

**EDITOR IN CHIEF
SERDAN KERVAN**

**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH
JOURNAL**

**Volume 2, Issue 1,
January - April 2021**



Kosovo Educational Research Journal

Volume 2, Issue 1

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

MEB Okullarına Yönetici Görevlendirme Sisteminin Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

MUHAMMET DURDU¹

Prof. Dr. CEM TUNA²

Özet: Her devletin insan yetiştirme politikası farklı olmakla birlikte bu politikaları uygulayan kurumların en etkili organlarının okul yöneticileri olduğu da bir gerçektir. Yapılan araştırmalar etkili okulların yaratılmasında okul yöneticilerinin çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Balcı, 2002; Cafağlı, 1993; Can ve Çelikten, 2000; Pehlivan, 1999). Türkiye’de 12 yıl olan zorunlu eğitim süresi, ulusal ve kültürel değerlerin korunması ve aktarılmasını, geleceğe yönelik atılımları, gelişme ve geliştirmeyi sağlamak için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de açık öğretim öğrencileri dâhil, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda 17 milyon 749 bin 876 öğrenci eğitim almaktadır. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 7 milyon 560 bin öğrenci ile Türkiye’de toplam 25 milyon 309 bin 876 öğrenci bulunmaktadır. Ülkemizdeki milyonlarca öğrencinin yetiştirilmesi için eğitim yöneticiliği uzmanlığı ve okul yöneticileri hayati bir öneme sahiptir. Bu çalışmada da okul yöneticiliği; uzmanlık ve liderlik türlerinin tamamının yerine getirilmesini gerektiren önemli bir kurumsal görev olarak görülerek Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) okullara eğitim yöneticisi atama (görevlendirme) sisteminin, okul yöneticileri ve eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

MEB tarafından okul yöneticiliği görevlendirme esaslarının belirlendiği 21 Haziran 2018 Tarih ve 30455 Sayılı yönetmelikte değişiklik yapılmasını içeren ve 12 Ocak 2019’da yayımlanan 30653 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” ile yönetici görevlendirme sistemi

¹ RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi, mhmmturd@gmail.com

² Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE.
cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

yeniden düzenlenmiştir. Buna göre Yönetici Seçme Sınavı'nın artık ÖSYM tarafından da yapılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmış ve sınav, ÖSYM tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu düzenleme dikkatle incelendiğinde, bakanlığın geleceğin okullarını yönetmekten sorumlu tutacağı okul yöneticilerini seçeceği yazılı sınavda yeni konu başlıklarına ve içeriklerine yer verdiği görülmektedir. “Yönetici Seçme Sınavı” adıyla gerçekleştirilen ve bakanlığın okullara yönetici seçmesini sağlayan bu sınavdaki konu dağılımlarına bakıldığında, “Eğitim ve Öğretimde Etik” ve “Eğitim Bilimleri” konu başlıkları, üniversitelerin sosyal bilimler veya eğitim bilimler enstitülerinin ana bilim dallarında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) adıyla tezli ve tezsiz olarak okutulan lisansüstü eğitimi programı bağlamında düşünüldüğünde dikkate değer görülmüştür. Zira EYTPE lisansüstü eğitim programında okutulan ve öğrencilere kazandırılmak istenen yeterlilikler ile MEB tarafından okullara yönetici görevlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Yönetici Seçme Sınavı'nda “Eğitim ve Öğretimde Etik” ve “Eğitim Bilimleri” başlıklarında yer alan konular ve bu konulara dair sorular benzer niteliktedir. Bu da MEB'in okullara yönetici görevlendirirken EYTPE lisansüstü eğitimi programıyla kazandırılmak istenen yeterliliklere önem verdiğini göstermektedir. Bu çalışmada MEB'in yeni yönetici görevlendirme yaklaşımında yer alan Yönetici Seçim Sınavı, EYTPE lisansüstü eğitim programı bağlamında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yönetici Görevlendirme, Eğitim Yönetimi, Yüksek Lisans Programı

To cite this article: Durdu, M. & Tuna, C. (2021). MEB Okullarına Yönetici Görevlendirme Sisteminin Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Eğitimi Bağlamında İncelenmesi , Kosovo Educational Research Journal, 2(1), 2-21

Examination of the Ministry of National Education Schools Manager Appointment System in the Context of Education Management Graduate Education

Abstract: Although each state's human education policy is different, it is a fact that the most effective organs of the institutions implementing these policies are school administrators. Studies show that school administrators play an important role in the creation of effective schools (Balci, 2002; Cafağlu, 1993; Can & Çelikten, 2000; Pehlivan, 1999). the duration of compulsory education to 12 years in Turkey, the protection of national and cultural values to be transferred, future breakthroughs, be regarded as an opportunity to ensure the development and improvement. including open education students in Turkey, official and private schools affiliated to the Ministry of Education is 17 million 749 thousand 876 students. studying in higher education institutions, with 7 million 560 thousand 309 thousand 876 students has a total of 25

million students in Turkey. Education management expertise and school administrators are of vital importance for the education of millions of students in our country. In this study, the school administration; It is aimed to examine the system of the Ministry of National Education (MEB) assigning educational administrators to schools in the context of the school administrators and education management graduate education program.

With the "Regulation on the Amendment of the Regulation on Assignment of Managers to the Ministry of National Education Education Institutions" numbered 30653, which includes an amendment to the regulation numbered 30455 and dated 21 June 2018, in which the principles of assigning school administrators are determined by the Ministry of National Education, the manager appointment system was rearranged. Necessary arrangements have been made in order for the Executive Selection Exam to be conducted by ÖSYM and the examination has started to be made by ÖSYM. When this regulation is examined carefully, it is seen that the ministry includes new topics and contents in the written examination in which the school administrators will be held responsible for managing the future schools. When we look at the distribution of subjects in this exam, which is called as "Examination Exam" and enables the ministry to select administrators for schools, "Ethics in Education and Training" and "Educational Sciences" subject titles When considered in the context of the graduate education program taught with and without thesis under the name of Educational Administration, Inspection, Planning and Economics (EYTPE) in the main disciplines of institutes of sciences. Because the qualifications taught in the EYTPE graduate education program and that are desired to be acquired by the students and the subjects included in the "Ethics in Education and Training" and "Educational Sciences" titles and the questions related to these issues in the Executive Selection Exam held by the Ministry of Education to assign administrators to schools are similar. This shows that MEB attaches importance to the qualifications desired to be acquired through the EYTPE graduate education program when assigning administrators to schools. In this seminar study, the Manager Selection Exam, which is included in the MEB's approach to assign new managers, was examined in the context of the EYTPE graduate education program.

Keywords: Ministry of National Education (MEB), Executive Assignment, Educational Administration, Master's Program

1. GİRİŞ

Her devletin insanını yetiştirme politikası farklı olmasına rağmen bu politikaları uygulayan kurumların en etkili organları okul yöneticileridir. Yapılan araştırmalar etkili okulların yaratılmasında okul yöneticilerinin çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Balcı, 2002; Cafoğlu, 1993; Can ve Çelikten, 2000; Pehlivan, 1999). Bu da okul yöneticiliğini

bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin geleceğe hazırlanması ve geleceğin birer parçası haline getirirken geleceğe uygun eğitim faaliyetlerinin düzenlenebilmesi için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Dünyada okul sayısı fabrika sayısından daha çoktur. Ekonomik anlamda mal üreten örgütlere yöneticilik yapan kişilerin yetiştirilmesi için üretilen bilimsel bilgi birikimi, eğitim örgütlerine göre çok daha fazladır. Türkiye’de okul yönetimi konusu idari bir görev olarak değerlendirilmiş ve uzun yıllar üniversitelerin kamu iktisadi ve idari bilimler fakültelerinden mezun yöneticilerle okulların yönetildiği görülebilmektedir.

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda çok ciddi bir politika üretilmemiştir. Gelişmiş ülkelerin yönetici yetiştirme politikası, klasik yöneticilik rollerini geliştirmeden çok eğitimsel liderlik üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitimsel liderlik, bir okulda okul yöneticisinin okulundaki eğitime dair tüm konularda öncü olabilmesini, öğretmenleri etkileyerek onlara önderlik yapabilmesini ve sonuç olarak öğrencilerin eğitim hayatlarında çarpıcı farklılıklar ve değişimler oluşturabilecek örgüt bazlı politikalar üretebilmesini ve bunlara hayata geçirebilmesini gerektirir.

Türkiye’de 12 yıl olan zorunlu eğitim süresi, ulusal ve kültürel değerlerin korunması ve aktarılmasını, geleceğe yönelik atılımları, gelişme ve geliştirmeyi sağlamak için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Açık öğretim öğrencileri dahil, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda 17 milyon 749 bin 876 öğrenci eğitim alıyor. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 7 milyon 560 bin öğrenci ile Türkiye’de toplam 25 milyon 309 bin 876 öğrenci bulunuyor. Ülkemizdeki milyonlarca öğrencinin yetiştirilebilmesi için eğitim yöneticiliği uzmanlığı ve okul yöneticileri ise hayati öneme sahiptir.

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmeye, sadece var olan lisansüstü programlarla devam edilmektedir. Bu durum bakanlığın okul yöneticiliğinde nitelik ve akademik başarı aradığını gösteren bir gösterge olarak değerlendirilebilir. MEB yönetici atama yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle okul yöneticileri ve okul yönetici adayları bu alanda lisansüstü eğitim görmeye teşvik edilmektedir. Ancak bu programların içeriğinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir (Turan ve Şişman, 2000). Buna göre ülkemizdeki nitelikli okul yöneticisi yetiştirme görevini bir

nevi üzerinde almış olan lisansüstü eğitim programlarının içeriklerinin ve kazandırılmaya çalışılan yeterliliklerin de gözden geçirilmesi, düzenlenmesi ve uygulamaya dönük eğitimsel etkinliklerin bu anabilim dallarında lisansüstü eğitim alan veya alacak olan okul yöneticilerine ve okul yöneticisi adaylarına verilmesi gerekir. Geleceğe insan yetiştirmekten sorumlu olan okulların ve bu okullardaki yöneticilerin, EYTPE lisansüstü eğitimini almaktan zorunluluk itibarıyla de sorumlu tutulmaları gerekir.

Türkiye’de okul yöneticiliği, profesyonel bir meslek olarak görülmemekte, okul yöneticileri okulda verilen eğitimin içeriğine ve seviyesine göre bu branştaki öğretmenler arasından görevlendirilmektedir. Öğretmenler ise okul yöneticiliği görevini ikincil görev olarak yerine getirmektedir. Bu durum, ciddi bir öğrenci varlığına sahip olan ülkemizde öğrencileri yetiştirmekten sorumlu olan okulların ve bu okulların başındaki lider olması gereken okul yöneticiliğinin, tam olarak etkili ve verimli bir meslek olarak icra edilmesini engellemektedir.

Türkiye’de uzun yıllar farklı tiplerle okul yöneticisi yetiştirme sistemleri uygulanmış. Özellikle “Çıraklık Modeli” olarak ifade edilen sistem, uzun yıllar okul yöneticisi yetiştirme şekli olarak kabul edilmiştir. Şimşek (2003) ve Balcı’nın (2002) tespitlerine göre: “Çıraklık Modeli”nin yerini “Eğitim Bilimleri Modeli” almıştır. Nitelikli eğitim yöneticisi ihtiyacı, bilimsel yaklaşımlarla ve ağırlıklı olarak üniversiteler yoluyla giderilmeye çalışılmıştır. Üniversitelerimizde 40 yılı aşkın zamandır çeşitli adlar altında ve çeşitli düzeylerde eğitim yöneticisi yetiştirme programları açılmaktadır (Örücü ve Şimşek, 2011). Günümüzde lisansüstü düzeyde okul yöneticisi yetiştirme programı olarak gerçekleştirilen EYTPE lisansüstü eğitim programı ile okul yöneticileri ve okul yöneticisi adayları, çağın gereklerine sahip uzman birer okul yöneticisi olabilmek için eğitim almaya devam etmektedir. Ancak burada bir zorunluluk olmadığı görülmekte, oysa geleceğin insanını yetiştirmekten sorumlu olan okulların yöneticilerinin ilgili lisansüstü programıyla zorunlu olarak sorumlu tutulmaları gerekmektedir.

MEB, 12 Ocak 2018’de yayımlanan, 30653 sayılı yönetmelik değişikliği ile okul yöneticilerinin seçilmesi için yapılacak “Yönetici Seçme Sınavı”nda değişikliğe giderek okul yöneticiliği konusunda yeni bir bakış açısına yönelmiştir. Yapılacak “Yönetici Seçme Sınavı”nda “Genel Kültür” ve “Genel Yetenek” bölümleriyle sorulan standart sorular haricinde eğitim yöneticiliği akademik alanıyla alakalı bölümlere ve bu akademik alanlara dair sorulara da

yer vermeye başlamıştır. Bu durum, EYTPE lisansüstü eğitimi programı ile kazandırılmaya çalışılan yeterliliklerin ve eğitim yöneticiliği uzmanlığının, bakanlık nezdinde okullarda eğitim yöneticiliğinde istenen yeterlilikler haline gelebileceğini, bununla birlikte bakanlık tarafından eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık ve profesyonel bir meslek olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde teknik bilgi ile uygulamalı bilgi olmak üzere eğitim yöneticisinin iki farklı boyutta eğitim alması gerektiği üzerinde durulduğu görülmüştür. Eğitim bilimleri, çocuk psikolojisi, hukuk, finans, örgütsel davranış, insan ilişkileri ve başka birçok alanın eğitim yönetimine katkısı bulunduğu da gözlenmiştir. EYTPE Anabilim Dalı'nda okutulan derslerin incelenmesine yönelik yapılan bir çalışmada (Üstüner ve Cömert, 2008) aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. EYTPE lisansüstü programlarında farklı adlarla 272 ders, doktora programlarında ise 170 ders olduğu görülmüştür.
2. EYTPE Anabilim Dalı lisansüstü programlarda okutulan derslerden bazılarının genel kültür içerikli olduğu, bazılarının eğitim bilimlerinin diğer alanlarına (eğitim programları ve öğretimi, psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme vb.) ilişkin olduğu görülmüştür.

Buna göre; geleneksel okul yönetimi anlayışında okulun mevcut durumunun devam ettirilmesi olarak gerçekleştirilen okul yöneticiliğinin bu anlayıştan kurtarılarak okulların geleneksel yöntemlerle değil yenilikçi, çağdaş ve tüm liderlik özelliklerini gösterebilecek, bu alanda lisansüstü eğitim programlarını başarıyla tamamlamış, bilimsel problem çözme basamaklarını uygulayabilen, akademik olarak çalışabilen, öğrenmeyi öğrenmiş ve her türlü yönetsel teorik ve uygulamalı eğitime sahip okul yöneticileri tarafından yenilikçi okul yönetimi anlayışıyla yönetilmesi gerektiği görülecektir.

Yukarıda yapılan incelemeler sonucunda, Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'un ve MEB'in "2023 hedefleri doğrultusunda okullarda hangi özelliklere ve yeterliliklere sahip eğitim yöneticileri görmek istiyordur?" sorusunu sormak gerekmektedir. Bakanın yaptığı

açıklamalardan ve kamuoyuyla paylaşıldığı kadarıyla ele alındığında, öğretmenlik meslek kanunu adıyla bir kanun üzerinde bakanlık tarafından çalışıldığı, bu kanun çalışmasında şu anda sona gelindiği ve öğretmenlik meslek kanunun çıkarılması sonucunda öğretmenliğin bir kariyer mesleği haline dönüştürüleceği ve bu kapsamda okul yöneticiliğinin de ilerleyen zamanlarda yeniden ele alınabileceğini anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme konusuna fazlasıyla önem vermeye çalışan MEB, yeni sahip olduğu bakış açısıyla öğretmenliğe ve öğretmenlere eğitimde temel nokta olmaları bakış açısıyla bakmakta ve bunun gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmada MEB'in yeni yönetici yaklaşımında yer alan Yönetici Seçme Sınavı, EYTPE lisansüstü eğitim programı bağlamında incelenmiştir.

1.1. Alt Amaçlar

1. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü Eğitim Programı hangi boyutlardan oluşmaktadır?
2. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yönetici Görevlendirme Sistemi nasıldır?
3. Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı'nın içeriği nelerden oluşmaktadır?

1.2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belgesel (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Belgelere-dokümana dayalı araştırmalar programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamlarda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, 12; Karasar, 1994: 183 vd). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Doküman incelemesinin aşamaları şu şekilde ayrılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 193): 1-Dokümanlara ulaşma, 2-Orijinalliğin kontrol etme, 3-Dokümanları anlama, 4-Veriyi analiz etme, 5-Veriyi kullanma.

Bu çalışmada konu ile ilgili alanda en önemli çalışmaların başında gelen MEB, 12 Ocak 2018'de yayımlanan, 30653 sayılı yönetmelik değişikliği ile okul yöneticilerinin seçilmesi için yapılacak "Yönetici Seçme Sınavı"nda değişiklik ve EYTPE Anabilim Dalı'nda okutulan derslerin incelenmesi esas alınmıştır. Çalışmada eserler incelenmiş, zaman zaman diğer eserlerle

de desteklenmiştir. Dokümanlar belirli sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Ana eserdeki ifade edilen konular, başka dokümanlarda ifade edilenlerle teyit edilmiş, doğrulanmıştır. Dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin farklı bakış açıları ve yorumların olup olmadığına bakılmış, açık, seçik, doğru verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

1.3. Verilerin Analizi

Çalışmada tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması söz konudur. Araştırmacılar tarafından yönetmeliklerle belirlenen sınav konuları ile eğitim yönetimi lisansüstü programları alt tema/ kategorileri açılarından analiz edilmiştir.

Analiz birimi olarak alt temalarda eğitim kavramları ele alınmıştır. Bunlar Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü Eğitim Programı boyutları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yönetici Görevlendirme Sistemi, Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı'nın içeriği kavramlarıdır.

2. EĞİTİM YÖNETİMİ

Geleneksel anlamda okul yöneticileri mevcut yasa ve kurallara göre okula kaynak sağlayan, okul amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanmış, var olan durumu korumaya yönelik kişiler olarak görülürken, günümüzde yöneticilerin, yöneticilikten öte liderlik davranışlarına vurgu yapılmaktadır (Şişman, 2004). Ancak bu bakış açısıyla yeni nesilleri yetiştirmek düşüncesi, çağın gerekleri düşünüldüğünde hatalı olacaktır. Bu bakış açısıyla okul yönetimi gerçekleştirmek ise etkisi düşük, verimlilikten ve çağın gereklerinden uzak kalacaktır. Liderlik özelliklerini sergileyebilen, okulunda öncü ve önder pozisyonda olmaktan kaçınmayan, örgütsel yönetimde liderliğin gerektirdiği duygu, düşünce ve davranışlarla gerekli aksiyonları alabilen okul yöneticilerinin okul yönetimlerinde olması gerekir. Açıkalın, Şişman ve Turan'a (2007) göre: Okul müdürü, gelecek merkezli düşünebilen, vizyon sahibi, hayatı bir bütün olarak algılayabilen ve bunu öğrenme öğretme süreci ile bütünleştirebilen, okulu ahlaki ve etik değerler üzerine inşa eden, tavır ve davranışlarıyla başkalarına ilham kaynağı olan, dürüst, çalışkan, erdemli ve lider bir kişidir (s. 119).

2.1. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü Eğitim Programı

EYTPE lisansüstü eğitim programı öğrenme çıktıları boyutuyla eğitim yöneticiliği ve okul müdürlüğü incelendiğinde, bu lisansüstü eğitim programında Kuramsal Olgusal, Uygulamalı Bilişsel, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik gibi konularda yeterlilikler kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu alanda kazandırılmaya çalışılan yeterlilikler, okul yöneticiliği için gerekli olan niteliklerdir. Aşağıda EYTPE lisansüstü eğitim programıyla kazandırılmaya çalışılan yeterliliklere yer verilmiştir (Baran, 2015):

2.1.1. Kuramsal Olgusal Boyutu

- Liderlik ve yöneticilikle okulu ve okulun çevresi arasındaki uyumu gözeterek okulun hedeflerini belirleyip gerçekleştirmeye yönelik planlama yapar.
- Okulunun gelişen sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve doğal dinamiklere hazırlıklı olmasını ve okulun yüksek menfaati için bu gelişmelere cevap verebilir.

2.1.2. Uygulamalı Bilişsel Boyutu

- Öğretim, öğrenme ve değerlendirme süreçlerini gözeterek okulunun öğrenme hedefine ulaşmasında liderlik yapar.
- Eğitim yönetimi ve planlaması alanında bilimsel gelişmeleri, politika değişikliklerini izler ve bulunduğu ortama uygular.

2.1.3. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Boyutu

- Okulun amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli faktörleri bilimsel yaklaşım ile belirler ve veri temelli çözümler üretir.

2.1.4. Öğrenme Yetkinliği Boyutu

- Hem mesleki alanda hem de bilimsel anlamda var olan etik kodları her türlü uygulamanın önüne koyar.

2.1.5. İletişim ve Sosyal Yetkinlik Boyutu

- Okulda karşılaştığı her duruma yönelik olarak kuramsal ve yöntem bilgisini kullanarak eleştirel düşünür ve bu kapsamda yeni çözümler üretir.

2.1.6. Alana Özgü Yetkinlik Boyutu

- Sosyal becerileri gelişmiş; takım çalışmasına yatkın; etkili iletişim kurabilen; sorumluluk alan; bağımsız çalışabilen; eleştirel düşünme, problem çözme, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip çok kültürlü ortamlarda faaliyet gösterebilen bireydir.

Yukarıda EYTPE lisansüstü eğitim programında okutulan derslerle ve gerçekleştirilen eğitim etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yeterlilikler sonucunda elde edilmeye çalışılan öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Öğrenme çıktıları dikkatle incelendiğinde görülecektir ki kazandırılmaya çalışılan yeterlilikler, okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri, nitelikleri ve yeterlilikleri içermektedir. Bu konunun net ve bilimsel olarak ortaya konabilmesi için nitel bir araştırma yapmak gereklidir fakat yukarıdaki öğrenme çıktılarına akademik bir eğitim sonucunda sahip olan okul yöneticisinin, bu eğitimi almadan okulu yöneten bir yöneticiye göre çok daha avantajlı olabileceği de ortadadır.

Okul yöneticiliği üzerine farklı zamanlarda yapılan bilimsel araştırmalarla alakalı olarak alanyazın incelendiğinde okul yöneticiliği konusu, yapılan bilimsel çalışmaların tamamında eğitimin kalitesi, verimliliği ve etkililiği için önemli görülmüştür. Aydın (2005), Aydın (2013), Bursalıoğlu (1981), Dönmez (2002), Şişman ve Turan (2005) tarafından yapılan çalışmalarda Türkiye’de okul yöneticiliği konusu irdelenmiş; okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren

profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi üzerinde durulmuş, okul yöneticiliğinde özellikle liderlik ve liderliğin boyutları bir uzmanlık alanı olarak eğitim yöneticiliği konusu incelenmiş ve ülkemizde eğitim yöneticiliğinde bütüncül olmayan bir yapı olduğu ifade edilmiştir. Ülkemizdeki bütüncül olmayan bu yapının aksine ABD’de Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi (The Council of Chief State School Officers-CCSSO) tarafından kapsamlı bir şekilde eğitim yönetimi standartları belirlenmiş ve bu standartlar ulusal düzeyde ele alınmıştır (Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996). ABD, kapsamlı olarak yönetim standartları belirleyen ilk ülkedir ve bu standartları süreç içerisinde geliştirmeye devam etmiştir. Bu çalışmalar sonucunda “Okul Müdürleri İçin Liderlik Standartları” belirlenmiştir (Interstate School Leaders Licensure Consortium (2008). Belirlenen bu liderlik standartları ile tanımlanan liderlik alanları, karmaşık okul yapılarının yönetilmesi için oldukça önemli görülmüştür. Tanımlanan altı liderlik alanı ise şöyledir: 1. Vizyoner Liderlik, 2. Öğretim Liderliği, 3. Örgütsel Liderlik, 4. Toplumsal Liderlik, 5. Etik Liderlik, 6. Politik Liderlik. Her bir liderlik yeterliliğinin; bilgi temelleri, inanç, değerler ve performans boyutları altında ayrı ayrı tanımlanmış olduğu görülmektedir. EYTPE lisansüstü eğitim programı bağlamında yukarıda belirtilen altı liderlik alanı değerlendirildiğinde, EYTPE lisansüstü eğitim programında “Öğretimsel Liderlik” ismiyle okutulan bir derse yer verildiği ve bu dersin içeriğinde yukarıda belirtilen liderlik alanlarının tamamıyla alakalı akademik çalışmalar yaptırıldığı, söz konusu liderlik alanlarının EYTPE lisansüstü eğitim programında kazandırılmaya çalışılan liderlik alanları olduğu da görülebilecektir. ABD’de belirlenen “Eğitim Liderliği Politika Standartları” ise şöyledir: 1. Vizyoner liderlik, 2. Öğretim liderliği, 3. Yönetimsel beceri ve kaynakların kullanımı, 4. Eğitimin okul dışındaki toplumun yaşantıları ile bağlarını kurma, 5. Adil ve etik liderlik, 6. Toplumsal değişkenlere göre liderlik. EYTPE lisansüstü eğitimi programı ile kazandırılmaya çalışılan yeterlilikler, ABD’de gerçekleştirilen ve ortaklaşa çalışmalar sonucu ortaya çıkarılan “Okul Müdürleri İçin Liderlik Standartları” ve “Eğitim Liderliği Politika Standartları“ dikkate alındığında bu standartla EYTPE lisansüstü eğitim programıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. EYTPE lisansüstü eğitim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen yeterliliklere bakıldığında, MEB okullarına yönetici atama (görevlendirme) için gerçekleştirilen “Yönetici Atama Sınavı” ile paralellik gösterdiği de görülmektedir.

3. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) YÖNETİCİ GÖREVLENDİRME SİSTEMİ

Türkiye'de eğitim yöneticisini yetiştirme politikasına yönelik temel eğilimler incelendiğinde, ülkemizde farklı dönemlerde farklı uygulamalarla okul yöneticiliği belirlendiği görülmektedir. Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi'nin (TODAİE) açılmasıyla birlikte 1953 yılında kamu yönetimi uzmanlık programının başlatıldığı, her yıl eğitim alanından da az sayıda kişinin TODAİE'nin kamu yönetimi lisansüstü programına alındığı, ancak burada verilen eğitimin doğrudan eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik bir program olmadığı, genel anlamda kamu yönetimi lisansüstü programı olduğu görülmektedir. 1962 yılında Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporu hazırlandığı, bu raporla birlikte bakanlığın ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticilerini yetiştirmek amacıyla üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim bölümleri açılması öngörüldüğü ve 1965 yılında Ankara Üniversitesine bağlı eğitim fakültesi kurulduğu, bir yıl sonra ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü açıldığı görülmektedir (Kaya, 1999). Devam eden süreçte üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyelerinde Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği programlarından mezun olanlar ilköğretim müfettişi olarak atandığı, 1997 yılında YÖK'ün öğretmen yetiştiren kurumları yeniden düzenlemesi çerçevesinde eğitim bilimleri alanlarındaki "Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümü" ve "Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği" programlarının kapatıldığı görülmektedir.

1998 yılına kadar eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans eğitimi tamamlamış olmanın okul yöneticiliğine atanmada dikkate alınmadığı görülmekte, 23.9. 1998 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik ile okul yöneticilerinin atanması iki aşamalı bir sınav sistemine dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu yönetmeliğe göre birinci aşama sınavını kazanan adaylar 120 saatlik eğitim yönetimi alanında kursa tabi tutulduğu, okul yöneticilerinin atanma yönetmeliğinde eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim tamamlamanın sadece bir tercih nedeni olarak kabul edildiği görülmektedir. Ülkemizde 30 yıla yakın bir dönemi kapsayan bir süreden beri eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, bilimsel bir temele oturtulmadığı, eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda üniversiteler ile MEB arasında etkili bir koordinasyon sağlanamadığı anlaşılmaktadır.

Günümüzdeki duruma bakıldığında, ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde teorik bilgi ve uygulamalı bilgi arasında bir denge kurulamadığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim programlarında teori-uygulama bütünlüğü sağlanamadığı gibi, çağdaş gelişmeleri yansıtacak programların uygulanması konusunda ülke düzeyinde de bir bütünlük sağlanamadığı anlaşılmaktadır.

MEB okullarına yönetici atama (görevlendirme) sistemi, 21 Haziran 2018 Tarih ve 30455 Sayı ile Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği ile düzenlenmektedir. Bu yönetmeliğin amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin görevlerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir. Dokuz bölümden oluşan yönetmelikle, yönetici görevlendirme ile ilgili tüm detaylar düzenlenmiştir. Birinci bölümde amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar belirtilmiştir. İkinci bölümde ise müdür ve müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranacak genel ve özel şartlar sayılmıştır. MEB tarafından 12 Ocak 2019'da yayımlanan, 30653 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" adlı yönetmelikle yönetici atama (görevlendirme) sistemi yeniden düzenlenmiştir.

Türkiye'de okul yöneticiliği, eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programı ve MEB yönetici atama (görevlendirme) sistemi bağlamında incelendiğinde, bakanlığın okul yöneticisi görevlendirirken 21 Haziran 2018 Tarih ve 30455 Sayı ile Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre hareket ettiğini, 12 Ocak 2019'da yayımlanan, 30653 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" adlı yönetmelikle yönetici görevlendirmede değişikliğe gidildiği anlaşılmaktadır.

Yapılan değişikliklerle yapılacak olan yazılın sınavın adının "Yönetici Seçme Sınavı" olduğu ve bu sınavla ilgili olarak "Bakanlık Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne" ifadesine ek olarak "veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca" ifadesi eklendiği görülmektedir. Yapılan bu değişiklikle Yönetici Seçme Sınavı'nın ÖSYM tarafından yapılması sağlanmıştır.

Yönetmeliğin 16. Maddesinde yer alan ve yazılı sınav konu dağılımının yer aldığı madde değiştirilmiştir. Yapılan bu değişiklikle Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı, sınavda yer alan konuların dağılımı ve içeriği de yeniden düzenlenmiştir.

4. EĞİTİM YÖNETİMİ VE YÖNETİCİ ATAMA SINAVI

4.1. Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı

MEB tarafından okullara yönetici görevlendirilirken gerçekleştirilen yapılacak sınavın adı Yönetici Seçme Sınavı'dır. Bu sınavda farklı alanlarda sorulan 80 soru yer almaktadır. Sınav süresi 150 dakika olarak belirlenmiştir. Sınavda yer alan konu dağılımı incelendiğinde ise EYTPE lisansüstü eğitim programı ile kazandırılmak istenen yeterlilikler ile Yönetici Seçme Sınavı'nda sorulan sorular arasında paralellik olduğu görülmektedir. Sınavdaki konu dağılımları ve sınavın eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programı bağlamında değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

4.1.1. Genel Yetenek Genel Kültür

	Genel Yüzde	Soru Sayısı	Süre
1. Genel Yetenek			
a) Türkçe			
<i>Sözel Akıl Yürütme (Muhakeme) Becerileri, Dil Bilgisi ve Yazım Kuralları</i>			
b) Matematik			
<i>Sayısal ve Mantıksal Akıl Yürütme (Muhakeme) Becerileri</i>			
Genel Kültür			
a) Tarih			
<i>Osmanlı Devleti ve Öncesindeki Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık Türk Eğitim Tarihi</i>	%35	28	
b) Coğrafya			
<i>Türkiye Fiziki Coğrafyası Türkiye Beşeri Coğrafyası Türkiye Ekonomik Coğrafyası</i>			
c) Temel Yurttaşlık Bilgisi			
d) Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel, Kültürel ve Güncel Sosyoekonomik Konular			

Tablo 1: Yönetici Seçme Sınavı Genel Yetenek Genel Kültür Konuları

Kaynak: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/mebtablo27022019.pdf>

Bu bölümde yer alan konular incelendiğinde, ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınavlarda sürekli olarak sorulan genel kültürü ve genel yetenek becerilerinin ölçülmeye çalışıldığı konulara ve bu konulara dair standart sorulara yer verildiği görülmektedir. Yüzdeler olarak bakıldığında ise %35 oranında bir katkısı olduğu ve toplamda bu alanda sorulan soru sayısının 28 soru olduğu görülmektedir.

4.1.2. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

Bu bölümde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile ilgili konulardaki sorulara yer verildiği görülmektedir. Yüzdeler olarak bakıldığında ise %10 oranında bir katkısı olduğu ve toplamda bu alanda sorulan soru sayısının 8 soru olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3. Değerler Eğitimi

Bu bölümde milli, manevi ve evrensel değerlerle ilgili konulardaki sorulara yer verildiği görülmektedir. Yüzdeler olarak bakıldığında ise %5 oranında bir katkısı olduğu ve toplamda bu alanda sorulan soru sayısının 4 soru olduğu anlaşılmaktadır.

2. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	%10	8	150 dk.
3. Değerler Eğitimi			
Millî ve Manevî Değerler			
Evrensel Değerler	%5	4	
Değer Yaklaşımları, Özellikleri, İşlevleri, Uygulamaları			
Okullarda Değer Eğitimi			

Tablo 2: Yönetici Seçme Sınavı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Değerler Eğitimi Konuları

Kaynak: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/mebtablo27022019.pdf>

4.1.4. Eğitim ve Öğretimde Etik

Bu bölümde EYTPE lisansüstü eğitim programında okutulan derslerde de kazandırılmaya çalışılan yeterlilikler olan; **öğretmenlik meslek etiği, okul yönetiminde etik değerler, etik kuramlar ve okullarda etik eğitimi** başlıklarıyla ifade edilen konulardaki sorulara yer verildiği görülmektedir.

4. Eğitim ve Öğretimde Etik		
Öğretmenlik Meslek Etiği		
Okul Yönetiminde Etik Değerler	%5	4
Okullarda Etik Eğitimi		

Tablo 3: Yönetici Atama Sınavı Eğitim ve Öğretimde Etik Konuları

Kaynak: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/mebtablo27022019.pdf>

Yüzdeler olarak bakıldığında ise **%5** oranında bir katkısı olduğu ve toplamda bu alanda sorulan soru sayısının **4 soru** olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5. Eğitim Bilimleri

Bu bölümde EYTPE lisansüstü eğitim programında okutulan derslerde de kazandırılmaya çalışılan yeterlilikler olduğu, bununla birlikte eğitim yönetimi alanyazınında sıklıkla yer verilen; **eğitim yönetimi ve denetiminin kuramlar temelleri ve süreçleri, eğitim yöneticilerinin yeterlilik alanları, eğitimde insan kaynakları yönetimi, eğitim ve öğretim uygulamaları, okul güvenliği, sağlığı ve kriz yönetimi** gibi başlıklarla ifade edilen konulardaki sorulara yer verildiği görülmektedir.

5. Eğitim Bilimleri		
<i>Eğitim Yönetimi ve Denetiminin Kuramsal Temelleri ve Süreçleri</i>		
<i>Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilik Alanları</i>	%35	28
<i>Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi</i>		
<i>Eğitim ve Öğretim Uygulamaları</i>		
<i>Okul Güvenliği, Sağlığı ve Kriz Yönetimi</i>		

Tablo 4: Yönetici Atama Sınavı Eğitim Bilimleri Konuları

Kaynak: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/mebtablo27022019.pdf>

Yüzdeler olarak bakıldığında ise **%35** oranında bir katkısı olduğu ve toplamda bu alanda sorulan soru sayısının **28 soru** olduğu anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı incelendiğinde, bakanlığın okul yöneticiliği seçerken önem verdiği konularda 2018 yılı itibariyle bir değişim yaşandığı, ilgili yönetmelikte yapılan değişiklik ve Yönetici Seçme Sınavı konu dağılımı ile görülmektedir.

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü eğitimi programı kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen yeterlilikler ve okutulan dersler incelendiğinde ise EYTPE

lisansüstü eğitimi programında öğrencilere verilmek istenen yeterliliklere Yönetici Seçme Sınavı'nda da önem verildiği görülmektedir.

Eğitim Bilimleri %35 28 Soru	+	Eğitim ve Öğretimde Etik %5 4 Soru	=	Toplam Katkı %40 32 Soru
--	---	--	---	------------------------------------

Yönetici Atama Sınavı'ndaki konu dağılımına bakılarak bakanlığın okul yöneticisi seçerken eğitim yönetimi alanında kuramsal bilgilere sahip ve akademik olarak kendini yetiştirmiş yöneticiler seçmeye önem verdiğini söylemek mümkündür.

EYTPE lisansüstü eğitimi programı ile okutulan dersler ve gerçekleştirilen akademik çalışmalar ile uzman eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ise MEB kurumlarına yönetici görevlendirme sisteminde yer alan Yönetici Seçme Sınavı ve EYTPE lisansüstü eğitim programı birbirini destekler niteliktedir. Bu durum da bakanlığın, geleceğin okul yöneticilerini belirlerken dikkate alacağı önemli noktalardan birinin de okul yöneticiliği olacağını göstermektedir.

5. SONUÇ

Yapılan seminer çalışması sonrasında görülmüştür ki "*Okul yöneticisi kimdir?*" sorusunun cevabıyla EYTPE lisansüstü eğitimi programının çıktıları aynıdır. Geleceğin dünyasına öğrencilerine hazırlamak isteyen MEB'in okul yöneticiliğini bağımsız ve profesyonel bir meslek olarak kabul etmesi ve EYTPE lisansüstü eğitimini okul yöneticiliğinde bir zorunluluk olarak görmesi gerekmektedir.

MEB'in, geleceğin eğitim yöneticilerinden beklediği; mevcut durumu koruma anlayışıyla hareket eden, çeşitli evrak işleriyle ilgilenen, yenilikten ve değişimden uzak olan sabit insan kaynakları olmaları değil buldukları okullarda değişime ve gelişime önderlik edecek lider yöneticiler olmalarıdır. Bunu sağlayabilmek için ise ilgili yönetmelik değişiklikleri yapılarak Yönetici Atama Sınavı'nda yer alacak soruların en az %40'ı eğitim yönetimi alanında akademik

olarak uzmanlaşmayı gerektiren ve EYTPE lisansüstü eğitimi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yeterlilikleri içerecek nitelikte sorulardan oluşacak bir sınavı uygulamaya koymuştur.

MEB'in, geleceğin okullarını, akademik olarak çalışabilen, bilimsel veriler elde ederek bu verileri işleyebilen, bilimsel yöntemlerle problem çözebilen, liderlik alanlarına hâkim, değişime ve sürekli gelişime açık ve tüm bu alanları çağın gereklerine uygun bir şekilde yönetebilen okul yöneticileri ile yönetmek eğiliminde olduğu söylenebilir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, EYTPE programının okul yöneticilerine, etkili bir okul yönetimi için gerekli olan yeterlilikleri kazandırabilmesi bakımından yetersiz kaldığını gösteren bilimsel çalışmalar da bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin kendilerini en az yeterli gördükleri noktalarda EYTPE programı da bu becerileri kazandırmada yetersiz kalmakta, program okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Baran, 2015: 3).

Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesinde teori ve uygulamalı bilgi arasındaki denge kurulamamıştır. ABD'de eğitim yöneticisinin yetiştirilmesinde teorik bilgi hızlı bir değişim göstermiş, aynı oranda teorik bilgi üretimi ülkemizde gerçekleşmemiştir.

Ülkemizde lisansüstü eğitim yoluyla eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön verecek belli bir koordinasyon birimi oluşturulamadığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim programları arasında koordinasyon sağlanamaması, programlardaki bütünlüğü bozduğu ve bu konuda ortak strateji ve politika üretme çabalarını yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik politikalara yön verecek ve bu amaçla koordinasyonu sağlayacak bir örgüt yapısı inşa edilmeli ve bu yapı çerçevesinde MEB ve üniversitelerin sıkı iş birliği yapmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Açıkalin, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). Bir insan olarak okul müdürü. Ankara: Pegem Akademi.

Ağaoğlu, E., Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2002). Okul yönetici yeterliliklerine dayalı eğitim programı önerisi (Hizmet öncesi-Hizmet içi Eğitim). 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. (Ed. C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu.

Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.

Baran, H. (2015). Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü programının okul yöneticisi yeterlilikleri bağlamında incelenmesi. Eskişehir, Türkiye.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2), 182 – 197.

Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Büyüköztürk, Ş. Ve Diğerleri (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Günay, E. (2004). Milli eğitim bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. Milli Eğitim Dergisi, 161.

Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996). Standards for School Leaders. Washington D.C.: Author. http://soe.unc.edu/academics/requirements/standards/ISLLC_Standards.pdf adresinden erişilmiştir.

Interstate School Leaders Licensure Consortium (2008). Standards for School Leaders. Washington D.C.: The Council of Chief State School Officers (CCSSO). http://www.vide.vi/data/userfiles/Educational_Leadership_Policy_Standards_008%20.pdf adresinden erişilmiştir.

Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim. Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama Sınavı. Erişim Adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/mebtablo27022019.pdf>

Resmî Gazete. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/01/20190112-1.htm>

Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Eğitimde Yansımalar: VII, (syf. 130-138). Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(1), 97-109.

Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Eğitimde Yansımalar: VII, (syf. 130-138). Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim yönetiminin gelişimi. İçinde: Y. Özden (Ed), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (pp. 99-146). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

„SOV dhe SVO - funksionet dhe përdorimet e tyre në shqip dhe gjermanisht“

Ilir KRUSHA*

Prizren University, KOSOVA

Abstract: *Qëllimi kryesor i këtij punimi është studimi, përshkrimi dhe njohja e lidhjeve sintaksore të fjalëve në fjali, ndërtimi SOV dhe SVO në gjuhën shqipe dhe gjermane.*

Në punimin tim unë ballafaqohem me dy gjuhë, dy sisteme, dy struktura dhe duke i përshkruar ato hulumtoj dallimet dhe ngjashmëritë në mes të këtyre dy gjuhëve. Në bazën e këtij studimi qëndrojnë këto qëllime kryesore:

- përkufizimi SOV dhe SVO, e në veçanti ndërtimi morfo-sintaksor i tipave të fjalive në të dy gjuhët: gjermanisht-shqip;*
- konstatimi i fenomeneve sintaksore; se si janë të determinuar këto fjali në njërën dhe në gjuhën tjetër;*
- hartimi i një sistemi të saktë të modifikimit të këtyre rregullave;*
- dhe në fund hulumtimi i tyre nga këndvështrimi i rezultateve të fituara, tek fjalitë e ndryshme në të dy gjuhët.*

Qëllimi parësor është hulumtimi në nivelin kontrastiv të koncepteve sintaksore të ndërtimit të fjalive të cilat edhe paraqesin një segment të rëndësishëm gjuhësor të çdo gjuhe.

Rezultati në vazhdim është edhe përmbledhja dhe konfrontimi krahasues i fjalive (fjalive dëftore, pyetëse,...) në gjuhën gjermane dhe në gjuhën shqipe.

Fjalët kyçe: SOV, SVO, ndërtimi morfo-sintaksor, analiza kontrastive.

To cite this article: Krusha, I. (2021). SOV dhe SVO - funksionet dhe përdorimet e tyre në shqip dhe gjermanisht. Kosovo Educational Research Journal, 2(1), 22-35

Hyrja

Kontrastimi i fjalive SOV dhe SVO në gjuhën shqipe dhe gjermane është pjesa bazë e këtij hulumtimi.

Trajtimi i dallimeve dhe ngjashmërive ndërmjet fjalive në ndërtimin e tyre të gjuhës gjermane dhe të gjuhës shqipe në punim, përfshin edhe aspektin ortografik, gramatikor,

semantik, kategorial dhe formal të tipave të fjalive. Në fokus të kësaj problematike është edhe pozita e foljes në fjali. Pjesa empirike është në funksion të qëllimit të këtij punimi.

Pra përmes kësaj analize kontrastive sistemore të karakteristikave gjuhësore të gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj, vështirësitë e pritura mund të evitohen, burimet e mundshme të interferencës të parashikohen dhe këto në linguistikë të sqarohen.

Njohja e rregullave të ndërtimit të fjalive SOV dhe SVO e në këtë rast të fjalive eviton gabimet gjuhësore gjatë përpunimit të teksteve në drejtime të ndryshme gjuhësore.

Ky projekt mund të shihet si inovative për perspektiva të ndryshme. Ai kontribuon jo vetëm në gjuhësi kontrastive (veçanërisht për kërkime në aspektin sintaksor), por edhe për studimet mbi përshkrimin e hollësishëm të vetë gjuhëve dhe krahasimin e gjuhëve dhe varieteteve të përgjithshme.

Metodat dhe burimet e hulumtimeve janë përkthimet nga gjuha shqipe në gjuhën gjermane dhe anasjelltas (pyetësor, intervista, tekste nga gazetat dhe eksperimente). Njohuritë të shumta në dallime dhe ngjashmëri sintaksore përkitazi me SOV dhe SVO në mes të gjuhës shqipe dhe gjermane pasqyrohen duke kombinuar këto metoda shkencore hulumtuese.

2. Analiza e ndërtimit të fjalisë sipas Greenberg-ut SVO (Sprachuniversalien)

Pozita e gjymtyrëve të fjalisë është një dimension i rëndësishëm i variacionit gramatikor; ai u botua në një artikull historik të rëndësishëm nga Joseph H. Greenberg ("Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", 1963).

Greenberg së pari ka punuar me një mostër të gjuhëve (30 gjuhë). Për herë të parë, ky dokument paraqiti të ashtuquajturat universalet: ligjet që zbatohen për të gjitha gjuhët e komunikimit (ose për një pjesë të kualifikuar të proporcionit).

Universalet e rendit të fjalëve në fjali sipas Greenberg-ut (Die Wortstellungs- Universalien von Greenberg).

Greenberg përcakton disa universale në kuptimin e rendit bazë të fjalëve në fjali (“basic word order”). Këtu përcaktohet pozicioni bazë i fjalës në fjali dhe së dyti që kategoritë si kryefjala, objekti, folja, mbiemri, emri etj., mund të përcaktohen në gjuhë të ndryshme.

Das Mädchen las ein Buch. / Weil das Mädchen ein Buch las.

Por edhe gjuhët me renditje të lirë të fjalëve shpesh kanë një renditje të caktuar të fjalëve, të cilat kanë parakushte për kontekstin e shprehjes. Gjithashtu, rendi i caktuar i fjalëve shpesh është i kufizuar (OV në gjermanisht: fjalitë varëse, AN në frëngjisht: disa mbiemra).

2.1. Pozita e subjektit, foljes dhe kundrinorit (Stellung von Subjekt, Verb und Objekt)

Universalie 1 të Greenberg-ut thotë: Në fjalitë dëftore kryefjala pothuajse gjithmonë paraprihet nga kundrinori. Kjo do të thotë se ekzistojnë kryesisht këto lloje themelore të ndërtimit të fjalive SOV, SVO, VSO (SOV rreth 50%, SVO rreth 30%, VSO: rreth 10%).

Deri në vitin 1980 nuk u përshkruan gjuhët në këtë mënyrë, prandaj e para e përshkruar si OVS dhe OSV ishte nga zona e Amazonit, p.sh. Hixkaryana (Karaibe, Brazil): *toto y-ahosi-ye kamara*

Mann 3.3-pack-PRÄT Jaguar *‘Der Jaguar packte den Mann.’*

Në pozicionet korrelative të Greenberg-ut shqyrtohen një numër pozicionesh të tjera që lidhen me pozicionet e subjektit (S), foljes (V) dhe objektit (O), për shembull: Pozicioni i mbiemrit me emrin (NA, AN), pozita e parafjalës me emrin (PN ose NP 'pas vendosjes') Ajo vjen në shprehje në tabelën në vijim.

	VSO	SVO	SOV
NP, AN	0	1	6
NP, NA	0	2	5
PN, AN	0	4	0

PN, NA	6	6	0
--------	---	---	---

Korrelacione të tilla gjithashtu përcaktojnë marrëdhëniet në fraza më të vogla, p.sh. në mbiemra. Mbiemrat mund të modifikohen edhe nga ndajfoljet (për shembull, *ziemlich interessant*). Ndajfolja mund të shkojë përpara ose të ndjekë pas.³

Gjymtyrët, modelet dhe fushat e fjalisë - parafusha, mesfusha, pasfusha (Satzglieder, Satzmodelle, Satzfelder - Mittelfeld, Vorfeld, Nachfeld)

Gramatika Duden, termin "Wortstellung" e karakterizon si pozicionim të fjalëve në fjali, pra të gjymtyrëve të fjalisë në fjali (Duden, 2009, f. 861). Për renditjen e këtyre gjymtyrëve të fjalisë duhet të zbatohen disa rregulla, të cilat duhet të përshkruhen në nivele të ndryshme. Për studimin e kësaj çështje, posaçërisht në nivelin topologjik është e rëndësishme teoria e renditjes së fjalëve në fjali. Në nivelin topologjik, pjesët individuale në fjali referohen si elemente pozicioni, të cilat nuk janë identike me termin "gjymtyrë e fjalisë". (Zeman, 2014, f. 64).

Gjuha gjermane përfaqëson një lloj të përzier dhe mjaft interesant të ndërtimit të fjalive.

Rendi i fjalëve në fjali është mjaft i lirë, por pozicionimi bazë i fjalëve në fjali është SVO:

*a. Der Junge besteigt den Berg. / Den Berg besteigt der Junge.*⁴

b. Das Mädchen sieht die Mutter.

Megjithatë, kjo nuk vlen për të gjitha fjalitë e përfshira, të cilat shpesh kanë pozicionin SOV:

a. Hans weiß, dass der Junge den Berg bestiegen hat.

b. der Tag, an dem der Junge den Berg bestiegen hat.

c. weil der Junge den Berg bestiegen hat / weil der Junge hat den Berg bestiegen

³ Krifka (2001), S. 21.

⁴ Krifka (2001), S. 22.

Mbiemrat zakonisht i paraprijnë emrit:

die rote Rose , aber auch: Röslein rot

Gjinoret kanë të dy format e pozicionimit në fjali:

Peters Tochter / die Tochter Peters

des Königs Tochter / die Tochter des Königs

die Tochter von dem König.

Parafjalët paraprijnë frazat e emrave, edhe pse disa munden ose duhet të ndjekin:

*a. auf dem Berg / *dem Berg auf*

b. wegen der Kinder / der Kinder wegen

*c. *halber der Kinder / der Kinder halber*

Fjalitë kushtore ndjekin emrin, edhe konstruksionet me pjesore i paraprijnë emrit:

a. der Mann, der den Esel schlug

b. der den Esel schlagende Mann

Ndajfoljet ndjekin foljen në fjalinë kryesore, por fjalitë varëse i paraprijnë atij:

Hans geht schnell. - weil Hans schnell geht

Kjo tregon qartë llojin e përzier të gjuhës gjermane. (Një gjuhë tjetër që ka një lloj të përzier të ngjashëm është gjuha kineze). Gjuhë të tilla janë të rralla, dhe ka dëshmi të tendencave që ata të kalojnë në një nga llojet themelore. (Bierwisch, Bach).

Ekzistojnë tri fusha pozicioni - përpara shprehjes që hapet në kllapa është fusha e përparme, brenda kllapave fusha e mesme, pas kllapave fusha e pasme. Pjesët e fjalisë janë në këto fusha (Altmann, 2008, f. 54).

Parafusha shtrihet përpara kufirit të fjalisë së majtë deri në fillim të hapjes së elementeve të kllapës, d.m.th. parafusha është pozicioni i parë në fjali. Parafusha është i okupuar kryesisht në Klauzolat (fjalitë dëftore) e foljeve të dyta dhe pyetjet plotësuese (pyetjet me W).

Si prototip mund të qëndroj vetëm një përbërës paraprakisht, por ka edhe raste me disa përbërës paraprakisht. Për qëllim të theksimit, një pjesë e pafund e kompleksit foljor mund të shfaqet gjithashtu paraprakisht. (Altmann, 2008, f. 54). Në fjalinë dëftore neutrale qëndrojnë shpesh: kryefjala, një rrethor kohe, një rrethor vendi në përgjigje të pyetjes „ku?“ ose edhe një fjali e varur ose një paskajore. Shpesh emrat zëvendësohen me përemra vetorë ose ndajfolje kur lidhen me diçka të njohur ose kur një referencë duhet t'i bëhet përmbajtjes së diskutuar më parë.

Në parafushë mund të qëndrojë gjithashtu një lidhës nënrenditëse. Në parafushë njësitë që kanë lëvizur paraprakisht, duket se theksi bie aty (tek rrethorë ndajfoljor, kundrinorët, rrethorë mënyre, kallëzues). Njësitë që nuk nuk i takojnë parafushës janë: pjesëzat, forma kallëzore të anaforit dhe forma „es“, format leksikore „sich“, format dhanore dhe kallëzore të përemrit të pacaktuar „man“ (einem, einen) dhe fjalët modale (nämlich) në realitet dhe (wirklich) në të vërtetë.

Mesfusha (fusha e mesme) është një fushë tjetër nga fushat topologjike të fjalisë. Ajo shtrihet nga pjesa e kllapës së parë në pjesën e dytë të kllapës dhe është e ndarë në tre seksione -

Mesfusha I, Mesfusha II, Mesfusha III. (Zeman, 2014, f. 76). Mesfusha mund të përdoret në të gjitha llojet e fjalive, në fjalitë foljore dhe fjalitë verbale dhe është gjithmonë e okupuar. Në fjalitë ku folja merr pozitën e parë ekziston një përjashtim në fjalitë urdhërore, të cilat përbëhen vetëm nga forma e bashkuar e foljeve monovalente. Në fjalitë ku folja merr vendin e dytë në fjali, fusha e mesme mund të mbetet e zbrazët.

Kur shfaqen disa elementë në fushën e mesme, mund të përcaktohen disa preferenca të sekuencës: Fusha e mesme I (ndonjëherë referuar si rrota e brendshme e majtë) përmban përemrat vetorë të patheksuar dhe përemrin e pacaktuar *man* si dhe përemrin reflektiv *sich*. Një sekuencë e rreptë vlen për këto: Nom - Akk. - Dat / Gen.. Ky rregull është gjithashtu i

detyrueshëm për frazat emërore të theksuara që shfaqen ndryshe kur ato paraqiten si fraza emërore. (Zeman, 2014, f. 77)

Fusha e pasme është një fushë tjetër topologjike e fjalisë dhe tregon pjesën e fjalisë (klauzola) pas pjesës së djathtë të kllapës. Fusha e pasme mund të përdoret në të gjitha llojet e foljeve (folja në pozitën e parë, folja në pozitën e dytë, folja në pozitën e fundit), por është gjithmonë opsional (në dallim nga parafusha). Siç sugjeron Schwitalla: elementët që ndodhin në fushën e pasme mund të jenë gjithashtu në fushën e mesme, kështu që pozicioni i tyre në fushën e pasme është opsional (Schwitalla, 1997, f. 115). Elementet që zënë fushën e pasme mund të jenë si në formë fjalie ashtu edhe në formë jo fjalie. Arsyet për pozitën në fushën e pasme kryesisht janë aspektet komunikuese-pragmatike dhe gjatësia e njësisë në fjalë.

"Sa më e gjerë të jetë një shprehje, aq më e lehtë dhe më shpesh bëhet ndërtimi kllapor i fjalisë" (Beneš, 1968).

3. SVO dhe SOV

Trajtimi i teorive dhe qasjeve aktuale në hulumtimet e tipologjisë, siç është thënë edhe me hulumtimin e Greenberg-ut, lindi si nevojë e kërkimeve moderne të tipologjisë së gjuhës (Greenberg 1963/66). Greenberg dallon dy universale (pra çdo gjuhë ka një sistem për të shprehur referencën e saktë, të gjitha gjuhët kanë të njëjtin parim në ndërtimin e sistemeve të numrave, përkatësisht atë të numrave romakë dhe jo arabisht) dhe implikuese, sipas Universal 3 i cituar tashmë: nëse një gjuhë ka pozicion VSO, atëherë ajo gjuhë është gjithashtu parafjalor. Ai gjithashtu njihet universale statistikore siç është nr. 41: pothuajse të gjitha gjuhët SOV kanë një sistem rasash morfologjike. Greenberg-u përpoq të përcaktojë karakteristikat e llojeve të gjuhës, të tilla si karakteristikat e tipit SOV, me supozimin se mund të gjenden korrelacione interesante midis pozitës së foljeve dhe fushave të tjera gramatikore.

Sigurisht, siç pranon Hawkins, çdo hulumtim në këtë kontekst është i mbushur edhe me burime gabimesh. Gramatikat që përdoren gjatë krijimit të mostrës së fjalës nuk janë gjithmonë të besueshme. Dhe, mbi të gjitha, termi "Rendi themelor i fjalëve" („Basic Word

Order") nuk është pa probleme në studimet e renditjes së fjalëve në fjali. Për shembull, në gjermanisht atributi gjinor mund të vijë para ose pas emrit ose në frëngjisht një mbiemër para ose pas emrit.

Hawkins ndryshon shumë nga çasjet tjera, sepse ai nuk përpiqet t'i caktojë gjuhët sipas një lloji të vetëm të renditjes së fjalëve në fjali, do të thotë ai lejon dublikatat e renditjes së fjalëve dhe gjithashtu formulon konstatime interesante rreth tyre. Me rëndësi është gjithashtu edhe pohimi i tij se renditjet themelore të fjalëve nuk janë identike me sekuencën e elementeve në strukturën e thellë; në të vërtetë kjo është një pikë e qartë meqë hulumtimet tipologjike lidhen ngushtë me strukturat e tyre sipërfaqësore.

Sipas Hawkins duhet të përcaktohen dy kritere adekuate rreth teorisë tipologjike:

1. Ata duhet të japin një pasqyrë të qartë të rregullave të shfaqura.
2. Rregullat ekzistuese duhet të shpjegohen.

4. Analiza e ndërtimit të fjalisë sipas Hawkinsit SOV

Rreth tipologjisë së renditjes së fjalëve në fjali sipas autorit John Hawkins

Tipologjia e gjuhës si një degë e hulumtimit të universalieve

Dihet mirë se gjuhët dallojnë në rregullat e tyre gramatikore. Ne i gjejmë gjuhë në të cilat folja është e vendosur në krye të fjalisë (p.sh. gjuha kelte), ato në të cilat folja vendoset midis kryefjalës dhe objektit (anglisht ose frëngjisht), ato në të cilat folja vendoset në fund të fjalisë (gjuha japoneze, turke). Gjuhët mund të jenë parafjalor (anglisht) ose postpozicional (baske). Atributi gjinor mund të paraprijë (finlandisht) ose të ndjekë emrin (Chinook). Mbiemri mund të paraprijë emrit (gjermanisht, gjuha uzbeke) ose ta ndjekë atë (katalanisht, burmanisht). Këto janë katër parametra me të cilët gjuhët mund të identifikohen, kështu që $3 \times 2 \times 2 \times 2 = 24$ kombinime të ndryshme të këtyre parametrave mund të trajtohen.

5. Përfundim

Punimi „SOV dhe SVO - funksionet dhe përdorimet e tyre në shqip dhe gjermanisht“ trajton dhe analizon rendin e fjalëve në fjali në gjuhën shqipe dhe gjermane.

Me hulumtimin e teksteve gramatikore të gjuhës gjermane dhe shqipe dhe të shembujve të shumtë në të dy gjuhët kam ardhur deri te konstatimi, që rendi i fjalëve në fjali në kohën e kryer në gjuhën gjermane dhe shqipe parimisht ndryshojnë për nga ndërtimi i tyre, por përkundër kësaj edhe ngjashmëritë janë evidente.

Gjuha paraqet një rën prej fenomeneve më interesante të kulturës njerëzore. „Ajo reflekton në vete jo vetëm kushtet fizike të jetës së përdoruesit të gjuhës, natyrën, klimën dhe zhvillimin e pa kthyeshëm të një populli dhe stilin e tij jetësor, por edhe moralin, sistemin e vlerave, mentalitetin, karakterin kombëtar, mendimin, fantazinë, mençurinë, urtësinë, raportet ndërmjet njerëzve etj., të gjitha këto, çfarë kultura në kuptimin e gjerë etnografik edhe nënkupton.“⁵

Fjalitë në përgjithësi klasifikohen sipas pikëpamjeve kuptimore dhe aspekteve të ndryshme gramatikore. Sipas llojit të formave të tyre dallojmë fjali dëftore, nxitëse, pyetëse, dëshirore dhe urdhërore, sipas funksionit sintaksor fjali kryesore dhe të varura, sipas ndërtimit fjali të thjeshta dhe të përbëra dhe sipas formës së fjalisë, pra pozitës së foljes në fjali, fjali ballore, fjali qendrore, dhe grupe paskajore.⁶

Unë përmes këtij punimi kam tentuar të pasqyroj në bazë të autorëve të ndryshëm rendin e fjalëve në fjali në gjermanisht, të përshkruaj karakteristikat e tyre, si dhe të trajtoj mënyrën e perceptimit të tij në gramatika të ndryshme. Me këtë rast unë kam trajtuar edhe dallimet dhe ngjashmëritë semantike dhe sintaksore të të fjalive në gjuhën gjermane dhe në gjuhën shqipe.

Përfundimet:

⁵ is.muni.cz/th/40249/ff_m/DiplomovaPrace.doc

⁶ Duden. Die Grammatik (2009). 8., überarb. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag, S.887-893, u. Randziffern 1387-1404; 1633-1653; 1673; 1689; 1698-1708;

- Modeli i ndërtimit të fjalive në gjuhën gjermane karakterizohet nga ndërtimi kllapor i zakonshëm (Klammerbildung) e që nuk është dukuri edhe në gjuhën shqipe.
- Përmes një analize kontrastive sistemore të karakteristikave gjuhësore të gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj, vështirësitë e pritura mund të evitohen, burimet e mundshme të interferencës të parashikohen dhe këto në linguistikë të sqarohen.⁷

⁷ www.fb10.uni-bremen.de/.../kl.../kontling.pdf 23.02.2012

Bibliografia

(LITERATURVERZEICHNIS)

Adamzik, Kirsten (2001): *Kontrastive Textologie*, (Hg.) Stauffenburg, Tübingen**Agalliu**, F.; **Angoni**, E.; **Dhrimo**, A.; **Hysa**, E.; **Lafe**, E.; **Likaj** E. (2002): *Gramatika e gjuhës shqipe 1, Morfologjia*, Dituria, Tiranë**Jashari**, Ali (2009): *Gramatika e Gjuhës Shqipe 1 – Morfologjia*, Verlag Artini, Prishtinë,**Beci**, Bahri; **Pipa**, Camaj (2000): *Gramatika e Gjuhës Shqipe për të gjithë*, Shtypshkronja Volaj, Shkodër**Buchholz**, Oda; **Fiedler**, Wilfried – Uhlisch (2000): *Handwörterbuch Albanisch-Deutsch, Deutsch-Albanisch*, Gerda Langenscheidts, München**Buchholz**, Oda; **Fiedler**, Wilfried (1987): *Albanische Grammatik*, VEB Verlag, Leipzig**Burgmann**, Karl (1904): *Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen*, Büchner, Strassburg**Camaj**, Martin (1984): *Albanian Grammar*, F.A. Brockhaus, Wiesbaden**Cipo**, K.; **Domi**, M. (1980): *Sintaksa, çështje të përgjithshme të sintaksës, studime filologjike, Nr.3*, Dituria, Tiranë**Çeliku**, Mehmet; **Domi**, Mahir; **Floqi**, Spiro; **Mansaku**, Seit; **Përnaska**, Remzi; **Prifti**, Stefan; **Totoni**, Menella (2002): *Gramatika e Gjuhës Shqipe 2*, Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, Tiranë, Botimi i Akademisë së Shkencave, Shtypshkronja Maluka, Tiranë**Çeliku**, Mehmet et al grup autorësh (2002): *Gramatika e gjuhës shqipe II. Sintaksa*, Botim i Akademisë së Shkencave, Maluka, Tiranë**Çeliku**, Mehmet (2012): *Sintaksa e gjuhës shqipe (vështrim sintaksor)*, Dukagjini, Prishtinë

- Çeliku, Mehmet** (1997): *Probleme të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe*, Dituria, Tiranë
- Demiraj, Shaban** (1963): *Morfologjia e gjuhës shqipe*, Maluka, Tiranë
- Domi, Mahir** (1975): *Sintaksa e gjuhës shqipe I, II*, Maluka, Tiranë
- Duden**, Band 4 (2005): *Die Grammatik*, Dudenverlag, Mannheim
- Duden**, Band 4 (1998): *Die Grammatik*, Dudenverlag, Mannheim
- Duden**,. 8., überarb, Aufl (2009): *Die Grammatik*, Dudenverlag, Mannheim u.a.
- Duden** (2008): *Deutsche Grammatik – kurz gefasst*, Dudenverlag, Mannheim
- Dhrimo, Ali** (2005): *Fjalor gjermanisht-shqip*, Toena, Tiranë
- Dhrimo, A.; Angoni, E.; Hysa, E.; Lafe, E.; Likaj, E.; Agalliu, F.; Angoni, E.** (1989): *Gramatika e gjuhës së sotme letrare shqipe*, Botimi i II, Rilindja, Prishtinë
- Eco, Umberto** (1998): *Si shkruhet një punim diplome*, Shkencat shoqërore, përktheu Shpëtim **Cuçka**, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë
- Eco, Umberto** (2007): *Si të bëhet një Punim Diplome*, Dituria, Tiranë
- Eisenberg, Peter; Metzler, J.B.** (1994): *Grundriß der deutschen Grammatik*, Weimar, Stuttgart
- Engel, Ulrich** (1994): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Rowohlt Verlag GmbH, Berlin
- Erben, Johannes** (2000): *Deutsche Grammatik – Ein Abriss*, Knauer, München
- Floqi, Spiro** (1991): *Gramatika e gjuhës sotme letrare shqipe*, Dukagjini, Prishtinë
- Götze, Hess-Lüttich** (1989): S.257
- Groos, Julius; Engel, Ulrich** (1988): *Deutsche Grammatik*, Otto Müller-Verlag, Heidelberg
- Grup autorësh**, (1995), *Gramatika e gjuhës shqipe*, Akademia e shkencave e Republikës së Shqipërisë, Dituria, Tiranë

Hall, Karin; Scheiner, Barbara (2001): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*, Ismaning KirchGruppe, München

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Krumm, Henrici, Gert; Jürgen, Hans (2001): *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch*, (Artikel zur Kontrastivität), (Hg.) Rowohlt Verlag GmbH, Berlin, New York

Helbig, G.; Buscha, J.; (2001): *Deutsche Grammatik*, Rowohlt, Ernst Verleger, Berlin u. München

Hentschel, E / Weydt, H. (1994): *Handbuch der deutschen Grammatik*, Langenscheidt, Berlin

Ismajli, Rexhep (1982): *Gramatika e parë e gjuhës shqipe*, Rilindja, Prishtinë

Jung, Walter (1982): *Grammatik der deutschen Sprache*, Sammlung Göschen, Leipzig

Jung, Walter (1980): *Grammatik der deutschen Sprache*, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig

Kelmendi, Ahmet; Hasimja, Mazllum (1989): *Gramatika e Gjuhës Shqipe - Sintaksa*, Shtypshkronja Dukagjini, Prishtinë

Kostallar, A.; Thomaj, J.; Lloshi, Xh.; Sumara, M.; Kola, J.; Daka, P.; Haxhillazi, P.; Kostaq, Cipo (1952): *Gramatika e gjuhës shqipe*, Dituria, Tiranë

Krifka, Manfred (2001): Dimensionen grammatischer Variation – Ein sprachtypologischer Überblick, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt-Universität zu Berlin

Laviat, Karin (2006): *Gramatikë praktike e gjermanishtës*, Përkthim, Toena, Tiranë

Mulaku, Latif; Kelmendi, Ahmet (1988): *Gramatika e Gjuhës Shqipe – Fonetika dhe Morfologjia*, Dukagjini, Prishtinë

Palloshi – Dardhishta, Nexhibe (1998): *Gramatika e gjuhës së sotme gjermane – Morfologjia*, Universiteti i Tetovës, Libri Universitar, Shkup

Schmitt Dreyer (1996): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Ismaning, München

Wegener, Heide (1998): *Deutsch kontrastiv*, (Hg.) Niemeyer, Tübingen

Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Dudenverlag, Mannheim

Yves Chevrel (1989): *Letërsia krahasuar*, Presses Universitaires de France, albin në shqip përktheu Ali Xhiku, Paris

Xhuvani, Aleksandër (1938): *Njohuritë e para të Sintaksë*, Dituria, Tiranë

ZEMAN, Jaromír (2002): *Die deutsche Wortstellung*, Edition Praesens, Wien

ZEMAN, Jaromír (2014): *Syntax der deutschen Sprache, Materialien zur Syntaxvorlesung*, Masarykova univerzita, Brno.

Burimet nga Interneti

(Quellen im DE):

Univerza v Mariboru (Pädagogische Fakultät, Abteilung für Germanistik) 21.02.2012

is.muni.cz/th/40249/ff_m/DiplomovaPrace.doc, 15.03.2012

www.fb10.uni-bremen.de/.../kl.../kontling.pdf, 29.04.2012

Internet: http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=86

© 2002 *Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG*

Safahat'ta Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Örnek Olay Yöntemi

Cem TUNA*

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE

Özet: İstiklal Marşı şairimiz Mehmet Akif Ersoy'un temel eseri, çeşitli zamanlarda yazdığı şiirleri toplayan ve yedi kitaptan oluşan Safahat'tır. Toplumsal sorunların ele alındığı bu eserde üzerinde durulan konulardan biri eğitim ve öğretimdir. Bu çalışmada hem örgün hem de yaygın bir eğitimci olan Mehmet Akif'in şiirlerinde öğretim ilke ve yöntemlerinden örnek olay yöntemi incelenmiştir. Mehmet Akif çevresinde gözlemlerini, başından geçenleri ve hikâyeleri betimler. Çocuk psikolojisi, çocuğun gelişim dönemlerini bilme, ona göre davranma, çocuğun düzeyine uygunluk, çocuğu güdüleme konuları üzerinde durur. Eğitimde verilmesi gereken değerler olarak, çalışma, ümitli olma, azim, çaba, gayret, yardımlaşma, cesaret, iyilik gibi konuları işler. Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği, genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, eğitim hakkı, eğitimde yöneltme, bilimsellik, her yerde eğitim, süreklilik, şiddetin olmaması ilkelerini savunur. Eğitimin genel amaçları arasında kişilikli insan yetiştirme, vatandaşlık eğitimi ve meslek sahibi birey yetiştirmeyi ele alır. Eğitimde ideal insan modeli olarak Asım gibi bir gençlik yetiştirmek ister. Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri kazanmayı ve problem çözme yöntemini kullanır. Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemini eleştirir. Okulların günün şartlarına uymadığını, yeni okul sistemlerinin getirilmesini önerir. Okul programlarının eskidiğini, teorik kaldığını, uygulamadan uzak kaldığını saptar. Uygulamalı, fen bilimlerine dayalı, güncel, dini, milli ve ahlaki programlar önerir. Ders kitaplarının güncel, düzeye uygun, bilimsel yazılmasını ister. Halk eğitimini önemser. Aile eğitiminde anne ve babanın eğitimi üzerinde durur. Halkı bilinçlendirmeden, aileyi eğitmeden ilerlemenin, gelişmenin mümkün olamayacağını belirtir. Camilerin eğitim yuvası olduğunu, halkın camilerdeki eğitimle eğitilebileceğini vurgular. Cehaletle savaşılmasını dile getirir. Öğretmenlerin imanlı, edepli, liyakatli ve vicdanlı olmasını benimseyerek öğretmen yeterliliklerini ortaya koyar. İdeal öğretmen yetiştirilmesini ileri sürer.

Mehmet Akif Ersoy'un Safahat adlı eserinde ileri sürdüğü eğitim görüşleri, günümüz Türkiye'si ve Türk Dünyası için ışık olacaktır. Çalışma sonuç ve önerilerle son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mehmet Akif Ersoy, Safahat, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Örnek Olay Yöntemi, Eğitim Psikolojisi.

To cite this article: Tuna, C. (2021). Safahat'ta Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Örnek Olay Yöntemi.

Kosovo Educational Research Journal, 2(1), 36-54.

Case Study Method from Teaching Principles and Methods in Safahat

Cem TUNA*

Recep Tayyip Erdoğan University, TURKEY

Abstract: The basic work of our Turkish National Anthem poet Mehmet Akif Ersoy is Safahat, which collects poems he wrote at various times and consists of seven books. One of the issues emphasized in this work that deals with social problems is education and training. In this study, the Case Study Method, one of the Teaching Principles and Methods, in the poems of Mehmet Akif, who is both a formal and non-formal educator, has been examined. Describes his observations, experiences and stories around Mehmet Akif. It focuses on child psychology, knowing the developmental stages of the child, acting accordingly, conforming to the child's level, and motivating the child. As the values that should be given in education, it deals with issues such as work, hope, perseverance, effort, effort, cooperation, courage and kindness. It defends the principles of equality of opportunity and opportunity in education, generality and equality, the needs of the individual and society, the right to education, orientation in education, scientificity, education everywhere, continuity, and the absence of violence. Among the general purposes of education, it deals with the training of people with a personality, citizenship education and raising individuals with a profession. He wants to raise a youth like Asim as the ideal human model in education. Use the problem solving method and gain critical thinking, reflective and creative thinking skills. He criticizes the education system of the Ottoman State. It suggests that schools do not comply with the conditions of the day, and that new school systems be introduced. It determines that school programs are old, theoretical and far from implementation. Suggests applied, science-based, current, religious, national and moral programs. He wants the textbooks to be written up to date, appropriate to the level, and scientifically. It cares about public education. It focuses on the education of mother and father in family education. He states that without raising public awareness and educating the family, it is not possible to progress and develop. He emphasizes that mosques are homes of education and that the public can be educated through education in mosques. It expresses the fight against ignorance. It demonstrates the teacher competencies by embracing the teachers to be faithful, decent, competent and conscientious. It promotes the training of ideal teachers.

Mehmet Akif Ersoy training views put forward by Safahat in his work today will be light for Turkey and the Turkish world. The study ends with results and suggestions.

Keywords: Mehmet Akif Ersoy, Safahat, Teaching Principles and Methods, Case Study Method, Educational Psychology.

1. Giriş

Bu çalışmada İstiklal Marşı şairimiz Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerini topladığı Safahat adlı eserinde günümüz eğitime yansıyan görüşlerinde örnek olay yöntemi incelenmiştir. Mehmet Akif döneminin en önemli fikir ve edebiyat önderlerindedir. Yaşadığı zorlu dönemdeilmekilmek dizeleriyle, yazılarıyla mücadele vermiş, problemler üzerinde kafa yormuş, çözüm önerileri getirmiştir. O, dert sahibidir, İslam ve Türk Dünyası'nın, İslam coğrafyasının içine düşmüş olduğu acı, buhranlı durumu, ruhunun derinliklerinde hissetmiş, yudum yudum yaşamış ve eserleriyle okuyuculara yaşatmıştır.

Kaplan'a göre (2012, 175); Türk edebiyatında onun kadar içinde yaşadığı devri bütün ayrıntısıyla gören ve gösteren başka bir şair yoktur, denilebilir. Safahat adeta, belirli bir açıdan bakılarak betimlenen bir manzum romana benzemektedir. Sokak, ev, kulübe, saray, meyhane, camii, köy, şehir, fakir, zengin, dindar, dinsiz, cılız, pehlivan, korkak, kahraman, halk, yüksek tabaka, aydın, cahil, yerli, yabancı vardır. Doğu, Batı, Avrupa, Asya, ticaret, siyaset, savaş, barış, şehircilik, köycülük, geçmiş, bu gün, gelecek, hayal, gerçek, hemen hemen her şey Mehmet Akif'in duyuş ve görüş sahnesine girer. O bunları şiir olduğu kadar edebiyatın bütün ifade araçları ile yapar: Tasvirler yapar, portreler çizer, hikâyeler söyler, fıkralar anlatır, konuşmalara başvurur, vaaz verir. Komik, trajik, öğretici, hamasi, lirik, hakimane, her edayı, her tonu kullanır. Bu suretle Akif şiirin sınırlarını hayatın kendisi yapar (Kaplan, 2012, 175). Kendi ifadesi ile "her ne demişse görüp de söylemiştir" (Kaçar, 1989, 5).

Mehmet Akif'in eğitimci yönü vardır. Eğitimdeki ve eğitime yansıyan toplumsal problemler, bu problemlerin temelleri, örgün eğitimin bir takım konularına yönelik görüşleri, gençliğin ve toplumun eğitimi konusundaki fikirleri önemlidir. Bir süre lise ve üniversite hocalığa da yapmış olan Mehmet Akif, gençliğe ve milletine bir rehber, bir ışık olmuştur. Denilebilir ki gençliğin ve halkın eğitimi konusunda O'nun kadar duyarlı ve gerçekçi bir ikinci mütefekkir/ düşünce insanı yoktur (Kaçar, 1989, 3-4).

Kendi ülkesi ve İslam Dünyasının geri kalmasının nedenlerini tek tek saptamış ve tutarlı bir biçimde çözüm önerileri getirmiştir. Derdi bulmuş, bir çıkış yolu olarak dermanı göstermiştir (Kaçar, 1989, 5). O'nun ileri sürdüğü eğitim görüşleri günümüz Türk Dünyasını, İslam Dünyasını ilgilendirmektedir ve eğitim felsefelerine, eğitim politikalarına yön verecek mahiyet taşımaktadır.

Mehmet Akif, ailesine düşkündür, Safahatı oğlu Mehmet Ali'ye ithaf etmiştir. Safahatta okuyucuya seslenir, okuyucu ile iletişime geçer, ilişki kurar ve Oku! Der (Ersoy, 1984, 3). Bu emir bize Kur'an'ın ilk emrini hatırlatır. Tıpkı İstiklal Marşı'nın Korkma! Hitabında olduğu gibi. Orada da La tanzen (Üzülme) ayetini hatırlattığı gibi (Tevbe, 40- Karaman vd., 2006). Akif yazdıklarının yürekten olduğunu belirtir. Samimi bir ortam oluşturur. Bir sıcaklık ile O'nun gönül dünyasını merak ederek kitaba başlanır.

Oku, şayed sana bir hisli yürek lazımsa;

Oku, zira onu yazdım, iki söz yazdımsa. (Ersoy, 1984, 3)

Bir eğitimci olarak Mehmet Akif öğretim ilke ve yöntemlerinden örnek olay yöntemini kullanmıştır. Örnek olay yöntemi; gerçek yaşamdan alınan ya da kurmaca problemler, öykülemelerle öğrenme sürecini zenginleştiren ve öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırması, yapılandırması için kullanılan bir yöntemdir (Kösterelioğlu, 2018, 129; Kara, 2014, 105). Öğrencilerde problem çözme, tartışma, empati, kritik düşünme ve yaratıcılığı geliştirir, gerçek ve aktif öğrenmeyi sağlar (Tan, 2006, 121; Kara, 2014, 105). Genellikle istenmeyen durumları yansıtan problemlerin nedenlerine yönelik çözüm yolları üretmek için kullanılır (Savaş, 2014, 163). Soyut düşüncelerin somut durumlara uygulanması yöntemin amaçları arasındadır. Mevcut konuya yoğunlaşma, etkin çalışma, bilişsel ve duyuşsal alanları geliştirme avantajlarına sahiptir. Örnek olayın açık ve gerçekçi olmaması yöntemin dezavantajları arasındadır (Hesapçioğlu, 1998, 224). Yöntemin uygulanmasında sınıf ortamına gerçek, yaşanmış ya da yaşanması muhtemel bir olay getirilir. Sorun odaklı konu ve olay öğrencilerle birlikte masaya yatırılarak incelenir. Öğrenci merkezli olan yöntemde örnek olay tartışılır, sorulara cevap aranır. Örnek olayın çözümü/ analizi ile ilgili elde edilen sonuçlar özetlenerek ortak bir çıktıya ulaşılır (Cengizhan, 2015, 267). Mehmet Akif'in örnek olay yöntemini şiirlerinde başarılı bir biçimde kullandığı belirtilebilir. Eksik olan öğrencilerle yüz yüze çalışmanın olmamasıdır. Şiir yoluyla

eğitimde bu okuyucuyu düşündürmek, hissettirmek, mesajlar vermek, kazanımlar kazandırmak şeklinde olmaktadır. Örnek olay yöntemi, etkili öğretim yöntemlerindedir (Borich, 2017).

Bu çalışmada Safahat'ta Mehmet Akif Ersoy'un günümüz eğitimine yansıyan görüşlerinde örnek olay yöntemi incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1-Safahatta çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili örnek olaylar nelerdir?
- 2-Safahatta değerler eğitimi ile ilgili örnek olaylar nelerdir?
- 3-Safahatta Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri ile ilgili örnek olaylar nelerdir?

2. Yöntem

Safahatın günümüz eğitimine yansıyan görüşlerinde örnek olay yönteminin incelendiği çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada Mehmet Akif Ersoy'un eseri olan Safahatın bütün şiirleri okunmuştur. Safahat olarak Ömer Rıza Doğrul'un hazırladığı İnkılap ve Aka Yayınları tarafından yayınlanan eser esas olarak alınmıştır (Ersoy, 1984). Beyan Yayınları tarafından günümüz Türkçesi ile hazırlanan eserden de yararlanılmıştır (Akbaş, 2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi, değerler eğitimi ve Türk milli eğitimin temel ilkeleri ile ilgili görülen dizeler bulgu olarak tespit edilmiş, elde edilen bulgulara nitel veri analizlerinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım- Şimşek 2008, 227). Bu amaçla toplanan veriler önce öğretim ilke ve yöntemleri örnek olayı olarak kavramsallaştırılmış, daha sonra tümevarıma dayalı olarak düzenlenmiş ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Verilerin içindeki saklı olabilecek gerçekler ortaya konulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Safahatta çocuk gelişimi ve eğitimi, değerler eğitimi ve Türk milli eğitimin temel ilkeleri ile ilgili görülen dizeler, bulgular şeklinde ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1.Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İle İlgili Örnek Olaylar

Mehmet Akif Ersoy Safahat adlı eserinde örnek olay yöntemini kullanarak başından geçen bir hatırasını anlatır. **Fatih Cami** adlı şiirinde kendisi 8 yaşında iken babasının kendisi ve kardeşini yatsı namazına Fatih Camiine götürmesini anlatır. Babası namaza durunca küçük Akif, camide ‘âşıkane’ koşarmış.

*Dalar giderdi. Ben artık kalınca âzâde ,
Ne âşıkâne koşardım hasırlar üstünde!* (Ersoy, 1984, 8)

Başka bir baba kızını getirmiş, başka bir yerde ise küçük erkek çocuk. Koşar, koşar, durmazlar. Âmin denildikten sonra onları babaları onları alır, küçük erkek çocuk elinde feneri tutarak evlerine gider, yorulurlar ve mutlu bir şekilde uykuya dalarlar.

Bu olay Mehmet Akif 1873 doğum tarihli olduğuna göre yaklaşık 1881-2 yıllarıdır. Camide çocuklar koşmakta, ses çıkarmakta, bu gayet normal karşılanmaktadır. Uyarı, şiddet bulunmamaktadır. Bundan yaklaşık 137 yıl sonra 2019 yılında Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı yaz Kur’an kursları için şu sloganı seçmiştir:

*Camide çocuk sesi
Vatanımın neşesi*

Mehmet Akif’in o dönemki yaşantısı, günümüzde ulaşılmak istenen bir yaşantı olduğu belirtilebilir.

Bayram şiirinde, bayramın özel günler olduğu, çocukların yüzlerin güldüğü, çocukların oyun oynadıkları, oyuncaklarla eğlendikleri, yiyip-içtikleri günler olduğunu vurgular. Çocukların gönüllerince eğlendikleri, mutlu oldukları zamanlardır. Bu arada salıncağa parası olmadığı için binemeyen ve ağlayan yetim kız için oradan geçenler salıncakçıya rica eder, rica kabul ediliyor ve kız çocuğu parasız salıncaya biner, ağlaması kesilir.

*Çocuk değil mi? “Salıncak!” diyor...
– Salıncakçı!
Kuzum biraz da bu binsin... Ne var sevâbına say.
Yetim sevindirenin ömrü çok olur...
– Hay hay!
Hemen o kız da salıncakçının mürüvvetine,
Katıldı ağlamayan kızların şetâretine.* (Ersoy, 1984, 52)

Burada çocukların oyun, eğlenme hakkı, mutlu olma, mutlu bir çocukluk geçirme durumları söz konusudur. Bu ortamı oluşturmak için toplumda herkes üzerine düşeni yapacaktır. Ayrıca maddi imkândan mahrum olanlar da bir şekilde desteklenecektir.

Selma şiirinde 4 yaşında ölen kız kardeşini anlatır. Hastalık ve ölümün imtihan olduğunu, anne kalbinin buna dayanamadığını belirtir.

Ne zâlim illet imiş, bir çocukla uğraşiyor...

O olmasaydı da ben keşke hasta olsaydım. (Ersoy, 1984, 57)

Anneye sabretmesi tavsiye edilir. Asıl felaketlere sabredenlerin insan olduğu vurgulanır. O arada çocuk vefat eder, anne feryat eder. Burada yaşam hakkı, hastalık, ölüm, insanın sınanması, sabır değeri üzerinde durulmaktadır.

Bebek yahut Hakk-ı Karar şiirinde, M. Akif'in iki kızı Cemile ve Feride, hotozlu oyuncak bebek isterler. Çocuklarını kırmaz akşam bebekleri getirir. Çocuklar sevinir. Beş yaşındaki küçük Feride uyumaz, bütün gece bebeğiyle oynar. Sonra uyur. Uyanır, bebeğiyle oynar, bebeği döver, sonunda bebeği kırar! Yedi yaşındaki Cemile'nin bebeği ise sağlamdır. Feride, ablasının bebeğini ister, Cemile vermek istemez, babasının isteği ile verir. Eğer bu bebeği kırarsa, babası yenisini alacaktır. Feride oynar, geri verir, sonra yine ister, çabuk geri vermesi koşuluyla Cemile yine verir. Babası böyle bir söz söylemiştir. Oyun bitince geri alır. Üçüncü sefer de, babası Feride'nin yalvaracağını sanırken, Feride doğrudan 'bebeğini' ister!

"Bebeğimi ver!" demesin mi üçüncüsünde kıza?

Meğer hukuk da bilirmiş bakın şu saygısız!.. (Ersoy, 1984, 150)

Burada Mehmet Akif'in iyi bir baba olduğunu görmekteyiz. Çocuklarını seven, çocuklarına güzel davranan, çocuklarına oyuncak alan, onların oynamasını izleyen, kimi zaman onların oyununa katılan, anlaşmazlıkları çözen, arabulucu bir rol oynadığına şahit oluyoruz. Oyunun kurallarını çocuklarının mantığına göre, onların görüşünü alarak kurabilmektedir. Çocuk psikolojisini bilmekte, çocuk haklarına riayet etmektedir. Çocuk psikolojisinin bilinmesi günümüz eğitim bilimleri bulguları ile uygundur. Çocuk Hakları Sözleşmesi ise Birleşmiş Milletlerde 1989 yılında kabul edilmiş, Türkiye'de 1995 yılından itibaren uygulamaya

geçilmiştir. Çocuk hakları bizim kültürümüzde vardır, uygulanmıştır. Olayda ayrıca küçük Feride'nin hakkını bildiği ve savunduğu görülmektedir. Her ne kadar çocuk psikolojisiyle hareket etse de, çocukların da haklarını ve sorumluluklarını bilmesi günümüzde arzu edilmektedir.

3.2. Değerler Eğitimi İle İlgili Örnek Olaylar

Değer, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” olarak tanımlanabilir (Güngör, 1993, 27). Değerler ailede, okulda, toplumda eğitim olarak verilebilir. Okullarda Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde birçok değer bulunmaktadır. Adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, sorumluluk, saygı, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri eğitim yoluyla verilmektedir (Selanik Ay, 2006, 22 vd.). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programında; alçak gönüllülük, bağışlama, cesaret, cömertlik, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, doğruluk, dostluk, emaneti korumak, fedakârlık, gazilik, görgülü olmak, güvenilirlik, hakseverlik, hakikat sevgisi, hayâ, ibadet yerlerine saygı, iffet, iyi niyet, kadirşinaslık, kanaat, kardeşlik, merhamet, millet sevgisi, milli birlik şuuru, mürüvvet, namuslu olmak, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, sabır, sadelik, samimiyet, sözünde durmak, şehitlik, şükür, tarihsel mirasa duyarlılık, tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, vefa değerleri yer almaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2016, 192-193). Bu değerler Hayat Bilgisi, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Türkçe, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Kimya, Beden Eğitimi, Matematik, Müzik, Görsel Sanatlar derslerinde genişletilerek değerlerin eğitimi yapılmaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2016, 193-196). Tarihi şahsiyetleri ve eserlerinin kullanılması değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır (Köç, Demirkaya, Ünal, 2020, 98).

Mehmet Akif, Safahat adlı eserinde şiirlerinde örnek olaylara yer vererek değerler eğitimi yapar, okuyucuyu güdüler. **Durmaya** adlı şiirde Sa'di Şirazi'den bir hikâyeye anlatır. Bir gece kervanla çölde giderken, yorulular da istirahati terk edip yola devam etmişler. Sa'di ise yorgunluktan uyuyup kalmış. Deveci O'nu uyandırmış ve amaca ulaşmak için devam et demiş. Ferhad'dan örnek alınmasını istemiş:

İbret al erbâb-ı ikdâmın bakıp âsârına:

Dağ dayanmaz erlerin dağlar söken ısrârına. (Ersoy, 1984, 29)

Mazi yani geçmişin dehşetli bir dikenlik olduğunu, istikbal yani geleceğin korkusuz ve mübarek bir toprak olduğu konusunda teşbih yapar. ‘İnsan için ancak çalıştığı vardır’ (Necm, 39-Karaman vd., 2006, 526). Yerin, göğün çalıştığını, Yaratıcının bile boş durmadığını ve çalışılması gerektiğini söyler.

Ey, bütün dünyâ ve mâfihâ ayaktayken, yatan!

Leş misin, davranmıyorsun? Bâri Allah’tan utan! (Ersoy, 1984, 31)

Vaiz Kürsüde şiirinde, Sadi’dan çalışma değeri ile ilgili bir hikâye daha anlatır. Kalender meşrepli biri sabahleyin sabahtan yola çıkar, nasibini kırdı arar. Akşam olur, köyüne dönemez, ağaca tırmanır. Bakar, kötürüm bir tilki inler, açtır. Biraz sonra bir aslan, ağzında ceylan ile gelir. Aslan ceylanı yer, kalanı bırakır gider. Kötürüm tilki sürünerek gelir ve kalan eti yer. Bunun üzerine kalender köylü, çalışmayıp tevekkül ederse rızkının geleceğini düşünür. Ertesi gün bir mağaraya gizlenir. Üç gün bekler, gelen giden yoktur. Çaresiz yatarken çalışması gerektiği söyleyen bir ses işitir.

“Dolaş da yırtıcı arslan kesil, behey miskin!

Niçin yatıp, kötürüm tilki olmak istersin?

Elin, kolun tutuyorken çalış, kazanmaya bak!

Ki artığınla geçinsin senin de bir yatalak.” (Ersoy, 1984, 274)

Mehmet Akif, bir eğitimci olarak bize ders verir ve çalışma değerini delilleriyle ortaya koyarak okuyucuya kazandırmaya çalışır. Çalışma değerinde hazırcılık yerine el emeği, alın teri, gayret vardır. Kazanılanları ihtiyaç sahipleriyle paylaşmak onur verici bir davranıştır.

Hasbihal şiirinde, bu günün işini yarına bırakma denir. Çalışma değeri vurgulanır.

“Geçen geçmiştir artık; ân-ı müstakbelse mübhemdir;

Hayâtından nasîbin: Bir şu geçmek isteyen demdir.”

Sakin ey nûr-i dîdem, geçmesin beyhûde eyyâmın;

Çalış hâlin müsâidken... Bilinmez çünkü encâmın.

Diyor Kur’an: “Bilenler, bilmeyenler bir değil. Heyhât

Nasıl yeksân olur zulmetle nûr, ahyâ ile emvât!” (Ersoy, 1984, 145-146)

Mezarlık şiirinde, mezarlığın tefekkür yerini olduğunu, mezarlıkta babasının başında Kur'an okuyan çocuğun hayatı, babasının mezarının ise ölümü tasvir ettiğini, İlahi kudretin zıtlıkta tecelli ettiğini açıklar.

*Çocuk hayâta, o makber de mevte bir levha.
Tezâd-ı kudreti gör: Bak şu levh-i zîrûha !* (Ersoy, 1984, 48)

Çocuğun babasının mezarını ziyaret etmesini ve başında güzel bir şekilde Kur'an (Tebareke) okumasını onaylar. Burada ölümlere değer verme, ruhlarına Kur'an okuyup gönderme değeri vardır.

Azim şiirinde Sa'di'yi bizim Doğu'nun kemal ruhu olarak taktim eder ve ondan bir hakikat dersi verir: Hikâyede beş-on kabile yola çıkmış, gündüz gitmiş ve gece olunca bir yere varmışlar. Orada evladını kaybeden bir baba görmüşler, her çadıra tek tek gidip oğlunu sormuş. Hatta çöle doğru bir taş bile görse oğlu olabilir diye gidip bakmış. Koskoca yerde çocuğunu nasıl bulacak diye düşünürken, bakmışlar ki adam çocuğunu elinden tutarak getiriyor! Anlatmış: Evladımı buldum ama sen bana sor. Karşımda ne görsem O olabilir diyerek koştum, baktım. Bu durum binlerce kez beni aldatsa da bundan vazgeçmedim. Azmettim, hiç ümitsizliğe düşmedim. Sonunda çocuğuma kavuştum.

*Bir gâye-i maksûda şitâb eyleyen âdem,
Tutmuşsa bidâyette eğer azmini muhkem,
Er geç bulacak sa'y ile dil-hâhını elbet.
Zîrâ bu şu'un-zâr-ı tecellîde, hakîkat,* (Ersoy, 1984, 66)

Bir amaç uğrunda koşan kimse, başlangıçta azim ve teşebbüsünü sağlam tutmuşsa elbette gönlünün istediğini er geç bulacaktır. Çaba ve Allah'ın yardımı birbirine âşıktır! İstek, azim ve hareket birlikte olsun, tevfikin meydana gelmemesine imkân yoktur. Ümitsizliğin sonu yoktur, ona düşenler ebediyyen hüsrandan çıkamaz. Eğer baba ümitsizliğe düşseydi ne olurdu?

*Vazgeçmiş olaydı aramaktan, ne bulurdu?
Elbet biri candan, biri cânandan olurdu!* (Ersoy, 1984, 67)

Burada azim değeri verilmektedir. Azmedenler hedefe ulaşır. Hem kendi mutlu olur hem de çevresindekilerini mutlu eder. Ümitsizliğe düşenler her şeylerini kaybedebilir. Azmetmek kolay değildir, iki-üç başarısızlık ümit yolunu kapatabilir. Azimle engeller aşılır.

Seyfi Baba şiirinde çalışmak, yaşlılığı iyi geçirmek ve yardımlaşma değeri üzerinde durulur.

*Kim kazanmazsa bu dünyâda bir ekmek parası:
Dostunun yüz karası; düşmanın maskarası!* (Ersoy, 1984, 71)

Yaşlıların emeklilik hakkı, emekliliğini yaşaması istenir.
*Yoksa yetmiş beşi geçmiş bir adam iş yapamaz;
Ona ancak yapacak: Beş vakit abdestle namaz.* (Ersoy, 1984, 71)

Mehmet Akif Seyfi babaya para yardımı yapmak ister ama kesesine bakar ki para yok, buna üzülür.

*O zaman koptu içimden şu tehassür ebedî:
Ya hamiyetsiz olaydım, ya param olsa idi!* (Ersoy, 1984, 71)

Vahdet şiirinde fedakârlık değeri üzerinde durur. Huzeyfet-ül Adevi'nin hikâyesini anlatır. Yermuk Savaşı'nda su vermek istediği amcasının oğluna, başka bir yaralının inlemesi üzerine, amcaoğlunun suyu o inleyen yaralıya götürmesini istemesi, o yaralıya varınca başka bir inleme üzerine o yaralı da inleyen yaralıya gitmesini ister. Üçüncü yaralıya vardığında şehit olduğunu görür. Acele ikinci yaralıya koşar ama o da şehit olmuştur. İlk yaralıya geldiğinde ise o da şehit olmuştur. Burada kendi ihtiyaç sahibi iken, başkasını kendine tercih etme vardır. Çağımızın hastalığı bencilliğin tam tersi bir değerdir. Akif bu günkü durumu ortaya koyar:

*Şark'ın ki mefahir dolu, mazi-i kemali,
Ya Rab, ne onulmaz yaradır şimdiki hali!* (Ersoy, 1984, 486)

3.3. Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri İle İlgili Örnek Olaylar

Türk milli eğitimin sisteminde on dört temel ilke benimsenmiştir. Bunlar arasında genellik ve eşitlik, ferдин ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, planlılık, okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim bulunmaktadır (Şişman ve

Taşdemir, 2008, 36-38). Mehmet Akif eğitimle ilgili örnek olaylarında milli eğitimin temel ilkelerine yer vermektedir.

Küfe başlıklı şiirinde evden çıktığında sokakta eski bir hamal küfesiyle karşılaşır, acaba kimin diye düşünürken, 13 yaşlarında bir çocuk (Hasan) gerilir ve küfeye bir tekme indirir. Kızgınlıkla, babasının o küfe altında öldüğünü söyler. Annesi küfenin kırılmasına engel olur, ekmek parasını bununla kazanacağını belirtir. Mehmet Akif de anneyi destekler. Çocuk O'na da tepki verir. Ancak Mehmet Akif çok olgunlukla yaklaşır ve çocukla iletişime geçer, çocuğu güdüler. Çalışmanın ayıp ya da günah olmadığını, dilencililiğin ayıp olduğunu ifade eder.

Kuzum, ayıp mı çalışmak, günah mı yük taşımak?

Ayıp: Dilencilik, işlerken el, yürürken ayak. (Ersoy, 1984, 25)

Çocuk ise okumak istediğini, hamallığı istemediğini belirtir. Mehmet Akif işi olduğu için oradan ayrılır ama Hasan'ı merak eder. Sonra ki günlerde Fatih'te çocuğunu gezdirirken Hasan'ı hamallık yaparken görür. Yetimin hali perişandır. O sırada ortaokuldan çıkan 50'den fazla çocuk ile Hasan karşılaşır. Çocuklar öğrenci oldukları için mutludur. Hasan ise okula gidememiştir ve 'küfe mahkûmu' mecburi olarak o yükü ölünceye kadar taşıyacaktır.

O, yük değil, kaderin bir cezâsı ma'sûma...

Yazık, günâhı nedir, bilmeyen şu mahkûma! (Ersoy, 1984, 27)

Örnek olayda Milli Eğitim Temel Kanunu ilkelerinden genellik ve eşitlik ile imkân ve fırsat eşitliği ilkelerinden mahrum kalan çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır.

Mehmet Akif bir ressam gibidir, şiirle resim çizer. Toplumu, aileleri tasvir eder, anlatır, fertleri çizer. **Meyhane** başlıklı şiirde bir aile dramını gözler önüne serer. Mehmet Akif gözlem yapar, meyhaneyi ziyaret eder. İçki içen birinin eşi yanında bir komşu ile gelir. Kadın, eşine sitemler eder, evde yaşayanların aç kaldığını, kızlarının evlenme çağına geldiğini ama istemeye geleceklerin soruşturmada 'sarhoşun kızı' olduğu söylenince vazgeçtiklerini, oğlunun da okul aylıkları ödenmediği için kovulduğunu, üç gündür eve gelmediği için babasını istediğini, direktmesine dayanamayarak geldiğini söyler. Adam ise kadını çok konuştuğu için boşar, kadın bayılır.

*Necip de minderi koltukta geldi mektepten...
 Demiş ki kalfa: "Sekiz aydır almadım hele ben
 Ne haftalık, ne de aylık... Senin baban olacak
 Kumarcı, oğlu için az yesin de tutsun uşak!"
 Kovuldum anne! deyip ağlıyor zavallı çocuk...
 Ne yapsın annesi? Dünyâda bir güvendiği yok! (Ersoy, 1984, 42)*

Olayda aile görevini yerine getirmeyen babanın ailesine verdiği zarar olduğu gibi ortaya konulmuştur. Aile bireylerinin yaşama hakkı tehlikeye girmiş, kızın evlenme hakkı kaybolmuş, çocuğun eğitim hakkı elinden alınmış, sevgi hakkı ise karşılık görmemiştir.

Köse İmam şiirinde halkın eğitimle uyandırılacağını belirtir ve öncelikle insanlığın öğretilmesini ister.

*Dinledin, gördün a oğlum. Ne bozuk terbiyemiz!
 Ne yapıp yapmalı, insanlığı öğretmeliyiz. (Ersoy, 1984, 129)*

Burada milli eğitim ilkelerinden halk eğitimi, eğitim hakkı, genellik ve eşitlik ve insan hakları eğitimi vurgulanmaktadır. Eğitim ülkenin tamamına yayılmalı ve herkesi kapsamalıdır.

Husran-ı Mübin adlı nazım parçasında okula başladığı gün babasının 'insan olur ilerde', annesinin ise paşa olmasını istediğini, ancak çalışmasının anne-babasının istediğinin aksine arada kaldığını belirtir.

*Âmâli tezâd üzre giderken ebeveynin,
 Hep böyle harâb olmada etfâl ara yerde! (Ersoy, 1984, 135)*

Burada milli eğitim ilkelerinden yöneltmenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Anne paşa olmasını isterken baba daha geniş düşünerek insan olmanın daha önemli olduğunu düşünmektedir. Mehmet Akif ise bu amaçlara ulaşamadığını dile getirir. Oysa kendisi hem veteriner, hem milletvekili, hem öğretmen, hem de milli şairimiz olmuştur. Ayrıca Türk ve İslam dünyasının en önde gelen edebiyatçılarından biridir. Yaşamı ile insanlık için örnek bir şahsiyettir.

Amin Alayı şiirinde okula giden çocukların neşesini, sefasını, kabile, tabur halinde yürüyüşünü tasvir eder, kabileyi şanlı ordu olarak görür.

Girer diyâr-ı meâlîye doğrudan doğru.
Bu ancak işte, eğer varsa, şanlı bir ordu! (Ersoy, 1984, 144)

Bu güzel alayın önüne çıkan bir arabayı ve içindekilere ikaz ederek ‘geleceğin’ önünü kesmemeleri istenir.

Burada milli eğitimin eğitim hakkı, genellik ve eşitlik ilkeleri yer almaktadır. Âmin alayı çocukların okula özendirilmesi, okuma sevgisi, okul korkusunun yenilmesi, eğitime, okula, öğretmene ve öğrenciye saygı değerlerini de taşımaktadır (Akyüz, 2020, 89). Mehmet Akif de eğitime ve okula karşı iyi bir güdüleyicidir.

Vaiz Kürsüde şiirinde, esir olan bir milletin yani Almanya’nın hikâyesini anlatır. Akıl sahiplerinden seçilme bir heyet, milletin kurtuluşuna çare düşünür. Kimi askerin, kimi donanmanın, kimi ilme önem vermenin, kimi sanata kimi paraya önem vermenin çözüm olacağını söyler. Bir ihtiyar ise mahalle mektebinin gerekli olduğunu dile getirir. Onu sözü pek anlaşılmamış, ancak o açıklamış: Sayılanların hepsi önemlidir. Ancak temeli eğitimidir. Millet okur-yazar yani eğitilmiş olursa her şey yapılır. Donanma, ordu zorunlu bir ihtiyaçtır. Ancak bu ihtiyacı öğreten öğretmendir.

Donanma, ordu birer ihtiyâc-ı mübrimdir ,
O ihtiyâcı, fakat, öğreten “muallim”dir?
Deyip kararını vermiş ki, aynen icrâya,
Konunca ortaya çıkmış, bugünkü Almanya. (Ersoy, 1984, 280)

Sedan’da orduyu Prusya’ya teslim eden Fransızlar, kendilerine karşı savaşan Prusya ordusu olduğunu, gerçekte ise öğretmen ordusunun zafer kazandığını dile getirir.

“Muallim ordusudur harbeden Prusyalı’nın ;
Muallim ordusu, lâkin, asıl muzaffer olan!” (Ersoy, 1984, 281)

Akif’e göre bize lazım olan mahalle mektebidir. Cehaletten kurtulma yoludur. Bunu gerçekleştirebilse idik dış güçlerin maşaları, bize bağlı milletleri isyana kalkışamazdı.

Şu cehlimizle musîbet mi kaldı uğramadık?
Mahalle mektebi lâzım, düşünmeyin artık!
Mahalle mektebi olsaydı bizde vaktiyle,
Ya uğrasaydı kalanlar güzelce ta’dîle ;

*Yarım pabuçla gezen, donsuz üç buçuk zibidi,
Bir Arnavutluk'u isyâna kaldırır mı idi? (Ersoy, 1984, 281)*

Cehaletin çaresi okuldur, zaman ilim zamanıdır. Bilgiden yoksun milletler felaketlere mahkûm olurlar.

*Felâketin başı, hiç şüphe yok, cehâletimiz;
Bu derde çâre bulunmaz -ne olsa- mektepsiz.
Ne Kürd elifbeyi sökmüş, ne Türk okur, ne Arab;
Ne Çerkes'in, ne Laz'ın var bakın, elinde kitab!
Hülâsa, milletin efrâdı bilgiden mahrum.
Unutmayın şunu lâkin: "Zaman: Zamân-ı ulûm!" (Ersoy, 1984, 281)*

Yapılacak iş mahalle mektebini kurmaktır. Öğretmen ordusu ise planlı olarak yetiştirilmelidir. İhtiyaç fazlası yetiştirilen öğretmen ordusu çekirge orduları gibi ülkeye zarar verir. Öğretmen imanlı, edebli, liyakatli ve vicdanlı olmalıdır.

*Mahalle mektebidir işte en birinci adım;
Fakat, bu hatveyi ilkin tasarlamak lâzım.
Muallim ordusu derken, çekirge orduları
Çıkarsa ortaya, artık hesâb edin zararı!
"Muallimim" diyen olmak gerektir îmanlı,
Edebli, sonra liyâkatli, sonra vicdanlı. (Ersoy, 1984, 281)*

Gençliğe çağın ilmi öğretilmeli ancak manevi eğitim asla ihmal edilmemelidir.

*Evet, ulûmunu asrın şebâba öğretelim;
Mukaddesâta, fakat, çokça ihtirâm edelim. (Ersoy, 1984, 282)*

4. Sonuç

Mehmet Akif, **Fatih Cami** adlı şiirinde kendisi 8 yaşında iken babasının kendisi ve kardeşini yatsı namazına Fatih Camiine götürmesini örnek olay yöntemi ile anlatır. Çocuklar camide özgür bir biçimde oyun oynamakta, şiddet görmemekte, çocukluklarını yaşamaktadır. Bu yaklaşım çocuk gelişim ve eğitimine uygun bir modeldir. Günümüz Türkiye'sinde bu model son yıllarda uygulanmaktadır. **Bayram** şiirinde, salıncağa parası olmadığı için binemeyen ve ağlayan yetim kız için insanların ricasıyla salıncağa bilmesi tasvir edilir. Çocukların oyun, eğlenme

hakkı, mutlu olma, mutlu bir çocukluk geçirme haklarının gerçekleşmesi söz konusudur. Toplum üyeleri bu konuda duyarlıdır. **Selma** şiirinde 4 yaşında ölen kız kardeşinin yaşama hakkını kaybetmesi tasvir edilir. Yaşam hakkı, hastalık, ölüm, insanın sınanması, sabır değeri üzerinde durulmaktadır. **Bebek yahut Hakk-ı Karar** şiirinde bir babanın çocuk psikolojisini bilmesi, çocuk haklarına riayet etmesi anlatılmaktadır. Çocuk psikolojisinin bilinmesi günümüz eğitim bilimleri bulguları ile uygundur (Kop, 2017, 369). Ayrıca çocuğun haklarını bilmesi ve savunması Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin istediği bir eğitimidir.

Durmaya adlı şiirde çalışma değeri üzerinde durulmuştur. Amaca ulaşmak için sürekli çalışmak gerekir. İnsan ancak çalışmasının karşılığını elde eder. Evren gözlendiğinde gökyüzünün hareket halinde olduğu görülmektedir. Yeryüzü incelendiğinde ise sürekli bir oluş, yaratılış, hareket içinde olduğu belirtilebilir. Yüce Yaratıcı da sürekli yaratmakta, evreni en güzel şekilde yönetmektedir. Yapılacak iş durmamak, yılmadan yorulmadan çalışmaktır (Emer, 2014, 56 vd.; Uslu, 2015, iv; Yılmaz, 2017, 82). **Vaiz Kürsüde** şiirinde el emeği ile kazanmanın ve ihtiyacı olanlarla paylaşmanın, yardım etmenin çok değerli olduğunu açıklar (Emer, 2014, 361 vd.). **Hasbihal** şiirinde çalışma değeri üzerinde bir kez daha durulur. **Mezarlık** şiirinde, ölülere saygı, mezar ziyareti, onların ruhuna Kur'an okuma değerleri yer alır. Çocuklara bu değerler kazandırılmalıdır. **Azim** şiirinde çocuğunu çölde kaybeden bir babanın yılmadan, yorulmadan, gayreti, çabası sonucu çocuğunu bulması anlatılır. Azim değerinde, azmedenler hedefe ulaşır (Emer, 2014, 30). Hem kendi mutlu olur hem de çevresindekilerini mutlu eder. Ümitsizliğe düşenler her şeylerini kaybedebilir. Azimle karşımıza çıkan engeller aşılar. **Seyfi Baba** şiirinde çalışmak, yaşlılığı iyi geçirmek ve yardımlaşma değeri üzerinde durulur. Yaşlılara hak ettiği sosyal güvenlik hakkı ve değerleri verilmelidir. **Vahdet** şiirinde fedakârlık değeri üzerinde durulur. Mehmet Akif örnek olaylarında okuyucuları güdüler adeta harekete geçirir.

Mehmet Akif, **Küfe** başlıklı şiirinde evden çıktığında sokakta karşılaştığı çocuk hamal Hasan'ın yaşamını ve ona yaklaşımını örnek olay olarak sunar. Küçük Hasan okumak istemiş fakat babasının vefatı nedeniyle baba mesleği olan hamallığı yapmak zorunda kalmıştır. Bu durum Milli Eğitim Temel Kanunu ilkelerinden genellik ve eşitlik ile imkân ve fırsat eşitliği ilkelerinden mahrum kalma ile ilgilidir. Hamal Hasan çok istemesine rağmen bu haklarını kullanamamıştır. Ancak Mehmet Akif onun psikolojisine uygun konuşmuştur (Kop, 2017, 369).

Meyhane başlıklı şiirde de bir babanın aile görevlerini yerine getirmemesi nedeniyle oğlu Necip'in okuldan kovulması ile eğitim hakkını kullanamaması söz konusudur (Yılmaz, 2017, 105). Ayrıca çocuk babasından görmesi gereken sevgi hakkından yoksun kalmıştır. **Köse İmam** şiirinde halk eğitimi ve insan hakları eğitimi vurgusu ön plandadır (Uslu, 2015, 77-78). **Husran-ı Mübin** adlı nazım parçasında milli eğitim ilkelerinden yöneltmenin önemini açıklar. **Amin Alayı** şiirinde milli eğitim ilkelerinden eğitim hakkı, genellik ve eşitlik ilkeleri yer almaktadır. Gelecek eğitimle ve eğitim sevgisiyle olacaktır (Kop, 2017, 371). **Vaiz Kürsüde** şiirinde milli eğitim ilkelerinden, halk eğitimi, eğitim hakkı, genellik ve eşitlik, zorunlu eğitim, süreklilik, her yerde eğitim, bilimsellik ilkeleri yer almaktadır (Uslu, 2015, 56). Öğretmen yetiştirme çok önemlidir, öğretmenle gelecek imar edilir. Öğretmen ihtiyaç oranında yetiştirilmeli, planlılık ilkesine bağlı kalınarak kaliteden taviz verilmemelidir (Uslu, 2015, iv; Keskin, 2005, 7). Gençlik milli ve manevi değerlerle işlenmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaş, A. (2013). *Safahat*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. (Çeviri Editörü: Bahaddin Acet). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cengizhan, S. (2015). *Öğretim Yöntemleri. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör: Tuğba Yanpar Yelken). Ankara: Anı Yayıncılık, 253-286.

Emer, A. M. (2014). *Safahat'ta Değerler Eğitimi Unsurları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, M. A. (1984). *Safahat*. (Tertip Eden: Ömer Rıza Doğrul). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Kacar, İ. (1989). *Eğitimci Yönüyle Mehmet Akif*. Konya: Esra Yayınları.

Kaplan, M. (2012). *Şiir Tahlilleri-Tanzimat'tan Cumhuriyet'e*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kara, Ö.T. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. (Editörler: Mehmet Dursun Erdem-Ahmet Akkaya). Ankara: PegemA Yayınları, 75-111.

Karaman, Hayrettin vd (2006). *Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Keskin, M. (2005). Mehmed Âkif Ersoy'a Göre Doğu'nun Geri Kalmışlığının, Batı'nın Gelişmişliğinin Eğitim-Öğretim İle İlişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 18 Yıl: 2005/1, 1-14.

Kop, Y. (2017). Safahat'a Göre Mehmet Akif'in Eğitim Anlayışı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2017 Sayı: 41 Sayfa: 363-377.

Köç, A. Demirkaya, H. Ünal, O. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif ve Safahat. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 13, Haziran 2020, 98-118.

Kösterelioğlu, İ. (2018). Öğretim Yöntemleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör: Ali Arslan-Cevat Eker). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 119-146.

Savaş, B. (2014). Öğretim Yöntemleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör: Mehmet Arslan). Anı Yayıncılık, Ankara, 153-171.

Selanik Ay, Tuğba, (2016). Okulda Değerler Eğitimi. *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (Editörler: Refik Turan-Kadir Ulusoy). Ankara: PegemA Yayınları, 17-40.

Şimşir, Zeynep ve Dilmaç, Bülent (2016). Okullarda Değerler Eğitimi. *Değerler Bilançosu, Beyaz Kitap, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Eğitim, İletişim, Müzik, Tıp*. (Editörler: H. Hüseyin Bircan-Bülent Dilmaç). Çizgi Kitabevi Yayınları, 185-207.

Şişman, M. ve Taşdemir, T. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Tan, Ş. (2006). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayınları.

Uslu, E. M. (2015). Mehmet Akif Ersoy'un Safahat Adlı Eserinde Eğitim Olgusu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, R. (2017). Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Safahat'ın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Okul Öncesi Çocukların Eğitiminde Oyunun Önemi ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Derya Brlajolli

Özet: Çocukluk yıllarında oyunun çocuklar için ne kadar önemli olduğu bariz bir gerçektir. Özellikle okul öncesinde çocuğun eğitim hayatına hazırlandığı bu dönemde oyunu bir öğretme yöntemi olarak kullanmak çocukların öğretilmek istenen bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmesine yol açmaktadır. Çalışmamızın amacı da okul öncesi öğretmen adaylarının oyunun önemi hakkında ki görüşleri ve tutumlarını anlamak ve aynı zamanda öğretmen adaylarımızı ilerde ki mesleklerinde oyunu yöntem olarak kullanmaları doğrultusunda bilinçlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgular oyunu bir öğretme yöntemi olarak kullandığımız takdirde çocuğun aktif öğrenmesini ve öğrenirken eğlenmesini ayrıca bu yöntemin çocukların zihinsel , sosyal , duygusal gelişim alanlarına olumlu yönde etkisi olduğu yönündedir.

Anahtar kelimeler; **okul öncesi eğitimi, çocuk, oyun**

To cite this article: Brlajolli, D. (2021). Okul Öncesi Çocukların Eğitiminde Oyunun Önemi ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Kosovo Educational Research Journal, 2(1), 55-61.

1. Giriş

Oyun, pek çok araştırmacı tarafından derinlemesine incelenerek, farklı ve birbirini tamamlayan pek çok tanımla karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu tanımların temelinde John Huizinga (1955) ve arkasından Rubin, Fein ve Vandenberg (1983)' in çalışmaları yer almaktadır. Bu araştırmacılar çalışmalarında oyunu gözlenebilen davranışlar ve kaynak olarak görmektedir (akt. Sluss, 2005). Fromberg (1992) oyunun düşünme ve sembolik, anlamlı, aktif, zevk veren, gönüllü, kurala ve olaylara dayanan bir etkinlikle karakterize edildiğini belirtmektedir (Fleer, 2009). Froebel (1902) ise; genel olarak erken çocukluk eğitiminin önemine dikkat çekerek, oyunun boş bir zaman dilimi olmadığını, oldukça ciddi ve derin bir öneme sahip olduğunu, çocukluk dönemindeki oyunun daha sonraki yaşamın tohumlarını attığını belirtmektedir. Çocukların doğal gelişimlerini teşvik etmek için, Froebel oyunu anaokulu programının

merkezindeki bileşen olarak ele alarak, iş ve oyun şeklinde ikiye ayırmaktan kaçınmış, bunun yerine oyunu çocukların işi olarak görmüştür (akt. Brosterman, 1997). Brosterman'e (1997) göre oyun anaokulundaki hedeflere ulaşabilmek için birinci derecede önemlidir ve tüm anaokulu etkinlikleri, dans, bahçe işleri, şarkı söyleme, hikâye okuma oyundur; oyun sistemin çalışmasını sağlayan, onu ileri götüren bir makine gibidir (akt. Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Özen Altınkaynak, Ş. 2014).

Piaget ise oyunu çocukların gerçek hayatlarını anlamlı hale getirme ve çevredeki görevlerini öğrenme yolu olarak nitelendirmektedirler. Ayrıca çocukların bilgi edinmeleri sadece yaparak-yaşayarak gerçekleşebileceği gibi, bu durumu günlük yaşantılarında etkinliklerle veya deneylerle yapabilmeleri mümkün olacağı bir gerçektir. Oyunla ilgili yapılan tüm tanımların ortak noktası oyunun çocuğun kişisel gelişimi, deney yeri, keşif alanı, bilgi edinme ortamı, öğrenme dili ve en temel uğraşı olduğu açıklanmıştır. olmasıdır. Bu ortak noktalardan hareketle; oyun ve öğrenme arasındaki önemli bağın yetişkinler tarafından da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Yetişkinlerin çocuklarının oyununa verdiği değer ile çocukların öğrenmelerine verdiği değer eşdeğer sayılabilir. Oyun hem ebeveynler için hemde çocuklar için önemli olduğu kadar öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öğretme yöntemi olarak kullanılabilirliği açısından öğretmenler için de çok önemlidir. Oyun yoluyla öğrenme çocuğun fikir üretmesine, araştırma, inceleme ve gözlem yapmasına, katılım göstermesine, denemeler oluşturmaya, süreci yönlendirmesine, problem çözmeye, sorumluluk almasına, esnek ve yaratıcı olmasına imkan sunmaktadır (Tuğrul, 2010, Russo, 2009, Broadhead, 2007).

Yapılan bir diğer çalışmada okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin oyun temelli öğrenmeye bakış açılarını anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda düşünceleri alındıktan sonra oyun temelli bir etkinlik planı hazırlanmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulama sürecinde destek sağlanması gerektiği öne sürülmüş ve önerilerde bulunulmuştur (ERBİL KAYA, YALÇIN, KİMZAN, & AVAR, 2017).

Bir başka çalışmada ise Okul Eğitimi Anabilim Dalında eğitim alan ve "Çocukta Oyun Gelişimi" dersini alan 80 öğretmen adaylarıyla yapılan fenomenolojik bir çalışmada öğretmen adaylarına oyun ile ilgili cümlelerdeki boşlukları doldurmaları istenerek algılarını içerik analizi

yöntemi kullanarak anlamaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda cevapların çoğunluğu oyunun çocuklar için ; rahatlatıcı olması, mutluluk vermesi, hayal dünyasını yansıtmaması ve öğretme aracı olması yönündedir (TOK, 2017) .

Bu araştırmanın amacı ; Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun hakkındaki görüşlerini ve tutumlarını belirlemektir. Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin oyunun çocukların öğrenme sürecine bir yöntem olarak kullanıp kullanmamalarını ve kullandıkları takdirde bu uygulamanın çocuklara sağladığı fırsatları ortaya koymayı amaçlamıştır.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Bu araştırmanın verileri, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

2.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın amacı dikkate alınarak araştırmanın çalışma evreni, Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi öğrencilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi Türkçe okuyan okul öncesi bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Oyunu Yöntem Olarak Kullanma Konusundaki Görüşleri

Oyun insanın doğasında var olan ve erken gelişimin dönemlerinde insanlara fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal gelişimlerinde önemli bir etkinliktir. Öğretmenlerin oyunu yöntem olarak kullanmalarında çocuğun gelişimi açısından çok yararlıdır. Çocuklara dersi anlatmada ve onların anlamasını en iyi şekilde sağlamak için en iyi yöntemdir. O yaştaki çocuklar oynayarak, yaparak yaşayarak öğrenmeye yatkındırlar. Oyunu yöntem olarak kullanmak çocuğun aktif hale gelmesini ve öğrenme konusunda daha kalıcı bilgiler edinmesini, hem de eğlendirici olarak yöntem olduğu bir görüşlerini savunmuşlardır.

3.2. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi ve Önemi Hakkında Görüşler

Öğretmen adayları, oyunun çocuğun gelişimi konusunda etkisi ve öneminin büyük olduğunu savunmuşlardır. Tüm gelişim alanlarına (fiziksel, zihinsel, psikomotor) etkisi vardır. Bu sebeple sosyalleşmelerine de oldukça etki ettiğini öngörmüşlerdir. Ayrıca duygusal açıdan da etki ettiğini ve oyunlarla çocukların duygularını özgürce ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Dil gelişimini de tüm diğer alanları olduğu gibi etki ettiğini savunmuşlardır.

3.3. Çocukların Evde ve Okulda Oyun Oynamadıkları Zamanları Nasıl Geçirdiklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları bu konuda iletişim araçlarını en fazla örnek göstermişlerdir. Çocuklar evde ve okulda oyun oynamadıkları zamanları ya televizyon izleyerek ya da akıllı telefonlarla geçirmiş bu konuda da zihinsel gelişimi ve yaratıcılıklarını olumsuz etkilediğini söylemektedirler.

3.4. Çocukların Oyun Olarak Nitelendirmedikleri Faaliyetler

Genelde çocukların oyun olarak nitelendirmedikleri etkinlikler, aile ziyaretleri, alışveriş, gezmek veya çizgi film izlemek en başta sıraladıkları durumlar görünmüştür.

3.5. Çocukların İş Olarak Nitelendirdikleri Faaliyetler

Çocukların onlara verilen bir görevi yerine getirmeleri, odalarını toplamaları, ev işlerine yardım etmeleri kendi öz bakım ihtiyaçlarını yerine getirmeleri onların gözünden “iş” olarak nitelenmektedir.

3.6. Oyun Hangi Derslerde ve Hangi Amaçla Daha Fazla Kullanıldığı Konusundaki Görüşler Nelerdir ?

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, bir dersi daha etkili bir şekilde anlatabilmek için oyunun kullanımı gerçekleşmektedir. Türkçe, drama ve müzik dersleri başta olmak üzere bütün derslerde kullanılabilir. Genelde ders sonuna doğru öğrencinin dersi daha iyi kavrayabilmesi için oyun oynanır. Ancak sürekli aynı oyunun herderste oynanmasının doğru olmadığını, sadece belirli derslerle ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

3.7. Çocukların Kiminle Oyun Oynamayı Daha Çok Sevdiklerine Dair Görüşler Nelerdir?

Bu durum çocuktan çocuğa değişiklik gösterdiği bir gerçektir. Bireysel farklılıklar olduğu gibi bireysel gelişimlerinin ve ihtiyaçlarının çerçevesinde çocuklar oynamayı ihtiyaç olarak görebilir. Bu durumda bazı çocuklar kendinden yaşça büyüklerle, aileleriyle oynamak ister, bazıları da kendi yaşlılarıyla oyun oynamaktan zevk alır. Bazı öğretmen adayına göre ise çocuğun en çok kendi başına oynadığı oyunlar en etkili oyunlar olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların gelişimleri açısından oyunu hem çocukla bir iletişim kaynağı gibi hemde çocukların vazgeçilmez bir işi olduğunun verdikleri cevaplar doğrultusunda farkında oldukları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin özellikle derslerde oyunun yoğun kullanımını desteklemekteler. Öğretmen adayları günümüzdeki akıllı telefonların oyun aracı olarak saymadıkları ve çocuğu oyundan çok bağımlılığa ittiği görüşündedirler.

Çocukların oyuna ilişkin algılarının büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin oyunu diğer etkinlikler kadar ciddi bir şekilde ele alarak oyunların yoğunluğu ve niteliği artırılmalıdır. Benzer şekilde aileler de çocukların oyununa değer veren tutum ve davranışlar sergilemeli ve bu konuda desteklenmelidir. Lisans bakımından da öğretmen adaylarının eğitim hayatlarında aldıkları derslerde oyunun önemi daha fazla belirtilmeli , yöntem olarak kullanılması öğretilmeli ve oyun hakkında öğretmen adaylarına daha kapsamlı bilgiler verilmelidir.

Kaynakça

Huizinga, J. (1955). Nature and significance of play as a cultural phenomenon.

Sluss, D. J. (2005). *Supporting play: Birth through age eight*. Wadsworth Publishing Company.

Kervan, S. (2020). Okulöncesi ve ilköğretimde yaratıcı drama ve oyun (Kosova Müfredatı Ders İşleniş Örnekleriyle). Prizren, Kosova. ISBN:978-9951-820-02-8

Koçyiğit, S., & BAYDİLEK, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.

Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.

Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açıları Ve Uygulamaya Yansımaları*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 800-834.

Tok, E. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyuna İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. Kastamonu Education Journal , 600-610.