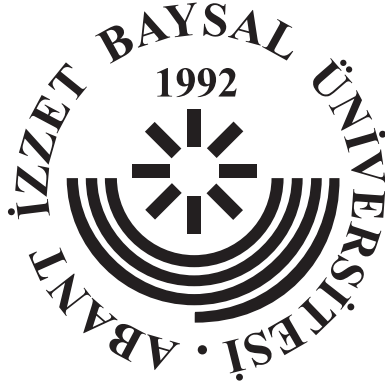


ISSN : 1303-0493

**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Abant Izzet Baysal University
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION**



ARALIK / DECEMBER 2008

Yıl / Year: 8 Cilt / Volume: 8 Sayı / Number: 2

ISSN 1303- 0493

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Fakülte Adına Sahibi	: Prof. İsmail Hakkı DEMİRTAŞ
Editör	: Doç. Dr. Süleyman ÇELENK
Editör Yardımcısı	: Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Dil Editörleri	: Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS (Türkçe) : Öğr. Gör. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA (İngilizce)
Grafik & Kapak Tasarım	: Yrd. Doç. Serap YASA
İletişim&Sekreteryaya Yazışma Adresi	: Bil. İşl.Gülay GÜLAY : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 Gölköy/BOLU Tel : 0374 254 10 00 (pbx) / 1606 Faks : 0374 253 46 41 e-posta : gulay_g@ibu.edu.tr
Baskı	: Kemal Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti. Taşhancılar Cad. No:16 BOLU Tel : 0 374 215 14 17-32 92-39 01 Faks : 0 374 215 83 54 Web : www.kemalmatbaacilik.com.tr e-posta : kemalmatbaacilik@hotmail.com Bolu Vergi Dairesi: 544 000 20 15

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK
Prof. İsmail Hakkı DEMİRTAŞ
Prof. Erol ÖZDEN
Prof. Raif GÜLCAN
Doç. Dr. Gülşen Bağcı KILIÇ
Doç. Dr. Oktay ÇETİN
Doç. Dr. Salih ATEŞ
Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN
Doç. Dr. Nesrin KALYONCU
Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK
Yrd. Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur TUNCEL
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Yrd. Doç. Dr. Zülbiye Toluk UÇAR
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ HAKEM KURULU (Cilt 8, Sayı 2)

Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ANKARA
Prof. Nevhiz ERCAN	Gazi Ün. Eğt. Fak. Güzel Sanatlar Eğt.Böl.	ANKARA
Prof. Z.Seçkin GÖKBUDAK	Selçuk Ün. Eğitim Fak. Güzel San. Eğt.Böl.	KONYA
Prof. Dr. Şuayib KARAKAŞ	Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi	ANKARA
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Çanakkale 18 Mart Ün. Eğitim Fakültesi	ÇANAKKALE
Prof.Dr. Selahittin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ANKARA
Doç. Dr. Mehmet BAHAR	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ESKİŞEHİR
Doç. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Ün.Eğitim Fakültesi Beytepe Kampüsü /	ANKARA
Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU	Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Beytepe Kampüsü /	ANKARA
Doç. Dr. Sinan OLKUN	Ankara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	ANKARA
Yrd. Doç. Sefai ACAY	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr.Hasan AVCIOĞLU	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Altay EREN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	SAKARYA
Yrd. Doç. Dr. Cenk KEŞAN	Dokuz Eylül Üniveristesi Buca Eğitim Fak.	İZMİR
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Nezahat ÖZCAN	Gazi Ün. Gazi Fen Edebiyat Fakültesi	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	MALATYA
Yrd. Doç. Dr. M.Tuncay SARITAŞ	Balıkesir Ün. Necatibey Eğitim Fak.	BALIKESİR
Yrd. Doç. Dr. Gülsev SEV	Abant İzzet Baysal Ün. Fen Edebiyat Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Zeynep HATİPOĞLU SÜMER	Orta Doğu Teknik Ün. Eğitim Fakültesi	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Atilla TAZEBAY	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Ercan TOP	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Mana Ece TUNA	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	AMASYA
Yrd. Doç. Dr. Süha YILMAZ	Dokuz Eylül Üniveristesi Buca Eğitim Fak.	İZMİR

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi hakemli bir dergi olup, yılda iki kez yayımlanır. Dergi TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı üyesidir.

Not: Bilim Kurulu, unvan ve soyadı alfabetik sıralamasına göre yapılmıştır. Adı geçen üyeler bu sayının hakemleridir.

İÇİNDEKİLER (Cilt 8, Sayı 2)

1. Doç. Dr. Cemal SARAÇ Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Lisans Programlarında Yer Almasını İstedikleri Seçmeli Dersler (Marmara Üniversitesi Örnekleme).....	1
2. Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON, Çiğdem ÖZTÜRK, Hülya KILIÇASLAN Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur-Yazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması	13
3. Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenmeye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelenmesi	23
4. Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN, Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, Ahmet AKIN An Investigation Of The Relationships Between Self-Compassion, Motivation, And Burnout With Structural Equation Modeling	39
5. Yrd. Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları	47
6. Yrd. Doç. Dr. Nezahat ÖZCAN Jules Verne'den Bir Osmanlı Hicvi: İnatçı Keraban	59
7. Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Mahmut SAĞIR İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Yönetici Algıları	69
8. Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN Öğretmen Adayları İçin Ölçme Ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	85
9. Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN Learning Style Preferences Of Primary School Teachers	95
10. Ayşenur ATİK ÇATAK , Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN Powerpoint Programında Hazırlanan Okuma Materyalinin 12-13 Yaşlarında Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi	107
11. Arş. Gör. Mehtap AYDINER Piyano Eğitiminde En Sık Seslendirilen Türk Eserlerinin Müziksel Öğelerinin Analizleri	125
12. Murat VURAL, Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi	141
13. Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları	161

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALANLARINA YÖNELİK LİSANS PROGRAMLARINDA YER ALMASINI İSTEDİKLERİ SEÇMELİ DERSLER (MARMARA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)

Cemal SARAÇ *

ÖZET

Bu çalışmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında uygulanmakta olan seçmeli ders sistemine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere beklentileri ile ilgili soruları içeren bir anket verilmiştir. Toplanan öğrenci görüşleri ayrı ayrı gözden geçirildikten sonra bu görüşlerde ortak olan noktalar vurgulanmıştır. Anketlerin frekans ve yüzdeleri, Microsoft Excel 2003'ten yararlanılarak bulunmuştur. Elde edilen veriler, ilgili çalışmalar da taranarak yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının en çok istedikleri derslerin “Bilgisayar, Diksiyon, Uygulamalı Tiyatro, Müzik, İngilizce, Hitabet, Hat/Ebru/Tezhip/Resim” olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği programları için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayı, Program, Alan bilgisi, Seçmeli dersler, Program değerlendirme.

PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS EVALUATIONS RELATED TO THEIR ELECTIVE COURSES AND LESSONS OF FIELD EDUCATION PROGRAM (THE CASE OF MARMARA UNIVERSITY) ABSTRACT

This study is designed to examine the faculty and students' opinions on the elective course system applied in Marmara University. To this aim, teachers and students were given a questionnaire consisting of open-ended questions about the elective courses. All written opinions were examined one-by-one and then discussed under the same common points. The frequency and percentage of the questionnaires are obtained with the help of Microsoft Excel 2003. The data obtained is interpreted together with the related studies, and suggestions are proposed. The results of this study showed that “Computer”, “Diction”, “Applied Theatre”, “Musics”, “The Art Of Public Speaking” and “Handwriting /Marbling/Ornamenting/Painting” are the main preferred lessons by students. In the light of these findings, some suggestions are presented for the Programs of Turkish Language and Literature Teaching.

Key Words: Prospective Turkish Language and literature teachers, B.A program, Knowledge of field, Elective courses, Program evaluation.

* Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Göztepe Kampüsü/Kadıköy-İstanbul
(Bu yazı uzmanlık, doktora gibi bir teze dayanıp dayanmamaktadır. Çalışma her hangi bir konferansta sunulmamıştır.)

1. GİRİŞ

İnsanların tüm hayatlarını etkileyecek dönüm noktaları ya da karar anları vardır. Bunların başında da meslek seçimi gelmektedir. Meslek seçimi bir kişinin şahsi ve meslek hayatında mutlu olmasının ilk adımudur. Yapılan çalışmalara bakıldığında yetenek, ilgi ve ihtiyaçlara uygun, bilinçli meslek seçmiş olan kişilerin işlerini severek yaptıkları, mesleki başarılarının her gün biraz daha arttığı, buna bağlı olarak daha verimli, mutlu bir hayat sürdürdükleri bilinmektedir (Ekin, 1997; Üstün, 2005). Ancak mutlu olmak için sadece mesleği seçmek yeterli değildir. Bunun için gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri içeren bir altyapının da olması gerekmektedir (Pesen, Odabaş, Bindak, Kudu, 2006). Öğretmenlik de 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. üncü maddesinde devletin eğitim ve öğretim etkinliklerini yürüten, eğitim ve öğretim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır. Her mesleğin olduğu gibi öğretmenlerin de bir takım kişisel ve mesleki niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin meslekleri için gerekli nitelikleri kazanabilmeleri için yüksek öğrenim görmeleri zorunludur.

Yükseköğretim bir ülkenin gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette önemli işlevler üstlenmektedir (Gürüz, 2001). Başka bir ifadeyle bilimsel araştırma yapmak ve bilgi üretmek, meslek elemanı yetiştirmek, kültür kazandırmak üniversitelerin başlıca görevleri arasındadır. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de üniversiteyi kazanmak oldukça zordur. Son yıllarda üniversiteye giren adayların sayıları bir milyon beş yüz bini çoktan aşmıştır. Buna ek olarak öğretmenlik programlarının puanları daha da artmıştır. Söz gelimi bir öğrencinin Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğini kazanabilmesi için SÖZ 2 puan türünden 2005 yılında 352, 816 alması gerekirken bu puan 2006 ÖSS'de 354,130' a çıkmıştır (ÖSYM, 2006; ÖSYM, 2007). 2006 yılı 0,8 AOBP'li başarı sırası ise 42'dir (ÖSYM, 2007). Mesleklerini daha bilinçli seçen öğrenciler daha lise hayatlarında gelecekte yapacakları meslek ile ilgili bir ortaöğretim kurumunu seçmektedirler. Zaten ortaöğretimin amacını; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum meselelerini tanıtmak, çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak, öğrencileri ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda, yüksek öğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamak" (Vural, 2004) şeklinde özetlemek de mümkündür. Dolayısıyla orta öğrenimini öğretmen liselerinde yapan öğrencilerin bu tercihlerinde, sonraki hayatlarında seçmeyi planladıkları öğretmenlik programlarının etkili olduğunu söyleyebiliriz (Saraç, 2002).

Yukarıda da belirtildiği gibi birçok zorlu aşamadan geçerek ve bilinçli bir şekilde yükseköğretimde öğretmenlik lisans programlarına kaydolan bir öğretmen adayının ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alma en büyük haklarından birisi olsa gerek. Bu gerçek Yükseköğretim Kanunu'nda da "üniversitelerin amacı; ülkenin bilim politikasına uygun, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre, öğrencileri ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek...." şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2002). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise eğitimin amacı; "Atatürk ilke ve inkılablarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanını yetiştirmektir" olarak tanımlanmıştır (DPT, 2000). Öğretmenlik mesleğini seçen gençler, istenen özellikte yetişebilmek için dört/beş yıllık bir yükseköğretim programını bitirmek zorundadır. Bu dört/beş yıllık programlar, öğretmenin gelecekte icra edeceği alanla ilgili genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitimiyle ilgili bilgi ve becerileri içerir. Öğretmen

adayları, üniversite hayatları boyunca kendilerine sunulan lisans programlarındaki bu dersleri görmekle yükümlüdür. Bu programlar hazırlanırken öğrenci görüşlerine pek başvurulmadığı, “açılan derslerin, öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok, öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği” (YÖK, 1998) bilinen bir gerçektir. Aynı durum seçmeli dersleri için de, geçerlidir. Oysa üniversiteye adımını atan her öğrenci farklı ilgi, ihtiyaç ve öğrenme kapasitesine sahip olmanın yanında farklı motivasyon ve yeterliliğe sahiptir. Hizmet öncesi dönem şeklinde de adlandırılan üniversite eğitiminde, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan bu ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınmadığında öğrenciler ilgili ortamdan uzaklaşacak, dolayısıyla da başarı düzeyleri düşecektir (Erişti, 1998).

Yukarıdaki sayılan benzer problemlerden dolayı bir çok öğrenci okuduğu bölümden memnun olmayarak bölümünü değiştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda alacakları seçmeli dersler onlara hem esneklik sağlayacak, hem de onları tatmin ederek mutlu olmalarına katkı sağlayacaktır. Seçmeli dersler öğrencilerin ilgi alanlarında daha fazla bilgilenmesini sağlamanın yanı sıra farklı alanlarda yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Demir ve Ok (1996). Bu yönüyle seçmeli dersler, öğrencilerin alanları dışındaki ilgi ve yetenekleri ile gizil güçlerini tanımalarına ve sınamalarına da olanak verecektir. Gençlerin gerek özgüvenlerinin, gerekse yeteneklerinin gelişebilmesi için eğitim ortamlarının buna uygun olması gerekmektedir. YÖK’ün belirttiği gerekçelerde de görüldüğü gibi genelde bütün öğretmen adaylarının, özelde ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının gerekli özgüveni kazanabilmeleri; ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda yetişebilmeleri, gizil güçlerini keşfedebilmeleri ve eğitim ortamından tatmin olabilmeleri için ilgili seçmeli dersleri görmeleri oldukça önemlidir. Çünkü Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları yazarlığa ve şairliğe yeteneği olan öğrencileri bulup yüreklendirecek ve toplumuza yeni değerler kazandıracaklardır.

Bu çalışmada, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin üniversitedeki eğitimleri esnasında, hangi seçmeli derslere ihtiyaç duydukları tespit edilecektir. Bu çerçevede lisans programlarına önerilerde bulunulacaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerinde görmek istedikleri seçmeli derslerin tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki 12 (2007 yılı itibariyle) Eğitim Fakültesi’nde okuyan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 1,2,3,4 ve 5. sınıftan toplam, 227 öğrenci katılmıştır. 227 öğrenciden 19 öğrencinin bilgileri eksiklikler dolayısıyla dikkate alınmamıştır. Geriye kalan 208 öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla üniversite eğitiminiz boyunca hangi seçmeli dersleri görmek istersiniz? Neden? şeklinde iki aşamalı açık uçlu soru sorulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi ile yoğunlaşma düzeyine göre gruplandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Veriler frekans yüzde olarak belirlenmiştir. Veriler ilgili literatür de taranarak yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu kısımda, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin, üniversitedeki eğitimleri esnasında, hangi seçmeli derslere ihtiyaç duydukları incelenmiş, sonuçlar tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 1. 1. Sınıf Öğrencilerinin Açılışını İstedikleri Dersler ve Gerekçelerine Yönelik Frekans Yüzde Analizi

1. Sınıflardan Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı		36	
Dersler	Gerekçeler	F	%
Diksiyon		19	52,77
	Kendimizi daha etkili ifade etmek için	10	52,63
	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin kendini çok iyi ifade etmesi gerektiğine inandığım için	6	31,57
	Anadolu'nun çeşitli yerlerinden geldiğimiz için	3	15,78
		15	41,66
Ney, Gitar, Ud vb. bir müzik aleti kullanma	Yeteneklerimizi geliştireceği ve akademik eğitimin yanında bir rahatlama sağlayacağı için	4	26,66
	Öğrencilere örnek teşkil edebilecek çok yönlü bir öğretmen olabilmek için	11	73,33
Hitabet		15	41,66
	Akıcı ve etkili konuşmak için	15	100
Bilgisayar		15	41,66
	Bir öğretmenin en çok ihtiyaç duyacağı teknoloji aleti olduğu için	11	73,33
	Öğretmenliğim boyunca hazırlayacağım belgeleri, planları, sunumları başkasına muhtaç olmadan hazırlamak için	2	13,33
		11	30,55
Uygulamalı Tiyatro	Kişisel ve meslek hayatında daha aktif rol oynayabilmek için	6	54,54
	Tiyatro ile ilgili dersler edebiyat öğretmenliğini çok ilgilendiren bir sanat dalı olduğu için	5	45,45
Yazarların, şairlerin, gazetecilerin davet edileceği, karşılıklı münazaraların yapılabileceği bir ders		9	25,00
	Yazarlar, şairler ve gazetecilerle yakından tanışmak için	9	100
		4	11,11
İngilizce	Çağımızın gereklerine uygun bir öğretmen olmak için	4	100
		3	8,33
Arapça		3	8,33
	Hem derslerimizi kolaylaştıracak, hem de kelime dağarcığımızın artmasına katkı sağlayacağı için	3	100
Sportif faaliyetler		3	8,33
	Sosyal olarak gelişmek için	3	100
Karşılaştırmalı Edebiyat		3	8,33
	Dünya edebiyatlarını tanımak için	3	100
Yazarlık Dersi		3	8,33
	"Hikaye, makale, şiir gibi türlerin yazılabileceği bir uygulama dersi" yeteneklerimizi keşfetmemize yardımcı olacağı için	3	100
Hat/Ebru/Tezhip/Resim		3	8,33
	Güzel sanatlarla ilgilenmek insanı rahatlattığı için	3	100

Tablo 1’den de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının yarıdan çoğu (%52,77) Diksiyon dersi istemektedir. Bunu %41,66 ile bir Müzik aleti kullanma ile ilgili ders izlemektedir. Diğer derslerin oranları sırası ile şöyledir: Bilgisayar %22,22; Uygulamalı Tiyatro, %30,55; Yazarların, şairlerin gazetecilerin davet edileceği, karşılıklı münazaraların yapılabileceği bir ders %25 oranındadır.

Tablo 2. 2. Sınıf Öğrencilerinin Açılmasını İstedikleri Dersler ve Derslerin Gerekçelerine Yönelik Frekans Yüzde Analizi

2. Sınıflardan Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı		44	
Dersler	Gerekçeler	F	%
Diksiyon		28	63,63
	Kendimizi daha etkili ifade etmek için	7	25
	Örnek insan vasfı taşımamız gerektiğini düşündüğüm için	21	75
Uygulamalı Tiyatro		17	38,63
	Sosyal açıdan gelişmek için	3	17,64
	Sahne sanatlarıyla ilgili derslerde kullanmak için	5	29,41
	Edebiyat zevkini görsel olarak da kazandırmak için	6	35,29
	Vücut dilini iyi kullanmak için	3	17,64
Bilgisayar		17	38,63
	Teknolojiye ayak uydurabilmek için	4	23,52
	Öğretmenin en çok ihtiyaç duyacağı teknoloji aleti olduğu için	13	76,47
Ney, Gitar, Ud vb. bir müzik aleti kullanma		15	34,09
	Stresten uzaklaştırıp bir rahatlama vesile olacağı için	2	13,33
	Hem eğlenerek öğrenmeyi sağlayacağı hem de öğrencileri sosyalleştireceği için	3	20
	Öğrencilere çok yönlü örnek olabilmek için	3	20
	Daha donanımlı bir öğretmen olmak için	3	20
	Öğretmen olunca şiir dinletisi yapabilmek için	4	26,66
Sportif faaliyetler		8	18,18
	Bir rahatlama sağlayacağı için	5	62,5
	Sosyal açıdan gelişmek için	3	37,5
Tarih: Osmanlı Tarihi/ Genel Türk Tarihi		9	20,45
	Edebiyatla tarihin yakın ilişkisi olduğu için	5	55,5
	Daha bilinçli olmak için	4	44,5
Hat/Ebru/Tezhip/Resim		7	15,90
	Kültürümüzün bir parçası olduğu için	4	57,1
	Sevdiğim için	3	42,8
Arapça		6	13,63
	Eski edebiyat konusunda daha iyi uzmanlaşmak için	6	100
Farsça		4	9,09
	Divan edebiyatını daha iyi anlamak için	4	100
Dergi çıkarma		3	6,81
	Okullarda edebiyat dergisi çıkarmayı öğrenmek için	3	100
Şiir Okuma Teknikleri		6	13,63
	Bizi geliştireceğine inandığım için	6	100
Yazarlarla tanışma		4	9,09
	Yazarları daha yakından tanıma	4	100
Coğrafya: Ülkeler ve Türkiye coğ.		7	15,90
	Edebiyat eserlerinin hangi coğrafyada oluştuğunu bilmek için	7	100
Hızlı okuma		3	6,81
	Kısa zamanda daha fazla kitap okumak için	3	100
Hitabet		4	9,90
	İyi bir edebiyatçı olmak için	4	100
İngilizce		3	6,81
	Yabancı dil olmadan iş bulmak zorlaştığı için	3	100

Tablo 2'ye gelince, öğretmen adaylarının en çok istedikleri ders %63,63 oran ile Diksiyon. Bunu %38,63 ile Uygulamalı Bilgisayar dersleri izlemektedir. Diğer bazı derslerin oranları sırası ile şöyledir: Bir müzik aleti kullanma %34,09; sportif faaliyetler ile Tarih %18,18; Hat/Ebru/Tezhip/Resim ile Coğrafya %15,90; Arapça ile şiir okuma teknikleri %13,63; yazarlarla tanışma %9,09 şeklindedir.

Tablo 3. 3. Sınıf Öğrencilerinin Açılmasını İstedikleri Dersler Ve Derslerin Gerekçelerine Yönelik Frekans Yüzde Analizi

3. Sınıflardan Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı		37	
Dersler	Gerekçeler	F	%
Bilgisayar		16	44,44
	Öğretmenlik için gerekli bir ders olduğu için	4	22
	Çağımızın getirdiği bir ihtiyaç olduğu için	9	56,22
Uygulamalı		15	53,33
Tiyatro	Derslerde daha yararlı olmak için	8	53,33
	Dersleri daha zevkli işlemek için	7	46,66
Ney, Gitar, Ud vb. bir müzik aleti kullanma		13	46,66
	Öğrencilerle hoşça vakit geçirmek için	7	53,88
	Öğrencilere örnek olmak için	3	23,00
	Stresten kurtulmak için	3	23,00
Diksiyon		10	27,02
	Aynı zamanda mesleğimiz gereği öğretmekle yükümlü olan Türkçemizi daha iyi konuşmak için	8	80
	Kendimizi daha iyi ifade edebilmek için	2	20
Yazılı Anlatım		8	21,62
	Bu konuda eksik olduğumuzu düşündüğüm için	8	100
Batı Edebiyatı		8	21,62
	Farklı edebiyatları tanımak için	8	100
İngilizce		4	10,81
	Kültürlü bir öğretmen olmak için	4	100
Türkiye Türkçesi/ Dil Bilgisi		4	10,81
	Bu dersi fazla görmedik	4	100
Basın		3	8,10
	Edebiyat öğretiminde basın da olduğu için	3	100

Tablo 3'e göz attığımızda, öğretmen adaylarının en çok istedikleri ders bilgisayardır (%44,44). Ardından %27,02 ile Diksiyon dersi gelmektedir. Yazılı Anlatım %21,62 ve Batı Edebiyatı %21,62 ile istenen diğer derslerden bazılarıdır.

Tablo 4. 4. Sınıf Öğrencilerinin Açılmasını İstedikleri Dersler Ve Derslerin Gerekçelerine Yönelik Frekans Yüzde Analizi

4. Sınıflardan Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı		52	
Dersler	Gerekçeler	F	%
Bilgisayar		35	67,30
	Hem öğrencilik hem de öğretmenlikte hayatımızı kolaylaştıracağı için	10	28,50
	Meslek hayatımızda bize çok fayda sağlayacağı	5	14,20
	Öğrencilerin ilgisini çekmek, dersi daha iyi anlamalarını sağlamak için	15	42,80
	Öğrencilerime bir konu hakkında film, belgesel veya saydam sunabilmek için	5	14,20

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Lisans Programlarında ...

İngilizce		20	38,46
	Bir yabancı dil evrensellik açısından vazgeçilmezler arasında olduğu için	10	50
	Özel okullar öğretmen seçerken yabancı dil aradıkları için	8	40
	Yabancı dil olmadan bir iş bulmak hemen hemen imkansız olduğu için	2	10
Ney, Gitar, Ud vb. bir müzik aleti kullanma		20	38,46
	Müziğe ilgin olduğu için	3	15
	Öğrencilerle hoşça vakit geçirmek için	7	35
	Eğitim-öğretim ortamının daha etkili olması için	4	20
	Öğrencileri daha iyi motive etmek için	6	30
Diksiyon		17	32,69
	Mesleğimiz konuşmaya dayalı bir meslek olduğu için	5	29,40
	Alacağım diksiyon dersiyle öğrencilerin beni zevkle dinlemelerini sağlayabileceğimi düşündüğüm için	5	29,40
	Bir edebiyat öğretmeninde bulunması gereken en önemli özelliğin, güzel ve etkili konuşma becerisi olduğuna inandığım için	7	41,10
Hat/Ebru/Tezhip/Resim		13	25
	Hem stres atmış oluruz hem de hobi için	7	13,46
Uygulamalı Tiyatro		8	15,38
	Hem eğlenceli bir ortam oluşturmak hem de yeteneklerimizi keşfetmek için	4	50
	Bir tiyatro sanatçısı seyirciyi nasıl etkiliyorsa, bir öğretmenin de öğrencilerini öyle etkilemesi gerektiğine inandığım için	4	50
Hitabet		7	13,46
	Bir edebiyat öğretmeni olarak hitabetimin güzel olmasını istediğim için	4	57,10
	Öğretmenlik mesleğinde etkili ve başarılı olmak için	3	42,80
Osmanlı/Selçuklu/Genel Türk Tarihi		6	11,53
	Edebiyat ile tarih arasında bir bağ oldu için	3	50
	Edebiyatımızı anlamak için tarih bilincine sahip olunmasının düşündüğüm için	3	50
Beden Eğitimi/Spor		6	11,53
	Enerjimizi boşaltacak, stresimizi atabileceğimiz bir faaliyet olduğu için	6	100
Fotografçılık		4	7,69
	İlgi alanıma yönelik bilgi alarak kendimi daha fazla geliştirmek istediğim için	4	100
Mukayeseli Edebiyat		4	7,69
	Genel kültür açısından yararlı olacağını düşündüğüm için	4	100
Sinema		4	7,69
	Sinema ile edebiyatın iç içe olduğuna inandığım için	4	100
Şiir Okuma		4	7,69
	Öğrencilerime daha iyi şiir okuyabilmek için	4	100
Felsefe		3	5,76
	Her yetişkin insanın felsefe okumasına inandığım için	3	100
Çocuk Edebiyatı		3	5,76
	Lise öğrencilerine daha çok yardımcı olmak için	3	100
Birlikte Kitap Okuma		2	
	Herkesin kitap okuduğu sessiz ve huzurlu bir ortamın tadını almak istediğim için	2	100
Gazetecilik		2	3,89
	Özel yeteneklerimizi geliştirebilecek bir dersin olması gerektiğine inandığım için	2	100
İstanbul ve Kültür		2	
	Öğrencilerin birbirini daha yakından tanıma fırsatı bulmaları hem de İstanbul'un tarihi ve doğal güzelliklerini tanımak için	2	100
Kpss hazırlık		3	5,76
	Dershaneye ayıracak param ve zamanım olmadığı için	3	100
İlk Yardım		2	3,89
	Öğrencilere yardımcı olmak için	2	100

Tablo 4, en çok öğrenci katılımın sağlandığı sınıftır. Sınıf tarafından Bilgisayar dersi %67,30'luk oran ile en çok istenen ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü sınıfların Bilgisayardan ihtiyaç duydukları/açılmasını istedikleri üç ders, bir müzik aleti çalma (%38,46), İngilizce (%38,46) ve Diksiyondur (%32,69). Ebru/Tezhip/Hat (%25), Uygulamalı Tiyatro (%15,38) ve Hitabet (%13,46) istenen diğer bazı derslerdir.

Tablo 5. 5. Sınıf Öğrencilerinin Açılmasını İstedikleri Dersler ve Derslerin Gerekçelerine Yönelik Frekans Yüzde Analizi

5. Sınıflardan Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı		39	
Dersler	Gerekçeler	F	%
Diksiyon		26	66,66
	Öğretmenlik mesleğini icra ederken daha etkili ve düzgün konuşabilmek için	13	50
	Başarılı bir iletişimin anahtarının sesi, etkili kullanmaya bağlı olduğu için	5	19,20
	Bir edebiyat öğretmeni konuşmasıyla örnek olacağı için	8	30,70
Bilgisayar		20	51,28
	Bilgisayara, hem günlük hayatımızda hem de meslek hayatımızda ihtiyacımız olacağı için	11	55
	Öğrencilerimizden geri kalmamak için	5	25
	Tam donanımlı bir öğretmen olabilmek için	4	20
Uygulamalı Tiyatro		20	51,28
	Daha sosyal olmak için	4	20
	Görev yapacağımız liselerde tiyatro sahneleyebilmek için	10	50
	Önemli gün ve gecelere hazırlıklı olmak için	6	30
Yaratıcı Yazarlık: hikâye, roman, şiir		14	35,89
	Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve edebi yönlerini geliştirebilmek için	8	57,10
	Yetenekli olan arkadaşların bir rehber eşliğinde orijinal eserler üretebilmesine yardımcı olabilmek için	6	42,80
İngilizce		13	33,33
	Gelişen ve değişen dünya şartlarına ayak uydurmak için	8	61,55
	İyi bir iş bulmak için	5	38,44
Günümüz Türk Edebiyatı		11	28,20
Karşılaştırmalı Edebiyat	Programda günümüz edebiyatını hemen hemen hiç görmediğimiz için	11	100
	Türk edebiyatının Dünya Edebiyatı içindeki yerini görebilmek için	6	54,55
	Edebiyata bütün olarak bakabilmek için	5	45,45
Dil Bilgisi		11	28,20
	Öğretmen adayları olarak yeterince Dil Bilgisi dersi görmediğimiz için	11	100
Yazılı anlatım		7	17,94
	Öğretmen olduğumuz zaman kompozisyon derslerinde başarılı olabilmemiz için	7	100
Ney, Gitar, Ud vb. bir müzik aleti kullanma		7	17,94
	Okulda yapılacak etkinliklere renk katacağı için	4	57,14
	Müziğin, insanların kendilerini en iyi ifade edebileceği yöntemlerden biri olduğuna inandığım için	3	42,85
Hızlı Okuma Teknikleri		4	10,25
	Bilgi çağın takip edebilmek için hızlı okuma tekniklerini bilmek gerektiğine inandığım için	4	100
Yazarların, şairlerin gazetecilerin davet edileceği bir ders		3	7,69
	Yazarları, şairleri, gazetecileri daha yakından tanımak için	3	100
Şiir Okuma Teknikleri		3	7,69
	Öğrencilere etkili şiir okuyabilmek için		
Felsefe/Sosyoloji		3	7,69
	Dünyaya yön veren insanları yakından tanımak için.	3	100

Tablo 5’te en çok istenen derslerden ilk beşi sırasıyla, Diksiyon (%66,66), Bilgisayar ve Uygulamalı Tiyatro (%51,28), Yaratıcı Yazarlık (%35,89), İngilizce (%33,33), Günümüz Türk Edebiyatı, Karşılaştırmalı Edebiyat, Dil Bilgisi (%20,28) şeklindedir.

Tablo 6. Bütün Öğrencilerin Açılmasını İstedikleri İlk Yedi Ders Yönelik Frekans Yüzde Analizi

Dersler	F	%
1. Bilgisayar	102	49,03
2. Diksiyon	100	48,07
3. Uygulamalı Tiyatro	71	34,13
4. Müzik	68	32,69
5. İngilizce	34	16,34
6. Hitabet	26	12,50
7. Hat/Ebru/Tezhip/Resim	25	12,01

Tablo 6’ya baktığımız zaman en çok istenen ders % 49, 03 ile Bilgisayar dersidir. Bilgisayarı % 48,07 ile Diksiyon dersi izlemektedir. % 34,13 ile Uygulamalı Tiyatro üçüncü, % 32,69 ile bir müzik aleti kullanma dördüncü, % 16, 34 ile İngilizce beşinci, %12,50 ile Hitabet altıncı, % 12,01 Hat/Ebru/Tezhip/Resim yedinci sırada yer almaktadır.

4. TARTIŞMA

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının en çok açılmasını istedikleri seçmeli ders Bilgisayar dersidir. Bilgi ve teknoloji çağı denilen bir yüzyılda böyle bir dersin olmaması elbette çok büyük bir eksikliklerdir. Kocasarac (2003)’ın da belirttiği gibi öğretim teknolojisi alanında araç olarak kullanılan bilgisayar, eğitim ve öğretimdeki önemini gittikçe arttırmaktadır.

Bilgisayar dersini, Diksiyon dersi izlemektedir. Her mesleğin kendine özgü özellikleri vardır. Diksiyon da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni için olmazsa olmaz bir özelliktir. Çünkü spor yapmak her insan için sağlıklı yaşamın bir gereğidir. Ama spor, bir sporcu için olmazsa olmaz bir ihtiyaçtır. Sporcu spor yapmazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bunun farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı her yıl düzenlediği hizmet içi programlarla bir çok Türk Dili ve Edebiyatı öğretmene diksiyon kursu aldırılmaktadır (MEB, 2007). Ancak bu kurslar, bazen öğretmenlerin hizmete başlamasından birkaç yıl sonra olabilmektedir. Dolayısıyla bu konuda eksiği olan öğretmen, öğrencilere iyi örnek olamayacaktır. Bu eksikliğin hizmet öncesi dönemde giderilmesi son derece önemlidir.

Uygulamalı Tiyatro da Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi için önemli bir derstir. Öğretmen adaylarının oldukça isabetli bir görüş bildirdiklerini söyleyebiliriz. Üniversitelerin çoğunda Tiyatro Tarihi ile ilgili bir çok ders görülmektedir (Saraç, 2006). Ancak burada istenen uygulamalı tiyatro eğitimidir. Öğretmen adayları mesleklerini icra ederlerken bir çok tiyatro hazırlayacaklardır. Bu eğitimi hizmet öncesi dönemde görmek onları fazlasıyla rahatlatacaktır. Hazırlıklı olmadan hizmet başında yapılacak bir deneme bir çok eksikliğe yol açacaktır. Bu da öğretmen adayının işinden alacağı zevki azaltacaktır.

Bilgisayar, Diksiyon ve Uygulamalı Tiyatro dersi, edebiyat öğretmeni için seçmeli değil, alan açısından ana dersler arasında olmalıdır. Tablo 7’ye bakıldığında görüleceği gibi bu dersler, ana dersler arasında olmayınca öğrenciler seçmeli olarak görmek istedikleri dersler arasına bunları da yazmışlardır.

Gereçlerde de belirtildiği gibi edebiyat, güzel sanatların bir dalıdır. İcra edilirken de bu gerçek dikkate alınmalıdır. Öğretmen adayları özellikle şiir dinletilerinde bir müzik aletini kullanmanın ne kadar ehemmiyetli olduğunun farkındadır. Eğer dersler de edebiyat zevki kazandırmaya yönelik etkinlikler yapılırsa öğrencilerin edebiyat dersine yönelik

tutumları artacaktır. Yoksa klasik bilgilendirme ile öğrenciler edebiyat dersinden soğumaktadırlar Adalı (2002).

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin istihdamının oldukça az olduğu günümüzde İngilizce özel okullarda iş bulmayı kolaylaştırmaktadır. Zaten İngilizce'nin dört ve beşinci sınıflar tarafından daha çok istenmesini buna bağlayabiliriz. Sadece özel okullar değil artık günümüzde bireyin bir iş bulabilmesi için mutlaka bir dil bilmesi kaçılmaz bir gerçektir.

Sportif faaliyetler ile Hat/Ebru/Tezhip vb. dersleri bir hobi olarak da değerlendirmek mümkün. Derslerden bunalmış, sıkılmış öğretmen adayları için bu tür etkinlikler biçilmiş birer kaftandır denebilir. Bu tür dersler, hem kişilik gelişimini hem de akademik öğrenimini çok olumlu etkileyecektir. Dolayısıyla eğitim kurumu, öğretmen adayı için bir cazibe merkezi olacaktır. Konuyla ilgili öneriyi aşağıdaki gibi ifade edebiliriz:

11.07.2007 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında alınan karar doğrultusunda lisans programları yeniden düzenlenirken adayların bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak Bilgisayar, Diksiyon, Uygulamalı Tiyatro, Müzik, İngilizce, Hitabet, Hat/Ebru/Tezhip/Resim, Sportif Etkinlikler dersleri programa konmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2002). Oya Adalı, “Liselerde Edebiyat Öğretimi” Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi, İstanbul Çğdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Pesen, C. & Odabaş, A. & Bindak, R. & Kudu, M (2006). Öğretmen Adaylarının Yetenek ve İlgileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), <http://efdergi.yyu.edu.tr> (15.08.2007 tarihinde ulaşılmıştır).
- Demir, A. ve Ok, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üye ve Öğrencilerinin Seçmeli Dersler Hakkındaki Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, (121–125).
- DPT, (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık (2000–2005) Kalkınma Planı, Ankara:
- Ekin, N. (1997). Küresel Bilgi Çağında Eğitim-Verimlilik-İstihdam, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası (43), Mega Ajans.
- Erişti, B. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1–2), 52–67.
- Gürüz, K. (2001). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk Ve İdare Sistemleri. Ankara: ÖSYM Yayınlar.
- Kocasarac H. (2003). Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (3), 10-15.
- MEB. (2007). <http://hedb.meb.gov.tr/faal/faaliyet.asp> (adresinden 12.05. 2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- MEB. (2002). 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Başkanlığı, 4 Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- ÖSYM,(2006). ftp://dokuman.osym.gov.tr/2006_YERLESTIRME_KLVZ/6_TABLO4_.pdf (adresinden 15.07. 2007 tarihinde ulaşılmıştır).
- ÖSYM. (2007). ftp://dokuman.osym.gov.tr/2007_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/2007-OSYS_TERCIH_TABLO4.pdf (adresinden 12.08. 2007 tarihinde ulaşılmıştır).
- Saraç, C. (2006). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerine ve Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24, 145-161.
- Senemoğlu, N. (2001). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gazi

Kitabevi.

Üstün, N. (2005). Türkiye ve AB'de Endüstriyel ve Teknik Okullara Yönlendirme, Milli Eğitim Dergisi, 167, 156-162.

Vural, B. (2004). Öğretmenin Mevzuat El Kitabı. Ankara: Hayat Yayınları.

YOK.<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/bolum6.html> (Alındığı tarih 2008. 2007)

Ek 1. Öğrencilerin 3,5 yıllık eğitimlerinde gördükleri dersler

KOD	DERS ADI	T-U-K
	1. YARIYIL	25-0-19
TDE101	Dil Bilgisi I	4-0-4
TDE103	Eski Türk Edebiyatına Giriş I	3-0-3
TDE105	Kompozisyon	2-0-2
TDE107	Osmanlıca I	4-0-4
TDE111	Sanat I	2-0-0
TDE113	Batı Edebiyatı Akımları	2-0-2
TDE117	Türk Halk Edebiyatına Giriş	2-0-2
TDE119	Yeni Türk Edebiyatına Giriş	2-0-2
TDE191	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2-0-0
TDE195	Yabancı Dil I	2-0-0
	2. YARIYIL	24-0-18
TDE102	Dil Bilgisi II	4-0-4
TDE104	Eski Türk Edebiyatına Giriş II	3-0-3
TDE108	Osmanlıca II	4-0-4
TDE112	Sanat II	2-0-0
TDE114	Farsça I	2-0-2
TDE116	Metin Şerhi I	2-0-2
TDE118	Metin Tahlilleri	3-0-3
TDE191	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2-0-0
TDE195	Yabancı Dil II	2-0-0
	3. YARIYIL	20-0-20
TDE201	Eski Anadolu Türkçesi	2-0-2
TDE203	Eski Türk Edebiyatının Kaynakları	2-0-2
TDE205	Farsça II	2-0-2
TDE207	Osmanlıca III	4-0-4
TDE211	Köktürkçe	2-0-2
TDE213	Metin Şerhi II	2-0-2
TDE215	Metin Tahlili I	2-0-2
TDE217	Yeni Türk Edebiyatı Tarihi I	4-0-4
	4. YARIYIL	18-0-18
TDE202	Anadolu Türkçesi	2-0-2
TDE204	Eski Türk Edebiyatı Tarihi I	2-0-2
TDE206	Farsça III	2-0-2
TDE208	Osmanlıca IV	4-0-4
TDE212	Türk Halk Edebiyatı I	2-0-2
TDE214	Metin Şerhi III	2-0-2
TDE216	Metin Tahlili II	2-0-2
TDE218	Uygurca	2-0-2
	5. YARIYIL	16-0-16
TDE301	Çağdaş Türk Lehçeleri I	2-0-2
TDE303	Eski Türk Edebiyatı Tarihi II	2-0-2
TDE305	Karahanlıca	2-0-2
TDE307	Osmanlıca V	2-0-2
TDE311	Roman Tahlilleri	2-0-2
TDE313	Metin Şerhi IV	2-0-2
TDE315	Yeni Türk Edebiyatı Tarihi II	2-0-2
TDE317	Türk Halk Edebiyatı II	2-0-2
	6. YARIYIL	15-0-15
TDE302	Çağdaş Türk Lehçeleri II	2-0-2
TDE304	Eski Türk Edebiyatı Tarihi III	2-0-2
TDE306	Harezmece	2-0-2
TDE308	Osmanlıca VI	2-0-2
TDE312	Şiir Tahlilleri	2-0-2
TDE314	Metin Şerhi V	2-0-2
TDE316	Yeni Türk Edebiyatı Tarihi III	3-0-3
	7. YARIYIL	18-0-18
TDE401	Eski Türk Edebiyatı Tarihi IV	2-0-2
TDE403	Türk Tenkit Tarihi	2-0-2
TDE405	Kıpçakça	2-0-2
TDE407	Türk Halk Edebiyatı III	2-0-2
TDE409	Metin Şerhi VI	2-0-2
TDE411	Türk Dünyası Çağdaş Edebiyatı I	2-0-2
TDE413	Örnekleme Batı Edebiyatı	2-0-2
TDE415	Cumhuriyet Devri Türk Edebiyatı	4-0-4

Öğretmen adaylarının 3,5 yıllık eğitimlerinde gördükleri dersler Cumhuriyet Devri Türk Edebiyatı hariç fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ile aynıdır (<http://fef.marmara.edu.tr/turk/lisansdersleri.htm>).

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKUR-YAZARLIĞI BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Türkan ARGON *
Çiğdem ÖZTÜRK** Hülya KILIÇASLAN***

ÖZET

Bu çalışmada eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri incelenmiş ve bu beceriler ile cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını saptanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri (N=269) oluşturmaktadır. Verileri, Aldemir (2004) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan “Bilgi Okur-Yazarlığı Anketi” ile toplanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir; Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeyleri “zorlanmıyorum” düzeyindedir. Bilgi okuryazarlığı becerileri açısından sınıflar arasında; bilgi gereksinimlerini tanımlama, elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgileri anlama, bilgiyi güvenilirlik açısından değerlendirme, kaynakları birlikte kullanma ve listeleme, uygun teknolojiyi seçme gibi maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre incelendiğinde; bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili maddelerde erkeklerin; rapor hazırlama-kaynak gösterme, kaynakların arasındaki benzer ve farklı noktaları bulma gibi konularda ise kızların daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %53.42’si bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi okuryazarlığı, öğretmen adayı

A CASE STUDY ON CANDIDATE CLASSROOM TEACHERS’ KNOWLEDGE LITERACY SKILLS

ABSTRACT

In the present study, the knowledge literacy skills of candidate classroom teachers’ knowledge literacy skills were examined and the relationship between these skills and variables related to candidate teachers was also identified. The students of the Classroom Teacher Department (n=269) of AIBU Education Faculty formed the population of the present study. The data were collected by means of the “Knowledge Literacy Questionnaire” that has 35 items and was developed by Aldemir (2004). The findings of the study are summarized as follows. Candidate teachers reported that their knowledge literacy skills are not at a compelled level, a significant relationship was found between the grade level of the students and the knowledge skills of students in the following items as: identifying their knowledge needs, comprehending and understanding directions in electronic knowledge access systems, evaluating knowledge in terms of its reliability, using resources together and listing and selecting the appropriate technology. When the findings of the study are examined in terms of the relationship between the knowledge skills of students and their genders, it was found that male students scored highly in the items related to computer and internet, while, female students scored highly in preparing a report, citation, finding the differences and similarities between the sources. In addition to this, 53.42 % of the teacher candidates reported the fact that they wanted to get training on this subject.

Keywords: Knowledge literacy, Teacher candidate.

*Yrd.Doç. Dr., AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

**Öğretmen

***Yrd.Doç. Dr., AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

GİRİŞ

Yaşadığımız dünya sosyal, politik, ekonomik, teknolojik vb. pek çok açıdan çok hızlı değişimlere tanık olmaktadır. Hızlı değişim süreci ve ürünleri insan hayatının tüm boyutlarında farklılıklar oluşturmakta, bu farklılıkları tanımlamak için bilimsel anlamda yeni kavramlar ortaya çıkmaktadır (Nair, 2001). Sürecin ortaya çıkardığı temel kavramlardan biri de bilgidir. Çünkü süreç içerisinde her alandaki bilgi baş döndürücü bir hızla artmaktadır. Bu duruma paralel olarak her açıdan rekabet ederek yaşamlarını sürdürmek isteyen toplumların değişime ayak uydurarak, doğru bilgiye ulaşabilen ve gerektiği şekilde yorumlayabilen, gelişime açık ve kendini yenileyebilen bireylere gereksinimi de artmaktadır. Diğer yandan küreselleşen dünyada meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel yapıları üzerinde büyük etki yaparak değişikliklere neden olmaktadır. Dolayısıyla gelişmiş toplumlar bilgiyi yoğun biçimde kullanmaktadırlar. Meydana gelen değişiklikler ülkelerin eğitim sistemlerini de doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Eğitimin amaçlarında, içeriğinde, uygulanan yöntemler gibi pek çok noktada değişimler yaparak dinamik bir özellik kazandırdığı gibi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu bireylerin sahip olduğu niteliklerin güncelliğini kaybetmesine de neden olmaktadır. O halde bireylerin değişimlere uyum sağlayabilme, kişisel ve mesleki anlamda bilgi ve becerilerini geliştirebilme gibi çeşitli sebeplerle sürekli eğitim ihtiyacı içinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durumda eğitim, bireylere kazandırılacak davranışlar ile aynı zamanda onların bilgi toplumundaki değişimlere de kolay uyum sağlayabilmelerine de destek olmalıdır.

Bu gereksinimi karşılayacak en önemli görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Bilginin gerek sermaye ve zenginlik yaratacağı başlıca kaynak olacağı bu yüzyılda, eğitim performansı ve sorumluluğu bakımından okula yeni ve zorlu talepler yüklemektedir (Terzi, ??). Değişim ve bilgi çağındaki bilgi sürekli eskimektedir. Bu durumda okul, yönetici, öğretmen bilgi ile ilgili işlevlerini sorgulamalıdır. Özellikle eğitimin temeli olan öğretmenler çağın ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde yeteneklerle donatılmış olmalıdırlar ki; yetiştirecekleri nesillere salt bilgi vermenin yanı sıra doğru şekilde bilgiye ulaşma yollarını da öğretebilsinler.

Hem AB eğitim politikalarında hem de yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerde bulunması gereken beceriler sıralanırken bilgi ve teknoloji becerileri ayrıca vurgulanmıştır (ISTE-Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği, 2000; ALA (Amerikan Kütüphane Derneği, 1989; akt. Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Bilgi Okuryazarlığı ve Önemi

Bilgi miktarındaki artış, bilgiye ulaşma becerilerinin gelişmesini de beraberinde getirmektedir. Literatürde bilgi okuryazarlığı konusunda son zamanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ya bilgi okuryazarlığı kavramına yönelik ya da bilgi okuryazarı olan bireyin sahip olması gereken özelliklerle ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Polat, 2005; Başaran, 2005; Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001). Kavrama yönelik çalışmalarda bilgi okuryazarlığı tanımlarının, bilgi ihtiyacını fark etme, bilgiyi arama stratejilerini oluşturma, yerini belirleme ve ulaşma, bilgiyle ilgili analiz, yorumlama, değerlendirme, iletme, problem çözme becerilerine sahip olma, yaşam-boyu öğrenme, öğrenen toplum, sürekli eğitim, bilgi patlaması, bilgi miktarındaki artış, telif haklarına saygı gibi konularının incelendiği belirtilmiştir (Aldemir, 2004). Diğer grup araştırmalar ise bu konuda bireyin sahip olması

gereken özellikler ön plana çıkartılmaktadır. Nitekim, Henderson ve Scheffler (2003), bilgi okuryazarı olmayı bilgiye gereksinim duyduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, bunu değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmek şeklinde tanımlamıştır.

Günümüzde hemen her alanda çok hızlı gelişmelere takip edip uyum sağlayabilmek ve modern toplumda hayatı sürdürebilmek için sadece yazılı sembolleri okuyabilmek ve matematiksel problemleri çözebilmek yeterli değildir. Aynı zamanda bu beceriler bireylerin hem akademik veya entelektüel gelişimlerini sürdürebilmek hem de günlük hayatlarını devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilerdir. Bireylerin metin okuryazarlığı ve aritmetik dışında ihtiyaç duyduğu becerilere, konuşma, dinleme, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık, grupla çalışma, kaynak kullanımı, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı örnek olarak gösterilebilir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Diğer yandan, bilgi okuryazarlığı kavramı, üzerinde tartışmaların devam ettiği bir kavram olduğu için bazen farklı anlamlarda da kullanılabilir; bilgi teknolojileri ve teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, elektronik okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileri ve yaşam-boyu öğrenme gibi (Aldemir, 2004). Ayrıca teknoloji ile birlikte bilgiye paralel bilgi saklama formatları ve araçları (cd, usb, harici hdd, internet vb.) da gelişmektedir. Bu yüzden de bilgi okuryazarlığı, farklı formatlarda sunulan bilgiyi alıp istenilen şekle çevirip kullanmayı da içermektedir.

Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim öğretimin temel hedefleri arasında yer almasıyla pek çok ülke bu becerilerle ilgili standartlar geliştirmeye başlamıştır (Polat, Odabaş, 2008). Özellikle üniversitelerin eğitim ve araştırma kalitelerinin artması, ülkelerin gelişimine ivme kazandırması (Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003) gerçeği, yükseköğretimde bu konuya verilen önemi artırmıştır. Diğer yandan elektronik ortamdaki bilginin artması, eğitim öğretim ve araştırmalarda etkin olarak kullanımının artması, yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği gibi konular bilgi okuryazarlığı becerilerinin yükseköğretimde kazandırılmasını zorunlu hale getirmektedir (Saatçioğlu, Özmen, Özer, 2003). Bu durumda bilgi çağının öğrenen toplumunu oluşturan bireylere gerekli becerilerin kazandırılmasında üniversitelere büyük sorumluluk düşmektedir (Polat, 2006). Ayrıca bilgi okuryazarlığı becerileri incelendiğinde, bu becerilerin eğitim süreci içerisinde gerekli olmanın yanında eğitim sonrası da ihtiyaç olan beceriler olduğu görülebilir. O halde öğrencilerini bilgi çağına hazırlayan üniversitelerin, öğrencilerini neleri bilmeye gereksinim duyduklarını ve neleri yapabileceklerinin farkında olacakları şekilde yetiştirmeleri de önem taşımaktadır (Polat, 2005).

Konunun güncelliği ve öneminden dolayı ACRL, “Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları” adıyla bir çalışma yayınlayarak bu çalışmada bilgi okuryazarı olan bir öğrencinin sahip olması gereken temel beceriler belirlenmiştir. Bu standartlar, bilgi gereksiniminin belirlenmesi, bilgiye etkin biçimde erişimin sağlanması, bilgi ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi, bilginin bir amaca ulaşmak için bireysel veya grup çalışmalarında aktif şekilde etik kurallara uygun ve yasal olarak kullanılmasına yöneliktir (ACRL 2000; akt.: Polat, 2004);

Görüldüğü gibi belirtilen standartlar öğrencinin bilgi gereksinimini fark etmesinden iletmesine kadar pek çok becerinin kazandırılması yönündedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenin yeri ve öneminin oldukça büyük olduğu görülebilir. Öğretmenler, çok hızlı bilgi

üretimi karşısında kendi bilgilerini güncellemelidirler. Çünkü öğrenen toplumun öğretmeni hayat boyu öğrenci ve bilginin eğitimsel önemi ve değerinin farkında olmalıdır. Ayrıca öğretmenler bilgiyi sunma ve ulaşma konularında rehber oldukları gibi bilginin seçimi konusunda da uzman olmalıdırlar (Numanoğlu, 1999). Öğretmenlerin bu türden görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öncelikle iyi yetiştirilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri beklenilmektedir. Adıgüzel (2005) ve Özdenler & Öztok (2005) da yaptıkları araştırmalarda AB'ye uyum sürecinde değişim, gelişim ve yenileşmenin anahtarı olan eğitimin özellikle öğretmen eğitiminin yenilikler doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaları konunun önemini göstermektedir.

Bu doğrultuda araştırmada, eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri belirlenerek, cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul değişkenleri açısından incelenmiş ve bu değişkenlere göre bilgi okur yazarlık beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul) bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda eğitim alıp almama ve eğitim almak isteme durumları nedir?

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma betimsel tarama modelindedir.

Araştırmanın çalışma evrenini AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri (N=893) oluşturmaktadır. Öğrencileri içerisinden tesadüfi olarak seçilen 269 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 65'i 1. sınıf; 74'ü 2. sınıf; 68'i 3. sınıf; 62'si ise 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 175'i kız, 94'ü erkektir. Mezun olunan okul türü açısından öğrencilerin 115'i genel lise, 154'ü yabancı dil ağırlıklı lise mezunudur.

Çalışmanın verileri, Aldemir (2004) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan "Bilgi Okur-Yazarlığı Anketi" ile toplanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından alt problemlere uygun olarak geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmış, anketin güvenirlik katsayısı Cronbach alpha .89 olarak belirtilmiştir.

Ankette 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Buna göre "1= Çok zorlanıyorum", "2= Zorlanıyorum", "3= Kararsızım", "4= Zorlanmıyorum" ve "5= Hiç zorlanmıyorum" şeklinde puanlama yapılmaktadır. Elde edilen ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan dağılımları ise, 0-0,99=Çok zorlanıyorum; 1-1,99= Zorlanıyorum; 2-2,99 = Kararsızım; 3-3,99 = Zorlanmıyorum; 4-5 = Hiç zorlanmıyorum şeklindedir.

ARAŞTIRMABULGULARI VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, ortaya çıkan bulgular ve yorumlar şu şekildedir.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo.1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Etkinliklerine Göre Ortalama Değerleri

M. No	Maddeler	\bar{x}	ss
1	Ödev/Araştırma konusunu kendim belirlemek durumunda kaldığımda	3.26	1.04
2	Ödev/Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimimi tanımlamakta	3.34	1.07
3	Ödev/Araştırma konusunu genişletmekte ve daraltmakta	3.47	.97
4	Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	3.94	.87
5	Bilgi aramada konuyu en iyi ifade eden kelimeleri (anahtar kelimeleri) belirlemekte	3.51	.99
6	Hangi tür bilgi kaynağının bilgi gereksinimi için daha uygun olduğuna karar vermekte	3.51	.87
7	Farklı türdeki bilgi kaynaklarını (ansiklopedi, dergi, rehber, yıllık gibi) kullanmakta	4.02	.85
8	Web kaynaklarını (elektronik dergiler, ansiklopediler, web sayfaları vb.) kullanmakta	3.98	1.02
9	Bilgiye erişimi sağlayan indeksleri ve elektronik veritabanlarını seçmekte ve kullanmakta	3.38	1.06
10	Web arama motorlarını (google, altavista, arabul, gibi) kullanmakta	4.20	.82
11	E-bilgi erişim sistemlerindeki (veritabanları) yönlendirici bilgileri anlamakta ve uygulamakta	3.63	.95
12	Bilgisayarla bilgi ararken tarih, dil ve tür gibi sınırlamalar yapmakta	3.84	.89
13	Bilgisayarla bilgi ararken kavramlar arasındaki ilişkileri ("ve, veya, değil" ile) belirlemekte	3.64	.92
14	Bilgi ararken başarısız olursam farklı arama yaklaşımlar denemekte	3.93	.80
15	Kütüphane katalogları kullanmakta	3.71	1.03
16	Katalogda kaynaklarla ilgili sunulan bilgiyi anlamakta	3.78	.83
17	Diğer kütüphaneleri kullanmakta	3.62	.95
18	Elde ettiğim bilginin nitelik ve nicelik açısından konuya uygunluğunu değerlendirmekte	3.77	.85
19	Bilgiyi, güncellik, güvenilirlik, doğruluk, tarafsızlık gibi unsurlar açısından değerlendirmekte	3.59	.94
20	Web kaynaklarını güncellik, doğruluk, tarafsızlık gibi unsurlar açısından değerlendirmekte	3.30	1.04
21	Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyup temel fikrini belirlemekte	3.88	.82
22	Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	4.02	.73
23	Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	3.87	.91
24	Önceki bilgilerimle yeni elde ettiğim bilgiyi ilişkilendirmekte	3.92	.88
25	Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	3.92	1.01
26	Ödev/araştırma yaparken çok sayıda kaynağı bir arada kullanmakta	3.74	.95
27	Ödevin bölümlerini (kapak, içindekiler, giriş, gelişme, kaynakça, ekler, gibi) düzenlemekte	3.92	.98
28	Ödev içinde hangi bilginin nereden alındığını göstermekte (gönderme/atuf, alıntı yapma)	3.90	.96
29	Ödevde/araştırmada kullandığım farklı türde kaynakların kaynakça bilgilerini hazırlamakta	4.00	1.00
30	Ödev/araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	3.60	.97
31	Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak (ödev, rapor, makale, vb) sunmakta	4.03	.88
32	Bilginin sunumunda sayfa sayısı, zaman gibi sınırlamalara uymakta	3.65	.98
33	Bilginin sunumunda uygun teknolojiyi (power point, word dosyası) kullanmakta	3.91	.99
34	Yaptığım ödevleri/araştırmaları eleştirmekte (güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamakta)	3.50	.81
35	Bilgi ile ilgili faaliyetlerimden ileriye yönelik dersler çıkarmakta	3.83	.72
TOPLAM		3,46	.92

Tablo 1.'deki bulgular, öğretmen adayları anketteki maddelere "zorlanmıyorum" ve "hiç zorlanmıyorum" düzeylerinde cevap verdiklerini göstermektedir (en düşük \bar{x} =3.26; en yüksek=4.20). Öğretmen adayları "zorlanmıyorum" düzeyinde en düşük ortalamaya \bar{x} =3.26 ile ödev araştırma konusunu kendileri belirlemek durumunda (m1), =3.30 ile web kaynaklarını güvenilirlik, doğruluk, tarafsızlık gibi unsurlar açısından değerlendirmekte (m20) sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların "hiç zorlanmıyorum" düzeyinde ise en yüksek ortalamaya; \bar{x} = 4.20 ile web arama motorlarını (google-altavista-arabul gibi) kullanma (m10), ve \bar{x} =4.03 ile araştırma sonuçlarını yazılı olarak (ödev, rapor, makale, vb) sunma (m31) maddeleri olduğu görülmektedir. Bu maddeleri \bar{x} =4.02'lik ortalamalarla farklı türdeki bilgi kaynaklarını (ansiklopedi, dergi, rehber, yıllık gibi) kullanma (m7) ve okudukları bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirleme (m22) ile \bar{x} =4.00 ödevde, araştırmada

kullanılan farklı türdeki kaynakların kaynakça bilgilerini hazırlama (m29) durumları takip etmektedir.

Anketin tamamına ilişkin genel ortalamaya bakıldığında, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik ortalamalarının $\bar{x} = 3.46$ ile “zorlanmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının zorlanmadıklarını belirttikleri etkinliklerin bilginin kullanılması ve sunulmasıyla ilgili süreçler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer sonuç Aldemir (2004)’in araştırmasında da elde edilmiştir. Bunun yanında Polat (2005)’in yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmaya bakıldığında ise öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başaran (2005)’in yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyelerinin oldukça iyi olduğu belirtilirken, bilgiyi saklama ve prosedürlere uygun bilgi alma konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Bilgi Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri

Tablo 2. Ortalamaların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar	N	\bar{x}	ss
1. sınıf	65	3.63	.99
2. sınıf	74	3.63	.94
3. sınıf	68	3.86	.86
4. sınıf	62	3.74	.92

Öğretmen adaylarının buldukları sınıflara göre ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu; 4 farklı sınıftaki öğretmen adaylarının da bilgi okuryazarlığı ile ilgili olarak “zorlanmıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. 1 ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamaları aynıdır ($\bar{x}=3.63$). Üst sınıflara geçtikçe bu konudaki beceri düzeylerinde küçük artışlar meydana gelmektedir (3. sınıf, $\bar{x}=3.86$; 4. sınıf $\bar{x}=3.74$).

Günümüzde ortaöğretimde ya da yüksek öğretim kurumlarında bilgi okuryazarlığı ile ilgili ders olmamasına rağmen, ilk sınıftan itibaren değerlerin yüksek çıkmasının nedeni bu dersin içeriğinin çeşitli derslerde konu olarak okutulması ve öğretilmesi olabilir. Örneğin eğitim fakültesi öğrencileri, öğretim programlarında öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, bilgisayar, özel öğretim yöntemleri, araştırma yöntemleri gibi dersler görmektedirler. Ayrıca ilköğretimden itibaren bu öğrenciler teknoloji içerikli bir takım dersler almakta ve özellikle bilgisayar derslerinde bilgi okuryazarlığı konuları içinde yer alan arama motorlarını kullanma konusunu öğrenmektedirler. Bunun yanında Türkçe derslerinde okuduğunu anlama ve rapor hazırlama konuları; araştırma teknikleri derslerinde yine rapor hazırlama ve kaynakça gösterimi konuları öğrencilere anlatılmakta, hemen hemen hazırladıkları her türlü proje ve ödevde öğrendiklerini göstermeleri istenmektedir.

Bilgi okuryazarlığı ile ilgili ortalamaların sınıflara göre dağılımı maddeler bazında incelendiğinde sadece 1.sınıfta anketin 1.maddesinin “kararsızım” düzeyinde cevaplandırıldığı görülmektedir. Buna göre öğrenciler ödev/araştırma konularını kendileri belirlemek durumunda kaldıklarında kararsız kalmaktadırlar. Aynı sonuç, Polat (2005)’in yüksek lisans öğrencilerinde yaptığı araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Her iki grup öğrencide de sonucun bu şekilde çıkmasında, yeni bir kuruma gelinmesi, öğretim yıllarının ilk yılı olduğu için konulara hakimiyetlerinin az olması, değişik öğretmenlerden farklı içeriğe sahip dersler almaları gibi çeşitli nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında üst sınıflara yükseldikçe mesleğe yönelim ve alan derslerini daha iyi tanımaları, sevdikleri ve ilgi

duydıkları konuların belirginleşmesi ödev konularını belirlemek durumunda kaldıklarında daha kolay karar vermelerini sağlamaktadır. Elde edilen ortalamalar da bu durumu desteklemektedir (2. sınıf, $\bar{x}=3.39$; 3. sınıf $\bar{x}=3.23$; 4. sınıf $\bar{x}=3.43$).

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bilgi Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri

Tablo 3. Bilgi Okuryazarlığı Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss
Kız	175	3.74	.91
Erkek	94	3.75	.92

Tablo3'e göre hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının yanıtları "zorlanmıyorum" düzeyindedir (kızlar, $\bar{x}=3.74$; erkekler $\bar{x}=3.75$). Bu durumdan kız ve erkek katılımcıların bilgi okuryazarlığı becerilerinin aynı seviyede olduğu yorumu yapılabilir. Madde bazında yapılan analizlerde; bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili maddelerde erkeklerin kızlara göre; farklı kaynaklar kullanma, rapor hazırlama ve kaynak gösterme, kaynakların arasındaki benzer ve farklı noktaları bulma gibi konularda ise kızların erkeklere oranla biraz daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak yorum gerektiren konularda kız öğrencilerin, teknik bilgi gerektiren konularda da erkek öğrencilerin daha iyi olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okula Göre Bilgi Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri

Tablo 4. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Düzeylerinin Mezun Olunan Okula Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise	N	\bar{x}	ss
Genel Lise	115	3.76	.99
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	154	3.73	.86

Tablo 4'e göre, genel lise mezunlarının ortalaması =3.76; yabancı dil ağırlıklı lise mezunlarının ortalaması =3.75'tir. Bu durumda her iki okul türü mezunlarının da bilgi okuryazarlığı becerilerinin neredeyse eşit düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Madde bazında yapılan analizlerde ise, ödev bölümlerini düzenleme ile ödevleri eleştirme maddelerine eşit düzeyde yanıt verildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıf öğretmenliği bölümü göz önüne alındığında, bu bölümü seçebilmek için öğrencilerin ortaöğretim kurumlarının eşit ağırlık (Türkçe-Matematik) bölümlerinden mezun olmaları gerekmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının bilgiyi düzenleme basamağında mezun oldukları ortaöğretim kurumlarında aldıkları Türkçe eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Konusunda Öğretmen Adaylarının Eğitim Alma Durumları

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Konusunda Eğitim Alma Durumları

Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet eğitim aldım	57	21.14
Hayır eğitim almadım	188	69.68
Boş	25	9.16
Toplam	269	100.00

Tablo 5'e göre, ankette listelenen etkinliklerle ilgili konularda eğitim aldığını belirten öğretmen adaylarının oranı % 21 civarındadır. Bu oran madde bazında incelendiğinde etkinliğe göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerileri tek bir dersle değil bir eğitim süreci sonunda kazanılabilecek becerilerdir. Eğitim fakülteleri programlarında ise bu becerilerle ilgili bir ders bulunmamaktadır. Bunun yanında ilgili becerilerin bir kısmı farklı dersler kapsamında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgili becerilerin bir kısmını program dahilindeki çeşitli derslerdeki eğitim ve yaptıkları etkinlikler sonucunda kazanmaları beklenebilir. Nitekim öğrencilerin çoğunun ders aldıklarını belirttikleri konular (gönderme/atıf yapmak ve kaynakça hazırlamak, ödev bölümlerini düzenlemek) daha çok bu derslerin kapsamına girebilecek konular olduğu gibi diğer dersler için yapılan etkinlikler içindedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının bu becerileri ders dışı kurslar, seminerler aracılığıyla kazanmış olabilecekleri gibi ilk-orta öğretimde de kazanmış olma olasılıkları bulunmaktadır.

Öğrencilerin yüksek oranlarda eğitim almadıklarını belirttikleri konular; indeksleri ve elektronik veritabanlarını seçme ve kullanma, bilgisayarla bilgi arama ve web kaynaklarını değerlendirme, bilgi gereksinimini tanımlama gibi bilgi okuryazarlığı eğitimi programlarının içinde yer alan/yer alması gereken konular olduğu görülmüştür. Bu konularda eğitim aldığını belirten öğrencilerin söz konusu eğitimi ilk veya ortaöğretim yıllarında almış olmaları olasılığı yüksektir. Kurbanoğlu (2002)'nin belirttiği üzere bugün sadece üniversite öğrencileri değil, ilk orta düzey okul öğrencileri de ödev hazırlarken internette yararlanmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin eğitim almadıkları halde bazı maddelerde “zorlanmıyorum” düzeyinde yanıt vermelerinin diğer bir nedeni ise günümüzde bilgisayarların her alanda yaygın olarak kullanılması olabilir. Yüksek öğrenim düzeyinde öğrencilerin büyük bölümünün evlerinde bilgisayar ve interneti bulunmaktadır. Notlarını öğrenmekten arkadaşları ile konuşmaya kadar çoğu aktiviteyi bilgisayar/internet üzerinden gerçekleştiren öğrenciler eğitim almaya bile deneme yanılma yöntemiyle bilgisayar ve internet kullanımı hakkında bilgiye sahiptirler.

Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Konusunda Öğretmen Adaylarının Eğitim Alma İsteği

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Konusunda Eğitim Alma İsteği

Eğitim Alma İstekleri	f	%
Evet eğitim almak isterim	144	53.42
Hayır eğitim almak istemem	99	37.76
Kararsızım	26	9.74
Toplam	269	100.00

Tablo 6'ya göre öğrencilerin %53.42'si bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda eğitim almak istediklerini belirtirken, %37.76'sı istemediklerini belirtmiş, %9.74'ü ise bu konuda kararsız kalmıştır. Polat (2005)'in araştırmasında da lisans üstü öğrencilerin eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeyleri genel ortalamaları = 3.46 ile “zorlanmıyorum” düzeyindedir.

Bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerine sınıflara göre bakıldığında; 1,2,3 ve 4. sınıfa devam eden bütün öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile ilgili olarak “zorlanmıyorum” düzeyindedir. Madde bazında sınıflar arasında bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda farklılıkların tespiti için yapılan analizler sonucunda 15 maddede (madde 2-11-13-14-19-26-

27-28-29-30-32-33-34-35) anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıflar arasında; ödev konusuna ilişkin bilgi gereksinimlerini tanımlama, elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgileri anlama ve uygulama, bilgiyi ararken kavramlar arası ilişkileri “ve, veya, değil” kullanarak belirleme, bilgiyi deneme, bilgiyi, güncellik, güvenilirlik açısından değerlendirme, çok sayıda kaynağı birlikte kullanma, ödev bölümlerini düzenleme, ödevde bilginin kaynağını gösterme ve kaynakları listeleme, sözlü sunum yapma, bilgiyi sunmada uygun teknolojiyi kullanma ve hazırlanılan bilgiyi eleştirme düzeylerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı etkinliklerinin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının yanıtları “zorlanmıyorum” düzeyindedir (kızlar, $\bar{x}=3.74$; erkekler $\bar{x}=3.75$). Madde bazında yapılan analizlerde; bilgisayar ve internet kullanımını ile ilgili maddelerde erkeklerin; rapor hazırlama ve kaynak gösterme, kaynakların arasındaki benzer ve farklı noktaları bulma gibi konularda ise kızların erkeklere oranla biraz daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin mezun olunan okula göre bilgi okuryazarlığı becerileri neredeyse eşit düzeydedir (genel lise mezunları, $\bar{x}=3.76$; yabancı dil ağırlıklı lise mezunları $\bar{x}=3.75$).

Öğretmen adaylarının % 21’i bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda eğitim aldığını belirtmiştir. Bunun yanında %53. 42’si bu konuda eğitim alma istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini tesadüfi bilgilere bırakmadan eğitimle geliştirebilmek için yüksek öğretim müfredatına bilgi okuryazarlığı dersi konulup alanda uzman kişiler tarafından bu ders verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2005). “Avrupa birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okur Yazarlığı”. Milli Eğitim. Yıl:33, Sayı:167, İnternet Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr>. İndirilme Tarihi: 01.11.2008
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. İnternet Adresi: [http://193.140.216.63/200324BUKET% 20 AKKOYUNLU.pdf](http://193.140.216.63/200324BUKET%20AKKOYUNLU.pdf) İndirilme Tarihi: 27.04.2008
- Akkoyunlu, B. ve M. Yılmaz (2005). “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri İle İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Eurasian Journal of Educational Research. Sayı:19, İnternet Adresi: [www.ejer.com.tr /tr/index.php?git=22& kategori= 50&makale = 317](http://www.ejer.com.tr/tr/index.php?git=22&kategori=50&makale=317). İndirilme Tarihi: 27.04.2008
- Aldemir, A. (2004). “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, M. (2005). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi”. G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 25, Sayı: 3, ss: 163-177. İnternet Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2005/3/2005-3-163-177-8-mustafabacaran.pdf>. İndirilme Tarihi: 01.11.2008
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). “Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri”. Journal Of Qafqaz University. Sayı:9 (Bahar).
- Henderson, M.V. ve A.J.Scheffler. (2003). “New Literacies, Standards and Teacher Education”. Education. 124(2): 390-396.

- Kurbanoglu, S. (2002). "WWW Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi". Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. 19(1): 11-25.
- Kurbanoglu, S. ve B. Akkoyunlu. (2001). "Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21: 81-88. İnternet Adresi: <http://193.140.216.63/200121SERAP%20KURBAN0%C4%9ELU.pdf>. İndirilme Tarihi: 01.11.2008.
- Nair, G. (2001). "Bilginin Değişen Anlamı ve Kavram Tartışmaları". C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 2(1): 329-337.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu–Eğitim–Yeni Kimlikler-II Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler". A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. ss:341-350. İnternet adresi: www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdf/1999/341-350.pdf. İndirilme Tarihi: : 01.11.2008
- Özdener, N. ve M. Öztok. (2005). "Türk ve İngiliz Öğretim Programlarının Bilgisayar ve İnternet Okur Yazarlığı Açısından Karşılaştırılması". Milli Eğitim. Yıl:33, Sayı:167, İnternet Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr>. İndirilme Tarihi: 01.11.2008
- Polat, C. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". Türk Kütüphaneciliği 19(4): 408-431.; İnternet Adresi: <http://eprints.rclis.org/archive/00006126/>. İndirilme tarihi: 20.03.2008
- Polat, C. (2005). "Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, C. (2006). "Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi". A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. Sayı: 30: 249-266.
- Polat, C. ve H. Odabaş. (2008). "Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı". İnternet Adresi: <http://acikarsiv.atauni.edu.tr/fulltext/37.pdf>. İndirilme Tarihi: 01.11.2008
- Saatçioğlu, Ö., Ö.Özmen ve P.S. Özer. (2003). "Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması". Bilgi Dünyası. 4(1):45-63. İnternet Adresi: <http://eprints.rdis.org/5916/1/45-63.pdf>. İndirilme Tarihi: 01.11.2008
- Spitzer, K. L., M. B. Eisenberg. Ve C. A. Lowe. "Information Literacy: Essential Skills for the Information Age", Clearinghouse on Information & Technology. IR-104, 1998. Syracuse, New York: ERIC.
- Terzi, A.R. (???). "Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okul". Sosyal Bilimler Dergisi. İnternet adresi: yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd5/sbd-5-05.pdf. İndirilme Tarihi: 01.11.2008

OKULLARDA GÖRÜLEN ÖĞRENCİDEN ÖĞRENCİYE YÖNELİK ŞİDDET OLAYLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ARŞİV ARAŞTIRMASI YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ

Sefa BULUT*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ülkemizde okullarda görülen şiddeti gazete ve televizyon haberleri ışığında incelemektir. Bu nedenle ulusal düzeyde yayın yapan 16 gazete ve 11 televizyonun internet sayfaları 2001 yılından 2006 yılına kadar taranmış ve öğrenciden öğrenciye yönelik toplam 302 şiddet olayı belirlenmiştir. Daha sonra bu şiddet olaylarının oluş yerleri, nedenleri, cinsiyet, şiddetin olduğu mekân, yerleşim yerleri, şiddet türleri, nasıl sonuçlandığı ve eğitim dönemlerindeki yaygınlıkları frekans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet okul dışı ortamlardan ziyade, okul sınırları içerisinde yaşanmaktadır. Okul ortamında yaşanan şiddet ise, en çok sınıflarda ve koridorlarda, daha çok teneffüs zamanlarında, daha çok erkek öğrencilerce, daha çok kişisel anlaşmazlık ve karşı cinsle bağlantılı konularda, daha çok bıçak, taş, sopa, demir çubuk gibi materyallerin yardımı ile ve daha çok başkalarının gözü önünde gerçekleştirilmektedir. Son olarak, bu şiddet olguları kırsal kesimden ziyade, şehir, büyük şehir gibi kalabalık yerleşim yerlerinde yaşanmakta ve olaylar çoğunlukla hastaneye gitme, polise şikayet, tutuklanma gibi olasılıklarla sona ermektedir. Bulgular önceki literatürle tartışılmış ve gerekli önleme ve müdahale etme programları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulda Şiddet, Şiddet için Risk Faktörleri, Basında Şiddet

AN ARCHIVAL RESEARCH STUDY ON VIOLENT EVENTS BETWEEN STUDENTS AT SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate school violence as it appears in the media. To this aim, 16 newspapers and 11 TV web sites were screened for possible violent news from the year 2001 to 2006. By doing so, 302 news stories were collected. The news was then limited to the violent actions that emerged from a student toward another student. Then, the violent events were classified according to the gender, place, reasons, resolutions, and educational level. The collected material was subjected to frequency analysis. According to the results; violence from students to students take places more in school setting than outside the school borders. The violent behavior in schools is more likely to occur in classrooms, corridors, mostly in break times, by male students about personal problems or problems related with the opposite sex. It was revealed that students employ knives, stones, sticks, iron bars and these violence acts take place in front of other students. Finally, the aggression phenomena mostly occur in urban and metropolitan areas, but very rarely in rural areas or small towns. Victims or perpetrators end up being hospitalised, having complaints made in police departments or getting arrested. The findings were discussed in the light of the previous literature. Necessary intervention and prevention methods were also recommended.

Key Words: School Violence, Risk Factor for Violence, Violence in Media

* Yard. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D.
E-posta: sefabulut22@hotmail.com

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okullarda yaşanan şiddet olgusu, son yıllarda farklı ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de sıkça ele alınan bir sorundur. Bu konuda yapılan çalışmalar çeşitli açılardan şiddet olgusunu açıklamayı hedeflese de, bu sorunun yaşanmasına zemin hazırlayan faktörler tam olarak anlaşılammıştır. Sorunun kültürel koşullar ve ülke gerçeği içerisinde ele alınması, önleyici tedbirlerin gerçekçi zemine oturtulmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma kapsamında şiddet olgusu, öğrenciden öğrenciye yönelik olan ve 2001- 2006 yılları arasında görsel ve yazılı basına yansıyan olgular bağlamında ele alınmıştır. Böylece daha yaygın ve ülke geneline yansıyan olaylara ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında okullarda yaşanan şiddet olaylarının dinamiklerinin anlaşılmasına, şiddetin hangi zaman diliminde, hangi ortamlarda, hangi nedenlerle ve hangi koşullarda ortaya çıktığının tespit edilmesine odaklanılmıştır. Araştırmada temel kaygı, şiddet olgusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak ve bağlamında daha etkili önleyici tedbirleri geliştirebilmektir.

Şiddet oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Araştırmacılar şiddet tanımını kavramsallaştırarak bir çerçeveye oturtmaya çalışmışlardır. Bunlar arasında Dünya Sağlık Örgütünün tanımlaması en çok kabul görendir. Buna göre “Bir bireyin fiziksel gücünü bilinçli olarak kendisine, başkasına ya da bir grup ve topluluğa karşı gerçekten ya da tehdit amacıyla kullanması sonucunda ölüm, psikolojik zarar verme, yoksun bırakma ve gelişmesini engelleme gibi zararlı sonuçlara neden olan veya muhtemel zarar içeren davranışlardır.”

(WHO, 1996). Dünya Sağlık Örgütünün tanımlaması çok amaçlı ve kapsamlı tutulmuştur. Bu tanım bilinçli güç kullanımını, eşit olmayan güç dengelerini, sosyal ve kurumsal güç ilişkilerini de kapsamaktadır. Bu nedenle de ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, kültürel baskı ve birisini görmezden gelmede şiddet sayılmaktadır. Aslında okulda görülen şiddet kavramı; zorbalıktan kavgaya, intihardan öldürmeye kadar varan geniş bir yaygınlık gösterir. Okullarda görülen şiddetin bir başka alt boyutu olarak zorbalıkta şiddette olduğu gibi, eğitimsel, psikolojik, sosyal, ve etik boyutları olan karmaşık bir problemdir. Benzer şekilde saldırganlık, bireylerin eşyalarına ya da okuldaki nesnelere yönelik de olabilmektedir. Bu duruma vandalizm denilir ve saldırganlığın nesneye yöneltilmiş boyutu olarak kabul edilir. Burada bir anlamda, okulun kurallarını, yönetmeliklerini ve personelini protesto etmek amacı vardır.

Okullara görülen şiddetin olası nedenleri arasında, ailevi problemler (Morgan, 1994), sosyal ve çevresel sorunlar (Bowen ve Bowen, 1999) ve medyanın etkisi (TV Related Volence, 1994) gösterilmektedir. Okullardaki disiplin sorunları, şehirlerdeki yoksul ve işçi sınıflarının yaşadıkları bölgelerde yoğunlaşmaktadır (Midlarsky ve Klain, 2005). Düşük sosyo-ekonomik statü, arkadaş etkisi, ailenin gerekli rehberliği sağlamaması, okul ve öğretmenlerin ilgisizliği de çocukları şiddete yöneltmektedir (Midlarsky ve Klain, 2005). Aynı şekilde kalabalık okullarda şiddetin görülme sıklığı, okul büyüklüğü ile doğru orantılı olarak artmaktadır (Leung ve Ferris, 2008). Alkol ve madde bağımlılığının şiddet üzerinde doğrudan belirleyici etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Shepherd, Sutherland ve Newcombe, 2006). Gerçekte şiddet, pek çok faktörün birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, biyolojik yatkınlıklar, etkisiz anne baba tutumları, yoksulluk, zihinsel işlevler, sosyal ve duygusal işlevsellik, kültürel etkiler ve medyanın etkileri gibi çok boyutlu nedenler vardır. Fakat bunlar içerisinde hangisinin daha etkili olduğu açıklayan tek bir kuram yoktur. Ancak çok boyutlu etkileşimden ötürü Bronfenbrenner’in önerdiği ekolojik sistem modeli, şiddet olgusunu açıklamada daha gerçekçi bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre, şiddet davranışları sergileyen ya da şiddete maruz kalan bireyin etrafındaki iç içe geçmiş, birbiriyle etkileşim halinde olan dar ve kapsamlı birimlerin farklı dengeleri, şiddetin ortaya çıkmasını kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır (akt: Flores,

2005). Benzer şekilde, medya ve eğlence endüstrisi aracılığıyla sık sık şiddet içeren davranışlara tanık olan gençler, giderek şiddeti olağan bir durum olarak algılamakta, diğer bir deyişle şiddeti “normalleştirmekte”, sık sık sunulan bu örnekler aracılığıyla şiddete karşı “duyarsızlaştırılmakta”dır (Capozzoli ve McVey, 2000). Midlarsky ve Klain’a (2005) göre ise okulda görülen şiddeti nedeni, toplumdaki şiddetin okula yansımadır. Bu anlayışa göre okuldaki şiddetin nedeni, toplumdaki şiddetle paralel giden ve toplumdaki şiddetin nedenleriyle büyük ölçüde örtüşen bir olgudur. Bu anlayış, okuldaki ve toplumdaki şiddeti birlikte ele almayı ve önleyici çabalara okul dışı faktörleri de dahil etmeyi önermektedir. Garbarina’a (1995) göre ise, tıpkı, havanın, suyun ve çevrenin kirlenmesi gibi sosyal çevre de kirlenmekte, şiddet, yoksulluk, depresyon, travma, umutsuzluk, mutsuzluk ve yabancılaşma gibi sorunlar çocukları ve ergenleri derinden etkilemektedir.

Şiddetin anlaşılmasında, aile ortamının ve ailenin koşulların incelenmesi de büyük katkı sağlayacaktır. Son yıllarda değişen değerlerle birlikte aileye verilen değer azalması, aile yapısının bozulması da okulda olan şiddeti etkilemiştir. Tek ebeveynli, yoksul, alkol ya da uyuşturucu bağımlısı, travmaya maruz kalmış ve duygusal sorunları olan ailelerden gelen çocuklar diğer çocuklara oranla şiddete yönelme eğilimindedirler (Gottfredson, 1997). Örneğin Asyalı ve Latin ailelerin çocuklarının şiddete yönelmelerinde etkili olan risk faktörleri Soriano ve Soriano’ya göre şöyle sıralanmaktadır; çatışmalı aile ortamı, dar gelirli aile, düşük özsaygı, iki farklı kültürü yaşıyor olmak, iletişim sorunları, disiplin aracı olarak cezanın kullanılması, ailenin okulla bağlantısının zayıf olması, çocuğun anne ve öğretmenlerinden beklentisinin düşük olması, aile içi şiddetin sık yaşanıyor olması, ailede ateşli silahlara sahip aile üyesinin olması, alkol ve ilaç kullanımı ve umutsuzluk (Eisenbraun, 2007). Gottfredson’a (1997) göre çocuklar kendi gerilim, kaygı, engellenmişlik ve öfke duygularını bastırmak için şiddete başvurmaktadırlar.

Olumsuz, acı verici ve örseleyici duyguları içeren şiddetin etkileri de, buna paralel olumsuz ve istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Burada özellikle okullarda görülen öğrenci kaynaklı şiddetin, diğer öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler incelenmektedir. Okuldaki şiddet, maruz kalanların kişilikleri üzerinde derin yaralar açmakta ve etkisi uzun süre devam etmektedir. Şiddete maruz kalma çocuğun gelişim dönemine bağlı olarak farklı sonuçlar doğurmakta, çocukların normal gelişimlerini ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Şiddete maruz kalan bu çocuklar bilişsel ve sosyal açıdan sorunlar yaşamakta, beraberinde davranışlarında ciddi değişimler olmaktadır. Bu çocuklarda aynı zamanda, uyku bozuklukları, içtepisellik, sosyal ortamdan çekilme, konsantre olamama, dikkat güçlükleri ve akademik başarısızlık gibi sorunlarla karşılaşılma olasılığı artmaktadır (American Psychological Association, 1993).

Okuldaki şiddet, sadece maruz kalan kurbanlarda değil, aynı zamanda şiddeti uygulayan zorbalarda da onarılamayacak duygusal, fiziksel ve ruhsal hasarlar oluşturmaktadır (Chisholm ve Ward, 2004). Şiddet uygulayan çocuklar aslında saldırgan davranışlar göstererek, kendi travmatik deneyimlerinden kaynaklanan çaresizlik duygularını, şiddete yönelerek kapatmaktadırlar. Şiddetin sürekli yenilediği ortamlarda ise kurban zaman zaman zorba rolüne de bürünmektedir (Hoch-Espada, 1997). Aynı şekilde, okullarda şiddetin sıkça yaşanması en çok okul iklimini etkilemekte, öğrencilerin kendilerini güvende hissetme ihtiyaçlarının zarar görmesine neden olmaktadır. Cowie’ye (2006) göre bu durum, öğrencilerin en temel haklarından biri olan, “güvenli ve huzurlu eğitim hakkı” ve “eşit muamele ve saygı hakkı”nın ihlal edilmesi anlamına gelmektedir.

Şiddetin yaygınlığına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde şiddetin anaokulundan liseye kadar tüm eğitim seviyelerinde epidemik boyutlara ulaştığı belirtilmektedir (Harper ve Ibrahim, 1999). Araştırmacılara göre, Amerika’da okullarda görülen şiddet, bu ülkenin tarihiyle başlamış (Crews ve Counts, 1997) ve dramatik bir şekilde artma eğilimi göstermiştir (Morgan, 1994). Toch (1993) Amerika’da her yıl 85 bin okulda 3 milyon şiddet olayının olduğunu, 8. sınıfların %9’unun okula ya da spor kulübüne silah götürdüklerini, genel olarak her gün okullara 270 bin silahın girip çıktığını belirtmiştir. Noaks ve Noaks (2000) İngiltere’de Amerika’dakine benzer bir şekilde son yıllarda şiddetin kaygı yaratacak derecede arttığını ve sorun teşkil ettiğini belirtmiştir.

Ülkemizde şiddetin yaygınlığını gösteren bazı çalışmaların olması (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006; Kaymak-Özmen, 2006; Tari, Ögel ve Yılmazçetin-Eke, 2006) ve şiddetin özel bir türü olan zorbalıkla ilgili kapsamlı çalışmaların yapılması (Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Pişkin, 2003; 2006; Şirvanlı-Özen, 2006) şiddete ve şiddetin önlenmesine yönelik bir duyarlılığın geliştirilmesinde öncülük etmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında “Okulda Şiddet” konulu bir sempozyum düzenlenmiş, şiddetin önlenmesi ve azaltılması adına alınabilecek önlemleri içeren bir genelge yayımlanmıştır (Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi, 2006/26). Tüm bu çabaların hedefi, okullarda yaşanan şiddet olaylarının azaltılması ya da tamamen önlenmesini, engellenmesini sağlamaktır. Bu araştırma ile ülkemizde okullarda yaşanan şiddet olgusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Buna göre bu çalışmanın temel amaçları aşağıdaki gibidir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Çalışmanın temel amacı, Türkiye’de okullarda yaşanan şiddet olgusunu, 2001 ve 2006 yılları arasında yazılı ve görsel basına yansıyan olgular bağlamında değerlendirmektir. Bu değerlendirme ile, okullarda yaşanan şiddet olaylarının dinamiklerini anlamak, şiddetin hangi zaman diliminde, hangi ortamlarda, hangi nedenlerle ve hangi koşullarda ortaya çıktığını tespit etmek gibi alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir. Bu amaçlara yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1) Okula ve öğrencilere yönelik şiddet olayları en çok hangi mekanlarda meydana gelmektedir?
- 2) Okulla ilgili şiddet olaylarının gün içerisinde en sık ortaya çıktığı zamanlar nelerdir?
- 3) Okul ve öğrencilerle ilgili olan şiddet olaylarının yaygınlık açısından yerleşim yerlerine göre dağılımı nedir?
- 4) Şiddet olaylarının eğitim kademelerine göre dağılımı nedir?
- 5) Meydana gelen şiddet olaylarının nedenleri nelerdir?
- 6) Şiddet olaylarında kullanılan araçlar nelerdir?
- 7) Şiddet olaylarına karışan öğrencilerin cinsiyetleri ve olaydaki konumları nelerdir?
- 8) Şiddet olayı nasıl sonuçlanmaktadır?
- 9) Şiddet olaylarının bireysel ya da grup olarak yaygınlık oranı nedir?
- 10) Şiddet olayları olduğu zaman buna şahit olan öğrenciler var mıdır?

Yukarıdaki sorulara cevap aranarak, ülkemizdeki şiddet olaylarının medyaya yansıdığı kadarıyla türü, nitelikleri, yaygınlık oranları ve şiddet olaylarının dinamikleri hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır. Bu nedenle yaşları 7–18 arasında olan kendisini

öğrenci diye tanımlayan okul ortamında ya da okul çıkışında şiddet olayı yaşayan gençler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada belirtilen yaş grubu içerisinde yer alsalar bile öğrenci statüsünde olmayan çocuk ve gençler ve okulla ilgili olmayan şiddet olayları bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Yine şiddet olayları tanımlanırken öğrenciden kaynaklanan ve öğrenciye yönelen “öğrenciden-öğrenciye yönelik şiddet” olarak tanımlanabilecek olaylar ele alınmıştır. Okul dışındaki personelden, aileden, öğretmenden, yöneticilerden doğan şiddet olayları, öğrenciden bu kişilere yöneltilen şiddet içerikli davranışlar ve yetişkinlerin kendi aralarında sergiledikleri şiddet davranışları bu araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

YÖNTEM

Tüm bu soruları yanıtlamak için ise “tarihsel araştırma”(historical research) yöntemi kullanılmıştır. Bu method bazen “arşiv araştırması” olarak da adlandırılmaktadır. Tarihsel araştırma yöntemi gündelik ya da gelecekteki olayların geçmişle ilişkilerini, nedenlerini, etki eden etkenleri ve gözlenen eğilimleri tespit etmek için yapılan sistematik veri toplama ve bunları değerlendirmeye dayanmaktadır. Pek çok eğitim uygulamaların, teorilerin ve sorunların geçmiş olayların ışığında değerlendirildiğinde daha iyi anlaşıldığı gözlenmiştir (Gay, 1996). Tarihsel araştırma yönteminde de kullanılan basamaklar aynı diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibidir. Bu yöntemde de önce problem tanımlanır, hipotezler formüle edilir, test edilir ve sonuçta hipotezler doğrulanır ya da reddedilir (Gay, 1996). Tarihsel hipotezlerin direk olarak test edilmesi her zaman mümkün değildir. Sorulan sorulara bulunacak cevaplar toplanacak bilgiler üzerine temellendirilebilir (Hopkins ve Antes, 1990). Arşiv araştırması yöntemi kullanılarak, veriler ulusal düzeyde yayın yapan gazete ve TV kanallarının internet sayfaları incelenmiş ve frekans analizi yaklaşımıyla değerlendirilmiştir.

Okullarımızda görülen şiddet olgusunu incelemek amacıyla 2001 yılından başlamak üzere son 5 yılda okullarda olan şiddet olayları Türkiye’de ulusal düzeyde yayın yapan 16 gazete (Akşam, Dünya, Düden Bugüne Tercüman, Halka ve Olaylara Tercüman, Güneş, Hürriyet, Milliyet, Posta, Radikal, Sabah, Star, Takvim, Türkiye, Vatan, Yeni Şafak ve Zaman) ve yine ulusal düzeyde yayın yapan 11 TV kanalının (ATV, CNN Türk, Haber Türk, Kanal D, Kanal 7, NTV, Sky Türk, STV, Show TV, TV8 ve TRT) internet sayfaları taranarak tüm şiddet içerikli haberler toplanmıştır. Tarama esnasında herhangi bir karışıklığın olmaması için aylar ve günleri ayrı ayrı gösteren bir tablo hazırlanmış ve hazırlanan liste bağlamında gün gün ilerlemek suretiyle tarama tamamlanmıştır. Taramalar esnasında araştırma amacına uygun olarak, öğrencilerin karıştığı ve okulla bağlantılı şiddet olaylarının tek tek çıktısı alınmıştır. Yine şiddet olaylarının sayımında tekrarlı sayımlar olmaması için, bütün gazete ve TV kanalların taranmasında ay ay, ilerleme yoluna gidilmiş. Örneğin, 2001 yılı Ocak ayının ilk gününden itibaren bütün veriler tek elden toplanmış; böylece tekrarlı sayımlar engellenmiştir. Aynı olay farklı TV kanallarında ve gazetede yer almış ise tek bir şiddet vakası olarak bütünleştirilerek değerlendirilmiştir. Böylece gün-gün, ay -ay ve yıl- yıl sistematik olarak, olası tüm olgularda tekrarlı sayımları önleyerek taranmıştır. Ardından araştırmacı ve aynı alandan bazı meslektaşlarının uzman kanısına başvurarak ve okul şiddetini ele alan yapılmış diğer çalışmaları da temel alarak oluşturulan anket formatına göre ikincil bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede, örneğin şiddet olayına katılanların cinsiyeti, şiddet olayının gerçekleştiği mekan, zaman dilimi ya da ay gibi önceden kestirilebilecek kategoriler ön değerlendirmeye oluşturulmuştur. Değerlendirmede yalnızca, “olayın oluş nedeni” gibi çok sayıda seçeneğin olabileceği boyut, önce bütün nedenler frekans analizi ile tüm nedenleri içerecek şekilde değerlendirilmiş, ardından tablollaştırılırken, “sözel cinsel taciz”, “laf atma” adı altında sunulan haberler, tek bir kategoride ve her iki başlığı içerecek şekilde örneğin

“cinsel taciz- laf atma” şeklinde verilmiştir. Aynı değerlendirme boyutunda bazı benzer nedenleri gruplandırma yoluna da gidilmiştir. Örneğin, yazılı ve görsel basında doğrudan “kız meselesi” olarak geçen ya da sevgili ilişkisinin olmadığı, ancak laf taşıma, sevgilisine asılma, sevgilisi hakkında kötü konuşma vb. olarak tanımlanan durumlar “kız meselesi yüzünden çatışma” gibi tek başlık altında toplanırken, flört, çıkma ilişkisinden kaynaklanan ya da sevgilisine karşılık bulamama ya da ilişkiye dair sorunlardan kaynaklanan şiddet olayları “kız- erkek ilişkisi-platonik aşk” adı altında sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen değerlendirmenin sonuçları aşağıda verilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’deki yazılı ve görsel basına yansıyan 2001-2006 yılları arasındaki okul ve öğrencilerle ilgili şiddet haberlerinden, öğrenciden öğrenciye yönelen şiddet olaylarının değerlendirildiği çalışmada, araştırma amacına özgü koşulları karşılayan toplam 302 haber tespit edilmiştir. Daha sonra tespit edilen 302 şiddet olayı araştırmanın değerlendirmeyi amaçladığı, yukarıda verilen boyutlara göre değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre değerlendirilen ilk boyut, görsel ve yazılı basına yansıyan olayların meydana geldiği yerdir.

Tablo -1: Şiddet Olaylarının Oluş Yeri (Okul İçinde)

Olayın Oluş Yeri (Okul İçi)	f (225)	%
Sınıf	106	47
Koridor	75	33
Tuvalet	26	12
Atolye-laboratuvar	18	8

1) Şiddet olaylarının meydana geldiği yere göre yapılan değerlendirmede, toplam 302 şiddet olayının 225’i (%75) okul binası içerisinde, 77’sinin (%25) ise, okul binası dışında gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre şiddet olaylarının % 74’ü okul binası içinde meydana gelmiştir. Söz konusu yıllarda, görsel ve yazılı basına yansıyan toplam şiddet olaylarının % 26’sı ise okul binası dışında gerçekleşmiştir. Okul binası ve okul binası dışında meydana gelen ve basına yansıyan şiddet olayları, oluş yerlerine göre incelendiğinde ise şu sonuçlarla karşılaşılmıştır. Görsel ve yazılı basına yansıyan okul binası içinde gerçekleşmiş şiddet olaylarının % 47’si sınıflarda meydana gelmektedir. Bunu % 33 ile koridorlar, %12 ile tuvaletler, % 8 ile atölyeler ve laboratuvarlar takip etmektedir.

Tablo -2: Şiddet Olaylarının Oluş Yeri (Okul Dışında)

Olayın Oluş Yeri (Okul Dışı)	f (77)	%
Sokak	38	49
Yurt-yatılı pansiyon	23	30
Kafe	9	12
Dersane	7	9

Ele alınan şiddet olaylarında, okul binası dışında gerçekleşen vakaların hangi ortamlarda meydana geldiğine dair yapılan ikincil bir değerlendirme yapılmıştır. Buna göre okul binası dışında gerçekleşen şiddet olaylarının yaklaşık yarısı (% 49) sokakta, kalan %30’u yurt- yatılı pansiyon gibi yaşam alanlarında, % 12’si kafede ve % 9’u dershanede gerçekleşmiştir.

Tablo-3: Şiddet Olaylarının Gerçekleştiği Zaman

Olayın Gerçekleşme zamanı	f	%
Okul Çıkışında ve sonrasında (-77)	114	40
Tenefüste	122	38
Ders Esnasında	66	22

2) Olayın olduğu zaman açısından yapılan değerlendirmede ise; olayların en çok tenefüste gerçekleştiği, en az ise sınıfta ders esnasında gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre söz konusu yıllarda meydana gelen ve basına yansıyan şiddet olaylarının % 40'ı tenefüste, % 38'i okul çıkışında ve okuldan sonraki zaman dilimi içerisinde ve %22'si ise ders esnasında meydana gelmektedir. Toplam 302 şiddet olayınının 77'sinin okul dışı ortamlarda meydana geldiği düşünülürse, okul çıkışı ve sonrasında meydana gelen 114 olaydan,77'si okul dışı ortamlarda meydana gelmiş ve 37 olay ise okulların eğitim öğretimi tamamladığı, okuldan ayrılma aşamasında meydana geldiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo-4: Şiddet Olaylarının Gerçekleştiği Yerleşim Yeri

Olayın Oluş Yeri	f (302)	%
Şehir	107	35
Büyükşehir- metropol	93	32
İlçe	90	30
Köy-kasaba-belde	12	4

3) Şiddet olaylarının meydana geldiği yerleşim yerine göre yapılan değerlendirmede ise şu sonuçlar alınmıştır. Buna göre söz konusu yıllarda meydana gelen, görsel ve yazılı basına yansıyan şiddet olayları en çok şehirlerde (%35), ikinci olarak büyükşehir ve metropollerde (32), daha azı ilçelerde (%30) ve çok daha azı köylerde, kasaba ve beldeelerde (%4) meydana gelmiştir.

Tablo-5: Şiddet Olaylarının Eğitim Basamaklarına Göre Dağılımı

Eğitim Basamağı	f (302)	%
İlk öğretim	155	51
Orta öğretim	147	49

4) Araştırma kapsamında söz konusu yıllarda ve basına yansıyan olayların hangi eğitim seviyesinde, ne oranda meydana geldiği de araştırılmıştır. Buna göre şiddet olayları her iki öğretim basamağında benzer oranlarda meydana gelmektedir. İlk öğretim düzeyinde yaşanan ve basına yansıyan 155 (%51) olaya karşılık, orta öğretim basamağında 147 (%49) şiddet olayı ortaya çıkmıştır.

Tablo-6: Şiddet Olaylarının Nedenleri

Şiddet Olayının Nedeni	f (302)	%
Tartışma –küfretme-vurma	138	46
Cinsel Taciz –laf atma	64	21
Kız Meselesi	41	14
Kız-Erkek İlişkisi –platonik aşk	29	10
Haraç Toplama	21	7
Gurur ve Namus Olayı	9	3

5) Şiddet olaylarının nedenlerine bakıldığında ise; en çok tartışma-küfretme-vurma 138 (% 46), cinsel taciz, laf atma 64 (% 21), kız meselesi yüzünden kavga 41(% 14),), kız-erkek ilişkisi-platonik aşk 29(% 10), haraç toplama 21(% 7), gurur ve namus olayı 9 (% 3) gibi nedenlerin şiddeti doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo-7: Şiddet Olaylarında Kullanılan Araç-Gereçler

Şiddet Olayında Kullanılan Araç-Gerçler	f (302)	%
Bıçak	209	69
Sopa-taş-demir çubuk	58	19
Silah -av tüfeği	29	10
Jilet -falçata	9	3
Ütü-şişe-sandalye	8	3

6) Araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan bir diğer soru, şiddet olaylarında hangi tür araçların, ne sıklıkta kullanıldığıdır. Buna göre şiddet olaylarında en çok bıçak (209) kullanılmaktadır. Bu sayı toplam şiddet olaylarının % 69'una karşılık gelmektedir. Şiddet olaylarında daha az sıklıkla kullanılanlar ise sırasıyla, sopa-taş-demir çubuk 58 (% 19), ateşli silah-av tüfeği 29(% 10), jilet-falçata 9 (% 3), 8 ütü-şişe-sandalye (% 3) gibi materyallerdir.

Tablo-8: Saldırganların Cinsiyeti

Saldırganların Cinsiyeti	f (302)	%
Erkek	273	90
Kız	29	10

7) Şiddet olaylarına karışan tarafların cinsiyeti açısından yapılan değerlendirmede ise, şiddet olayında saldıran ve olayları başlatan pozisyonunda yer alanların büyük bir çoğunluğunun (% 90) erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda değerlendirilen olaylarda yer alan saldırganların sadece % 10'u (29) kız öğrencilerdir.

Tablo- 9: Mağdurların Cinsiyeti

Mağdurların Cinsiyeti	f (302)	%
Erkek	236	78
Kız	66	22

Araştırma kapsamında incelenen şiddet olaylarında yer alan mağdurların cinsiyetine göre yapılan değerlendirmede, şiddetin yöneltildiği taraf olan mağdurların % 78'i (236) erkektir. Bu olaylarda şiddete maruz kalan öğrencilerin %22'si (66) ise kız öğrencilerdir.

Tablo-10: Şiddet Olaylarının Nasıl Sonuçlandığı

Olayın Sonuçlanması	f (302)	%
Hastaneye gitme	160	53
Polise şikayet	100	33
Tutuklama	21	7
Rapor alma	17	6
Disipline gitme	4	1

8) Araştırma kapsamında incelenen şiddet olaylarının nasıl sonuçlandığı da değerlendirilmiştir. Buna göre basına yansıyan ve söz konusu yılları kapsayan şiddet olayları en çok hastaneye gitme ile (% 53) sonuçlanmıştır. Bu durum şiddet olaylarının sonucunda hastaneye gitmeyi gerektirecek kadar ciddi bir durumu akla getirmektedir. Bunun dışında 302 olaydan 100'ü polise şikayetle, 33'u (%7) tutuklama ile, 17 si (% 6) rapor almayla ve 4'ü (% 1) ise disipline gitmeyle sonuçlanmıştır.

Tablo-11: Şiddet Olaylarına Katılanların Sayısı

Şiddet Olaylarına Katılanların Sayısı	f (302)	%
Tek Saldırgan	161	53
Grup/Çete	141	47

9) Araştırma kapsamında değerlendirilen şiddet olaylarına katılanların sayısı da değerlendirilen boyutlardan biridir. Buna göre, meydana gelen saldırı olaylarının 161'i (%53) tek bir saldırgan tarafından, 141'i (%47) ise bir grup ya da çete tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo-12: Şiddet Olaylarına Şahit Olanların Sayısı

Şiddet Olaylarına Şahit Olanların Sayısı	f	%
Başkalarının Gözü Önünde	218	72
Kişi Yalnızken (şahit yok)	84	28

10) Son olarak, şiddet olayının gerçekleşmesi esnasında etrafta birilerinin olup olmadığı, diğer bir deyişle, şiddet olayının başkalarının gözü önünde ya da birey yalnızken gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği de değerlendirilmiştir. Kurbanlar açısından, maruz kalınan saldırıların 218'i (% 72) başkalarının gözü önünde, 84'ü (% 28) ise birey yalnızken gerçekleşmiştir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okullarda şiddet olgusunun varlığının yaygınlık açısından bir sorun olarak kabul edilmesi, bu olgunun anlaşılmasını sağlayacak araştırmaları da zorunlu kılmaktadır. Bu konuda özellikle son yıllarda yapılan bilgilendirici ve değerlendireci çalışmalar, okul ortamında yaşanan şiddetin boyutları, dinamikleri ve nedenleri konusunda aydınlatıcı bilgiler vermektedir. Bu çalışmada, okulda yaşanan şiddet olgusu özekkikle öğrenciden öğrenciye yönelik şiddeti içerecek şekilde ve şiddetin belli bir zaman diliminde basına yansıdığı oranda değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularını, basın yayın organlarının şiddeti yayınlama konusunda seçici davrandıkları, yaygın şiddet olayları yerine, daha az rastlanan olayları, satış ve izlenme oranları gibi kurumsal kaygılarla daha çok yayınlama eğiliminde oldukları bilgisi (Rodgers ve Thorson, 2001, akt: Akbaba-Altun, Güneri ve Erdur-Baker, 2006) bağlamında düşünmek ve ele almak yerinde olacaktır.

Bu bağlamda okulda öğrenciden öğrenciye yönelen şiddetin ele alındığı çalışma sonuçlarına göre, şiddet en çok okul binası içinde gerçekleşmektedir. Basın-yayın organlarına yansıyan beş yıllık zaman dilimindeki bu boyutta yer alan şiddet olaylarının % 75'ine karşılık gelen bu oran, öğrencilerin birbirlerine daha çok okul ortamında şiddet uyguladığını göstermektedir. Öğrencilerin bir arada olduğu ve zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamı aynı zamanda, belli bir zaman dilimini (eğitim basamağına göre 3 yıl-4 yıl) birlikte geçirmek zorunda oldukları ve sorunsuz bir iletişim içerisinde olmaları beklenen bir kurumdur. İnsanların büyük bir çoğunluğu iletişim halinde oldukları kişilerle sorunlar

yaşamaktadır. Genel olarak çatışmanın en çok, kıt kaynakların paylaşılması konusundaki anlaşmazlıklardan ve kişilerin, kişisel tercihlerindeki farklılaşmalardan kaynaklandığı kabul edilmektedir. Okullarda öğrencilerin kaynakları paylaşımı konusunda net kuralların olması ve kişisel tercihlerindeki farklılıkları barışçıl yollarla çözümlenmeyi öğrenmesi çatışma olasılığını daha aza indirmeye yardımcı olacaktır. Okul iklimini çatışmadan uzak, destekleyici ve güvenli yerler haline getirmek, öğrenci ile ilgili olan tüm tarafların ortak kaygısı olmalıdır. Bu bağlamda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının şiddeti önleme konusundaki çabaları ve okulların pozitif okul iklimi yaratma konusundaki çalışmaları, öğrencilerin güvenli okul hakkını karşılamaya dönük tedbirler olarak ele alınabilir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise, şiddetin okul dışı ortamlarda daha az yaşandığıdır. Pişkin tarafından (2006) yapılan ve şiddetin özel bir türü olan zorbalığın araştırıldığı bir çalışmada da, sözel zorbalığa uğrama oranının en fazla olduğu yer %58,2 ile sınıf içi, % 41,7 ile okul alanı ve bahçe olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında değerlendirilen tüm şiddet olaylarının % 25'i (77) okul dışı ortamlarda gerçekleşmiştir. Ancak bu durumun kültürel bir eğilim olup olmadığını anlayabilmek için, diğer ülkelerde yapılmış çalışmalarla karşılaştırma yapmaya ihtiyaç vardır. Örneğin Krauss, Krauss, O'Day ve Rente (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerden kaynaklanan toplam şiddet olaylarının % 64'ü okul dışında ve % 36'sında okul içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de yaşanan öğrenci kaynaklı şiddetin ele alındığı bu çalışmada şiddet olaylarının daha çok okul ortamında yaşandığının tespit edilmesi, okulların kendi dinamikleriyle ve eğitsel sitemin ve kültürel yapının dinamikleriyle açıklanabilir. Böylesi bir farklılığın açıklanması, şiddete yönelik önlemlerin ele alınmasında hangi boyutların odağa alınacağını gösterebilir. Ancak öncelikle bu farklılığın neden kaynaklandığını ortaya koyacak ek çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise, okul ortamından yaşanan şiddetin en çok sınıflarda, koridorlarda ve tuvaletlerde yaşandığı bilgisidir. Tuvalet ve koridor gibi nispeten kontrolün daha zor olduğu ortamlardaki şiddet olayları anlaşılabilirse de, sınıflarda yoğun sorun yaşanması çelişkili durmaktadır. Ancak araştırmanın bir diğer bulgusu olan şiddetin yaşandığı zaman dilimi olarak, meydana gelen olayların büyük bir kısmının teneffüslerde (% 40), okul çıkışında ve sonraki zamanlarda (% 38) gerçekleştiği bilgisi dahilinde yapılacak yorumlar, sınıflarda yaşanan şiddet olaylarının nispeten daha azının ders esnasında yaşandığını düşündürmektedir. Nitekim bütün şiddet olaylarının % 22'si ders esnasında gerçekleşmiştir. Bunun anlamı şiddetin daha çok, okul sınırları içerisinde, daha az yetişkin kontrolünün olduğu ortamlarda ve zaman dilimlerinde olduğudur. Bu bulgu dışsal bir denetim olarak yetişkin kontrolünden ziyade, öğrencilerinin kendilerini ve öğrencilerin birbirlerini kontrol ettiği bir sistemin kurulmasının daha etkili olacağına işaret etmektedir. Nitekim şiddeti önlemeye yönelik çabalardan bir çoğu öğrenci katılımını ve öğrenci denetimini önermektedir (Değirmencioğlu, 2006; Eisenbraun, 2007; Goldstein, Palumbo, Striepling ve Voutsinas, 1995). Bunu önlemek için diğer yazarlarında önerdiği gibi; çocukların okul saatlerinden sonra neler yaptıklarının ve nerelere gittiklerinin bilinmesi gerekmektedir (Flores, 2005). Okuldan sonra çocukların gözetim altında okul etkinlikleri ve etüt saatleri yaparak enerjilerini uygun etkinliklere yönlendirilmelerine yardımcı olunmalıdır.

Okul dışında gerçekleşen şiddet olaylarının, en çok sokakta yaşandığı ise araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu, tüm şiddet olaylarının (302) yaklaşık % 13'üne (38) karşılık gelmektedir. Bunu sırası ile yurt-yatılı pansiyon, kafeterya ve dersane gibi yaşam alanları takip etmektedir. Bu bilgi, okul sisteminin kendisinden sonra, sokakların şiddete zemin hazırlayan ortamlar olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Öğrenciden öğrenciye yönelik şiddetin belli bir oranının yansıdığı sokaklarda, şiddeti azaltabilmek için tüm toplumun ve emniyet güçlerinin birlikte çalışmaları uygun olacaktır.

Görsel ve yazılı basına yansıyan şiddet olaylarının yaşandığı yerleşim yerlerini dikkate alarak yapılan değerlendirme, şiddetin dinamiklerini anlamada ipucu olabilecek sonuçlar vermektedir. Değerlendirmeye alınan tüm şiddet olayları içerisinde köy ve kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinde geçen 12 (%4) şiddet olayı söz konusudur. Bu sonuç, küçük yerleşim yerlerinde şiddet olaylarının daha az yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu ortamlarda yaşanan şiddet olaylarının basına yansımaya olasılığının daha az olduğu şeklindeki bir karşı yorum ihtimaline karşılık daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ancak buna rağmen, ilçe, şehir, Büyükşehir ortamları aynı bağlamda değerlendirilecek olursa, ortaya net bir sonuç çıkacaktır; araştırma kapsamında ele alınan tüm şiddet olaylarının neredeyse tamamının (%96) nispeten kalabalık yerleşim yerlerinde gerçekleştiğidir. Bu bulgu ise, söz konusu şehirlerin göç alıp almadığı, ekonomik dengelerin nasıl olduğu ve şehrin kendi dinamikleri ve kültürel ortamının şiddete zemin hazırlayıp hazırlamadığı bağlamında ele alınmalıdır. Örneğin Midlarsky ve Klain'ın (2005) belirttiği gibi okuldaki şiddetin, toplumdaki şiddetten ayrı düşünülmesi imkansız ise, bu ortamlarda, okuldaki öğrenciler arasındaki şiddeti tetikleyici hangi öğelerin olduğu bilinip, önlem alınmalıdır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgu da, şiddetin tüm yerleşim yerlerinde, tüm toplum kesimlerinde ve birçok ülkede benzer eğilimde olduğu (Kingery, Coggeshall ve Alford, 1998) bilgisi ile çelişmektedir. Yerleşim yerlerinin şiddet üzerindeki olası etkilerinin daha ayrıntılı çalışılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada ilk ve orta öğretimde yaşanan şiddet olgusu ele alınmıştır. Buna bağlamda 7-18 yaş grubuna giren bütün öğrenciler, okulda şiddet olgusunun tarafları olabilecektir. Araştırmada yaşa bağlı bir değerlendirme yapılmadığı için, hangi yaş grubundakilerin, hangi nedenlerle şiddete yöneldiği bilinmemektedir. Buna karşın tüm şiddet olayların ortaya çıkış nedenlerini ele almak mümkün olmuştur. Buna göre okullarda yaşanan ve basına yansıyan şiddet olaylarının en önemli nedeni, tartışma, küfretme ve fiziksel olarak vurma gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, araştırmanın bir diğer bulgusu dikkate alınarak yorumlandığında daha anlamlı olacaktır. Araştırmaya göre, şiddete en çok yönelenler de (%90), şiddetin en çok mağduru olanlar da (%78) erkek öğrencilerdir. Erkek öğrencilerin daha çok fiziksel saldırı ve doğrudan sözel saldırganlık gibi kolay gözlenebilen saldırganlık türlerini seçmesi, kız öğrencilerin ise daha çok anlaşılması güç olan sosyal ve ilişkisel saldırganlığa grup halinde başvurdukları bilgisi (Naito ve Gielen, 2005) sonucu bu bağlamda yorumlamayı gerektirmektedir. Bu çalışmada, ikinci olarak şiddeti doğuran nedenler cinsellikle bağlantılı nedenlerdir. Son yıllarda özellikle medyanın da olası etkisiyle, okullarda görülen disiplin sorunları içerisinde cinsel içerikli olaylarda artış gözlenmektedir. Okulda ya da okula giderken gelirken görülen cinsel içerikli şakalar, saygısızca yapılan yorumlar, istenmeyen dokunmalar cinsel taciz sayılmaktadır (Fineran, 2002). Bu çalışmada cinselliğe dair cinsel taciz, laf atma, kız meselesi, platonik aşk, kız-erkek ilişkilerinden kaynaklanan nedenler, tüm şiddet olaylarının yarıya yakın bir kısmını oluşturmaktadır. Bu sonuç özellikle ilk öğretim ikinci kademe ve orta öğretimde cinsel ilgide artış ile açıklanabilir. Ancak yine de, cinsellikle bağlantılı nedenler kendi içinde sınıflandırılarak incelenmesi daha anlamlı bulunmuştur. Buna göre, cinsel taciz, laf atma gibi cinsel zorbalığı içeren davranışlar, cinsellik kaynaklı şiddet olaylarının başlıca nedenleridir. Ardından, kız meselesi gibi flört ilişkisi içerisinde olmayan taraflarca yaşanabileceği düşünülen nedenler ve son olarak, flört ilişkisi içerisinde ya da hayali ve/veya olası bir flört ilişkisinden kaynaklanan nedenler şiddet nedeni olmuştur. Çoğunlukla erkeklerin cinsellik bağlamı saldırganlıkta zorba, kızların ise kurban durumunda olduğu (Fineran, 2002) düşünülürse, kızların erkek arkadaşları tarafından yapılan sözel ve cinsel baskı ve zorlamalarla, görünür bir şekilde rahatsız etme, sözel olarak teklif ederek ya da yorum yaparak rahatsız etme, fiziksel olarak istenmeyen dokunmalar ve

sürtünmelerle karşı karşıya kaldığı düşünülebilir. Özellikle bu tarz şiddet içeren davranışlar var olan bir olan bir ilişkiden kaynaklandığı durumlarda belirlenmesi zor olmaktadır. Diğer taraftan kız öğrenciler utandıkları, çekindikleri için cinsel nitelikli baskı veya sözel tacizleri ailelerine ve öğretmenlerine söylemekten çekinebildikleri (Fineran, 2002) bilgisi düşünülürse, ortaya çıkan olayların, gerçek sorunun sadece bir kısmını oluşturduğu düşünülebilir. Coker ve ark. (2000) yılında 9-12 sınıflar arasında 5414 öğrenciyle yaptıkları araştırma da öğrencilerin % 12 si kız ve erkek arkadaşlarıyla paylaştıkları romantik ilişkiden şiddet görmüşlerdir. Başka bir çalışmada ise, ergenlerin %30.7'si flört ilişkisi içerisinde şiddete maruz kaldıklarını bildirmişlerdir (Shawn ve ark. 2008). Bu çalışmada şiddet olayına kızların, saldırgan (%10) ya da kurban (%22) olarak katılma oranı erkeklere göre çok daha azdır. Buna karşın saldırgan ve mağdurların bütün şiddet olaylarında daha çok erkekler olması, cinsellikle bağlantılı şiddet olaylarında da erkeklerin belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar, şiddet kurbanı olma açısından kız öğrencileri, şiddetin önlenmesi açısından ise erkek öğrencileri hedef grubuna almayı akla getirmektedir. Okulda ya da okula giderken gelirken görülen cinsel içerikli şakalar, saygısızca yapılan yorumlar, istenmeyen dokunmalar cinsel taciz sayılmaktadır. Cinsel zorbalar çoğunlukla kurbanın sınıf arkadaşları veya okuldaki diğer öğrencilerdir. Cinsel olarak rahatsız edilmek ise, öğrencilerde okula gitmek istememe, okulda tekrar aynı olayı yaşama korkusu, cinsel yollarla bulaşan hastalıklar, hamilelik, madde kullanımı gibi fiziksel belirtilerin yanında, intihara teşebbüs, intihar eğilimleri, yeme bozuklukları, düşük kendine saygı, olumsuz duygular, düşük yaşam kalitesi, somatik semptomlar, travma sonrası stres bozukluğu gibi ruh sağlığı sorunlarına yol açmaktadır (Krauss, Krauss, O'Day ve Rente, 2005). Bu bulgular, soruna yönelik önlem almanın gereğini ortaya koymaktadır.

Şiddet olaylarında kullanılan araçların neler olduğu yönünde yapılan değerlendirmede ise, en çok bıçak kullanıldığı görülmektedir. Ateşli silahlara göre ulaşılması daha kolay olan ve ölümlerle sonuçlanabilen şiddet olaylarına neden olan bu durum, okullardaki güvenlik zafiyetini akla getirmektedir. Nitekim, Tarı, Ögel ve Yılmazçetin-Eke (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise lise 2. sınıf öğrencilerin %22,7'sinin yanlarında bıçak, çakı gibi kesici alet taşıdığını bildirmesi, bu öğrencilerin olası bir şiddet durumu için hazırlıklı olduğunu düşündürmektedir. Aynı çalışmada en az bir kez başkasını yaralayan öğrencilerin oranı ise, %26'dır.

Şiddet olaylarında ikinci sırada en fazla kullanılan sopa- taş,-demir çubuk gibi materyaller, daha az kasıtlı bir davranışı düşündürmektedir. Bütün şiddet olaylarının yaklaşık %10'una denk gelen silah ya da av tüfeği gibi ateşli silah kullanma, bu silahların elde edilebilirliği açısından değerlendirilmelidir. Midlarsky ve Klain (2005), bazı ülkelerde ateşli silahların şiddet olaylarında kullanılan en yaygın malzeme olduğunu ortaya koymasına karşılık, ülkemizde çok daha azına karşılık gelen bir oranının olması sevindiricidir. Ancak bu oran, insanların içini rahatlatacak bir oran değildir. Aksine benzer bir eğilimin ülkemiz açısından da geçerli olabileceğini düşündürmektedir. Zira, Ankara'da üç farklı lisede yapılan bir çalışmada üst sosyoekonomik seviyede (SED) gençlerin %29'u, orta SED'de % 18,8'i ve alt SED'de % 12,9'u silah taşıdıklarını ifade etmişlerdir (Özcebe, Çetkin ve Güner, 2006). Bunun anlamı, ateşli silahların kullanıldığı şiddet olaylarının daha yüksek bir olasılık barındırdığıdır. Bu bulgu, yasal ya da eğitsel düzenlemelere dair önemler alınmadığında daha ciddi sonuçların ortaya çıkabileceği anlamına gelmektedir. Bunların dışında, falçata ve jilet gibi okullarda resim, iş teknik gibi derslerde kullanılabilen malzemenin ya da, ütü, şişe, sandalye gibi daha az kasıtlı ve hazırlıklı bir şiddet olayını düşündürülen malzemelerin kullanılması şiddetin önlenmesi boyutunda göz önünde bulundurulabilir. Bu bulgular eşliğinde, daha az içtepsel davranma, öfke kontrolü gibi becerilerin öncelikle ele alınması önerilebilir.

Olayları sonuçları açısından değerlendirecek olursak, oldukça büyük bir kısmı yaralama veya ciddi yaralanmayla ilgilidir. Şiddet mağdurları uğradıkları zarardan dolayı hastaneye gitmek zorunda kalmışlardır. Bu durum tüm olayların yarısından fazlasında görülmüştür. Yine olayın failleri ya tutuklanmış ya da polise şikayet edilmiştir. Ülkemizde yapılan ve üç farklı basın kuruluşundan elde edilen şiddet olaylarının incelediği bir çalışmada da, ölümlerle sonuçlanan şiddet olaylarının vurgulanması (Akbaba-Altun, Güneri, Erdur- Baker, 2006) şiddetin ölüme varan sonuçlarını göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Bu telef edilemez bir sonuçtur ve sorunun ciddiyetini gözler önüne seren bir nedendir.

Saldırganlığın bireysel ve grup olarak uygulanmasına bakıldığında ise saldırıların yarısından biraz fazlası bireysel olarak yapılmaktadır. Grup halinde yapılan saldırılar neredeyse bireysel saldırılara ulaşmaktadır. Erkekler açısından bakıldığında, öğrenciler arasında meydana gelen çeteleşme akla gelmektedir. Özellikle ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin önem kazanması, akran baskısını da düşündürmektedir. Bu yıllarda öğrenciler hayır deme becerilerinin öğretilmesi ve kişisel sınırların korunması konusunda duyarlılık kazandırılması, şiddetin azaltılmasında dolaylı bir çıkış yolu olarak kullanılabilir.

Son olarak, şiddet olaylarının yaşanması sırasında, olaya şahit olan tarafların olup olmadığı açısından değerlendirme yapılacaktır. Ele alınan olguların büyük bir çoğunluğunda (%72) sanılanın aksine şiddet olayı başkalarının gözü önünde gerçekleşmiştir. Sosyal psikolojideki grup araştırmalarından çıkarılan sonuçlar bağlamında ele alındığında, şiddet olaylarında izleyicilerin olması hızlandırma etkisi yaparak, şiddeti uygulayanları uyardığı ve cesaretlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Gerçekte, okul ortamında yaşanan şiddet ve zorba davranışlarda bir kısmın destekleyici görevi görmesi beklenmektedir. Örneğin Olweus tarafından yapılan ve şiddetin özel bir türü olan zorbalık türleri sınıflamasında olaya katılmayan, seyirci ya da cesaretlendirici konumunda olan bir grubun varlığından söz edilmektedir (Pişkin, 2003; 2006). Bu öğrencilerin şiddeti kanıksadığı şeklinde yorumlanabileceği de, şiddeti izleyen sessiz çoğunluk, desteklenip, bilinçlendirilirse şiddete karşı duracak çoğunluk olarak da düşünülebilir. Nitekim şiddetin önlenmesine yönelik neredeyse bütün önerilerde, öğrenci katılımından ve öğrencilerin sürece katkı yapmasını gerektiren uygulamalardan (Değirmencioğlu, 2006; Eisenbraun, 2007; Goldstein, Palumbo, Striepling ve Voutsinas, 1995) söz edilmektedir.

Okulda yaşanan, öğrenciden öğrenciye yönelik şiddetin bazı temel değişkenler bağlamında değerlendirmesini amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından çıkartılabilecek sonuçlar, sorunun anlaşılması ve sorunun önlenmesinde, ilgili başka bulguların sonuçları ile birlikte kullanılabilir. Örneğin araştırma kapsamında bu tür şiddet olaylarının daha çok okul sınırları içerisinde, mesai saatleri dahilinde yaşandığının anlaşılması, bu boyutları dikkate alan okul ortamına yönelik düzenlemeleri düşündürmektedir. Özellikle tenfüs, okul çıkışı gibi yetişkin kontrolünün daha az olduğu zamanlara yönelik tedbirlerin artırılması da önerilebilir.

Bu çalışma bağlamında, şiddetin daha yoğun yaşandığı, kalabalık yerleşim yerlerine yönelik önlemlerin artırılması, bu bölgelerde yaşayan çocukların risk faktörleri bağlamında öncelikli olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Okul şiddeti toplumdaki tüm kesimlerin ortak bir sorumluluğudur. Ortak sorumluluk kavramı en çok, Amerika'nın bazı eyaletlerinde yaşanan ve bir çocuğun diğer okul arkadaşlarını ateşli silahlarla taradığı olaylardan sonra ele alınmıştır. Bu konuda yazan Lickel, Schamer ve Hamilton (2003) ortak sorumluluğu, istenmeyen sonuçlara yönelik olarak bütün kişilere paylaştırılmış yükümlülükler olarak tanımlamıştır. Böylece ortak sorumluluk hem kolaylaştırıcı, teşvik edici unsurları azaltmak, hem de istenmeyen sonunun ortaya çıkmasını engelleme konusunda etkin çalışmayı içermektedir. Bu bağlamda şiddete zemin hazırlayan koşulları ortadan kaldırmak ve şiddetle

etkin mücadele yolları geliştirmek ortak sorumluluğun en temel öğeleridir. Yine emniyet güçleri gibi dışsal kontrol mekanizmaları da, içsel kontroller yetmediği zamanlarda ve yaygın politikalarla eşgüdümlü olarak sürece katılması düşünülebilir. Son olarak, okulda öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının ülkemize özgü dinamiklerini ortaya koyabilmek için daha çok sayıda çalışmaya ve daha geniş örneklem gruplarına ve farklı açılardan yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğu akılda tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S., Güneri, O. ve Erdur-Baker, Ö. (2006). Basında Yansımaları ile Okulda Şiddet. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12-21.
- American Psychological Association. (1993). Summary report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth (Vol.1). Washington, DC.
- Bowen, N.K. ve Bowen, G.L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research* 14 (3), pp. 319-342.
- Capozzoli, T. K. ve McVey, R. S. (2000). Kids killing kids: Managing violence and gangs in schools. Boca Raton, FL: St. Luice Press.
- Chisholm, J. F ve Ward, A. W. (2004). Violence in the USA. In L., Adler (Ed), *Violence around the World: International Perspective*, New York: Praeger Pres.
- Chisholm, J. ve Ward, A. W. (2005). *Warning Signs: School Violence Prevention*. Denmark, Krauss, Wesner, Midlarsky & Gielen, (Eds). *Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer
- Coker, A.L., McKeown, R. E., Sanderson, M., Davis, K. E., Valois, R. F. ve Huebner, E. S. (2000). Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.
- Crews, G., ve Counts, M. R. (1997). *The Evolution of School Disturbance in America: Colonial Times to Modern Day*. Westport, CT: Praeger.
- Cowie, H. (2006). Avrupa Okullarda Şiddet Eğitim Girişimi. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Çinkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Değirmencioglu, S.M.(2006). Okulda Şiddeti ve Öğrencilerin Okuldaki rollerini Yeniden Düşünmek. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Denmark, F. L., Krauss, H. H., Wesner, R. R., Midlarsky, E. ve Gielen, U. P. (2005) *Violence in Schools: Cross- National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer
- Eisenbraun, K.D.(2007). *Violence In Schools: Prevalence, Prediction and Prevention. Aggression and Violence Behaviour*, 12, 459,469.
- Fineran, S. (2002). Sexual harassment between same-sex peers: Intersection of mental health, homophobia and sexual violence in schools. *Social Work*, 43, 55-64.
- Flores, R. L. (2005). *Developmental Aspects of School Violence. A contextualist Approach*. Denmark, Krauss, Wesner, Midlarsky & Gielen, (Eds). *Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer
- Gottfredson, D. (1997). *School based crime prevention. Preventing crime: What Works, What Doesn't, and What's Promising*. Retrieved from <http://www.ncjrs.org/works/chapter5.htm>.

- Garbarina, J. (1995). Growing up in a socially toxic environment: Life for children and families in 1990's. In G.B. Melton (Ed.) *The Individual, the Family and Social Good: Personal Fulfillment in the Times of Change*. Nebraska Symposium on Motivation, 42, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1-20.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. 5th Ed. Merrill, New Jersey.
- Goldstein, A.P., Palumbo, J., Striepling, S. ve Voutsinas, A. M. (1995). *Break It Up: A Teacher's Guide to Managing Student Aggression*. Champaign, IL: Research Press.
- Gözütok, F.D., Er, O. ve Karacaoğlu, C.(2006). *Okullarda Dayak: 1992-2006 Yılları Karşılaştırması*. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Harper, F.D. ve Ibrahim, F.A. (1999). Violence and schools in the USA: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 21 (4), s. 349-366.
- Hoch-Espada, A. (1997). *Posttraumatic stress, disassociation, and antisocial behavior in inner-city adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Pace University.
- Hopkins, C. D. ve Antes, R. L. (1990). *Educational Research: A Structure for Inquiry*. 3rd Ed. Peacock Publishers, Inc., Itasca, Illinois.
- Kapıcı, E, G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Kaymak- Özmen, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Maruz Kladıkları Şiddetin Türleri ve Sıklığı: Kars İli Örneği*. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Krauss, B. J., Krauss, H. H., O'Day, J. ve Rente, K. (2005). *Sexual Violence in the Schools*. Denmark, Krauss, Wesner, Midlarsky & Gielen, (Eds). *Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer
- Kingery, P. M., Coggeshall, M. B. ve Alford, A. A. (1998). Violence at school: Recent evidence form four national surveys. *Psychology in the Schools*, 35, 247-258.
- Leung, A. & Ferris, J.S. (2008). School Size and Youth Violence. *Journal of Economic Behavior Organisation*, (65), 318-333.
- Lickel, B., Schamer, T. ve Hamilton, L. T. (2003). A Case of Collective Responsibility: Who to Blame for the Columbine High School Shooting? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 194-203.
- Midlarsky, E. ve Klain, H. M (2005). *A History of violence in the Schools*. Denmark, Krauss, Wesner, Midlarsky ve Gielen, (Eds). *Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer
- Morgan, S. (1994). *At-Risk Youth in Crises: A Team Approach in the Schools*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naito, T. ve Gielen, U. (2005). *Bullying and Ijime in Japanese Schools*. A sociocultural Perspective. Denmark, Krauss, Wesner, Midlarsky & Gielen, (Eds). *Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer
- Noaks, J. ve Noaks L. (2000). Violence in school: Risk, safety and fear of crime. *Educational Psychology in Practice*, 16 (1), s. 69-73.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Özcebe, H., Çetik, H. ve Üner, S. (2006). Adolesanlarda Şiddet Davranışları (Üç Lise, Ankara-2004). 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Pişkin, M. (2003). Okularımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı VII. Piskolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya, İnönü Üniversitesi. 09-11 Temmuz 2003.
- Pişkin, M. (2006). Akran Zorbalığı Olgusunun ilköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Shawn, M.H. ve Ark. (2008). Linking Dating Violence, Peer Violence and Suicidal Behaviours Among High- Risk Youth. *American Journal of Preventive Medicine*. 34 (1), 30-38.
- Shepherd, J.P., Sutherland, I. ve Newcombe, R. G. (2006). Relations between alcohol, violence and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 539-553.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Olası Yordayıcıları ve Cinsiyet ile Yaşa Bağlı Değişimi. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- Tarı, T., Ögel, K. ve Yılmazçetin- Eke, C. (2006). Okullarda Şuç ve Şiddeti Önleme. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNİCEF.
- TV Related Violence. (1994, January). *Village Voice*, s. 2.
- Toch, T. (1993, November 8). Violence in schools. *U.S. News and World Report*, p. 30.
- WHO Global Consultation on Violence and Health (1996). Violence: a public health priority. Geneva. World Health Organization.

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SELF-COMPASSION, MOTIVATION, AND BURNOUT WITH STRUCTURAL EQUATION MODELING

Bayram ÇETİN *
Hasan Basri GÜNDÜZ **
Ahmet AKIN ***

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the relationships between self-compassion, motivation, and burnout. The participants were 357 police chief candidates, who completed a questionnaire package that included Self-compassion Scale (Akin, Akın, & Abacı, 2007), Motivation Skills Scale (Onur, 1998), and Maslach Burnout Scale (Maslach & Jackson, 1981; Ergin, 1992). The relationships between self-compassion, motivation, and achievement goals were examined using correlation analysis and the hypothesis model was tested through structural equation modeling. Data were analyzed by LISREL 8.54 and SPSS 11.5. Findings demonstrated that self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness related positively and self-judgment and isolation related negatively to motivation. In addition, emotional exhaustion and depersonalization negatively and personal accomplishment associated positively with motivation. Also results from structural equation modeling showed that the model fitted well ($\chi^2=34.04$, $df=27$, $p=0.00$, $RMSEA=.027$, $NFI=.98$, $CFI=1.00$, $IFI=1.00$, $RFI=.97$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, and $SRMR=.038$). According to this model, motivation was predicted positively by self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness and was predicted negatively by self-judgment and isolation. Further emotional exhaustion and depersonalization were predicted negatively and personal accomplishment was predicted positively by motivation. Results were discussed in the light of the literature.

Keywords: Self-compassion, Motivation, Burnout, Structural Equation Model.

* Assist. Prof. Dr. Sakarya University Faculty of Education Educational Science Department
e-mail: bctin@sakarya.edu.tr

** Assist. Prof. Dr. Sakarya University Faculty of Education Educational Science Department
e-mail: hgunduz@sakarya.edu.tr

***Research Assist. Sakarya University Faculty of Education Educational Science Department
e-mail: aakin@sakarya.edu.tr

ÖZ-DUYARLIK, MOTİVASYON VE TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öz-duyarlık, motivasyon ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma 357 komiser adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ölçme araçları olarak, Öz-duyarlık Ölçeği (Akın, Akın, & Abacı, 2007), Motivasyon Ölçeği (Onur, 1998) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach & Jackson, 1981; Ergin, 1992) kullanılmıştır. Öz-duyarlık, motivasyon ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler korelasyonla incelenmiş, hipotez modeli yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Veriler LISREL 8.54 and SPSS 11,5 programlarıyla analiz edilmiştir. Korelasyondan elde edilen bulgular, öz-duyarlığın öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutlarının motivasyonla pozitif, öz-yargılama ve izolasyon boyutlarının ise motivasyonla negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları motivasyonla negatif, kişisel başarı boyutu ise motivasyonla pozitif ilişkili bulunmuştur. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen uyum indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir ($\chi^2=34.04$, $df=27$, $p=0.00$, $RMSEA=.027$, $NFI=.98$, $CFI=1.00$, $IFI=1.00$, $RFI=.97$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, and $SRMR=.038$). Path analizi sonuçları, öz-duyarlığın öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik boyutlarının motivasyonu pozitif, öz-yargılama ve izolasyon boyutlarının ise motivasyonu negatif yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca motivasyon duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı negatif, kişisel başarıyı ise pozitif yordamıştır. Bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz-duyarlık, Motivasyon, Tükenmişlik, Yapısal eşitlik modeli

INTRODUCTION

Self-compassion proposes an alternative approach to thinking about psychological well-being and as defined by Neff (2003a), has three components which mutually influence each other: Self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness. Self-kindness can be defined as the tendency to be caring and understanding with oneself rather than being harshly critical or judgmental. When noticing some disliked aspect of one's personality, for example, the flaw is treated gently and the emotional tone of language used towards the self is soft and supportive (Neff, in press). Self-compassion entails not being self-critical when one's expectations are not met and not being harmful to individual's ego in order to make achievements. Instead, self-compassion suggests the individual should encourage his/her ego gently and patiently to change behaviors (Neff, 2003a). Awareness of common humanity, the second dimension of self-compassion, is seeing one's happy or painful experiences as not personal, but as all human beings'. The sense of common humanity principal to self-compassion involves recognizing that all humans are imperfect, that all individuals fail, make mistakes, and engage in unhealthy behaviors. Self-compassion connects one's own flawed condition to the shared human condition, so that features of the self are considered from a broad, inclusive perspective (Neff, in press). Having this kind of awareness, one perceives these experiences as part of the larger human experience rather than feeling isolated and alienated from the society and harshly criticizing oneself for failure and suffering experiences (Neff, 2003a). This awareness emphasizes one's relatedness to all other humans and to another individual (Kirkpatrick, 2005).

Mindfulness, the third component of self-compassion, is a pre-conceptual awareness that allows individual to accept life's most stressful and painful emotions without being carried away by them (Gunaratana, 1993; Martin, 1997; Neff, 2003a; Nisker, 1998; Rosenberg, 1999). Mindfulness is a state of balanced awareness that one's feelings and thoughts are observed without avoiding or trying to change them, without exaggeration and prejudice. When individuals accept and tolerate their distress and pain, when they are gentle and kind toward themselves, they avoid suppressing their emotions and thoughts. Thus, when they are aware that distress and pain are something all humans experience, they are not trapped by over-identification.

Self-compassion functions as an adaptive strategy for emotion-organizing through decreasing negative emotions but creating more positive emotions of kindness and relatedness (Neff, Hsieh, & Dejjitterat, 2005). Studies have proved that self-compassion is negatively associated with self-criticism, depression, anxiety, rumination, and thought suppression; and positively associated with social relationship, emotional intelligence, and self-determination. In addition, it has been found out that although self-compassion is significantly related to self-esteem, it is not associated with narcissism (Neff, 2003a).

Motivation is an inner process that helps people to move toward their goals in definite motion, with purpose and vision. Self-motivated people know that there is no simple solution to becoming motivated after a disappointment, but they also know that if they can beat the odds, then they will be stronger the next time another obstacle comes along. Self-motivated individuals also realize that their thoughts are what control their emotions (Deci & Ryan, 1991).

Burnout has been described as a syndrome comprising emotional exhaustion, depersonalization, and a reduced sense of personal accomplishment (Maslach & Jackson,

1981). Emotional exhaustion refers to feelings of being depleted of one's emotional resources. This dimension was regarded as the basic individual stress component of the syndrome (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Depersonalization, referring to negative, cynical or excessively detached response to other people at work, represents the interpersonal component of burnout. Reduced personal accomplishment, referring to feelings of decline in one's competence and productivity and to one's lowered sense of self-efficacy, represents the self-evaluation component of burnout (Maslach & Leiter, 1997). According to a prevailing view, in a person who is burned out, emotional exhaustion appears first and results in depersonalization; the combined effect of those two constituent parts leads to a feeling of low personal achievement. However, Shirom (1989) views burnout as an affective reaction to ongoing stress whose core context is the gradual depletion over time of the individuals' intrinsic energetic resources, and includes the expression of emotional exhaustion, physical fatigue, and cognitive weariness.

The Present Study

To our knowledge, to date studies have not examined the relationships between self-compassion, motivation, and burnout. Thus, the aim of this research is to investigate the relationships between self-compassion, motivation, and burnout. In this research, it was hypothesized that, the self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness factors of self compassion would be positively related and self-judgment, common humanity, and isolation factors of self compassion would be negatively related to motivation. Also it was hypothesized that, motivation would be associated positively with personal accomplishment and negatively with emotional exhaustion and depersonalization.

METHOD

Participants

Participants were 357 police chief candidates who enrolled in a pre-service training programme, in Bursa, Turkey. 352 of the participants (98.6%) were males and 5 (1.4%) were females. A large majority of the participants (94.4%) were between 30 and 39 years of age, mean 34 years.

Instruments

Self-compassion Scale. Self-compassion was measured using the Self-compassion Scale (Neff, 2003b). Turkish adaptation of this scale was done by Akın, Akın, and Abacı (2007). The Self-compassion Scale is a 26-item self-report inventory and consists of six subscales: self-kindness, self-judgment, awareness of common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. Each item was rated on a 5-point scale (1=strongly disagree to 5=strongly agree). Language validity findings indicated that correlations between Turkish and English forms were .94, .94, .87, .89, .92, and .94 for six subscales, respectively. Results of a confirmatory factor analysis indicated that the model was well fit and Chi-Square value ($\chi^2=779.01$, $N=633$, $sd=264$, $p=0.00$), which was calculated for the adaptation of the model, was found to be significant. The goodness of the fit index values of the model were $RMSEA=.056$, $NFI=.95$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.94$, $GFI=.91$, and $SRMR=.059$. The internal consistency coefficients of six subscales were .77, .72, .72, .80, .74, and .74, respectively. The test-retest reliability coefficients were .69, .59, .66, .60, .69, and .56.

Maslach Burnout Scale. The Maslach Burnout Scale (Maslach & Jackson, 1981) is a 22-item self-report questionnaire using a 5-point Likert scale. Turkish adaptation of this scale

was done by Ergin (1992). This instrument has three sub-scales: Emotional exhaustion (eight items), depersonalization (six items), and personal accomplishment (eight items). Internal consistencies were .83, .71, and .72 and the test-retest reliability estimates were .83, .72, and .67, respectively.

Motivation Skills Scale. The Motivation Skills Scale (Onur, 1998) is a 40-item self-report scale. The participants were asked to indicate whether or not “The statement is generally true for me” or “The statement is generally false for me,” using a 2-point Likert scale to collect data. Validity of this scale was established with content validity.

Procedure

Completion of the questionnaires was anonymous and there was a guarantee of confidentiality. Measurement items were administered to the participants in groups in the classrooms. The measures were counterbalanced in administration. Prior to administration of measures, all participants were told about purposes of the study. In this research, Pearson correlation coefficient and structural equation modeling was utilized to determine the relationships between self-compassion, motivation, and burnout. These analyses were carried out via LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) and SPSS 11.5.

RESULTS

Descriptive data and inter-correlations

Means, standard deviations, and inter-correlations for the variables used in the analyses are presented in Table 1.

Table 1. Means, standard deviations, and inter-correlations of the variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Self-kindness	1.00									
2. Self-judgment	0.04	1.00								
Common Humanity	0.62**	0.05	1.00							
4. Isolation	0.05	0.68**	0.08	1.00						
5. Mindfulness	0.74**	0.12*	0.63**	0.06	1.00					
6. Over-identification	0.09	0.72**	0.04	0.71**	0.15*	1.00				
7. Emotional Exhaustion	0.07	0.46**	0.04	0.55**	0.07	0.51**	1.00			
8. Depersonalization	0.06	0.43**	0.07	0.46**	0.11*	0.44**	0.67**	1.00		
9. Personal accomplishment	0.46**	0.04	0.38**	0.01	0.50**	0.07	0.07	0.01	1.00	
10. Motivation	0.34**	0.10*	0.14*	0.17*	0.18*	-0.02	-0.29*	0.37**	0.46**	1.00
Means	14,03	11,21	11,47	9,06	12,17	8,75	18,17	8,50	25,81	56,44
Standard deviation	3,76	3,48	3,17	2,97	3,40	3,13	5,95	3,28	7,17	4,87
Alpha	.79	.83	.81	.77	.69	.88	.91	.85	.72	.84

* p< .05 **p< .01.

As shown in Table 1, self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness were positively (.34, .14, and .18, respectively) and self-judgment and isolation were negatively (-.10 and -.17 respectively) related to motivation. In addition, emotional exhaustion and depersonalization (r=-.29 and r=-.37) associated negatively and personal accomplishment associated positively (r=.46) with motivation.

Structural equation modeling

The model was examined via structural equation modeling (SEM), employing LISREL 8.54 (Joreskog & Sorbom, 1996).

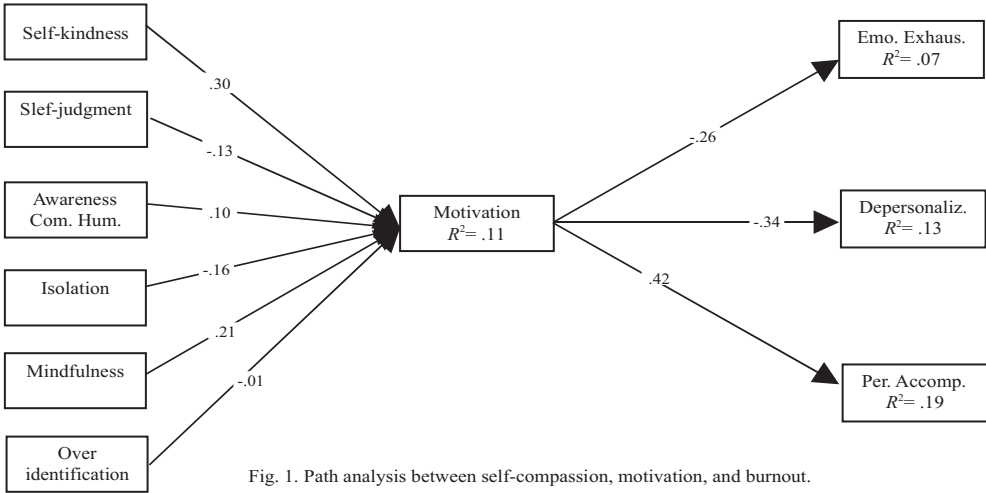


Fig. 1. Path analysis between self-compassion, motivation, and burnout.

Results from structural equation modeling showed that the model fitted well ($\chi^2=34.04$, $df=27$, $p=0.00$, $RMSEA=.027$, $NFI=.98$, $CFI=1.00$, $IFI=1.00$, $RFI=.97$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, and $SRMR=.038$). Furthermore, six dimensions of self-compassion predicted 11% of motivation variances. On the other hand, motivation predicted 07% of emotional exhaustion, 13% of depersonalization, and 19% of personal accomplishment variances. According to this model, motivation was predicted positively by self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness and negatively by self-judgment, common humanity, and isolation. Further emotional exhaustion and depersonalization were predicted negatively and personal accomplishment was predicted positively by motivation.

DISCUSSION AND CONCLUSION

To examine the hypothesis model, structural equation modeling was used. The fit indexes indicated that correlations among measures were explained by the model and that its formulation was psychometrically quite acceptable (Hu & Bentler, 1999). The model delineated that motivation was predicted positively by self-kindness, awareness of common humanity, and mindfulness subscales of self-compassion. Also, self-judgment and isolation subscales of self-compassion predicted negatively to motivation. When it was considered that self-kindness, awareness of common humanity and mindfulness are positive and adaptive aspects of self-compassion and that motivation is a positive emotion which drives human beings for achieving their goals and provides them with the necessary drive to achieve what they desire, these correlations seem significantly important. Contrarily, self-judgment and isolation, are means that the individual attributes him/herself for making errors and unsuccessful life experiences and intensively identify him/herself with negative feelings when faced failure (Neff, 2003a). Thus, individuals who scored high on these factors would have lower motivation.

On the other hand while motivation predicted emotional exhaustion and depersonalization in a negative way, personal accomplishment was predicted positively by motivation. Most studies have shown that motivation is a stronger influence on productivity than any other factor (Boehm, 1981) and that burnout has negative consequences for the individuals. Therefore it can be said that findings from this study which indicated that there are negative relationships between motivation and burnout seem not surprising.

However, there are a number of limitations to our conclusions. Firstly, the generalizability of our results is constrained by the fact that we studied only with police chief candidates. Moreover, because this research intended to build a model rather than test a model that already exists, findings from the research are of explanatory characteristics.

REFERENCES

- Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 1-10.
- Boehm, B. W. (1981). Software engineering economics. Advances in computing science and technology series. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In Steers, R.M. & Porter, L.W. (Eds.) Motivation and work behavior (pp. 44-58), New York: McGraw-Hill, Inc.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154.
- Gunaratana, V. H. (1993). Sati. In mindfulness in plain English. Somerville, MA: Wisdom Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1-55.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). LISREL 8 reference guide. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. Journal of Psychotherapy Integration, 7, 291-312.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-115.
- Maslach, C., Schaufeli, W. A., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 2, 397-422.
- Neff, K. D. (in press). Self-Compassion. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), Handbook of Individual Differences in Social Behavior. Guilford Press.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2(2), 85-102.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & DeJitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. Self and Identity, 4, 263-287.
- Nisker, W. (1998). Mindfulness: The opposable thumb of consciousness (Chapter 3). In Buddha's nature: A practical guide to discovering your place in the cosmos (pp. 26-30). New York: Bantam Books.
- Onur, V. (1998). Yeterliye dayalı lider yetiştirme programının etkililiği. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Rosenberg, L. (1999). Breathing with the body (Chapter 1). In Breath by breath: The liberating practice of insight meditation (pp. 10-39). Boston: Shambala.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper and I. Robertson (Eds.), International Review of Industrial Psychology (pp. 26-48). Wiley.

ADAY ÖĞRETMENLERİN GÖZÜYLE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI EĞİTİM KURUMLARINA ÖĞRETMEN ATAMA ESASLARI

Şenay SEZGİN NARTGÜN *

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen atamalarında izlediği yollar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmadaki veriler, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 2006-2007 öğretim yılı güz ve bahar döneminde toplanmıştır ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri (n=133) oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarının bazıları şunlardır: Katılımcılar kendi pedagojik formasyonlarının teoride iyi ama uygulamada yeterli olmadığını düşünmektedirler. Sözleşmeli öğretmen uygulamalarına sıcak bakmamaktadırlar. KPSS sınavının kaldırılmasını istemektedirler. Bulgular ışığında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kamu Personeli Seçme Sınavı, Öğretmen Atamaları, Pedagojik Formasyon

CANDIDATE TEACHERS' VIEWS ON THE CRITERIA OF APPONTMENT TO MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine preservice teachers' perceptions on teacher appointment procedures followed by the Ministry of National Education (MONE). The working population of this study were the fourth year students (n=133) attending the Education Faculty of Abant İzzet Baysal University,. During the study the qualitative data were collected through semi-structured interview technique in the spring semester of 2006-2007 academic year, and for the analysis of the data, content- analysis and continous comparison techniques were used. Some of the findings of the study were as follows : The participants believed that their teacher training courses were sufficiant in theory but insufficient in practice; they were against contract teacher applications and they wanted the Selection Examination for Professional Posts in Public Organizations to abolished. In the light of these findings, certain suggestions were recommended.

Keywords: The Selection Examination for Professional Posts in Public Organizations, Teacher Appointment, Teacher Training

* Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
szbn@yahoo.com

GİRİŞ

Eğitim sisteminin sağlıklı çalışabilmesi için, eğitim süreci ile ilgili etkenler (Öğretmen, öğrenci, çevre...) sürekli etkileşimde ve belirli bir hedefe doğru uyum içerisinde ilerleme çabasıdır. Bu etkileşimde bulunan etkenler, öğretmen, öğrenci ve programdır. Bunlardan öğretmenin, programın hem uygulanması aşamasında yer alması hem de öğrencileri ile sürekli etkileşim içerisinde bulunması sebebiyle hizmet öncesinde yetiştirilmesi süreci önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Atatürk 1925’de İzmir Öğretmen Okulunda yaptığı bir konuşmada öğretmenlerin önemini “Öğretmeden, eğitmenen yoksun bir ulus henüz ulus adını almak yeterliliğini kazanmamıştır. Ona basbayağı bir kitle denir; ulus denmez. Bir kitle ulus olmak için kesinlikle eğitmenleri, öğretmenleri gerekser. Onlar ki, tüm bir toplumu ulusa dönüştürürler. Ulus, Ülke, cumhuriyet sizden yüksek hizmetler beklemektedir.” şeklinde ifade etmiştir.

İnsanın yetişmesi kitlelerin ulus sayılabilmesi için çok önemli bir pozisyonda olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sisteme sokulması oldukça önemlidir. Türkiye’de Cumhuriyetin kurulmasından günümüze değin çeşitli şekillerde öğretmen yetiştirme, atama usulleri ve esasları uygulanmış ve farklı sonuçlarla karşı karşıya kalmıştır. Örneğin 11.10 1960’da yedek subayı adayı öğretmenler kanunu çıkarılmış, bu kanunun 2. maddesi gereği 2 yıl içinde lise ve dengi okullardan mezun olanlar ile herhangi bir yüksekokula veya üniversiteye devam edip de mezun olamayıp askerlik hizmeti gelenlerden 22.452 yedek subayı kurslardan geçirilerek özellikle köy okullarına tayin edilmişlerdir. 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanunla sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanunu ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek muvakkat öğretmen olarak ilkokullara atamaları yapılmıştır (Akyüz, 2007). 1974 yılında mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması yapılmıştır. Dönemin iktidarı 46 bin öğrenciyi bu programa dahil etmiş üç yılda yazın 5 haftalık çalışmalar biçiminde yapılarak toplamda 15 haftada öğretmen yetiştirilmiş, bu kursiyerler öğretmen olarak atanmış ve meslek, tarihi gelişimi içinde bundan zarar görmüştür. (Akyüz, 2007). Eğitim enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılarla normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır (Yıldız, 2004). MEB 1996’da tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarında başvuranları sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu şekilde onbinlerce kişi, hiçbir öğretmenlik formasyonu almadan ve sınavsız mesleğe girmiştir (Akyüz, 2007).

Günümüzde ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine dayalı olarak hazırlanmış 2563, 2570, 2573, 2578, 2581 sayılı esaslara göre öğretmen atamalarında dikkate alınacak hususlar şunlardır: Öğretmenliğe eğitim, fen, edebiyat, fen-edebiyat fakültelerinin mezun olanlar ile diğer yüksek öğretim kurumlarının bazı programlarından mezun olanların atanması esastır (madde 7) .

Buna göre (personel.meb.gov.tr, 05.01.2007):

1.Sınıf öğretmenliğine; yüksek öğretim kurumlarının sınıf öğretmenliği programından mezun olanlar,

2.İlköğretim alan öğretmenliklerine; yüksek öğretim kurumlarının ilköğretim alan öğretmenliği öğretmenliği programlarından mezun olanlar; (ilköğretim alan öğretmenlikleri programlarından mezun olanlarla ihtiyacın karşılanamadığı dönemlerde, alanla ilgili orta öğretim alan öğretmenliği programı mezunları),

3.Orta öğretim alan öğretmenliklerine;

I - Eğitim fakültesi mezunları

II - Eğitim fakültesi dışındaki yüksek öğretim programlarından mezun olup Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans/ Pedagojik Formasyon Programını bitirenler ilgili mevzuatı uyarınca öğretmenlik için öngörülen merkezi sınavlardan aldıkları puan esas alınarak atanırlar.

(Madde 9) Bu esasların 7'inci maddesinde belirtilen nitelikleri taşıyan potansiyel adaylarla ihtiyacın karşılanamadığı atama dönemleriyle sınırlı olmak ve belirtilen nitelikleri taşıyan adayların atanmalarından sonra gelmek koşuluyla; yüksek öğretim programların mezun olanlardan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon programını tamamlamamış olanlar, Kamu Personeli Seçme sınavından 75 ve daha yukarı puan aldıkları takdirde, pedagojik yönden eksiklikleri daha sonra tamamlanmaları üzere alan öğretmenliklerine atanabilirler. Bu şekilde öğretmenliğe atanmaların Pedagojik Formasyon Eğitimleri adaylık dönemi içinde gerçekleştirilir...şeklinde ifade edilir.

Günümüzde öğretmen yetiştirme işi yüksek öğretim kurumları içinde eğitim fakültelerine verildiğinden Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve öğretmen atama görevi Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Bu nedenle bu iki kurum koordineli çalışmak zorundadır. Ancak eğitim fakültesi mezunlarının sayısı her zaman yeterli olmamış ve diğer fakülte mezunlarından öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde YÖK daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla uygulamalar başlatılırken, sayıları hızla artan, istihdam sıkıntısı çeken fen-edebiyat fakültelerini kurtarma temel amaç olarak karşımıza çıkmış ve bu fakültelerden mezun olanlarda sistemin değişik kademelerinde öğretmen olabilmişlerdir. Sınıf Öğretmenliği açığını eğitim fakülteleri ile kapatmaya çalışılırken, ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmek ve istihdam edebilmek için 4+1,5 tezsiz yüksek lisans programları yoluyla fen edebiyat fakültelerinden mezun öğrenciler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Üstüner, 2004). Üstelik bu öğrenciler zaman zaman 6., 7. ve 8. sınıflarda branş öğretmeni açığını da kapatmak için istihdam edilebilmektedirler (personel.meb.gov.tr, 05.01.2007). Bu açık kapatma için izlenen yollarda daha çok nicel verilerle ilgilenilmiş nitel veriler zaman zaman gözardı edilmiştir. Bu nedenle milli eğitim bakanlığının öğretmen atamalarında izlediği yollar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacı olmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) Pedagojik formasyon nedir?
- 2) Kendi pedagojik formasyonunuzu yeterli görüyor musunuz?
- 3) Pedagojik formasyonu olmayanların öğretmen olması konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 4) Sözleşmeli Öğretmen atamaları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 5) KPSS'ye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 6) Öğretmen atamalarında KPSS yerine ne tür bir uygulama önerirsiniz?

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, konu hakkında ilgili öğretmen adaylarının birinci kaynak olarak dinlenmesiyle bilgi toplamaya çalışmaktır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dördüncü Sınıf öğrencileri (İlköğretim, Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler) ve mezun olma durumundaki Üçüncü sınıf öğrencileri¹ oluşturmuştur. Dördüncü sınıf ve mezun olma

¹ Başarılı öğrenciler akademik ortalamaları 2,00 olursa bir üst sınıftan bir ders ve 2,50 olursa bir üst sınıftan iki ders, yaz okulunda üç ders almak koşuluyla 3- 3,5 yılda erken mezun olma durumuna geliyorklar.

durumunda olan üçüncü sınıf öğrencilerinden seçkisiz örnekleme yöntemi ile rastgele seçilen (n=133) öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme aracı uygulanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Veriler 2006-2007 öğretim yılı güz ve bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilerin tamamına ulaşılmama sebebi ise, katılımcı sayısı arttıkça aynı veriler tekrar tekrar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu da araştırma problemi ile ilgili bulguların yeterli bir biçimde ortaya çıktığı duruma işaret eden doyum noktasına araştırmacının ulaştığını, artık yeni bilgi veya görüş elde edilemediğini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Geçerlilik, Güvenirlik Çalışması

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ölçeğin geliştirilme aşamaları şöyledir: Konu alanı ile ilgili literatürün taranması yoluyla elde edilen veriler, görüşme formu haline dönüştürüldükten sonra Eğitim Bilimleri alanında uzman, üniversite öğretim üyelerinin (eğitim bilimleri alanından 3 kişi) görüşlerine sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Oluşturulan görüşme formu eğitim fakültesinde farklı bölüm ve sınıflarda okuyan öğrencilere (13 öğrenci) uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler literatür ile karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Daha sonra araştırmaya konu olan öğretmen adayları ile oluşturulan plan çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tekrar literatürle karşılaştırılmıştır. Bu yapılan işlemler ölçme uygulamalarının güvenilirliğini desteklemiştir.

Geçerlilik çalışması altında hem iç hem de dış geçerliliğe bakılmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ilgili literatürle karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı bir bütünlük oluşturmaktadır ve katılımcılar tarafından sorunun aynı şekilde anlaşıldığını göstermektedir. Elde edilen bulgular bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmanın iç geçerliliğini sağlamaktadır. Araştırmacı elde ettiği bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtmadığını kontrol etmek amacıyla ilgili literatürü taramış ve sonuçları desteklemiştir. Bu da çalışmanın dış geçerliliğini sağlamıştır (Freebody, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. Merriam (1998) tarafından belirtildiğine göre, tüm nitel veri analizi işlemleri aslında içerik analizi anlamına gelmektedir. Yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar ve cevapların içeriğine göre önce anlamlı gruplar haline getirilmiş daha sonra da tablolara dönüştürülmüştür. Katılımcıların her birine 1'den başlayarak 133'e kadar bir numara verilmiştir. İlginç görüşler katılımcıların numarası verilerek ayrıca sunulmuştur.

BULGULAR

Bu araştırmadaki katılımcıların bölüm ve sınıflara göre dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Okudukları Bölümlere Göre Dağılımı

İlköğretim matematik Öğretmenliği	4.sınıf	33 kişi
	3-4 sınıf	12 kişi
İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği	4. Sınıf	20 kişi
İlköğretim Türkçe Öğretmenliği	4. Sınıf	16 kişi
	3-4 Sınıf	3 kişi
İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4. Sınıf	12 kişi
Sınıf Öğretmenliği	4. sınıf	32 kişi
	3-4 sınıf	+ 5 kişi
TOPLAM		133 kişi

Araştırma soruları ve cevapları aşağıda verilmiştir.

1) Pedagojik formasyon nedir?

Bu soruya katılımcılar “eğitim – öğretim derslerinin olduğu sistemdir, eğitim bilimleri alanında alınan yeterlilik belgesidir”, “öğrencilere konunun öğretilmesi adına öğreticiye, konuları öğretirken etkili, verimli öğretmeyi ve öğrenci psikolojisine uygun davranışları sergileyebilme adına verilen dersler. Bu dersler: Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Öğretimde planlama ve Değerlendirme, Psikolojiye Giriş, Eğitim Psikolojisi, Materyal Geliştirme....”, “şeklinde tanımlar vermişlerdir. Ancak katılımcılardan bazıları pedagojik formasyonun ne demek olduğundan habersizlerdir (41, 42, 50, 51).

2) Kendi Pedagojik formasyonunuzu yeterli buluyor musunuz?

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Kendi Formasyonlarına İlişkin Görüşleri

Önerilen kategoriler	Örnek İfadeler
Yeterli	<ul style="list-style-type: none">• Ders anlatırken hangi teknikleri kullanacağımızı, dersleri nasıl anlatacağımızı gibi tüm bilgileri alıyoruz.• Teorik açıdan yeterli, bir formasyon alıyoruz (daha iyisi olamazdı) ama sorun uygulamada nasıl uygulayacağımızı yeterince bilmiyoruz.• Dört yıl boyunca hem dersleri alıyoruz hem de alan hocalarının tecrübelerinden faydalanıyoruz.
Yetersiz	<ul style="list-style-type: none">• Nitelikli bir öğretmen olabilmek, bireyin kendisine bağlıdır.• Kendimizi yetiştirme yollarını izlemeliyiz• Araştırmalar yapmalıyız.• Uygulama boyutu yetersiz• Pek çok teknik öğreniyoruz ama sıralarımızı bile hareket ettiremediğimiz için uygulayıp göremiyoruz.

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcılar kendi formasyonlarının da teoride iyi ancak uygulamada zayıf kaldığı düşüncesindedir. Ayrıca derslerin teorik ve kredileri yüksek olduğu için eğitim fakültesi öğrencilerin de pek çok konuda zayıf kaldıklarını söylüyorlar (68). Üstelik öğretmenler ne kadar donanımlı olurlarsa olsunlar ilk bir iki yıl bir acemilik olmaktadır (75). Ayrıca Bu mesleği para ya da bir iş bulabilme amacıyla seçmiş olan bireyler ise öğretmen olma kimliğini almayı hak etmemektedirler (102). “Kendi pedagojik formasyonumu yeterli bulmuyorum. Bu konuda çok fazla teorik ders almama karşılık bu bilgileri uygulayabileceğim bir sınıf ortamı ne yazık ki oluşturulmadı” (56).

Katılımcıların hemen hemen hepsi aldıkları formasyonun teorik olarak yeterli olduğunu ancak yaptıkları stajların yetersiz olduğunu, öğrendiklerini yeterince uygulama şansına sahip olamadıklarını, uygulama okullarına ihtiyaçları duyduklarını ifade etmektedirler.

115. katılımcı,

“Pedagojik formasyonumu yeterli bulmuyorum. Öğretmen olacak kişinin belli başlı özelliklere sahip olması gerekir. Bu belli başlı özellikleri aldığı pedagojik formasyonla geliştirilip, daha ileri düzeye getirilmelidir. Ülkemizde iş imkanının az olması nedeniyle ve öğretmenliğin garanti meslek ... gözüyle bakılması sebebiyle her önüne gelen eğitim fakültesini tercih ediyor. Öğrenci seçimi belli kriterlere göre yapılmıyor. Nasıl müzik, resim bölümlerine yetenekli kişiler alınıyorsa öğretmenliğe de yeteneği olan kişiler alınmalıdır. Yetenek olmayınca ne kadar bilgi verirseniz verin uygulamada başarısız olurlar...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

3)Pedagojik formasyonu olmayanların öğretmen olması konusunda ne düşünüyorsunuz?

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyonu Olmayanların Öğretmen Olması Konusundaki Görüşleri

Önerilen kategoriler	Örnek İfadeler
Pedagojik formasyon almaya gerek yok	<ul style="list-style-type: none"> ● Alan bilgisi yeterli ise sorun yok
Pedagojik formasyon almadan öğretmenlik yapılamaz	<ul style="list-style-type: none"> ● Formasyon alarak öğretmenlik yapanların bile çok fazla eksikliği varken diğerleri öğrenciye hiçbir şey veremez ● Eğitim sistemine zarar veren bir uygulama ● Pedagojik formasyon dersleri bilgiyi nasıl aktaracağını gösteren derslerdir. ● Formasyon olmayanların öğrencilere kılavuzluk etmesi mümkün değildir. ● Sadece bilmek değil bildiğini aktarabilmekte önemlidir. ● Çocuk psikolojisinden, gelişiminden haberdar olmadan nasıl sağlıklı eğitim verilebilir.

Tablo 3'e baktığımızda katılımcılar pedagojik formasyon almadan öğretmenlik yapmanın sakıncalı olduğunu düşünmektedirler. Hatta 9 numaralı katılımcı "Bu kişiler kendilerine inanamayan, öğrenmek zorunda oldukları şeylere inanmayan en önemlisi öğretmenlik mesleğine inanmayan kişilerdir." diye görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu eğer pedagojik formasyon gerekli değilse eğitim fakültelerini kapatalım, her isteyen düşük puanlarla diğer bölümlere girsin, mezun olunca da yalan yanlış bilgilerle öğrencileri donatalım nasıl olsa onlar hiçbir şey bilmiyorlar diyerek serzenişte bulunmuşlardır (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 31, 32, 33).

Katılımcıların çoğunluğu "bir dönem yoğun olarak pedagojik formasyonu olmayanların sistemin içine girmesi eğitim sistemimizin bozulmasına, hiçbir şey öğrenmeden öğrencilerin sistemden ayrılmasına sebep olmuştur. Sistem içinde kalan pedagojik formasyon olmayan öğretmenlerin bazıları kendilerini geliştiriyor belli bir zaman sonra öğretmenlik mesleğini öğreniyor bazıları ise mesleğinden nefret ederek sistemde kalmaya devam ediyor ancak bu zaman zarfından onun yetiştirdiği öğrencilerin ziyan olduğunu" düşünüyor. Sistemde bulunan ve pedagojik formasyon olmayan öğretmenler dönem dönem hizmetçi eğitimlere alınarak eğitilmelidir (89).

4) Sözleşmeli Öğretmen atamaları konusunda ne düşünüyorsunuz?

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Sözleşmeli Öğretmenler Atamaları Konusundaki Görüşleri

Önerilen kategoriler	Örnek İfadeler
Gereksiz bir uygulama	<ul style="list-style-type: none"> ● Önce sözleşmeli girip kadroya geçiyorlar. ● Bu bütçeyle ilgili bir uygulama ama herkes kadrolu olmalı ● Öğretmen olma hakkı üniversite bitince hemen verilmeli ● Öğretmenlere biraz daha saygı gösterilmeli ● Kadrolu öğretmenle sözleşmeli öğretmen arasında hiçbir fark yok ● Emelin karşılığı bu olmamalıdır. ● Öğrenciler bir dönemde kaç kez öğretmen değiştirmek zorunda kalıyorlar.
Gerekli bir uygulama	<ul style="list-style-type: none"> ● Boşta kalmak yerine öğretmenlik yapılıyor ● Öğrencilerin öğretmensiz kalmaması için iyi bir uygulama/öğretmen açığını kapatma adına iyi bir uygulama ● Ancak adaletsizlikler çok fazla ● KPSS de başarılı olamayanlar için yeni bir fırsat kapısı

Tablo 4'e göre katılımcılardan bir kısmı sözleşmeli öğretmen uygulamasını boşta kalmamak okulların öğretmensiz kalmaması için iyi bir uygulama olduğunu ifade ederken, çoğu katılımcı eğer öğretmen açığı varsa neden kadrolu öğretmen alınmadığını merak ediyor.

21 numaralı katılımcı “Eğitim devletin en önemli vazifesidir.Eğitimin sözleşmeli olması kaliteyi düşürür. Bunun sonucunu da toplumca korkunç bir biçimde öderiz. Devlet yanlış yerden tasarruf etmeyi deniyor. Sağlık ve eğitim alanlarında tasarruf olmaz Öğretmen tasarruf yapılması eğitim bitmesi anlamına gelmektedir” şeklinde görüşünü bildirirken pek çok katılımcı da bu görüşü desteklemektedir (28,27, 26). Uygun’un (2005) araştırma sonuçları da sözleşmeli öğretmenliğin kaynak yetersizliğine dayalı geçici bir çözüm olduğunu, ancak bunun öğretmenliğin meslekleşmesini ve öğretmenin başarısını olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır.

Kadrolu mesleğe adım atanlar daha sonra kadroya geçiyorlar bu daha kolay bir yol olarak görülüyor (29). Diğer yandan 41 numaralı katılımcı bu yöntemin KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ile gelecek olanların önünü tıkadığı görüşündedir. Katılımcıların çoğunluğu bu uygulamanın gereksiz bir o kadar da sıkıntılı olduğu görüşünde birleşiyorlar. Tek yönlü bir sistemi daha uygun görüyorlar. Katılımcılara göre, KPSS’de yeterli puanı alanla alamayan bir süre sonra eşitlenmiş oluyor bu nedenle çelişkili bir uygulama olduğunu yeniden bir düzenleme yapılmalıdır. 99 numaralı katılımcı bir soruyla durumu şöyle özetlemiştir “Eğer bir aday KPSS’yi kazanmadı diye kadrolu öğretmenliğe almıyorsan, sözleşmeli öğretmen olarak neden alıyorsun?”.

5) KPSS’ye ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının KPSS’ye İlişkin Görüşleri

Önerilen kategoriler	Örnek İfadeler
KPSS kaldırılmsın	<ul style="list-style-type: none">● Dört sene okuduktan sonra hayatın bir sınava bağlı olması yanlış● Sadece alana yönelik olmalı● Mezunların önünde bir engel● Eğer fazla mezun varsa ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilsin● Çünkü bu sınavı geçemeyenin öğretmenlik vasfı yokmuş gibi düşünülüyor● KPSS’yi geçenlerin iyi bir öğretmen olduğunu gösteren bir kanıt yok● Üniversitelerde verilen eğitimin yeterli olması böyle bir sınava gerek duyulmaması gerekir.● Böyle devam ederse fakülteler 3 yılmiş gibi davranılmaya başlanacak aynı ÖSS’de olduğu gibi.● Sınav kaygısı ile çok başarılı öğretmen olabilecekler sınavda başarısız olabiliyor.
KPSS kaldırılmasın	<ul style="list-style-type: none">● Mezun olan öğretmen adayı sayısı çok fazla olduğu için bir sınavla eleme uygun● Türkiye’de bu işe sınavdan başka çözüm olamaz● Devletin yaptığı gizli istihdam ve yığılmayı önlemeye yönelik bir uygulamadır● Eğitim fakültesini bitiren herkesin öğretmen olabileceğine inanmıyorum

Tablo 5’ i incelediğimizde KPSS uygulamalarını çeşitli sebeplerle uygun bulan ve bulmayanların olduğu göze çarpmaktadır. ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)’nin para tuzağı olarak düşünen katılımcı sayısı hiç de azımsanmayacak ölçüde üstelik puan barajının özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği için çok yüksek olması öğrencilerin motivasyonun düşürmektedir. Bu öğrencileri derslerden uzaklaştırıp dershanelere ve ezberleme yöntemlerine yönelmelerine sebep olmaktadır. Bu aşamada gelir düzeyi yüksek öğrenci ile gelir düzeyi düşük öğrenci arasında fark oluşuyor. Dershaneyle devam eden soru çözüme teknikleri öğrenen adaylar sınavda daha başarılı olabiliyor (61).Katılımcılar üstelik bazı soru gruplarının adayların hiç artık karşılaşmadıkları alanlardan olduğunu düşünüyorlar. Bu nedenle de hemen hemen hepsi kaldırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

39 numaralı katılımcı “Devlet hiçbir zaman yetiştirdiği öğrencilerine, yetiştiren öğretmenlerine, öğretim sistemlerine güvenemedi, sorun eğitim sistemiyle ve gelişmişlik

düzeyle ilgili olsa gerek” diyerek düşüncelerini aktarmıştır. 41 numaralı katılımcı “ KPSS 4. sınıf öğrencilerini psikolojik olarak olumsuz etkileyen bir sınavdır. Önce ÖSS(Öğrenci Seçme Sınavı) sonra KPSS sonra uzmanlık sınavları v.b. ölene kadar sınav ile yaşamak ne derece doğrudur” diyerek gelecekle ilgili kaygılarını dile getirirken 45, 68 ve 69 numaralı katılımcılar da aynı kaygıları taşımaktadır. “KPSS ile birlikte diplomalar taşıdıkları anlamları yitiriyorlar” (75).

“Katılımcılar alternatif olarak düşünülen not ortalaması gibi uygulamalarında adaletsizlik olacağını çünkü her okulun ya da fakültenin değerlendirme sisteminin farklı olduğu” görüşündeler (84).

86 numaralı katılımcı “...Mükemmel aktarımı olan bir öğretmen adayının öğretmen olamaması ama vasat bir adayın ezberle öğretmen olmasını sağlayan KPSS acaba neyi ölçüyor?” diyerek sisteme ilişkin kaygılarını dile getiriyor. Bir başka katılımcıya göre Sınav yetersiz, öğretmenliğe ilişkin özellikler sadece bu yolla ölçülemez. Özellikle fiziksel yeterliliklere, sınıf yönetiminde ne kadar iyi olduğuna gibi özelliklere bakılarak değerlendirme yapılması gerekir. Her branş için farklı özelliklerin ölçülmesi ve denenmesi ona göre seçim yapılması gerekir (96).

6) Öğretmen atamalarında KPSS yerine ne tür bir uygulama önerirsiniz?

En önemli iş eğitime ayrılan bütçenin artırılmasıdır. Emekliliği gelmiş öğretmenlerin sistemden çıkarılması ile işe başlanmalıdır. Katılımcılar ihtiyaca göre öğrenci alınması gerektiğini, fazla öğrenci yetiştirilmeye çalışılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yeni uygulanacak olan alan sınavı ile KPSS sınavının birlikte uygulanmasının daha iyi olacağı inancındadırlar. Mutlaka bir eleme yapılacaksa bunun sınavla olması gerektiği, bunun da torpili önleyeceği görüşündeler.

Bir başka öneri ortalamaların dikkate alınması yönünde üstelik her yıl bitirme sınavı gibi genel bir sınav yapılarak dönem sonunda puanları ve başarı durumlarına göre atama yapılabilineceği, performans sınavlarının yapılması gerektiği yönünde bir öneriler sunulmaktadır.

Bir başka grup öğretmenlik mesleğinin uygulama işi olduğunun bu yüzden uygulamaya yönelik bir değerlendirmeye tabi tutularak örneğin ders anlatırılarak eleme yapılması gerektiğini önermektedirler. Mezun olduktan sonra uzman öğretmen denetiminde bir yıl stajyer öğretmen olarak çalışıp başarılı olanların öğretmen olarak ataması önerilmektedir. Tüm bunlara rağmen 4 yıl okuduktan sonra bir sınavla değerlendirilmek istemiyorlar.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye’de öğretmen yetiştirme amacıyla hazırlanmış programlara bakıldığında pedagojik formasyon derslerinin çeşitli yıllara dağıldığı görülmektedir. Derslerin büyük bir kısmı teoriye dayanmaktadır. Bu nedenle fakültede pedagojik formasyonun teorik kısmı verilmektedir. Uygulama için Eğitim Fakültesi öğrencileri I. yıl II. Dönemde öğretmenlik uygulaması I, Dördüncü sınıf VII. Dönemde öğretmenlik uygulaması II ve VIII. Dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri (www.ibu.edu.tr/fakulte.htm) adı altında ilköğretim okullarına gitmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin yerine getirebilmek için öğretmen adaylarının belli bilgi birikimine ve belli becerilere sahip olmaları beklenmekte ayrıca bu bilgi ve beceriler öğretmen adayları atandıktan sonra sınıfları içerisinde karşılaştıkları sorunların çözümünde onlara büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Bu açıdan ele alındığında öğretmen adaylarının öğrenci psikolojisi, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme ve öğretmen mesleği ile ilgili diğer alanlara ilişkin belli bilgi ve becerilere sahip olmaları

gerekmektedir. Bunun sonucunda öğretmen adaylarına bu bilgi ve becerileri sağlayan derslerin de pedagojik formasyonu sağlayan dersler olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla birlikte öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki öğrenimleri sürecinde çeşitli pedagojik formasyon dersleri almalarına rağmen pedagojik formasyon derslerinin ne (ler) olduğunu bilmedikleri gözönünde bulundurularak çalışma sırasında öncelikle bu konu üzerinde durulmuş ve daha sonra diğer sorulara geçilmiştir. Bu bağlamda öğretmen olmaya az bir süresi kalmış -geleceğin öğretmenlerinin- öğrencilerin dört tanesinin pedagojik formasyonun bilmemesi de ayrıca bu soruyu önemli kılmakta ve sorunun boyutlarının ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarına kendi pedagojik formasyonlarını yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda katılımcılar kendi pedagojik formasyonlarını teorik açıdan iyi ancak uygulama açısından zayıf olduğu, daha fazla uygulama yapmaları ve deneyimli öğretmenlerden destek almalarının daha uygun olacağı yönünde görüşe sahiptirler. Korkut (1999)'un çalışma sonuçlarına göre de pedagoji eğitimi mutlaka olmalıdır. Cemaloğlu (1998) nitelsiz öğretmenin öğrenci performansını düşürdüğünü bu nedenle öğretmenin aldığı eğitimin kaliteli olması gerektiği üzerinde görüş bildirmiştir. Varah, Theune ve Parker (1986) araştırma sonuçlarına göre stajyer öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olup göreve atandığında daha önce öğretmenlik tecrübesi olmadığından, akademik etkinliklerini yürütmede ona gerekli bilgi ve davranışlarda yardımcı olacak, yönlendirici, deneyimli öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç vardır. Mezun olanların hemen öğretmenlik yapması sorunlara sebep olmaktadır, bu nedenle uzman öğretmenler denetiminde çalışmalıdırlar (Feiman and Nemser, 1999; Zeichner and Schulte, 2001). Bu görüşe destekler nitelikte olan Ekenci ve Ayar (2000)'ın araştırma kapsamındaki stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin %47'si derslere bağımsız girmenin mesleğe uyumda problem yarattığı görüşündedirler. Çoban (2003) Alman Eğitim Sisteminde öğretmen adaylarının derslere katıldıklarını, eğitim okullarında rehber kontrolünde veya bağımsız öğretimi gerçekleştirdiklerini, eğitim teorisi çalışmalarına, uygulamalı öğretimle deneyim kazandırma çalışmalarına katıldıklarını ifade etmektedir.

Diğer yandan katılımcılardan bazıları pedagojik formasyonun ne demek olduğundan habersizler, bu eğitim derslerine gereken önemin verilmemesi ve hangi dersi ne amaçla aldıklarını bilmemelerinden de kaynaklanıyor olabilir. Abbas Güçlü (2006) "Bugün Söz Öğretmenlerde" başlıklı yazısında yer verdiği iki mektup durumu çok iyi özetlemektedir. İşte iki farklı mektuptan alıntılar: "Fen fakültesini bitirip öğretmen olabilmek için yapmak zorunda olduğum tezsiz yüksek lisans programı mülakatına katılmıştım. Jüri başkanı, birkaç bilimsel sorunun ardından hangi liseden mezun olduğumu sordu. Anadolu lisesi deyince, 'Yani şimdi anadolu lisesini bitirip öğretmen mi olacaksın?' dedi. Toplumun en eğitilmiş kesiminin bakış açısı bile böyle.. Evet, öğretmen oldum. Öğrencinin karşısına çıkacak eğitimci donanımlı ve pek çok konuda söyleyecek birkaç sözü olmalı. Sadece dört işlem yapan bir matematikçi veya sadece kurbağaların kalbinin kaç odacıklı olduğunu anlatan bir biyoloji öğretmeni öğrencisiyle ne kadar paylaşımda bulunabilir ki?"

Pedagojik formasyona ilişkin araştırma sonuçları ile Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi örtüşmektedir. Bu maddenin ikinci ve üçüncü fıkraları şöyledir (Ataünal, 1994):

"Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır."

"Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır..."

Korkut (1999)'un Freiberg ve Driscoll (1992)'den aktardığına göre eğitim formasyonu bireyin mesleki gelişiminin hangi aşamasında ve nasıl kazanılacağına yönelik bilgi verdiğini bize göstermektedir. Bazı katılımcılar fen edebiyat fakültelerinden mezun

olanların pedagojik formasyonları yeterli olmasa da zamanla meslek içerisinde kendilerini geliştirebileceklerini ifade etmişlerdi. Ancak yapılan araştırmalar öğretici olarak etkililik sağlama da deneyimin yeterli olmadığını göstermektedir (Korkut, 1999).

31/3/2006 tarih ve 26125 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 5473 sayılı Kanunla 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin (B) bendinde değişiklik yapılarak Bakanlığımıza bağlı eğitim kurumlarında norm kadro uygulaması sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesine imkân sağlanmıştır (MEBPGM, Genelge 2006/58). Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün 103914 sayılı yazısına göre; Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/B maddesi kapsamında sözleşmeli istihdam edilen öğretmenlerin sözleşmeleri 31.12. 2007 tarihine kadar uzatılmıştır. Bu sözleşmeli öğretmenlerin sistemde devam edecekleri anlamına gelmektedir. Araştırmada sözleşmeli öğretmenlerle ilgili olarak katılımcıların görüşleri farklılık göstermekle birlikte, eğer öğretmenler açığı varsa niye KPSS sınav sonuçlarına göre atama yapılmadığı yönünde görüş bildirmektedirler. Diğer yandan öğretmen adayları KPSS sınavını eleştirmekte ve mutlaka sınav gerekiyorsa daha alana özgü olması gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Bir grup katılımcı da sözleşmeli öğretmenliğin açıkta kalmaktansa iyi bir uygulama olduğunu düşünmekle birlikte daha sonra sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçmesini adaletsizlik olarak düşünüyorlar. MEB Personel Daire Başkanlığı "Sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin, Bakanlığımızca alanlarında belirlenen KPSS taban puanı ve üzerinde puan almaları hâlinde, öğretmen atama dönemlerinde kadrolu öğretmen olarak atanmak üzere başvuruda bulunmaları ve KPSS puanları itibarıyla alanlarında belirlenen kontenjana girmeleri hâlinde kadrolu olarak atanmaları mümkün bulunmaktadır. Bunun dışında sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin doğrudan kadroya geçirilmeleri gibi bir durum söz konusu değildir." şeklinde açıklama yapmaktadır ([http://www.devletim.com/haber.asp?hbr=251, 12.02.2007](http://www.devletim.com/haber.asp?hbr=251,12.02.2007)). Ayrıca eğitim alanında faaliyet gösteren üç büyük eğitim sendikası da (Eğitim-Sen/ Türk Eğitim-Sen / Eğitim Bir-Sen) sözleşmeli öğretmenliğe karşıdır ve karşı olma nedenlerinden bazıları şöyledir (Uygun, 2005):

- 1.Sözleşmeli öğretmen kadrolu öğretmen şeklinde öğretmenler arasında ayrımcılık olacaktır.
- 2.Sözleşmeli öğretmenlerle eğitimin kalitesi düşecektir.
- 3.Eğitimde fırsat eşitliği daha da bozulacaktır. Çünkü bazı bölgelerde niteliği ve motivasyonu düşük sözleşmeli öğretmenler görev alacaktır....

Araştırma bir diğer sonucuna göre katılımcılar dört yıllık eğitimleri sonunda bir sınavla geleceklerinin belirlenmesine karşılar. Bu nedenle ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. KPSS'ye alternatif nasıl bir uygulama önerirsiniz sorusuna ise ilki Ağustos 2007'de Kamu görevlerinde İlk Defa Atanacaklar için Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelikte yapılan değişiklikle eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dahil öğretmen kadrolarına, Kamu Personel Seçme Sınavı sonucuna göre alınacak puanın %50'si ile Milli Eğitim Bakanlığınca yapılacak olan seçme sınavı sonucunda alınacak puanın %50'si esas alınmak suretiyle atama yapma imkanı verecek olan (<http://www.devletim.com/haber.asp?hbr=126>) alan sınavı ve KPSS sınavı şeklinde cevap vermişlerdir. Bir başka öneri mezun olduktan sonra uzman öğretmen denetiminde bir yıl çalışarak başarılı olanların öğretmen olarak atama yapılabileceğini ancak tüm bunlara rağmen 4 yıl okuduktan sonra bir sınavla değerlendirilmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Huffman ve Leak (1986) çalışmalarında yeni atanan öğretmenlerin birinci yılda uzman öğretmenden

formal ve informal eğitim aldıklarında öğretmenliğe daha iyi adapte olduklarını, uzman öğretmenlere göre ise öğretmenliğin ilk yılında mutlaka desteğe ihtiyaç olduğunu, hata yapılabildiğini vurgulamaktadırlar.

Katılımcılar mutlaka bir eleme olursa Türkiye koşullarında en sağlıklı elemenin yine sınavla olacağını diğer türlü adil olmayan sonuçların ortaya çıkacağını bildirmektedirler. Diğer yandan bu tür sınavların dershaneciliği de körüklediğini ifade etmektedir. Abbas Güçlü'nün (2006) "Dershanecilik Sektörü Nereye Gidiyor" başlıklı yazısında ÖSS'ye, OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı)'ye, TUS (Tıpta Uzmanlık Sınavı)'a, KPSS'ye artan başvurulara paralel olarak dershanecilik sektörünün de sürekli büyüdüğünü sınavlara yaklaşık 3 milyon kişinin girdiğini, dersanelere devam eden öğrenci sayısının ise 1 milyon civarında olduğunu ve sektöre akan para ise yapılan araştırmalara göre 8-10 katrilyon lira civarında olduğunu belirtmiştir.

Son söz olarak Eğitim Fakültesi mezunları dışında öğretmen ataması yapmanın sakıncalarının olabileceğini, eğitim fakültesindeki formasyon derslerinin de kapsamının daha genişletilmesi gerektiğini, KPSS sınavında iyileştirmeler yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Pedagojik formasyon veren öğretim üyelerine eğitim alan öğrencilerin kalitesi, ilgi ve beklentilerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik bir araştırmada yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi. Genişletilmiş 8. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Akyüz, Y. (2007). Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2007. Gözden Geçirilmiş 11. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ataunal, A. (1994). Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'da ki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- Cemaloğlu, N. (1998). Eğitimde Kalitenin Tanımlanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14, 233-248.
- Çoban, A. (2003). Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Eğitimi ve Boyutları. Akademik Araştırmalar Dergisi. 17, 77-90.
- Ekenci, G. Ve Ayar, A. (2000). Stajyer Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Problemleri. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 10-12 Mayıs 2000 Bildiriler. Çanakkale.
- Feiman-Nemser, S. (1999). A conceptual review of the literature on teacher induction. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Research and Information.
- Freebody, P. (2003). Qualitative Research in Education. London: Sage Publications.
- Huffman, G. And Leak, S. (1986). Beginning Teachers' Perceptions of Mentors. Journal of Teacher Education, 37 (1), 22-25.
- Güçlü, A. (2006). Bugün Söz Öğretmenlerde. <http://www.milliyet.com.tr/2006/11/24/yazar/guclu.html>, 09.02.2007
- Güçlü, A. (2006). Dershanecilik Sektörü Nereye Gidiyor. <http://www.milliyet.com.tr/2006/05/10/yazar/guclu.html>, 09.02.2007
- <http://www.devletim.com/haber.asp?hbr=251>, 09.02.2007
- <http://www.devletim.com/haber.asp?hbr=126>, 09.02.2007
- <http://www.ibu.edu.tr/fakulte.htm>, 04.06.2007
- <http://personel.meb.gov.tr>, 05.01.2007
- Korkut, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. Kuram ve

- Uygulamada Eğitim Yönetimi. 5 (20) Güz, 477-502.
- Merriam B. S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, No: 2.
- Uygun, S. (2005). Türkiye’de geçici Öğretmen İstihdam Sorunu XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005. Denizli: Anı Yayıncılık, 589-595.
- Üstüner, M. (2004) Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7),63-82.
- Varrach, L. J., Theune, W.S., and Parker, L. (1986) Beginning Teachers: Sink or Swim? *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 30-34.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2004). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım (Ed.M.D. Karslı) Ankara: Öğreti, 293-324.
- Zeichner, K. M. and Schulte, A. K. (2001). What We Know and Don’t Know from Peer-Reviewed Research about Alternative Teacher Certification. *Journal of Teacher Education*. 52 (4), 266-282

JULES VERNE'DEN BİR OSMANLI HİCVİ: İNATÇI KERABAN

Nezahat ÖZCAN*

ÖZET

Jules Verne'nin 1883 yılında yayımlanan İnatçı Keraban romanı, II. Mahmut devrinde yaşayan bir Osmanlı'nın yeniliklere ayak diremesini olumsuz bir bakış açısıyla anlatır. Bu makalede, romanın vakası ve bu bakış açısı üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Jules Verne, İnatçı Keraban, Osmanlı

AN OTTOMAN SATIRE BY JULES VERNE: KERABAN THE INFLEXIBLE ABSTRACT

The novel of Jules Verne named Keraban the inflexible published in 1883 tells about insistant negative point of view against the revolution of an Ottoman living during the time of II. Mahmut. This article will discuss the above mentioned event of the novel and the approach.

Key Words: Jules Verne, Keraban the Inflexible, Ottoman

* Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi
Teknikokullar/ANKARA, e-posta: nozcan@gazi.edu.tr

JULES VERNE'DEN BİR OSMANLI HİCVİ: İNATÇI KERABAN

Jules Verne'i, Türk okuyucular macera ve bilim kurgu türünde yazdığı romanlarıyla tanır. Onun, dilimize farklı bir adla da çevrilmiş olan iki ciltlik İnatçı Keraban romanı (Koz, 2002, s.158), macera türünün bir örneği gibi görülebilir. Ancak olay örgüsüne dikkatle bakıldığında, yazarın macerayı, Osmanlı'yı hicvetmek için bir araç olarak kullandığı görülmektedir.¹

1883 yılında yayımlanan romanın başkahramanı, tütün tüccarı Keraban Ağa'dır. Romanın batılı iki kahramanı Hollandalı tütün tüccarı Van Mitten ile onun uşağı Bruno, Keraban Ağa'yı ziyaret etmek üzere İstanbul'a gelmişlerdir. Jules Verne, İnatçı Keraban romanında, bu iki yabancı kahramanın bakış açısını Osmanlı'yı hicvetmede kullanır.

Yirmi yıldır tütün² ticareti yaptığı arkadaşı Keraban Ağa'ya iadeiziyarete bulunmak için uşağı ile İstanbul'a gelen Van Mitten, Keraban Ağa ile buluşurlar. Akşam yemeği için Tophane İskelesi'nden Keraban Ağa'nın Üsküdar'daki evine kayıkla geçecekleri sırada, geçişler için on paralık bir verginin konulduğu ilan edilir. II. Mahmut yönetiminin yeniliklerini tepkiyle karşılayan Keraban Ağa, bu parayı ödemek yerine bütün bir Karadeniz'in etrafını karadan dolaşarak Üsküdar'a geçeceğini söyler. Bu kararından artık İnatçı Osmanlı'yı ne uşağı Nizip ne iş arkadaşı Van Mitten vazgeçirebilir. Üstelik misafirler, İnatçı Keraban'ın yemek davetini kabul ettiklerinden bu yolculuğa katılmak zorunda kalırlar.

Yazar, daha ilk sayfalarda yardımcı kahramanları ve entrik unsurları, kurguya dâhil eder. Trabzonlu zengin Saffar Ağa adında bir tüccar, Odesa'ya gittiğinde Amasya adlı bir kıızı görür ve ona âşık olur. Ancak kız, Keraban Ağa'nın yeğeni ve tek varisi Ahmet ile nişanlıdır. Saffar Ağa'nın Amasya ile evlenebilmesi için bir tek yol vardır: Amasya'yı kaçırmak. Saffar Ağa'nın kâhyası Scarpante ile köle ticareti yapan Maltalı kaptan Yarhud buluşur ve Amasya'nın kaçırılma meselesini konuşurlar. Yazar burada, okuyucunun merakını artırmak için, Amasya'ya halasından kalacak yüklü miktardaki miras meselesinden bahseder. Amasya, halasından kendisine intikal edecek bu mirasa ancak on yedisine basmadan evlenmesi sonucu sahip olabilecektir. Ömrünü bekâr olarak geçiren hala, yeğenin de aynı kaderi paylaşmaması için böyle bir şart koşturmuş. Böylece, yolculuğun kısa bir sürede tamamlanması gibi bir heyecan unsuru daha kurguya dâhil edilmiş olur. Çünkü, Keraban'ın müstakbel gelini, Amasya'nın yeni yaşına girmesine sadece altı hafta kalmıştır.

Avrupa yakasından Asya yakasına, Üsküdar'a denizden geçmek yerine Karadeniz'i karadan dolaşarak gidecek olan kafilenin yolculuğu başlar. Keraban Ağa, İstanbul'dan hareket etmeden önce evine, akşam menüsünde bulunmasını istediği yemeklerin adı ve bunların iyi pişirilmesi tembihleri yazılı olduğu bir not gönderir. Yolculuk vasıtaları ise, Keraban'ın “modern arabacılık sanatından anlayanları güldürecek” kadar eski, İngiliz yapımı at arabasıdır. Posta merkezlerinde atları değiştirmek suretiyle dinlenme zamanından zaman

¹Yazıdaki alıntılar kitabın şu baskısından yapılmıştır: Verne, J. (2002), İnatçı Keraban, II Cilt, Çev.: N. Özyıldırım, İstanbul: İthaki Yayınları. Romanın önceki yıllarda yapılan üç baskısı, İnatçı Kahraman Ağa başlığını taşır. (Koz, 2000, 158 s.) Çev.: (Kalelizâde) Kemalettin Şükrü (1930), İnatçı Kahraman Ağa, İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 180 s.; Çev.: F. N. Hansoy (1963), İnatçı Kahraman Ağa, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri. Kitabın bir başka baskısı: Çev.: Mahmut Kenan (1331/ 1915), İnatçı Kahraman Ağa, İstanbul: Kitapçı Arakel Matbaası, 48 s. (Görülen sayfalar), (Musavver). (Andı, 2000, 142 s.)

²Hayrullah Efendi, Avrupa Seyahatnamesi'nde, Viyana ve Peşte'de tütün ve çubukçu dükkânlarının kapılarında Türk ve Osmanlı resimlerinin bulunduğunu kaydeder (Altunış-Gürsoy, 2002, XV). Tütün-Osmanlı özdeşleşmesi, Batı yapımı otomatlara dahi konu olmuştur. 1769'da yapılmış olan “Santraç Oynayan Türk” otomatının figürü elinde uzun bir tütün çubuğu taşır. Macar asıllı mekanikçinin tasarladığı otomat, o dönemde Avrupa'da “Türk gibi sigara içmek” deyiminden izler taşır (Tez, 2008, s.139). Batılı ressamlar tarafından yapılan tablolarla ve gravürlerle de Osmanlı figürler kadın-erkek ayrımı yapılmaksızın zaman zaman ellerinde tütün çubukları ile resmedilir (Boppe, 1998, s.105; 111; 156; 164). Hatta yabancı elçilerin Osmanlı kıyafetleri içinde resmedildiği tablolarla da tütün çubuğuna mütemmim bir cüz olarak yer verilir (Boppe, 1998, s.57).

kazanmış olurlar. Bu sırada kaptan Yarhud da, güzel Amasya'yı kaçırmak üzere tren ile Odesa'ya hareket eder. Bu arada Jules Verne, Keraban Ağa'nın, Batı icadı diye trene binmeyi reddettiğinden de okuyucuyu haberdar eder. Böylece okur, hem yolculuğun zamanında bitirilmesine hem de kaptanın Odesa'ya daha erken varma ihtimaline yönelik meraklarla romana bağlanmış olur.

Keraban Ağa ve misafirlerinin yolculukları türlü maceralarla devam eder. Araba, Tuna'da çamura saplanır. Odesa'ya uğrayan kafiye, Rusça bilen Ahmet de katılır. Bu arada, nişanlısının korumasından mahrum kalan Amasya ile yardımcısı Necibe'yi kaptan Yarhud, Saffar Ağa'ya götürmek üzere gemiyle kaçırmıştır. Posta merkezinde at bulamadıkları zaman, Keraban Ağa, arabaya deve koşar. Tehlikelerle dolu yolculukta kafiye, zaman zaman çamur deryasından geçmek zorunda kalır, arabalarına tren çarpar. Kazaklar tarafından tutuklanan yolcular sınır dışı edilir.

Kafiledelikler bir geminin batmak üzere olduğunu farkederler. Ahmet tereddüt etmeden yardım için denize atılır. Batan gemi, kaptan Yarhud'a aittir. Ahmet'in kurtardığı genç kız ise, kendi nişanlısı Amasya'dır. Yolculukları, kaptanın kendilerini takip edebileceği endişesiyle devam eder. Bu arada Ahmet olanlardan Amasya'nın babasını haberdar etmek üzere Odesa'ya telgraf çeker. Okur, bu sırada Kaptan ile Scarpante'nin buluşmalarından da haberdar edilir. Kaptan, Amasya'nın peşini bırakmamıştır., Trabzon'da, Yanar Ağa ile onun kız kardeşi Sarabul da Keraban Ağa'nın kafilesine katılır. Bir yanlış anlamının sonucunda gelişen olaylardan dolayı Van Mitten, Yanar Ağa'nın ısrarı sonucu Sarabul ile nişanlanmak zorunda kalır. Trabzon'dan bir rehber eşliğinde tekrar yola çıkan kafiye Scarpante, Saffar ve adamlarının saldırısına uğrar. Onları içinde buldukları zor durumdan Amasya'nın babası, Selim kurtarır. Yolculuk bin bir sıkıntı ve meşakkatle sona erer. Ancak, Keraban ve Ahmet'in nüfus kayıtları Avrupa tarafındadır. Böylesine zahmetli ve pahalı bir yolculuğu gerçekleştirmiş olan Keraban, bu kez de Üsküdar'dan karşıya geçmeyi reddeder. Amasya'nın, halasından kalacak mirasa kavuşması bir an için tehlikeye girmiştir. Yeğenini ve nişanlısını çok seven Keraban, Üsküdar'dan Kız Kulesi'ne oradan da, Galata rıhtımına çekilmiş olan uzun bir ipin üzerinde gösteriler yapan cambaza para ödeyerek el arabasıyla ve vergi ödemediği karşıya geçer. Ahmet, Amasya ile evlenir. Karısının İstanbul'a geleceği haberini telgrafla öğrenen Van Mitten, Sarabul ve ağabeyinden kurtulur. Keraban Ağa, Boğazdan geçiş için alınan vergilerin tahsil hakkını, neredeyse bir servet ödeyerek satın alır. Roman bu olay halkası ile son bulur.

Burada Jules Verne'nin Keraban Ağa'yı cambaz eşliğinde, Üsküdar'dan karşıya geçirmesinde, Levni'nin fırçasından çıkmış Surname-i Vehbî minyatürlerinin etkisi olduğu söylenebilir (Resim 1-2). III. Ahmet'in şehzadelerinin sünnetleri dolayısıyla yapılan şenliklerin resmedildiği minyatürlerde, cambazlar Haliç'te su üzerine gerilmiş halatlarda atlı bir araba yürütür (Bağcı-Çağman-Renda-Tanıdı, 2006, s.267-268; İrepoğlu, 1999, s.128-129). Jules Verne romanda, Osmanlı vatandaşlarının evlerinde kullandıkları geleneksel yakıtta varıncaya kadar ansiklopedik bilgiler verir. Keraban Ağa, kıyasıyla tenkit edilir. Jules Verne, kırk beş yaşlarında, hiç evlenmemiş, zengin, tütün bağımlısı Keraban Ağa'yı iki ciltlik romanının başından sonuna kadar her fırsatta gülünç duruma düşürür. Romanda inatçı, yeniliklere ayak uydurmak istemeyen Keraban Ağa'nın şahsında Osmanlı tenkit edilir. Yazar aynı zamanda, romanın öncelikli muhatap kitlesi olan Avrupalı okurun hafızasındaki olumsuz Türk imajını tazelemek gibi bir gaye de güder. Jules Verne romanda, İstanbul'un semtlerinin; kafilenin güzergâhı üzerindeki şehirlerin; kalelerin; Karadeniz'in; nehirlerin Osmanlı'dan önceki isimlerine mutlaka yer verir.³ Jules Verne, İstanbul'dan "Eski Bizans", Türklerden "Eski Bizans'ın ve yaşlı İstanbul'un" çocukları şeklinde söz eder. Jules Verne, yolculuk

³ Romanın, İnatçı Kahraman Ağa adı altında çocuklara yönelik kısaltılmış baskılarda, coğrafya ile ilgili bilgiler ve yolculuğun bazı detayları yer almaz.

güzergâhı hakkında da ansiklopedik bilgiler verir (Resim 3). Bunlardan biri de Tuna adının nereden geldiğine dairdir (Verne, 2002, C.1, s.103). Romanda şehirlerin kurucusu; adlandırılmaları; iklim ve bitki örtüsü gibi geniş malumat yığını ile karşılaşırız. Buna tipik bir örnek, Amasya'nın yaşadığı şehir olan Odesa hakkında verilen bilgilerdir (Verne, 2002, C.1, s.28-130). Aslında yazar bu konuda, işin dozunu kaçırdığının farkındadır. Bunu da, kahramanlarından birisi aracılığıyla itiraf eder. Yolculuk boyunca uğradıkları şehirlere dair notlar alan Van Mitten, defterinin coğrafi isimlerle dolmasından yakınır (Verne, 2002, C.1, s.277). Jules Verne romanda, bazen Osmanlı coğrafyasına yönelik istihbarat değeri olan bilgiler dahi verir. Bunlardan biri, “eski bir Atina kolonisi olan” Samsun’un denizden gelecek bir saldırıya karşı savunmasız konumu ile ilgilidir: “Yeşilirmak ağzındaki Samsun limanı yeterli derinliğe ve güvenliğe sahip olmadığı hâlde Doğu Karadeniz’in en önemli limanlarından biridir. Kıyıya çok hoş bir tarzda inşa edilmiş olan eski kale, bir deniz saldırısına karşı şehri koruyabilecek durumda sayılmaz” (Verne, 2002, C.2, s.206). Verne, bu bilgilendirmeleri -ve tenkitleri-, gezmeye ve notlar tutmaya meraklı Batılı kahramanı Van Mitten aracılığıyla yapar. Öyle ya bir Osmanlı seyahat etmenin ve tabiata yönelik dikkatlerin zevkine nereden varacaktır: “Van Mitten, yedi bin kişilik nüfusunun neredeyse tamamı Rum olan ve Ortodoks bir piskoposa da ev sahipliği yapan bu küçük kasabayı -Vize- göremediği için çok üzgündü. Ama zaten buraya gezip görmek için gelmiş değildi, seyahat izlenimlerini toplamak gibi bir tasası olmayan azametli Keraban Ağa’ya refakat etmek için buradaydı” (Verne, 2002, C.1, s. 94).

Romanda Keraban hakkında, “Osmanlıların en dik kafalısı, korkunç, deli adam, eski düzen taraftarı Türk, eski Türk, eski kafalı, buyurgan ev sahibi, inatçı adam, insanların en inatçısı, dik kafa” gibi sıfatlar kullanılır. Keraban sadece kendisini düşünen zalim bir “efendi” olarak gösterilir. Kafile yaban domuzlarının saldırısına uğradığı sırada, Keraban tarafından -canını efendisi yoluna feda eden bir uşak hakkında - anlatılan fıkra, Keraban’ın zalimliğini vurgulamak içindir (Verne, 2002, C.1, s.123). Keraban’ın, uşağına karşı “kullanmakta çok müsrif davrandığı azarlarından” da ayrıca söz edilir.

Keraban, iddialaşmayı sever, önyargılıdır. Kaba davranışlar sergileyen, “hem maddi hem manevi açıdan iri kıyım bir adam” olan Keraban, adabımuâşerete de riayet etmez, sokakta bağıra çağıra konuşur. Keraban, asabi bir mizaca sahiptir. Karşısında kavga edeceği kimse olmadığında kendi kendisiyle bile kavga eder. Üslubu argo. Sinirlendiği zaman sakinleştirmek kolay olmaz. Kendine Her zaman sonsuz güveni vardır. Gururludur. Münakaşalardan hep üstün çıkmak ister: “Son sözü söylemekten vazgeçmektense tutuklanmayı tercih eder”. Bütün bu özellikleri bir yana, Keraban, “insanların da en iyisi” olarak takdim edilir (Verne, 2002, C.1, s.159).Hollandalı dostu Van Mitten, yardımcısı Bruno’ya, Keraban’ı: “Bu adam tam bir Osmanlı’dır, eski kuşak Türklere aittir. Yeni fikirleri de kabul etmez, yeni alışkanlıkları da, modern sanayinin bütün icatlarını da reddeder, demiryolu yerine posta arabasını, buharlı vapur yerine yelkenliyi tercih eder. 20 yıldan beri birlikte iş yapıyoruz, dostum Keraban’ın fikirlerinin zerre kadar değiştiğini görmedim. Üç yıl önce, Rotterdam’a beni görmeye gelirken posta arabası kullanmıştı, bu yüzden de sekiz gün yerine bir ayda gelebilmişti. İnatçı insanlar tanıdım ama Bruno, onunla karşılaştırılabilecek bir inatçılığa hiç rastlamadım” diye takdim eder (Verne 2002: C.1,s.24-25). Jules Verne, Keraban’ı bir şablondan hareketle oluşturur. Bu şablon, Hristiyan Avrupa’nın yüzyıllar içinde Osmanlı’ya karşı oluşturduğu bir bakış açısına dayanır.⁴

⁴Jules Verne, Keraban Ağa’dan sonra yayımlanan L’Archipel en feu (The Archipelago on Fire) romanında da, Osmanlı’ya karşı menfi bakışını sürdürür. 1820’li yılların esas alındığı romanda, bir aşk hikâyesinin yanı sıra, 1821’de Mora’da Osmanlı devletine karşı isyanla başlayıp İngiliz, Fransız ve Rus gemilerinin Osmanlı donanmasını topa tutmalarıyla yaşanan hadiseler dolayısıyla Verne, “barbar” Osmanlı’ya tenkitler yağdırır. “The Works of Jules Verne” [http://epguides.com/djk/ Jules Verne / works.shtml](http://epguides.com/djk/Jules_Verne_works.shtml) (24.01.2007) Bu romanda bahsi geçen tarihî olay hakkında bak.: (Ortaylı, 1995, s.42-44) Romana bahis konusu olan Navarin savaşı, Osmanlıya yönelik bakış Avrupa’da olumsuz olarak değiştiren bir savaştır (Parla, 1985, s.84).

Keraban, bir Batılıya farklı gelen giyimi ile de tenkide müsaittir. II. Mahmut yönetimi, pek çok yenilik gerçekleştirir. Dışardan bakılınca bunların başında kıyafette yapılan yeni uygulamalar hemen dikkati çekmektedir. Keraban, “yeni nesil Türklerin mavi redingot ve kırmızı festen oluşan nizam kıyafetini giymeye razı olmayacak”tır. Dostu Van Mitten’in tahmin ettiği gibi, Keraban’ın kıyafeti, şalvarı ve sarığıyla muhteşem bir görünüm arz eder. Keraban, “Yeniçeriler dönemindeki eski giyim tarzına sadık kalan eski kuşak Türklerin kıyafeti”ni tercih eder: “Geniş bir sarık, deri pabuçlarının üzerine dalgalanarak düşen bol bir şalvar, ipek şeritlerle süslü, iri düğmeli bir yelek, yeterince büyük bir göbeğin daha da dışarı çıkmasını engelleyen şaldan bir kuşak ve nihayet muhteşem kıvrımlarıyla sarı bir kaftan. Avrupaî hiçbir unsur barındırmayan bu eski tarz kıyafetle yeni devir Doğulularingiyinişi tam bir tezat oluştuyordu. Bu sanayileşmenin istilasına karşı bir savunma, yerel renklerin kaybolmasına bir karşı çıkış, Osmanlıların modern kıyafet giymeleri için ferman çıkartmış Sultan Mahmut’un emrine bir meydan okumaydı” (Verne, 2002, C.1, s.44).

Keraban, saray icraatlarının siyasî boyutta değil, sosyal bir muhalifidir. “Yeni Türklerin kurduğu hükümetin, dünya yüzündeki en kötü idare ol”duğu kanaatindedir (Verne, 2002, C.1, s.98). Yetkililer nasıl bir ceza uygularsa uygulasin, gece sokağa fenersiz çıkacağını söyler; yeniçerilerin devrini özlemle yâd eder; tütüne konan yeni vergiyi “aptalca” bir karar olarak değerlendirir; redingotlu ve fesli hemşehrilerine de ateş püskürür: “Eski geleneklerimizi yok etmeye çalışıyor, başımıza efendilik taslıyorsunuz ha! Tek başıma kalsam bile bunlara karşı çıkacağım” diyerek söylenir (Verne, 2002, C.1, s.46). Keraban, sadece giyim kuşamda yapılan yeniliklere karşı değildir. Jules Verne onu bütün modern icatlara düşman olan eski bir Türk olarak kurgular. Keraban, telgrafla haberleşmeyi reddeder. “Ticarî ilişkileri için bile bu modern icatları kullanmaz” (Verne, 2002, C.1, s.142). Van Mitten’in trene, buharlı vapura binme tekliflerine şiddetle karşı çıkar. Yazar, Keraban’a “Trenle gitmektense göbeğimin üstünde giderim” dedirterek onu gülünç düşürür. Ancak yazar, romanda Keraban’ı trene bindirme konusunda ısrarcı davranır. Yolculuk sırasında arabaları, Keraban Ağa’nın inatlaşması neticesinde bir tren tarafından parçalanınca, Kazaklara yüklüce bir miktar para ödemek zorunda kalan Keraban, bir trene bindirilerek sınır dışı edilir: “Elbette ki, gerçek bir Türk’e yakışmayan böyle bir ulaşım aracına binmek zilletine düşmüş olmak, Keraban Ağa’nın fena halde sinirini bozuyordu” (Verne, 2002, C.2, s.22). Aşağılamalar devam edecek, Keraban türleri arasında inatçılıkları ile meşhur (keçi ve eşek gibi) hayvanlarla romanın ara düğümlerinde, bir araya getirilecektir.

Keraban’ın yeniliklere karşı olan katı tutumunun dayanakları da verilir: Keraban, yeğeni Ahmet’in itiraz etmesini üzerine “Hz. Muhammet, Mekke’ye demiryolu ile mi gitti?” der. Zaten ne Batılı dostu, ne de yeğeni Keraban’a itiraz edemezler. Yazar onu kavgacı ve gazup biri olarak tarif eder. Keraban, yeni uygulamalara yerli yersiz çatar. “Ah, Mahmut’un fermanlarına boyun eğen dönek efendiler, size hâlâ eski toprak müminlerin var olduğunu göstereceğim. Hükümet dilencilerinin keşkülüne yarım para bile atmadan beni Üsküdar sırtlarında gördüklerinde, şu devlet memurlarının yüzlerinin alacağı şekli buradan görebiliyor musunuz?” (Verne, 2002, C.1, s.174).

Jules Verne, Keraban’ı romanında sabit fikirli birisi olarak gösterir: “Herhangi bir konu üzerinde bir an için bile olsa fikrinden vazgeçmek! Bu gerçekleşirse Keraban artık Keraban olmazdı!” (Verne, 2002, C.1, s.198). Yeğeni Ahmet’in gözünden amcanın sabit fikirli karakteri şu cümle ile verilir: “Keraban amcamın fikrini değiştirmek mi? Gezegenlerin yörüngelerini değiştirmeye, güneşin yerine ayın doğmasını sağlamaya, gökyüzü kanunlarını altüst etmeye çalışmak gibi bir şey bu!” (Verne, 2002, C.1, s.145).

Keraban, yolculuğun büyük bir kısmı geride bırakılıp pek çok zorluklar atlatıldıktan sonra rehberlerinden şüphelenen ve tedirgin olan yeğenine bir itirafta bulunur: “Sana şunu itiraf

etmek isterim... Ama yalnızca sana. Bu saçma yolculuğa çıkmakla büyük bir dik kafalılık ettim. Hatta şunu da itiraf edeyim, senin de Odesa'dan ayrılıp benimle gelmen için inat etmeseydim muhtemelen Amasya kaçırılmayacaktı. Evet! Bütün bunlar benim hatam!" (Verne, 2002, C.2, s.246). İstanbul'a dönünce Üsküdar'daki konakta yenilen yemekten sonra gelini Amasya'ya da yolculuk konusunda hatalı davrandığını itiraf eder. Altı haftalık zorlu yolculuğun sonunda Keraban Ağa, bir daha herhangi bir konuda inat etmeyeceğine dair yemin eder. Ancak bu yeminini romanın sonunda bozar.

Keraban bekindir ve kadınlar hakkındaki düşünceleri de müspet değildir. Bu tiryaki tütün tüccarının gözünde, tömbekisi kadınlardan daha kıymetlidir. Van Mitten eşi ile aralarındaki bir tartışmadan bahsedince, Keraban hemen kadınlara yönelik düşüncelerini ifade eder: "İşte tek bir kadınla evli olmanın sakıncaları! Muhammet, ümmetinin istediği kadar kadın almasına izin verirken bu büyücü cinsi iyi tanyordu!" (Verne, 2002, C.1, s.211). Romanda, Keraban'ın kabullerinden hareketle bütün bir ülkenin değer yargılarıyla ilgili gösterilmeye çalışılan genellemeler yapılır. Keraban, "Türkiye'de, bir Türk'e haremdeki kadınlar hakkında soru sormak yakışsız bir davranıştır, ama bir yabancı söz konusu olduğunda bu mümkündür" diyerek Bayan Van Mitten'in hâlini ve hatırını eşinden sorar. Kafilenin yolculuk esnasında konakladığı handa, karısı hastalanan hancı, ilaçların fiyatını öğrenince, "bu paraya yeni bir karı alırım" der. Keraban, Hancıyı "İşte pratik bir koca" diyerek onaylar (Verne, 2002, C. 2, s.116).

Jules Verne, Keraban'ın zaman zaman Osmanlı kimliğine, zaman zaman da Türk kimliğine vurgu yapar. Keraban, kendisi gibi "gerçek bir Türk" olan Amasya'nın babası Banker Selim ile de övünür. Osmanlı'da öncelikle aydın-okumuş kesim arasında Türk kimliğine yönelik bilinçlenmenin ortaya çıktığı dikkate alınacak olunursa Keraban gibi bir tütün tüccarının bu şekilde Türk kimliğine vurgu yapması bir çelişkidir.

Romanın ilk sayfalarında, Van Mitten ile Bruno İstanbul'a geldiklerinde, Tophane meydanı ve civarı âdeta terk edilmiş gibidir. Issızlığın nedeni biraz sonra anlaşılır. İstanbullular, ramazan ayının ortasındadır. Batılı bir bakış açısı ile oruç "can sıkıcı bir perhiz"; gündüzler ise "bir matem günü gibi hüznü, kasvetli, acıklı"dir. Issız İstanbul, efendi ile uşağı üzerinde, "Tam anlamıyla Doğu", "Bin bir gece hülyaları", "Şark rüyası" beklentilerini asılsız çıkardığı için hayal kırıklığı yaratır. Bruno, sarayda Sultan'ın seksen bin odalığıyla yaşadığını düşünür. "Keyif, rehavet ve boş oturmaktan hoşlanan Osmanlı insanına yönelik genellemeler yapılır. Romanda Hollandalılar "soğuk", "bütün iyi Müslümanlar mütevekkil" mizaçlı olarak gösterilir. Yazar, çok eşlilik konusunda da genelleme yapar. Ancak, Amasya, Ahmet'i kimseye paylaşmayacağı için şanslıdır: "Sevdiği ve kendisini çocukluğundan beri seven bu adamla tek bir ortaksız yaşayacaktı. Muhammet'in ülkesinde, genç bir kadın için böyle bir gelecek pek alışılmış şey değildi, aynı şekilde, aile geleneklerine aykırı davranacak bir adam olmayan Ahmet için de tuhaf olacaktı" (Verne, 2002, C.1, s.131).

Osmanlı, romanda giyim kuşam duruş ve davranışlarından dolayı tuhaf ve gülünç şeylere benzetilir. Hamallar, "iki ayaklı hörgüçsüz develer"e; yeni tarz giyinen Türkler ise "feslerini çıkardıkları zaman tıpası açılmış şişelere" benzetilir. Benzetmeler bunlarla sınırlı değildir. Bruno, Keraban'ın inatçılığı ile -çevirenin notu aracılığıyla ne olduğunu öğrendiğimiz- "Türk kafaları" arasında bir mukayese yapar⁵: "Panayırda üstüne vurulan 'Türk kafaları' arasında bile bu kadar serti yoktur herhalde" (Verne, 2002, C. 1, s.84).

Yolculuk devam ederken Saffar Ağa ile zıtlaşan Keraban Ağa'nın arabası bir trenle çarpışır ve parçalanır. Kazaklar tarafından zorla trene bindirilen Keraban Ağa, Saffar Ağa'ya

⁵ Romanı çeviren Nihan Özyıldırım, "Eski dönemlerde, Avrupa'da fuarlarda ve panayırda oynanan bir oyunda kullanılan ve vurarak düşürülmeye çalışılan kafa şeklindeki bir tür oyuncak" açıklamasını yapar (s.84). "Türk kafası" ile bu oyunun Osmanlı'daki karşılığı olan "Vur gâvura" isimli oyunlardan Mahzar Şevket İpşiroğlu - Sabahattin Eyuboğlu'nun Surname minyatürleri konulu filmlerinde söz edilir (Eyuboğlu, 2000, s.218).

gıyabında söylenir durur: “ ‘Ah, keşke Poti’ye geri dönebilecek olsaydık! Bu küstahlığını ona ödetmek için, canını cehenneme yollamak, onu Azrail’e teslim etmek için’ ‘Onu kazığa oturtmak için!’ diye eklemek zorunda hissetti kendini Van Mitten, tehlikeye girmiş bir arkadaşlığı kurtarmak için biraz vahşileşmişti. Bu gayet Türk tarzı teklif çok hoşta gitmiş, Van Mitten arkadaşı Keraban’ın elini sıkmasını hak etmişti” (Verne, 2002, C.2, s.26). Yazar, bu örnekte de görüldüğü üzere Osmanlı’ya yönelik tenkitlerini dikkatli bir şekilde Batılı kahramanının ağzından yapar.

Romanda, Osmanlı’nın yeme-içme kültürü de yer alır. Burada, özellikle Batı ile ayrılan hususlar vurgulanır. Romanın orijinal baskısında Leon Benett tarafından yapılan çizimlerde de yer verildiği gibi Keraban şişmandır. Karnı tok olduğu zamanlarda dahi yemek davetlerini geri çevirmez. Yazar, sürekli kilo kaybettiğini düşünen zayıf uşak Bruno ile şişman Keraban arasında bir görüntü çatışması oluşturmaya çalışır.

Keraban Ağa’daki olumsuzluklar bitince, sıra Yanar’a gelir. Yazar, Keraban kanalıyla Osmanlıya yönelttiği tenkitleri yeterli görmemiş olmalı ki, Yanar ile onun “dul kalmış” kız kardeşi Sarabul’u da, Trabzon’da yolculuk bitmeden kurguya dâhil eder. İki kardeş inatlaşma ve ısrar söz konusu olduğunda, Keraban’ı dahi geçer. Sert mizaçlı, davranışları haşın iki kardeş romanda Keraban gibi olumsuz bir bakış açısı ile verilir. Yanar’ın dış görünümü korkunçtur. Sarabul, kıyafetinden dolayı eşek arısına benzetilir. Sarabul’un bir yerde güzel olduğu ifade edilirken, bir başka yerde “kibirli dudaklarının arasından görünen korku verici dişleri”nden bahsedilir.

Romanda Erzurum, Ermenistan’ın önemli bir merkezi olarak gösterilir (Verne, 2002, C.2, s.175); “Eski Asur ve Med ülkelerini içine alan Asya’nın (bu dağlık bölgesi (ne Modern coğrafyada) Kürdistan” dendiği ifade edilir (Verne, 2002, C.2, s.27). Böylece Jules Verne’nin Karadeniz yolculuğunun nedenleri de ortaya çıkmış olur. Postmodernizmin getirdiği “esinlenme” fikrinden Keraban’ın sanatçı ve sporcu torunları da nasiplerine düşeni yıllar sonra alırlar. İnatçı Keraban’ı okumadan, Karadeniz’in etrafını dolaşma fikrinden ilham alarak tasarladıkları sanat projeleriyle bu “Harika macera romanını” ve yazarını yâd ederler.⁶

Bilim kurgu ve macera romanları ile tanıdığımız Jules Verne, İnatçı Keraban romanını, Oryantalist bir bakış açısıyla ve önyargılarıyla yazmıştır. Jules Verne denilince zihinlerimizde canlanan çağrışımlarla bu romanın önyargılı kurgu tarzı örtüşmez. Ancak Batılı



Surname-I Vehbi'den
Haliç'te Gösteriler:

Resim 1

⁶ Bahsi geçen iki proje hakkında, internet üzerinden bilgi alınabilir.



Romanda, cambazın yardımıyla Keraban'ın Üsküdar'dan karşıya geçişini gösteren çizim:

Resim 2

Romanda, Keraban Ağa'nın, İstanbul boğazına getirilen geçiş vergisini ödemektense Karadeniz'in etrafını karadan dolaşarak Üsküdar'a ulaştığı yolculukta takip ettiği güzergâhı gösteren çizim:



Resim 3

KAYNAKLAR

- Altunış-Gürsoy, B. (2000), Hayrullah Efendi Avrupa Seyahatnamesi, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Andı, M. F. (2000), "Türk Edebiyatında Jules Verne Tercümelere", Edebiyat Araştırmaları I, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Bağcı, S. - Çağman, F. - Renda, G. - Tanındı, Z. (2006), Osmanlı Resim Sanatı, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Boppe, A. (1998), XVIII. Yüzyıl Boğaziçi Ressamları, Çev. : N. Yücel – Celbiş, İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret A. Ş.

- Eyuboğlu, S. (2000), mavi I-II, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- İrepoğlu, G. (1999), Levnî Painting Poetry Colour, İstanbul: Republic of Turkey Ministry of Culture.
- Koz, M. S. (2000), “Jules Verne'nin Türkçedeki Serüveni / Seçme Jules Verne Kaynakçası”, kitap-lık, (44), Kasım-Aralık: 151-160.
- Ortaylı, İ. (1995), İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İstanbul: Hil Yayınları.
- Parla, J. (1985), Efendilik, Şarkiyatçılık, Kölelik, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tez, Z. (2008), Otomatlar Mekanik Oyuncaklar Tarihi, İstanbul: Doruk Yayınları.
- Wheatcroft, A. (2004), Korkunç Türk Batı'nın Gözüyle Osmanlı, İstanbul: aykırı tarih.
- Verne, J. (2002), İnatçı Keraban, II Cilt, (Çev. : N. Özyıldırım), İstanbul: İthaki Yayınları.
- “Surname-i Vehbi” (Resim 1) <http://www.os-ar.com/levni/> (13.10.2008)
- “The Illustrated Jules Verne” (Resim 2) <http://jv.gilead.org.il/rpaul/Keraban-le-tetu/> (13.10.2008)
- “The Works of Jules Verne” (Resim 3) http://epguides.com/djk/Jules_Verne/works.shtml (24.01.2007)

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN İŞBAŞINDA YETİŞMELERİNDE MÜFETTİŞLERİN DENETİM ROLÜNE İLİŞKİN YÖNETİCİ ALGILARI

Salih Paşa MEMİŞOĞLU*
Mahmut SAĞIR**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde, müfettişlerin denetim rolüne ilişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Düzce il genelinde 98 bağımsız sınıflı resmi ilköğretim okulunda görev yapan 162 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme ise evrenden “Basit Tesadüfi Örnekleme” yöntemiyle belirlenen 61 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırma nicel ve betimsel bir araştırmadır. Araştırmada; verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 35 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Kullanılan anketin maddeleri “Likert” tipi olup, değerlendirme beşli skala üzerinden yapılmıştır. Anketin yöneticilere uygulanması sonucu elde edilen veriler yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir.

Yönetici algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesi için kısmen de olsa çaba gösterdikleri, fakat yeterince katkıda buldukları söylenemez. Yönetici algılarında hizmet yılı, öğrenim seviyesi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Anahtar kelimeler: İlköğretim Okulu Yöneticisi, İlköğretim Müfettişi, İşbaşında yetiştirme.

PERCEPTIONS OF PRINCIPALS ON SUPERVISORS' ROLE OF SUPERVISION IN PRIMARY EDUCATION TEACHERS' TRAINING AT WORK

ABSTRACT

The aim of the research is to put forward perceptions of principals on supervisors' role of supervision in primary education teachers' training at work. The population of the research is formed of 162 principals working in 98 independent official primary schools in the county of Duzce. Sampling principals consists of the population overall 61 principals working at primary schools determined by Simple Random Sampling. The matters of the public survey were “Likert” type and the evaluation was made according to the five-fold scale. The research is a quantitative and survey research. To collect the data, the public survey prepared by the researchers and consisting of 35 matters was used. The matters of the public survey were “Likert” type and the evaluation was made according to the five-fold scale. The data obtained after having been applied to the principals was analysed with percentage, frequency, medium, standard deviation, t-test, Single-sided Variance Analysis.

According to the perceptions of principles, the supervisors in primary education show efforts to guide the teachers in the work environment, but it can not be said that these efforts are enough. There are no significant differences found based on years in work, education level and gender.

Key words: Principals, Primary education supervisor, Training at work.

* Yrd.Doç.Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

** Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Not: Bu çalışma Yüksek Lisans Tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Ülkemizde ilköğretim kurumlarında denetim, rehberlik ve işbaşında yetiştirme usul ve esaslarını düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Rehberlik ve Teftiş Yönergesinin öğretmenlerin denetiminden çok işbaşında yetiştirilmesine önem verdiği düşünülmektedir. Ancak, eğitim çevrelerinde bu durumun uygulamaya yansımaları hakkında olumsuz görüşlerin olduğu ileri sürülmektedir. Bunun yanında gerek denetim sisteminin yapısına, gerekse denetim sisteminin temel işgörenleri olan müfettişlerin kendilerinden beklenen rolleri oynamalarına yönelik eleştirilerin gittikçe artan bir seyir izlediği söylenebilir.

Gerek mevzuatta, gerekse modern teftiş anlayışında, rehberlik ve işbaşında yetiştirme ve değerlendirmenin, müfettişlerin başta gelen görevi olduğunu belirten Karagözoğlu (2003), bu eleştirilerin nedenini; uygulamada mesleki yardıma beklenen ağırlığın verilmediğine, bugünkü görüntüsü ile teftiş sistemimizin çağdaş denetimin temel ilkesi olan “öğretmene rehberlik etme” görevini yerine getirmekte güçlüklerle karşılaştığına bağlar.

Bilir (2003), günümüz eğitim denetiminde geçerli olanın; bir kusur arama ya da eksiklikleri tamamlamadan önce müfettiş ile birlikte çalışma işi olduğunu ve birlikte çalışmanın ise günümüz denetim anlayışının odak noktası olan mesleki rehberliği öne çıkarttığını belirterek, denetimin geleceğinin toplumdaki değişimlere bağlı bulunduğunu ve toplumdaki değişimin artış hızı denetime ve denetim personeline yeni problemler yarattığını savunur. Sağlamer (2003) ise, değişen ve gelişen denetim anlayışına göre günümüzde denetimden;

- 1- Amaç geliştirme,
- 2- Koordinasyonu sağlama ve kontrol etme,
- 3- Motivasyon,
- 4- Problem çözme,
- 5- Personeli geliştirme,
- 6- Değerlendirme hizmetlerinin beklendiğini ileri sürer.

Aydın (1993), öğretmenlerin istenilen yeterlik düzeyine gelmelerinin sağlanmasında esas görev, denetmenlere verildiğini öne sürer. Seçkin (1991) Öğretmenlerin istenilen yeterlilik düzeyine çıkartılmasını, müfettişten, genel olarak, yönetici ve öğretmenlerin mesleki değer sistemlerini geliştirmeleri için gerekli koşulları hazırlaması; bireyleri ve grupları ortak amaçlara ulaşmada birbirlerini nasıl tamamlayabilecekleri hakkında bilinçlendirmesi; öğretmen ve yöneticileri eğitsel etkinlikleri planlama ve uygulamaları için güdülemesi ve uygulamanın başarısını objektif olarak değerlendirmesinin sağlanması yoluyla gerçekleşeceğini ileri sürer. Akçadağ (2003) ise; görüşme sırasında ve sonrasında denetçilerin sergilediği tutum ve davranışların önemli olduğunu ve denetçinin buyurgan olmayan, ön yargılardan ve bir takım saplantılardan uzak, yol gösterici, yardım edici, sıcak ilişkileri benimsemiş, sevecen, güven verici, bir tutum ve davranış sergilemesi gerektiğini ifade eder.

1.2. Denetim Kavramı

Yönetim bilimlerinin özellikle endüstriyel işletmelerde doğması ve gelişme olanağı bulması, hizmet üreten diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de denetim alandaki gelişmeleri bu kurumlardan almasına neden olmuştur. Yönetim süreçlerinden biri olan denetim çeşitli örgüt ve yönetim yaklaşımlarına göre farklı amaçlarla kullanılmıştır.

Denetimin kuramsal tanımları daha çok örgütün işleyişini düzeltme ve geliştirme ile işgörenin yeterliliklerinin artırılması üzerinde durduğu ileri sürülebilir. Denetimi yönetimin temel ve olmazsa olmaz işlevlerinden birisi olarak gören Uluğ'a (2004) göre denetim;

yönetimin keyfililiğine karşı koruyan araçların başında gelip, belirlenen amaç ve görevlerin, öngörülen sürede tam ve etkili biçimde gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediğinin gözetlenmesi işidir. Başaran (1996) ise denetimi; önceden planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme süreci olarak ifade eder.

“Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır ve örgütsel ve yönetsel zorunluluktur” (Aydın, 1993, s.1). “Denetim, özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal etkinliklerde olmazsa olmaz düzeyinde gereksinim duyulan bir süreçtir” (Cengiz, 1992, s.7). “Denetimin önemi, örgütlerin yapısı, yönetim süreçleri ve sistem teorisi incelendiğinde daha açık olarak görülür” (Taymaz, 1997, s.4). Denetimin zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur .

Denetimi, yönetimin alt süreçlerinden biri olarak gören Başaran (1996), denetimin evrensel olduğunu belirterek, türüne, amacına, kuruluşuna bakılmaksızın hiçbir örgütün denetimsiz çalışamayacağını öne sürer.

Denetim kavramının algılanmasının onun öğelerinin bilinmesine bağlı olduğunu öne süren Başar (1995), denetimin birbirine bağımlı olan ve çembersel olarak işleyen üç öğenin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirterek denetimin öğelerini şöyle sıralar.

1- Durum Saptama: Durum saptamanın var olan durumu fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymak olduğunu ve durum saptama aracı olarak yapılan bir etkinlik olan kontrol, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplama süreci olarak görülmesi gerektiği halde, bazen daha geniş anlamlar verilerek yönetme ve egemen olma anlamlarında klasik denetim kavramı karşılığında da kullanıldığını belirtir.

2- Değerlendirme: Değerlendirmenin kararlar için enformasyon sağlama ve karar seçeneklerine ağırlık vermeyi içerdiğini ve değerlendirmenin yapılabilmesi için bir araştırma sürecine, durum saptayıcı veri toplamaya gereksinim olduğunu belirtirken, kontrolün kanıtlamaya yönelik olmasına karşın, değerlendirmenin geliştirmeye yönelik bir etkinlik olduğunu ileri sürer.

3- Düzeltme ve geliştirme: Düzeltme ve geliştirmenin değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması olduğunu, denetim kavramının ağırlığını, amacını da belirleyen düzeltme ve geliştirme öğesinin oluşturduğunu belirterek, değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaç ve planlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılmasını düzeltme ve geliştirme öğesi içinde olduğunu ileri sürer.

1.3. Eğitim Denetimi

“Denetimin eğitim ve öğretime uyarlanmış şekli karşımıza eğitim denetimi olarak çıkmaktadır. Bu anlamda, eğitim kurumlarında yürütülen tüm denetim etkinliklerinin eğitim denetimi olarak tanımlanması ve adlandırılması gerekmektedir” (Başaran, Bozkurt, Karabıyık, 2003, s.150). “Denetim yönetim sürecinin ve böylece okul yönetiminin bir öğesidir. Önceden kararlaştırılmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini bulmaya yarar” (Bursalıoğlu, 1994, s.129). “Yakın yıllarda, eğitimde verimi ve niteliği artırma amacıyla, okullar üzerinde hızla değişen istemler denetime verilen önemi artırmaktadır” (Seçkin, 1991, s. 202).

Eğitim denetimi; belirlenen örgütsel amaçların gerçekleşme derecesini saptama, örgütün işleyişini izleme ve düzeltme, çalışanların davranışlarını kontrol etme ve öğretimin gelişmesi amacıyla öğretmen ve diğer personele sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içine alan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1993, s.1; Başaran, 1996, s.73; Bursalıoğlu, 1994, s.129; Karagözoğlu ve Su (akt. Dağlı) 2003, s.103; Dağlı, 2003, s.70; Kaya, 1986, s.148, Taymaz, 1993, s.2). “Eğitimin bir alt sistemi olarak denetim, eğitim

amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirleyip geliştirmeyi amaçlar” (Gökçe, 2004). “Denetim yoluyla kurumun amaçları daha iyi anlaşılır; prosedürler izlenir; amaçlara ulaşılmadığı durumlarda da gerekli önlemler alınır” (Seçkin, 1991, s. 201). “Görülebileceği gibi denetim, genelde tüm örgütsel, özelde eğitim ve okul sistemimizde vazgeçilmez işlev ve değere sahiptir” (Aslan, 1999, s. 287).

Aydın’ın (1993) aktardığına göre Hicks eğitim denetimini; öğrenmenin geliştirilmesinin denetimin temel amacı olduğunu ve istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilen bir mesleki rehberlik ve yardım olarak tanımlamaktadır.

Eğitim denetiminin amacını Tekişik (2003), Milli Eğitim Sistemini oluşturan her düzeydeki kurum ve kuruluşun, amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda planlanan ve yürütülen çalışmalarını kontrol etmek, değerlendirmek, devletin eğitim hizmetinin gerçekleşmek için gerekli önlemlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlayıcı etkinliklerde bulunmak olduğunu ileri sürerken, Başar (1995) ise; eğitim denetiminin amacını; değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması ve eğitimin amaçlarındaki sapmaların düzeltilmesi ve geliştirilmesi şeklinde özetler.

1.4. İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Rollerini

Denetim kavramı ile birlikte geçen rehberlik ve iş başında yetiştirme kavramı bir anlamda günümüz denetim anlayışının işlevini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Çağdaş denetim anlayışı; işgörenlerin eksikliklerini ortaya çıkartmak ve yetersizliklerini ortaya koymaktan çok, işgörenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının geliştirilmesini içerir. Bu durumda, denetmenlerin eğitim sisteminin temel işgörenleri olan öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme rolleri öne çıkar.

Kuzgun (1991), rehberliği; bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım süreci olarak tanımlandığını belirtmektedir. Ünal’ın (1999), Özoglu ve Balcı’dan aktardığına göre; bireye yapılacak her türlü yardım rehberlik olmayıp, ancak profesyonel kimselere sistematik olarak bireyin tüm gelişimine yönelik yardımların rehberlik olduğu belirtilmekte, ilköğretim denetçilerinin mesleki yardımda bulunurken danışman davranışı gösterdikleri ve mesleki yardımda buldukları alanda uzman olmaları ve öğretmenin sorunlarına yönelik uygulanabilir çözümler getirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Taşkın (1994) ve Can, Akgün, Kavuncu (1995); işbaşında yetiştirme veya işbaşında eğitimi; deneyimli bir yöneticinin rehberliğinde işe fiilen başlamış personele günlük çalışma saatleri içerisinde ve işin fiilen yapıldığı yerde işle ilgili görevleri daha iyi yapabilmeleri için bireysel veya grup olarak verilen eğitim olarak tanımlarlarken; Başar (1995), işbaşında yetiştirmeyi; bireyin bir işte çalışırken, çalışma ve yetiştirme süreçlerinin birlikte işletilmesine göre düzenlenmiş olan yöntem olarak görür. Sabuncuoğlu (2000) ve Taymaz’da (1992) bu yönteme, işletmelerde en çok görülen ve yaygın olarak kullanılan, işgörenlerin gerçek iş ortamında yetiştirilmesi için başvurulduğunu belirtirler. Tüm bu yönleri ile işbaşında eğitim, müfettişlerinin denetim etkinliklerinde personelin yeterliğini artırmak amacıyla yaptığı denetim uygulamalarını da kapsadığı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerinde, müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları nedir?

1.6. Araştırmanın Alt Problemleri

1. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde denetim rollerine ilişkin yönetici algıları nedir?
2. İlköğretimokulu yöneticilerinin öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerini algılamada;
 - a) Hizmet yılı,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Öğrenim durumu değişkenleri bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.7. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; İlköğretim müfettişlerinin öğretmeni işbaşında yetiştirme rollerine ilişkin yönetici algılarını ortaya koymaktır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin mesleki yeterliliklerin artırılmasında; denetim programlarının daha etkili düzenlenmesine ve uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9. Araştırmanın Sayıltıları

1. İlköğretim kurumları yöneticilerinin müfettişlerin denetim rolleri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.

1.11. Araştırmada Tanımlar

İlköğretim Müfettişi: İlköğretim kurumlarında yönetici, öğretmen ve diğer personele, rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma görevlerini yürütmekle yükümlü eğitimci.

Yönetici: İlköğretim kurumlarında eğitim-öğretim ve yönetim hizmetlerini yürütmekle yükümlü eğitimci.

İşbaşında Yetiştirme: işgörenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının geliştirilmesini ifade eder.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma; Düzce il genelinde bulunan resmi ve bağımsız sınıflı ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma bilgi toplama aracı olarak kullanılan ve 35 maddeden oluşan anketle sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri işbaşında yetiştirmeye ilişkin yönetici algıları ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Model, bir sistemin temsilcisidir. Modeller, temsil ettikleri sisteme oranla, daha yalın olurlar.

Model, ideal bir ortamın temsilcisi olup, yalnızca önemli görülen değişkenleri içine alacak şekilde, gerçek durumun özetlenmiş halidir. Araştırma modeli, araştırmanın amacına

uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. (Karasar, 1994, s.76). Bu araştırmada anket survey türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, bunlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır (Kaptan, 1995, s.59).

2.2. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini; 2003–2004 öğretim yılı Düzce il genelinde, 98 bağımsız sınıflı ilköğretim okulunda görev yapan 162 yönetici oluşturmaktadır.

2.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma; Düzce İli merkez ilçe, Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Kaynaşlı, Gölyaka, Gümüşova ve Yığılca ilçelerinde bulunan ve 98 bağımsız sınıflı ilköğretim okulunda görev yapan 162 yönetici arasından “Basit Tesadüfi Örnekleme (Simple Random Sampling)” yöntemiyle belirlenen 61 kişiden oluşan yönetici grubu üzerinde yapılmıştır.

Tablo 1: Araştırmanın Evren ve Örnekleme

YERLEŞİM BİRİMLERİ	Okul Sayısı		Yönetici Sayısı	
	Evren	Örnekleme	Evren	Örnekleme
Düzce-Merkez	47	15	88	33
Akçakoca	12	4	21	8
Cumayeri	6	2	8	3
Çilimli	7	2	10	4
Kaynaşlı	7	2	9	3
Gümüşova	4	1	6	2
Gölyaka	8	3	12	5
Yığılca	7	2	8	3
TOPLAM	98	31	162	61

2.4. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada; verileri toplamak için, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kişisel bilgi formu ile denetim etkinlikleri sırasında öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş davranışlarını içeren iki bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilip kullanılan anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışması; Bolu Valiliğinden alınan Olur ile Bolu ilinde görev yapan 20 Yöneticiye 15 gün arayla uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler, SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows paket programına yüklenmiş ve iki kez uygulamadan sonra anketler toplanmış; iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .98$ olarak bulunmuştur. Anketin geliştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Ölçme aracının yöneticilere uygulanması sonucu elde edilen veriler, SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows paket programına yüklenmiş ve güvenilirliği için hesaplanan “Cronbach (Alfa)” katsayısı $.97$ olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ölçme aracında yer alan; ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde, müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici

algılarını içeren yanıtların yorumlanmasında 1–5 arasında puanlanan “Likert” tipi ölçek kullanılmış ve puanlaması; “Hiç” (1), “Çok az” (2), “Kısmen” (3), “Çoğunlukla” (4) ve “Tamamen” (5) şeklinde yapılmıştır.

Tablo 2: Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları.

Derece	Seçenek Puanları	Seçeneklere Ait Puan Sınırları
Hiç	1	1.00–1.79
Çok Az	2	1.80–2.59
Kısmen	3	2.60–3.39
Çoğunlukla	4	3.40–4.19
Tamamen	5	4.20–4.99

2.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Toplanan verilerin çözümlemesinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

1. Araştırmada, “İlköğretim müfettişlerinin öğretmeni işbaşında yetiştirme rollerine ilişkin; yönetici algıları nedir?” şeklindeki birinci alt problemin için; sorulara verilen yanıtların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

2. Araştırmada, “yöneticilerin öğretmeni işbaşında yetiştirmeye yönelik müfettişlerin rolünü algılamada; hizmet yılı, cinsiyet, öğrenim durumu değişkenleri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki ikinci alt problem için; hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılarak .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, cinsiyet değişkeni için ise t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Grubun Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3: Grubun Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Hizmet Yılı	f	%	Öğrenim Durumu	f	%
Kadın	8	13.1	1–5 Yıl	2	3.3	İlköğretmen Okulu	0	0
			6–10 Yıl	3	4.9	2 Yıllık Yüksek Okul	27	44.3
			11–15 Yıl	9	14.8	4 Yıllık Fakülte veya Yüksekokul	30	49.2
Erkek	53	86.9	16–20 Yıl	17	27.9	Yüksek Lisans	4	6.6
			21–25 Yıl	18	29.5	Doktora	0	0
			26 Yıl ve üzeri	12	19.6			
TOPLAM	61	100.00	TOPLAM	61	100.00	TOPLAM	61	100.0

Tablo 3 İncelendiğinde araştırmada yönetici örnekleme girenlerin; %13,1’i kadın iken % 86,9’unun erkek olduğu, ayrıca bu yöneticilerin % 44,3’ü 2, % 49,2’si 4 yıl süreli eğitim aldıkları ve yalnızca % 6,6’sını oluşturan 4 kişinin yüksek lisans programı mezunu oldukları görülmektedir.

Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre oranını düşük olması toplumda kadına biçilen rol ile açıklanabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin aileme yeterince zaman ayıramam endişesiyle yöneticiliğe yeterince ilgi göstermemeleri erkek yöneticilerin lehine bir durum

oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem grubuna giren yöneticilerin hizmet yıllarına ilişkin dağılımın; % 3,3'ünün 1–5, % 4,9'unun 6–10, % 14,8'inin 11–15, % 27,9'unun 16–20, % 29,5'inin 21–25 ve % 19,6'sının 26 yıl ve üzeri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

1. Alt Problem: İlköğretim Müfettişlerinin öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde denetim rollerine ilişkin yönetici algıları nedir?

1. Alt probleme ilişkin bulgular tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4: Ölçme Aracında Yer Alan Anket Maddelerine İlişkin Yönetici Algılarının Frekansı, Yüzde Dağılımları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.

Denetim Etkinliklerinde İlköğretim Müfettişi;	Katılma Dereceleri												—	S
	Hiç		Çok Az		Kısmen		Çoğunlukla		Tamamen		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Öğretmene karşı demokratik tutum sergiler.	0	0	5	8.2	23	37.7	28	45.9	5	8.2	61	100	3.54	0.77
2.Tüm eğitim etkinliklerde öğretmenle işbirliği yapar.	0	0	14	23.0	23	37.7	18	29.5	6	9.8	61	100	3.26	0.93
3.Öğretmenle olumlu ilişkiler kurar.	1	1.6	8	13.1	18	29.5	29	47.5	5	8.2	61	100	3.48	0.89
4.Öğretmenle sorumluluğu paylaşır.	5	8.2	13	21.3	23	37.7	13	21.3	7	11.5	61	100	3.07	1.11
5.Öğretmene eğitimsel liderlik yapar.	1	1.6	8	13.1	26	42.6	12	19.7	14	23.0	61	100	3.39	1.04
6.Öğretmene moral verir.	3	4.9	11	18.0	27	44.3	17	27.9	3	4.9	61	100	3.10	0.93
7.Öğretmeni güdüler.	2	3.3	10	16.4	23	37.5	21	34.4	5	8.2	61	100	3.28	0.95
8.Öğretmene değer verir.	0	0	4	6.6	27	44.3	21	34.4	9	14.8	61	100	3.57	0.83
9.Öğretmene güven verir.	2	3.3	11	18.0	24	39.3	18	29.5	6	9.8	61	100	3.25	0.98
10.Öğretmene önyargısız yaklaşır.	2	3.3	4	6.6	28	45.9	19	31.1	8	13.1	61	100	3.44	0.92
11.Öğretmenin başarısını objektif değerlendirir.	2	3.3	7	11.5	20	32.8	19	31.1	13	21.3	61	100	3.56	1.06
12.Öğretmeni değerlendirirken çevre şartlarını dikkate alır.	0	0	10	16.4	23	37.7	21	34.4	7	11.5	61	100	3.41	0.90
13.Öğretmenin başarılı yönlerini takdir eder.	0	0	8	13.1	21	34.4	25	41.0	7	11.5	61	100	3.51	0.87
14.Öğretmene yeterli zaman ayırır.	4	6.6	21	34.4	20	32.8	13	21.3	3	4.9	61	100	2.84	1.00
15.Denetim sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.	2	3.3	8	13.1	13	21.3	32	52.5	6	9.8	61	100	3.52	0.96
16.Öğretmenle birlikte eğitim sürecini geliştirmeyi amaçlar.	0	0	12	19.7	24	39.3	19	31.1	6	9.8	61	100	3.31	0.90
17.Öğretmenin eğitim-öğretimle ilgili sorunlarını tespit eder.	3	4.9	7	11.5	22	36.1	23	37.7	6	9.8	61	100	3.36	0.98
18.Eğitim-öğretimle sorunlarının çözümünde önerilerde bulunur.	1	1.6	6	9.8	26	42.6	17	27.9	11	18.0	61	100	3.51	0.96

Denetim Etkinliklerinde İlköğretim Müfettişi;	Katılma Dereceleri												—	S
	Hiç		Çok Az		Kısmen		Çoğunlukla		Tamamen		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
19.Zümre öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğini geliştirir.	3	4.9	15	24.6	24	39.3	16	26.2	3	4.9	61	100	3.02	0.96
20.Eğitim etkinliklerinin planlanmasında öğretmene rehberlik eder.	1	1.6	17	27.9	22	36.1	11	18.0	10	16.4	61	100	3.20	1.08
21.Dersliğin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olur.	11	18.0	25	41.0	18	29.5	6	9.8	1	1.6	61	100	2.36	0.95
22.Öğretim yöntemleri hakkında bilgi verir.	6	9.8	18	29.5	18	29.5	16	26.2	3	4.9	61	100	2.87	1.07
23.Öğretmene yol göstermek amacıyla sınıfta örnek ders işler.	26	42.6	23	37.7	8	13.1	4	6.6	0	0	61	100	1.84	0.90
24.Öğrenci rehberlik hizmetlerinde öğretmene yol gösterir.	5	8.2	21	34.4	19	31.1	11	18.0	5	8.2	61	100	2.84	1.08
25.Eğitsel etkinliklerle ilgili önerilerde bulunur.	5	8.2	9	14.8	30	49.2	13	21.3	4	6.6	61	100	3.03	0.98
26.Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminde öğretmeni aydınlatır.	2	3.3	20	32.8	19	31.1	17	27.9	3	4.9	61	100	2.98	0.97
27.Öğretim araç-gereci geliştirmesi için öğretmeni özendirir.	5	8.2	10	16.4	26	42.6	16	26.2	4	6.6	61	100	3.07	1.01
28.Öğretim araç-gerecinin kullanımında öğretmene yardım eder.	5	8.2	13	21.3	19	31.1	20	32.8	4	6.6	61	100	3.08	1.07
29.Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde rehberlik yapar.	1	1.6	12	19.7	24	39.3	16	26.2	8	13.1	61	100	3.30	0.99
30.Defter ve dosyaların tutulmasında öğretmeni bilgilendirir.	2	3.3	4	6.6	18	29.5	20	32.8	17	27.9	61	100	3.75	1.04
31.Öğretmene mevzuat değişikliklerini iletir.	4	6.6	14	23.0	12	19.7	21	34.4	10	16.4	61	100	3.31	1.19
32.Mesleki gelişmeleri öğretmene iletir.	4	6.6	11	18.0	19	31.1	20	32.8	7	11.5	61	100	3.25	1.09
33.Öğrenci velileri ile ilişki kurulmasında öğretmeni destekler.	3	3.3	10	16.4	18	29.5	19	31.1	12	19.7	61	100	3.48	1.09
34.Öğretmenin başarılarını arttıracak kaynakları önerir.	3	4.9	9	14.8	16	26.2	24	39.3	9	14.8	61	100	3.44	1.07
35.Öğretmenin meslekle ilgili sorularını cevaplar.	1	1.6	5	8.2	15	24.6	27	44.3	13	21.3	61	100	3.75	0.94

1. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene karşı demokratik tutum sergiler”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,

2.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, tüm eğitim etkinliklerinde öğretmenle işbirliği yapar”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

3. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenle olumlu ilişkiler kurar”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,

4. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenle sorumluluğu paylaşır”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
5. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene eğitimsel liderlik yapar”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
6. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene moral verir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
7. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmeni güdüler”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
8. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene değer verir”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
9. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene güven verir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
10. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene önyargısız yaklaşır”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
11. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenin başarısını objektif değerlendirir”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
12. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmeni değerlendirirken çevre şartlarını dikkate alır”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
13. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir eder”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
14. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene yeterli zaman ayırır”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
15. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, denetim sonrası öğretmenle görüşlerini paylaşır”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
16. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenle birlikte eğitim sürecini geliştirmeyi amaçlar”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
17. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenin eğitim öğretimle ilgili sorunlarını tespit eder”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
18. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, eğitim öğretim sorunlarının çözümünde önerilerde bulunur”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,
19. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, zümre öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğini geliştirir ”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
20. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, eğitim etkinliklerinin planlanmasında rehberlik eder”; maddesine yöneticiler “Kısmen”, düzeyinde,
21. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, “dersliğin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olur”; maddesine yöneticiler “Çok az” düzeyinde,
22. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretim yöntemleri hakkında bilgi verir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,
23. “Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş,

öğretmene yol göstermek amacıyla sınıfta örnek ders işler”; maddesine yöneticiler “Hiç” düzeyinde,

24.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğrenci rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde yol gösterir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

25.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmene eğitsel etkinliklerle ilgili önerilerde bulunur”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

26.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminde öğretmeni aydınlatır”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

27.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretim araç gerecinin geliştirilmesi için öğretmeni özendirir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

28.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretim araç gerecinin kullanılmasında öğretmene yardımcı olur”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

29.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde rehberlik yapar”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

30.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, defter ve dosyaların tutulmasında öğretmeni bilgilendirir”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,

31.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, mevzuat değişikliklerini öğretmene iletir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

32.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, mesleki gelişmeleri öğretmene iletir”; maddesine yöneticiler “Kısmen” düzeyinde,

33.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğrenci velileri ile ilişki kurulmasında öğretmeni destekler”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,

34.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenin başarılarını arttıracak kaynakları önerir”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde,

35.“Denetim etkinliklerinde öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettiş, öğretmenin meslekle ilgili sorularını cevaplar”; maddesine yöneticiler “Çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıda açıklanan bulgulara dayalı olarak şu noktalara vurgu yapılabilir:

Denetim sürecinde öğretmenini işbaşında yetiştirilmesinde; müfettişlerin demokratik tutum sergilemesi, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurması, öğretmene değer vermesi, ön yargısız bir tutum sergilemesi, öğretmeni objektif bir biçimde değerlendirmesi, çevre koşullarını dikkate alması, öğretmenin başarılı yönlerini takdir etmesi, denetim sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşması yönetici algılarına göre müfettişlerin öğretmeni işbaşında yetiştirme rollerine ilişkin önemli bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak; denetim etkinliklerinde öğretmenin işbaşında yetiştirilmesine yönelik; öğretmenle sorumluluğu paylaşma, öğretmene eğitimsel liderlik yapma, moral verme, öğretmeni motive etme, öğretmene güven verme, öğretmene yeterli zaman ayırma, eğitim etkinliklerinin planlanmasına rehberlik etme, öğretim yöntemleri konusunda bilgi verme, öğretim araç-

gereçlerinin kullanımında öğretmene yardımcı olma, eğitsel etkinliklerle ilgili önerilerde bulunma, özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminde öğretmeni aydınlatma, öğretim araç-gereçlerinin geliştirilmesi için öğretmeni özendirme, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde rehberlik yapma, mesleki gelişmelerden öğretmenleri haberdar etme, örnek ders işleme konularında müfettişlerin yeterince öğretmenlere katkıda buldukları söylenemez.

Ülkemizde, eğitim denetimi üzerine Karagözoğlu tarafından 1972 ve 1977 yıllarında “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Türk Eğitim Düzenindeki Rolü” ve “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” konulu araştırmada, öğretmenler, eğitim öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, planlanması ve yürütülmesinde müfettişlerden gerekli yardımı alamadıklarını ve müfettişlerin mesleki formasyonunu yeterli görmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Öz (1971 ve 1977) “Eğitim Sisteminde Teftiş ve Bir Teftiş Örgütü Modeli” ve “Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” konulu araştırmalarında; ilköğretim müfettişlerinin mevzuata ve modern denetim anlayışına göre yapmaları gerekenlerle uygulamalar arasında farklılıklar olduğunu ve uygulamada bazı esiklikler bulunduğunu; denetim uygulamalarının modern denetim anlayışının gerisinde olduğunu belirtmiştir.

Benzer araştırmalarda; Aydın (1982), Büyükkışık (1983), Sarı (1987), Bozkurt (1995), Ecevit (1996), Ak (1998), Kılıç (1999), Gül (2001), Memişoğlu (2001), İlköğretim Müfettişlerinin denetim etkinlikleri sırasında öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesi amacıyla görevlerinin gerektirdiği davranışları yeterince yerine getiremedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının çoğunluğunun yukarıda belirtilen benzer araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

2.Alt Problem:Yöneticilerin öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerini algılamada;

a) Yöneticilerin denetim etkinliklerini algılamalarına ilişkin, hizmet yılı değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Yöneticilerin Denetim Etkinliklerini Algılamalarına İlişkin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.

Veri Grupları	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık Düzeyi	
Gruplar arası	3,553	,771	5	1,815	,125	P > .05
Gruplar içi	21,538	,392	55			
Toplam	25,091		60			

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre anlamlılık düzeyi, $P > .05$ bulunduğundan yöneticilerin denetim etkinliklerini algılamada hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yöneticilerin hizmet yılı değişkenine göre benzer düşündükleri söylenebilir.

b) Yöneticilerin denetim etkinliklerini algılamalarına ilişkin, cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 6: Yöneticilerin Denetim Etkinliklerini Algılamalarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farka Ait t-Testi.

GRUPLAR	N	\bar{X}	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi (df)	P (-2 tailed)	P > .05
Kadın	8	2,37	,82	1,564	-1,218	59	,228	
Erkek	53	3,27	,62		-,990	8,255	,350	

Yöneticilerin öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerini algılamada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre; ($P > .05$). kadın ve erkek yöneticilerin denetim etkinliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre benzer algıyı paylaştıkları söylenebilir.

c) Yöneticilerin denetim etkinliklerini algılamalarına ilişkin, öğrenim durumu değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Yöneticilerin Denetim Etkinliklerini Algılamalarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farka Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.

Veri Grupları	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık Düzeyi	P > .05
Gruplar arası	1,125	,563	2	1,362	,264	
Gruplar içi	23,966	,413	58			
Toplam	25,091		60			

Yöneticilerin öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerini algılamalarında öğrenim durumu değişkeninin farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyi, $P > .05$ olduğundan yöneticilerin denetim etkinliklerini algılamada öğrenim durumu değişkenine göre; .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yöneticilerin öğrenim durumu değişkenine göre benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ilköğretim müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerini beklenen düzeyde yerine getirdiklerini söylemek oldukça güçtür. Müfettişlerin denetim sonunda görüşlerini öğretmenle paylaşma, eğitim-öğretim sorunlarının çözümünde önerilerde bulunma, öğretmenin başarısını arttıracak kaynaklar önerme, öğretmenin meslekle ilgili sorularını yanıtlama konularında öğretmene olabildiğince katkı vermeye çalıştıkları söylenebilir. Ancak, bu davranışlar öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi için yeterli değildir. Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine yönelik müfettişlerin sınıfta örnek ders işleme, dersliğin

düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olma, öğretmenle sorumluluğu paylaşma, öğretmene öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesinde liderlik yapma, öğretmene yeterli zaman ayırma, mesleki gelişmelerden öğretmenleri haberdar etme, öğretim araç ve gereçlerinin hazırlanması ve kullanılmasında öğretmene yardımcı olma, öğretim etkinliklerinin planlanmasına rehberlik etme kapsamındaki davranışları yerine getirmede öğretmene beklenen katkıyı sağladıkları söylenemez. Bu durum, müfettişlerin öğretmene rehberlik ve işbaşında yetiştirme rolleri ile ilköğretim okullarının denetiminin yanı sıra il düzeyinde bulunan bir çok kurumun, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerini de birlikte yürüttüklerinden kaynaklanabilir. Ayrıca il düzeyinde müfettişe düşen öğretmen sayısının olması gereken sayının üzerinde bulunması öğretmene yeterli zaman ayıramamanın nedenleri arasında görülebilir. Nitekim araştırmanın yapıldığı yıl itibarıyla Düzce İlinde 102 öğretmene bir müfettiş düşmekteydi. Ayrıca, müfettişlerin enerjilerinin büyük bir kısmını inceleme ve soruşturma işlerine ayırdıkları söylenebilir. Buradan hareketle ilköğretim müfettişlerinin iş yüklerinin fazla olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişleriyle öğretmenler arasındaki işbirliği istenilen düzeyde değildir. İlköğretim müfettişlerinin denetim etkinlikleri sırasında öğretmene rehberlik yapmaktan çok kontrole yönelik davranışlarının işbirliğinin önündeki en önemli engel olduğu düşünülebilir. Ayrıca ilköğretim müfettişi ile öğretmen arasındaki iletişim kanallarının gerektiği ölçüde açık olmaması işbirliği yapmalarında sorun oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte; öğretmen ve müfettişler arasındaki işbirliği sağlanamamasında, öğretmenlerin denetime kapalı oluşu ve denetime önyargılı yaklaşımlarının etkisi olduğu söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmeni işbaşında yetiştirmeye yönelik yönetici algılarında hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Söz konusu değişkenlere göre yöneticilerin benzer algılara sahip oldukları düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine yönelik müfettişler:

1. Rehberlik amacıyla sınıf ziyaretlerinde örnek ders işleyerek öğretmenin mesleki alanda yetiştirilmesi ve gelişimine önemli katkı sağlayabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde kilit rol oynayan öğretmenin mesleki yönden geliştirilmesine yönelik atılacak her adım öğrencilerin daha iyi yetişmesine yol açabilir.

2. Müfettişler mesleki gelişmelerden öğretmeni haberdar etme konusunda daha duyarlı davranabilirler. Mesleki gelişmeleri yakından izleme ve yeni bilgi ve uygulamaları öğretmene paylaşma öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine ve öğretmenin kendini yenilemesine yol açabilir.

3. Öğretim etkinliklerinin planlanması, öğretim araç ve gereçlerinin hazırlanması ve kullanılmasında öğretmene yapılacak mesleki yardım ve destek öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi için bir fırsat olabilir. Öğretmene ayrılan zamanın yeterli olmasa bile olabildiğince etkin kullanılması denetim sürecinin etkililiği bakımından önemli görülmektedir.

4. Müfettiş ve öğretmen sorumluluğu paylaşma ve işbirliğini geliştirmede daha duyarlı davranabilir. Birlikte çalışma ve sonuç alabilmek için daha çok çaba gösterebilirler.

KAYNAKÇA

Ak, E.(1998). "İlköğretim Müfettişlerinin Niteliksel Görünümü." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Akçadağ, Y. (2003). Denetimde Açıklık İlkesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, cilt:11, sayı:2.
- Aslan, B.(1999). “Denetim ve Değerlendirme,” (Edit.: Erdal Toprakçı)Yönetici Adayları Eğitim Programı. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- Aydın, M. (1993). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- (1982). “İlköğretim Denetmenlerinin Rol Algıları”. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara.
- Başar, H.(1995). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ.E.(1996). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıç Matbaası.
- Bilir, M. (2003). Teftiş sisteminin Yapı ve İşleyişi, (Derl.A.Başaran, E.Bozkurt). Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu. Ankara: MİNPA Matbaacılık.
- Bozkurt, E. (1995).“İlköğretim Kurumlarında Ders Denetimi Uygulamalarının Değerlendirmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z.(1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükişık, M.(1989).“İlköğretim Denetmenlerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, H. A. Akgün, Ş. Kavuncu. (1995).Personel Yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cengiz, C. (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi. Ankara: Pegem
- Dağlı, Ramazan Çetin. “Teftiş Sistemi”, (Derl. Alim Başaran, Emine Bozkurt) Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu, Ankara: MİNPA Matbaacılık, 2003.
- Ecevit, H.(1996). “İlköğretim Müfettişlerinin, İlköğretim Okullarında Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Etkinlikleri ve Gerçekleştirme Düzeyi” Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, F. (2004). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Milli Eğitim Teftiş Sisteminin Değerlendirilmesi Paneli. Ankara: Minpa Matbaacılık.
- Gül, M.(2001). “İlköğretim Denetçilerinin Öğretim Liderliği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Orhangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, S.(1995). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karagözoğlu, G.(1977). “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları”. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Karagözoğlu, Galip.(1972). “Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü”. Doktora Tezi Özeti. Ankara: MEB. PAKD.
- Karasar, N.(1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 5. Basım. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Kaya, Y. K. (1986). Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kılıç, M..(1999). “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik ve İnceleme-Araştırma İşlevlerini Gerçekleştirme Düzeyi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Memişoğlu, S.P.(2001). “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, M. Fevzi. (1971). “Milli Eğitim Sisteminde Teftiş ve Bir Teftiş Örgütü Modeli”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü.

- Öz, F.(1977). “Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sağlamer, E. (1975). Eğitimde Teftiş ve Teknikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Sarı, K. (1987). “Çorum İli İlköğretim Denetmenlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapılması Gereken Rehberliğin Yeterliliği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçkin, N.(1991). “Eğitimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Müfettişin Rolü ve Teftişte Yeni Arayışlar” Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, 13–14 Nisan, İstanbul–1991
- Taşkın, E.(1994). İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme. İstanbul: Der Yayınları.
- Taymaz, A.H.(1997). Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara: TAKAV Matbaası.
(1992). Hizmetiçi Eğitim. Ankara: Pegem Yayınları.
(1993). Teftiş. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Tekışık, H. H. (2003). “Milli Eğitimde Teftiş ve Müfettiş Sorunu” (Derl.. Alim Başaran, Emine Bozkurt) Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu, Ankara: MİNPA Matbaacılık, 2003
- Uluğ, F.(2004). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Milli Eğitim Teftiş Sisteminin Değerlendirmesi Paneli. 15 Mayıs Ankara.: Minpa Matbaacılık,
- Ünal, A.(1999). “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME GENEL YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Zekeriya NARTGÜN *

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla hazırlanan 5’li likert tipi denemelik ifadeler 210 kişilik bir öğretmen adayı grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan faktör analizi çalışması ölçeğin üç boyutlu olduğunu göstermektedir. İlk boyutta 6, ikinci boyutta 9, üçüncü boyutta ise yine 9 madde yer almıştır. Boyutlardan ilki “temel kavramlar”; ikincisi “ölçme teknikleri”; üçüncüsü ise “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” biçiminde adlandırılmıştır. Madde-ölçek korelasyonu ve alt-üst grup yöntemine göre yapılan madde analizleri sonuçlarına göre deneme uygulamasına giren tüm maddeler nihai ölçekte yer alabilecek niteliktedir. Boyutlara ve ölçeğin bütününe ait iç tutarlık güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,84; 0,79; 0,77 ve 0,87’dir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,91’dir. Tüm bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Ölçme, Değerlendirme, Yeterlik Algısı, Ölçek Geliştirme

MEASUREMENT AND EVALUATION COMMON COMPETENCY PERCEPTION SCALE FOR PROSPECTIVE TEACHERS: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a reliable and valid scale which will be used to measure the measurement and evaluation competency levels of prospective teachers according to their perceptions. Likert type items, prepared for this aim, are applied to 210 prospective teachers and the data were analyzed. According to factor analysis results there are three factors. The first factor has 6, second factor has 9 and third factor has 9 items. The factors are “basic concepts”, “measurement techniques” and “statistical analysis and reporting” respectively. Item analysis techniques showed that all items can be used in a final scale. Internal consistency reliability coefficient levels of three factors and whole scale are 0,84; 0,79; 0,77 and 0,87 respectively. Test-re test reliability coefficient level is 0,91. All results show that this scale can be used to measure the measurement and evaluation competency levels of prospective teachers according to their perceptions.

Key words: Measurement, Evaluation, Competency Perception, Scale Development

* Yrd. Doç. Dr. , Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

1. GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme çağdaş eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir ögesidir. Eğitim sistemi içinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile, bir yandan öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecine yerleştirme, öğrenci başarısını belirleme ve geliştirme, öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit ederek öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya koyma, öğretim hizmetinin etkililiğini belirleme, öğrencileri yönlendirme, öğretim programlarının sağlamlığını test etme vb. durumlar için sağlam veriler üretilirken (Baykul, 2000; M.E.B., 1990), diğer yandan, eğitim sistem ve uygulamalarında çok çeşitli ve değişik kararların (yönelimsel, öğretimi geliştirme, rehberlik ve araştırma) verilmesi için gerekli olan geçerli ve güvenilir bilgiler elde edilmektedir (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Eğitim sistemlerinde çağdaş uygulamalara öncelik veren ülkeler, çağın gerektirdiği niteliklerle donanık birey yetiştirme çabaları çerçevesinde ölçme ve değerlendirmeye büyük önem vermişler ve ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerin temel mesleki alan yeterliklerinden biri haline getirmişlerdir. (Stiggins, 1999). Bu bağlamda ilgili ülkeler, öğretmen yetiştirme kurumlarında, ölçme ve değerlendirmeye dönük teorik ve uygulamalı derslerin sayısını ve kredilerini artırmışlardır (Costa, 1989; Salend, 1995; Ediger, 2000). Türkiye’de ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve becerilerin “öğretimi planlama ve değerlendirme” dersi içinde verilmesi gibi farklı zamanlarda farklı uygulamalar yapılmış olmakla yeni düzenlemelerle (YÖK, 2006) ölçme ve değerlendirme eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde bağımsız bir ders olarak verilmeye başlanmıştır.

Türkiye’de, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği çeşitli çalışmalarda (Yanpar, 1992; Güven 2001; Bıçak ve Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmeye dönük belli konu alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri ve gelişime ihtiyaç duydukları, daha çok kendilerini yeterli hissettikleri ölçme tekniklerini kullandıkları vb sonuçlara ulaşılmıştır.

Türk eğitim sistemindeki yeniden yapılanma çalışmaları neticesinde, 2004 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim programları yeniden hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alarak hazırlanan bu programların ölçme ve değerlendirme ögesinde de önemli değişikliklere gidilerek çok sayıda yeni ölçme tekniği sürece eklenmiştir (Nartgün, 2008).

Ölçme ve değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini yetersiz gören öğretmenlerin yetersizlik düzeyleri yeni programların gerektirdiği ölçme ve değerlendirme teknikleri ile büsbütün artmıştır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yetersizlikleri T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında hizmet içi eğitimlerle, özel okullarda ise alan uzmanlarınca verilen seminerlerle giderilmeye çalışılmaktadır. Bu durum hem zaman, hem harcanan emek, hem de ekonomik bakımdan büyük kayıplara yol açmaktadır. Yapılan hizmet içi eğitim ve seminer uygulamalarının ne düzeyde işe yaradığı ise ayrı bir tartışma konusudur. Önemli olan öğretmenleri istenilen yeterliklerle donanık yetiştirmektir. Bunun sorumluluğu öğretmen yetiştirme kurumlarına aittir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir yeterlik algısı ölçeği geliştirmektir.

Geliştirilen ölçeğin uygulanmasından elde edilen verilerin hem ilgili kuruma hem de ilgili öğretim elemanlarına önemli dönütler vereceği ve elde edilen dönütler neticesinde

öğretim sürecinde ilgili değişiklikleri yapmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu kısımda ölçek geliştirme sürecinde yapılan iş ve işlemlere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ölçek geliştirme süreci hakkında bilgi sunan kaynakların (Tezbaşaran, 1997; Tavşancıl, 2006) incelenmesi neticesinde bu sürecin üç aşamaya ayrılacağı sonucuna varılmıştır. Bu aşamalar, araştırmacı tarafından, “deneme uygulaması öncesinde yapılan işlemler”, “deneme uygulaması” ve “deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi” biçiminde adlandırılmıştır. Her bir aşamada yapılan iş ve işlemler aşağıda verilmiştir.

2.1. Deneme Uygulaması Öncesinde Yapılan İşlemler

İlk aşamada, öncelikle nelerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlikleri kapsamında yer alabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, ilk olarak, Türkiye’de hâlihazırda uygulanmakta olan ilk ve ortaöğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ögesi analiz edilmiştir. Böylece programların uygulayıcısı olan öğretmenlerden ölçme ve değerlendirme uygulamaları çerçevesinde neler beklendiği tespit edilmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğu konusunun ele alındığı çalışmalar incelenmiştir (MEB, 2006). Son olarak, ölçme ve değerlendirme konusunda referans kaynak olarak kullanılan çeşitli Türkçe ve İngilizce ders kitapları (Turgut, 1990; Tekin, 1993; Erkuş, 2006; Atılgan, Kan ve Doğan, 2007; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Salvia ve Ysseldyke, 1995; Popham, 2003; Nitko, 2004) incelenerek öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan yeterlikler belirlenmiştir.

Çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmek amaçlandığından, belirlenen yeterlikler kendi içinde gruplanarak her bir grubu temsil eden bir genel yeterlik ifadesi yazılmıştır. Yazılan genel yeterlik ifade sayısı 24’tür. Yazılan her bir genel yeterlik ifadesinin temsil ettiği yeterlikler konusunda öğretmen adayları arasında görüş birliği olup olmadığını belirlemek amacıyla bu ifadeler 20 kişilik bir öğrenci grubuna sunulmuş ve her bir genel yeterlik ifadesinin temsil ettiği yeterlikleri belirlemeleri istenmiştir. Görüşleri alınan öğretmen adaylarının tamamı ölçme ve değerlendirme dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar her bir genel yeterlik ifadesinin temsil ettiği yeterlikler konusunda öğretmen adayları arasında görüş birliği bulunduğu yönündedir.

Yazılan ifadeler 5’li likert tipi ölçek formatında düzenlenerek deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan her bir ifade için sunulan cevap seçenekleri sırasıyla “çok yeterliyim”, “yeterliyim”, “orta düzeyde yeterliyim”, “yetersizim” ve “çok yetersizim” biçimindedir.

Deneme formu üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda ölçekte yer alacak ifadelerin nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin bir yönerge yer almaktadır. İkinci kısımda katılımcılara ait kişisel bilgilerin (sınıf, cinsiyet, ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumu) elde edilmesine dönük sorular bulunmaktadır. Üçüncü kısımda ise genel yeterlik ifadelerine ve cevap seçeneklerine yer verilmiştir.

2.2. Deneme Uygulaması

Oluşturulan deneme formu, 2007-2008 öğretim yılı ikinci yarısında, bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin farklı bölüm ve anabilim dallarında öğrenim gören toplam 210 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama kapsamında yer alan öğretmen adaylarından

85'i 3. sınıfta (47 bayan, 38 erkek) ve 125'i ise dördüncü sınıfta (69 bayan, 56 erkek) öğrenim görmektedir. Çalışmada yer alan tüm katılımcılar ölçme ve değerlendirme dersini almışlardır.

2.3. Deneme Uygulamasından Elde Edilen Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Her bir katılımcının kişisel bilgileri ve deneme formunda yer alan her bir ifadeye verdikleri cevaplar SPSS 15.00 paket programına işlenmiştir. Cevap seçeneklerinin işlenmesinde çok yeterliyim seçeneği için 5, yeterliyim seçeneği için 4, orta düzeyde yeterliyim seçeneği için 3, yetersizim seçeneği için 2 ve çok yetersizim seçeneği için 1 değeri kullanılmıştır.

Verilerin işlenmesinden sonra, nihai ölçeğin oluşturulma süreci başlatılmıştır. Bu amaçla, ilk adımda ölçeğin tek ya da çok boyutlu olup olmadığını, çok boyutlu ise hangi maddelerin hangi boyutlar altında toplandığını belirlemek amacıyla veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Böylece ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmaya çalışılmıştır. İkinci adımda deneme uygulamasına tabi tutulan maddelerden nihai ölçekte yer alabilecek olanları belirlemek amacıyla, bir başka deyişle maddelerin geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla, madde analizi yapılmıştır. Maddelerin analizinde madde-ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup yöntemine dayalı madde analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Üçüncü adımda ise dış ölçüte dayalı geçerlik belirleme yöntemi kullanılarak ölçeğin geçerliğine ilişkin yeni bir kanıt sunulmaya çalışılmıştır. Dördüncü adımda ilgili analizler neticesinde oluşan ölçeğin güvenilirliğine yönelik kanıtlar sunulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtların sunulmasından kullanılan teknikler ise sırasıyla iç tutarlılık güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirliğidir.

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,768
	X ²	9995,408
Bartlett Küresellik Testi	sd	276
	p	0,000

Tablo 1'de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,768'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi ise 9995,408 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²276=9995,408). Elde edilen bu değerler deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, öz değeri 1'den büyük 3 faktör vardır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 64,875'dir. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 22,125; 22,004 ve 20,746'dır. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (5,074) ikinci faktöre ait öz değerden (1,707) çok yüksek olması ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri			Döndürme Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Topl.	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	5,074	42,284	42,284	5,074	42,284	42,284	2,655	22,125	22,125
2	1,707	14,227	56,511	1,707	14,227	56,511	2,640	22,004	44,129
3	1,004	8,363	64,875	1,004	8,363	64,875	2,490	20,746	64,875
4	,706	5,883	70,757						
5	,681	5,675	76,432						
6	,620	5,168	81,601						
7	,491	4,096	85,696						
8	,421	3,506	89,202						
9	,410	3,417	92,618						
10	,364	3,029	95,648						
11	,310	2,581	98,229						
12	,212	1,771	100,000						

Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri

Madde no	1. Faktör	2. Faktör	3. faktör	r	t
2	0,828			0,735*	10,91*
5	0,823			0,730*	10,94*
1	0,780			0,711*	10,45*
4	0,773			0,738*	10,90*
6	0,763			0,656*	11,88*
3	0,757			0,568*	19,45*
10		0,784		0,567*	8,46*
14		0,779		0,560*	7,88*
12		0,756		0,598*	6,79*
8		0,754		0,845*	6,83*
9		0,749		0,592*	8,08*
13		0,743		0,695*	7,89*
11		0,585		0,749*	8,44*
7		0,579		0,850*	11,19*
19		0,481		0,890*	13,00*
16			0,868	0,680*	9,22*
21			0,860	0,561*	10,75*
22			0,833	0,566*	10,52*
17			0,830	0,598*	8332*
23			0,586	0,745*	12,62*
18			0,580	0,552*	10,56*
15			0,477	0,635*	11,21*
20			0,468	0,749*	10,65*
24			0,465	0,650*	1016*

* p<0,01 düzeyinde manidar

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeler birinci faktörde; 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., ve 19. maddeler ikinci faktörde; 15., 16., 17., 18., 20., 21., 22., 23. ve 24. maddeler ise üçüncü faktör altında en yüksek yük değerlerine sahiptir. Birinci faktör altında yer alan maddelerin yük değerleri 0,757 ile 0,828 arasında; ikinci faktör altında yer alan maddelerin yük değerleri 0,481 ile 0,784 arasında; üçüncü faktör altında yer alan maddelerin yük değerleri ise 0,465 ile 0,868 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçek üç faktörlü olup tüm

maddeler nihai ölçekte yer alabilecek yeter yük değerine sahiptir.

Belirlenen faktörler altında yer alan maddelerin kapsamları incelendiğinde birinci faktörde yer alanların daha çok temel kavramlarla, ikinci faktörde yer alanların ölçme yöntem ve teknikleriyle, üçüncü faktörde yer alanların ise madde ve test istatistikleri ve raporlaştırma süreciyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu incelemeler sonunda ilk faktör “temel kavramlar”; ikinci faktör “ölçme teknikleri”; üçüncü faktör ise “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” biçiminde adlandırılmıştır. Ölçek Ek: 1’de verilmiştir.

Maddelerin geçerli olup olmadığına yönelik yapılan madde ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi (r) sonuçları ve alt-üst grup yöntemine dayalı madde analizi (t) sonuçları tablo 3’ün son iki sütununda görüldüğü gibidir. Buna göre, maddelerin her birinin ölçeğin bütünü ile olan korelasyonu (r) 0,552 (m18) ile 0,890 (m19) arasında değişmektedir. Tüm değerler 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durumda, her bir maddeyle ölçülmeye çalışılan özellik ile ölçeğin bütünüyle ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla da tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Benzer biçimde, üst %27 (n=56) ve alt %27 (n=56) diliminde yer alan öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla, elde edilen bu sonuçlar, tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabileceğini göstermektedir.

Ölçeğin bir bütün olarak geçerliğe sahip olup olmadığını kanıtlamak amacıyla kullanılan diğer bir yöntem dış ölçüte dayalı geçerliktir. Ölçeğin dış ölçüte dayalı geçerlik düzeyini tespit etmek amacıyla ölçek ölçme ve değerlendirme dersini almış ve almamış 60’ar kişilik iki gruba uygulanmıştır. Her iki grubun yeterlik algıları bağımsız gruplarda t testi ile analiz edilerek analiz sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Dış Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin t Testi Sonucu

Ders	N	X	S	sd	t	p
Alanlar	60	89,95	8,42	118	24,39	0,00*
Almayanlar	60	60,06	4,37			

* P< 0,01 düzeyinde manidar

Tablo 4’deki verilere göre ölçme ve değerlendirme dersini alan öğrencilerin ölçeğin bütününden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır (t110= 24,39 p<0,01). Elde edilen bu bulgu, ölçeğin bir bütün olarak ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırabildiğini, dolayısıyla da dış ölçüte dayalı geçerliğinin bulunduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Nihai ölçeğin güvenirligi iki farklı yöntemle kanıtlanmıştır. Bunlar: 1) Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirligi ve 2) test-tekrar test güvenirligi’dir.

Ölçek kapsamındaki her bir faktörün ve ölçeğin bütünü için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’deki değerlere göre, ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 1. faktör için 0,84; 2. faktör için 0,79; 3. faktör için 0,77 ve ölçeğin bütünü için 0,87’dir. Elde edilen bu katsayılar hem her bir faktör için hem de ölçeğin bütünü için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirligine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Ölçeğin Bütünü
Madde Sayısı	6	9	9	24
Cronbach α	0,84	0,79	0,77	0,87

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik düzeyinin tespiti için ölçeğin nihai formu 20 kişilik bir öğrenci grubuna 20 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,91 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin kararlı ölçme sonuçları verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan çalışmalar neticesinde toplam 24 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Deneme uygulamasında yer alan tüm maddeler nitelikli maddelerdir. Dolayısıyla maddelerin tamamı nihai ölçüğe alınmıştır. Ölçek üç boyutludur. Birinci boyutta 6, ikinci boyutta 9 ve üçüncü boyutta yine 9 madde yer almaktadır. Boyutlar “temel kavramlar”, “ölçme teknikleri” ve “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” biçiminde adlandırılmıştır.

Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde çok yeterliyim=5’ten çok yetersizim=1’e doğru puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir. Her bir boyut için alınabilecek minimum ve maksimum puanlar sırasıyla birinci boyutta 6-30, ikinci boyutta 9-45 ve üçüncü boyutta 9-45 biçimindedir. Ölçekten ve her boyuttan elde edilen yüksek puanlar öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlikleri bakımından kendilerini yeterli algıladıkları, düşük puanlar ise yetersiz algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen yeterliklerinin bir bütün olarak ele alındığı çalışmalarda ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlikler genelde tek boyut gibi gösterilmektedir (MEB, 2002; YOK, 2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin bir çalışmada (MEB, 2006) diğer yeterlik alanlarının yanı sıra, ölçme ve değerlendirme yeterlik alanı da alt boyutlara ayrılarak her bir alt yeterlik alanına ait performans göstergeleri belirlenmiştir. Belirtilen çalışmada, ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlikler “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” biçiminde adlandırılmıştır. Bu kısımda yer alan alt yeterlik alanlarının sayısı dörttür. Bunlar sırasıyla “ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme”, “değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme”, “verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama” ve “sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme” dir. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin kapsamı ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik yukarıda belirtilen alt yeterlik alanları birbirleriyle örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının tespitinde kullanılmak üzere geliştirilen bir ölçekte (Karaca, 2004) toplam dört boyut belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla “Ölçme Aracını Uygulama, Analiz Etme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlikler”, “Hedeflere Uygun Soru Hazırlama Konusundaki Yeterlikler”, “Ölçme Aracı Geliştirme Konusundaki Yeterlikler” ve “Öğretimin Hedefini Saptama Konusundaki Yeterlikler” dir. Bu çalışmada geliştirilmeye çalışılan ölçek ile Karaca (2004) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin özellikle birinci ve üçüncü boyutu benzerlikler göstermektedir.

Bu çalışmada geliştirilmeye çalışılan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde dünyada ve

ülkemizde ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan değişimleri dikkate alınmıştır. Bu yönüyle ölçenin, günümüzde ölçme ve değerlendirme alanında sahip olunması gereken yeterliklere yönelik algıları belirleyebilecek nitelikte olduğu ve ilgili kişi ve kurumlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Geliştirilmiş İkinci Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen El Kitabı, İkinci Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (2004). Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri. Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, Ankara.
- Costa, Arthur L. (1989). "Re-assessing assessment" Educational Leadership, 46(7).
- Ediger, Marlow. (2000). "Measurement/evaluation courses in teacher education" Education, 121(1).
- Erkuş, A. (2006). Sınıf Öğretmenleri için Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar, Ekinoks Yayınları. Ankara.
- Gelbal, S ve Kelecioğlu, H. (2007). "Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33: 135-145.
- Güven, S. (2001). "Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi". 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.
- Karaca, E. (2004) "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.10, 2004.
- MEB. (1990). Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Geliştirme Çalışmaları 1: Ölçme ve Değerlendirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.
- MEB. (2002). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlikleri, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara.
- Mehrens, William.A., ve Irvin J. Lehmann. (1991). Measurement And Evaluation in Education and Psychology, Holt Rinehart and Winston Inc, New York.
- Nartgün, Z. (2008). "Reflections of the Understanding of Assessment Adopted in the 4th and 5th Grade Science and Technology Curriculum in Textbooks", Essays in Education, Special Edition, 76-89.
- Nitko, A. J. (2004). Educational Assessments of Students, Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Popham. W.J. (2003). Test Better Teach Better: The Instructional Role of Assessment, ASCD. Virginia. USA.
- Salend, S. C. (1995). "Modifying tests for diverse learners". Intervention in School & Clinic, 31(2).
- Salvia, J. & Ysseldyke E. J. (1995). Assessment, Sixth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Stiggins, R.J. (1999). "Assessment, student confidence, and school success", Phi Delta Kapan, 81(3).

- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Üçüncü Baskı, Nobel, Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sekizinci Baskı, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, İkinci Baskı, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Turgut, M.F. (1990). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, 7. Baskı. Saydam Matbaacılık: Ankara
- Yanpar, T. (1992). “Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÖK (2006). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı. Erişim Adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans_programlari.htm Erişim Tarihi: 11.11.2008.
- YÖK (2008). Öğretmen Yeterlikleri erişim adresi: yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/ek3/ek31.html erişim tarihi: 08.11.2008.

Ek 1: Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algisi Ölçeği

Yönerge: Bu ölçek öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Üç boyuttan oluşan ölçekte toplam 24 genel yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Her bir ifade kapsamında birlikte verilmiştir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Seçeneklerden 5 çok yeterliyim, 4 yeterliyim, 3 orta düzeyde yeterliyim, 2 yetersizim, 1 çok yetersizim anlamına gelmektedir.

Katkılarınız için teşekkürler.

Üniversite:
Sınıf:

Bölüm:
Cinsiyet:

Genel Yeterlikler		5	4	3	2	1
Boyut 1: Temel Kavramlar						
	İfadeler	Kapsam				
1	Ölçme kavramı konusunda	Doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme				
2	Değerlendirme kavramı konusunda	Tanılayıcı, biçimlendirici ve değer biçmeye dönük değerlendirme				
3	Değişken kavramı konusunda	Nitel / nicel, sürekli / süreksiz, bağımlı / bağımsız / kontrol değişkenleri				
4	Ölçek kavramı konusunda	Adlandırma/sınıflama, sıralama, eşit aralıklı, oranlı ölçekler				
5	Geçerlik kavramı konusunda	Görünüş, kapsam, yapı, benzer ölçekler, yordama geçerliği				
6	Güvenirlik kavramı konusunda	Ölçme hatası, güvenilirlik, güvenilirlik türleri: test-tekrar test, paralel formlar, eşit yarılar, iç tutarlılık, puanlayıcılar arası uyum.				

Boyut 2: Ölçme Teknikleri							
	İfadeler	Kapsam	5	4	3	2	1
1	Çoktan seçmeli sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun ç.s.soru tipini belirleme ve yazma, uygulama ve puanlama					
2	Kısa cevaplı sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
3	Eşleştirme tipi sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
4	Doğru/yanlış tipi Sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
5	Açık uçlu sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
6	Performans görevleri konusunda	Kazanımın yapısına uygun performans görevi belirleme, uygulama ve puanlama					
7	Öğrenci ürün dosyası-portfolyo konusunda	Portfolyoya dayalı ölçme sürecini işletebilme					
8	Diğer tamamlayıcı ölçme teknikleri konusunda	Kazanımın yapısına uygun kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid hazırlama, uygulama ve puanlama					
9	Bilişsel olamayan niteliklerin ölçülmesi konusunda	Duyuşsal ve psikomotor niteliklerin ölçülmesi					
Boyut 3: İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma							
	İfadeler	Kapsam	5	4	3	2	1
1	Madde analizi konusunda	Madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık gücü hesaplama ve yorumlama					
2	Frekans dağılımlarının belirlenmesi konusunda	Frekans dağılımları ve grafiksel gösterimler					
3	Merkezi eğilim ölçüleri konusunda	Ortalama, ortanca, mod vb. hesaplama ve yorumlama					
4	Merkezi dağılım ölçüleri konusunda	Ranj, standart sapma, varyans vb hesaplama ve yorumlama					
5	Birim normal dağılımın belirlenmesi konusunda	Normal dağılım, çarpıklık basıklık, vb. hesaplama ve yorumlama					
6	İlişki ölçüleri konusunda	Verilerin yapısına uygun korelasyon tekniğinin belirlenmesi, hesaplamanın yapılması ve yorumlanması					
7	Kestirisel istatistikler konusunda	t-testi, F testi vb istatistikleri hesaplama ve yorumlama					
8	Puanların nota dönüştürülmesinde kullanılan farklı yaklaşımlar konusunda	Mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme vb.					
9	Yapılan ölçme uygulamaları ve istatistiksel çözümlemelerden elde edilen sonuçları raporlaştırma konusunda	Öğrencilere, yöneticilere ve velilere sunulacak raporların hazırlanması					

LEARNING STYLE PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Raşit ÖZEN *

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the learning style preferences of primary school teachers. The subjects of this study were primary school teachers (n=250) working in the city center of Bolu in 2004. The quantitative data were collected by means of 2004 through Learning Style Preferences Inventory (LSPI) developed by Eren (2002). In addition to (LSPI), an open-ended question was asked to the primary school teachers during the study. To analyze the quantitative data collected, SPSS program was used and content analysis technique was used to analyze the open-ended question. Although, the analysis of the LSPI revealed that primary school teachers prefer the reflective learning style, the answers of open-ended question indicated that they prefer the active learning style. T-test results indicated a significant difference in favor of female teachers only in visual learning style preference.

Key Words: Learning, Learning style preferences, Primary education, Primary schools, Primary school teachers

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME STİLİ TERCİHLERİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenme stili tercihlerinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2004 yılında Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim okulu öğretmenleri (n=250) oluşturmaktadır. Çalışma sırasındaki nicel veriler 2004 yılında Eren (2002) tarafından geliştirilen Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanteri (ÖBTE) ile toplanmıştır. Çalışma sırasında ÖBTE'ye ilave olarak ilköğretim okulu öğretmenlerine açık uçlu bir soru sorulmuştur. Toplanan nicel verilerin analizi için SPSS programı ve açık uçlu sorunun analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin ÖBTE'ye verdikleri cevapların analizi öğretmenlerin düşünsel öğrenme stilini tercih etmelerine karşın öğretmenlere sorulan açık uçlu sorunun analizi öğretmenlerin aktif öğrenme stilini tercih ettiklerini göstermiştir. T-testi sonuçları sadece görsel öğrenme stili tercihinde bayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme stili tercihleri, İlköğretim, İlköğretim okulları, İlköğretim okulu öğretmenleri

1. INTRODUCTION

In recent years most of the studies related to learning styles are matched mostly with the relationship between the learning styles and gender (e.g. Mountford et al., 2006; Sünbül and Sari, 2005) and /or the relationship between learning styles and the academic achievements of students (e.g. Al -Balhan, 2007; Arslan and Babadoğan, 2005) at different grade levels. In addition to this, it is observed that most of these studies are related to the learning styles of preservice teachers or students at different grade levels rather than in-service primary school teachers' learning styles by using different inventories. Even though the literature presents various studies about learning styles both in the national and international contexts dealing with various aspects in relation to learning styles as mentioned above, the present study could be considered as an attempt to examine the learning style preferences of primary school teachers for our national context, in this respect.

Learning styles or learning style preferences are considered as one of the individual differences between and among people. According to Rita Dunn, a person's learning style is the way he or she concentrates on, processes, internalizes, and remembers new and difficult academic information or skill as stated in her interview with Shaughnessy (1998). Wintergerst et al. (2003), in the meantime, viewed learning styles as learners' customary predispositions towards processing information in a certain manner. Moreover; they (2003) considered learning styles as a part of individual's make up and personality and they (2003) added that the learning style preferences can change over time as a result of exposure to different teaching / learning situations as people's personalities change overtime. On the basis of these, what Wintergerst et al. (2003) and DeCapua and Wintergerst (2005) stated could be accepted as the possible implications of various definitions of learning styles or learning style preferences. According to them, whether as a result of heredity, educational background, situational requirements, age or other factors, learners understand and process information differently. Therefore, it could be said that learning styles are preferable, learner specific, individual characteristics of people that could indicate changes and differences overtime with respect to the nature and the situational characteristics of the context of teaching / learning environment.

When the literature concerning the learning styles is examined, various studies related to the learning styles or learning style preferences of primary and / or secondary school teachers are observed. Marshall (1991) reported that teacher groups in her workshops showed preferences for learning visually in much higher numbers (85 % to 90 %), their secondary preference was consistently auditory and only a few teachers revealed a preference for touching and doing-tactile or kinesthetic learning strengths. On the basis of their study, Lawrance and Veronica (1997) stated that the dominant learning style preference for secondary school teachers was the reflector type with a back-up style preference of theorist and they (1997) pointed out the pragmatist style of learning as the least preferred style of learning. Having analyzed the inventory, Adams (2000) pointed out that the majority of the teachers participated in the INSET were sensing / thinking type learners. In his study Ball (2000) examined the learning style preferences of primary and secondary school teachers. The results of Ball's (2000) study indicated that the learning style preferences of primary school teachers were more introverted (54.5%) than extroverted (45.5%), and more feeling (57.4%) than thinking types (42.7%) and the results of this study also indicated that among the learning style preferences of primary school teachers there was preponderance of sensing types (61.7%) and of judging types (61.7%). In addition to these, according to the results related to the learning style preferences of secondary school teachers in Ball's study (2000), (58%) of these subjects preferred introversion, (52%) of them indicated sensing preference, (53%) of them favored thinking preference and (64%) of them had a judging preference of learning. The study done by

Reed (2001) revealed that most of the middle school technology teachers (over 69% of them) in the random sample of the study were commonsense learners. When the scores of the two groups in Wakefield's (1993) study were examined, it was found that almost three fourths of both groups in the public school teachers and undergraduate and graduate students studying to become teachers preferred the same two of the four styles named as concrete sequential (CS) and abstract random (AR). Wakefield (1993), in the meantime, reported that although the preferred learning style of graduate students was abstract random, the learning style preference of public school teachers was concrete sequential. Having analyzed the questionnaire, Sutherland (1995) reported that primary school teachers were strongly serialist, strategic, conservative in problem solving and rational, and the majority of them were in favor of lateral thinking and a vast majority of primary teachers learned more effectively using a pedagogical model.

The literature in relation to learning styles presents the use of different instruments (e.g. Gregorc's Style Delineator, Kolb's Learning Style Inventory, Myers-Briggs Type Indicator) to measure the learning styles. In line with this fact, when the present study is concerned, in the studies mentioned above, it is seen that different instruments are used to measure the learning style preferences of primary and/or secondary school teachers prepared and developed on the basis of certain learning styles models reflecting various beliefs, perceptions and views in relation to how learning styles are observed and are defined by different theorists as stated by Cassidy, 2004; Coffield et al., 2004; Hall and Mosoley, 2005 ; Zhang and Sternberg ; 2005. As the consequence of this fact, it is seen that different results are obtained. Moreover, the words of Zhang and Sternberg (2005) explain the reason of this situation as "Different theorists emphasize different dimensions of styles in their conceptualizations and place emphasis on different criterion features in their assessments of styles (p: 4)".

2. THE AIM of THE STUDY

In line with the facts mentioned above, it is important to examine primary school teachers' learning style preferences as primary school teachers could recognize individual differences between and among their students in terms of their interests, abilities, needs, preferences and expectations. In line with this fact, they could take the individual differences of their students as a base while making decisions in relation to curriculum and instruction, and teaching and learning process at their classrooms as implied in Ballone and Czerniak,2001; Felder and Henriques,1995;Hyman and Rosoff , 1984 ; Smith and Renzulli , 1984 ; [http : // getaccess . westone . wa . gov . au / careers / profile / data / OCC82 . asp](http://getaccess.westone.wa.gov.au/careers/profile/data/OCC82.asp). Within this framework, during the present study the learning style preferences of primary school teachers are examined and the effects of gender differences upon their learning style preferences are examined. On the basis of the aim of the present study, the following two research questions shown below are answered in this present study, as:

1. What are the learning style preferences of primary school teachers?
2. Do primary school teachers' learning style preferences differ according to their genders?

3. METHOD

3.1. The participants of the Study

The aim of the present study is to examine the learning style preferences of primary school teachers as mentioned in the introduction and for this purpose during the study the survey method was used. The population of the present study consisted of (n = 882) primary school teachers teaching at 50 various primary schools located in the city center of Bolu in

2004 (The Republic of Turkey, Bolu Governorship, Provincial Directorate of National Education, İLSİS Bureau Data). In order to form the sample of the study, the simple random sampling technique was used and (n=267) primary school teachers formed the sample of this study. During the study as the variance of the population was not exactly known, the ratio of maximum discrimination (.25) was accepted as the population variance. In order to identify the sample size, the deviation level was accepted as (.05) and the confidence level was accepted as (.95) 1. In the meantime, 250 primary school teachers consisted 35 % of the population of the study. For this reason, it could be said that the findings obtained from the present study could be generalized for Bolu. Even though 280 inventories were given to the primary school teachers by the researcher, 250 of the inventories were completed by the primary school teachers and returned. During the analysis of the data, 250 inventories that were completed by the primary school teachers were taken into consideration by researcher. As the consequence of this, the results of this study were based on the learning style preferences of primary school teachers (n=250) who completed the inventory (Çingil, 1994; Gay, 1996).

Table 1: Sample sizes (S) Required for Given Population Sizes (N)

N	S
700	248
750	254
800	260
850	265
900	269

$$n_0 = \frac{t^2 PQ}{d^2}; n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

In this regard, the following sample sizes are required for given population sizes (Gay, 1996: 125) (see Table 1). On the basis of this, it could be said that the sample size of the study represented the population of the study.

The participants of this study are the primary school teachers (n=250) who completed the learning style preferences inventory and who were working at various primary schools in the city center of Bolu in 2004. It is observed that 51.6 % (n =129) of the primary teachers were female when their genders are concerned and when years of experience in teaching is focus of attention, it is seen that 46.8 % (n =117) of them were teaching for 20 years and more. In the meantime, 56.8 % (n=142) of them were teaching the grades between 1-5 when the grades they are teaching is concerned. Meanwhile, it is seen that 57.2 % (n=143) of primary school teachers were classroom teachers in terms of their professional status.

3.3. Data Collection Instruments

The Learning Style Preferences Inventory (LSPI) and an open – ended question were used in the study in order to collect the data.

3.3.1. The Learning Style Preferences Inventory (LSPI): The quantitative data were collected by means of The Learning Style Preferences Inventory (LSPI) prepared and developed by Eren (2002) in 2004. It was stated by Eren (2002) that the Learning Style Preferences Inventory (LSPI) was prepared and developed in the form of a 5-point Likert type scale, ranging from (5) “completely appropriate to me” to (1) “not at all appropriate to me”.

Eren (2002) added that during the preparation and the development of LSPI, the literature in relation to the subject area (Felder - Silverman Model of Learning, 1988; The Theory of Multiple Intelligences of Howard Gardner, 1983; The Behavioral Aspects of Learning Styles defined by Barbe and Milone, 1981) were taken as a base and the criticisms, the suggestions and the recommendations of 8 subject-specialists were taken into account as it was pointed out by Eren (2002). Concerning the items of LSPI, Eren (2002) pointed out that there are ($k = 60$) items in the Learning Style Preferences Inventory (LSPI), fifteen of which are related to the four dimensions of the learning style preferences as; auditory learning, visual learning, active learning, and the reflective learning style preferences and the following items could be given as the examples of the dimensions of LSPI, as “ people know me as a talkative person ” , “ I remember best the things that I see ”, “ while sitting , I frequently change my position ”, “ I try to solve the problems by myself ”. The Cronbach alpha reliability of the LSPI was found .91 in Eren’s study (2002) and for the present study, the Cronbach alpha reliability value was found .90. When the present study is concerned, the following Cronbach alpha reliability values for the dimensions of the Learning Style Preferences Inventory (LSPI) were found: for the auditory learning dimension .72.0, for the visual learning dimension .73.0, for the active learning dimension .74.4, for the reflective learning dimension .77.2.

In the meantime, the correlations among the dimensions of LSPI were ranging from .64 to .49. This finding indicates that the active, reflective, visual and auditory dimensions of LSPI are related to each other even though they have distinct factors and this fact could be interpreted as the multidimensional characteristic of the LSPI. On the basis of these, it could be said that LSPI consists of almost independent sub dimensions (rather than organized bipolar structure or stages) within itself and any individual could indicate his/her learning style preferences in any dimensions of LSPI depending on the teaching - learning context. In other words, although the primary school teachers, in the present study, highly preferred the reflective learning style, they could either prefer only one of the learning styles or the combinations of the learning styles depending on the nature of the teaching / learning situations due to the multidimensional characteristic of the LSPI.

3.3.2. The Open-Ended Question: In addition to the quantitative data obtained by the Learning Style Preferences Inventory (LSPI), an open-ended question “How do you think you learn best?” was asked to the teachers in order to understand and to examine to what extent they are aware of their learning style preferences and to get their perceptions in relation to their learning style preferences.

3.4. Data Analysis

During the study, in order to analyze the quantitative data collected by the researcher, SPSS for Windows 10.0 program was used. By means of SPSS for Windows 10.0 program, having grouped the answers according to the four dimensions of the LSPI, the mean and the standard deviation scores of each dimension in the inventory were calculated. Meanwhile for the analysis of the data collected through the open -ended question, content analysis technique was used by the researcher. The main objective in content analysis is to find out concepts and relations that will explain the collected data. Data summarized and interpreted in a descriptive analysis are subjected to a deeper process in content analysis and concepts and themes not recognized by a descriptive approach are discovered as a result of this analysis. To this end, the collected data must be primarily conceptualized, and then aligned reasonably with the obtained concepts and finally the themes explaining the data must be determined. The main process in

content analysis is to bring together the similar data in framework of certain concepts and categories (themes) and interpret these by arranging these in a way to be understood by the reader (Yıldırım and Şimşek, 2005). When the present study is concerned, the followings were performed by the researcher; having collected the data through the open-ended question, the answers of teachers were gathered according to the dimensions of LSPI as certain concepts and categories. After this procedure, they were organized and were interpreted in terms of their frequency and percentage values by the researcher. In addition to these, in order to examine the difference according to primary school teachers' learning style preferences and their gender, independent samples t-test was used.

3.5. Limitations of the Study

The results of this study were limited to the perceptions of primary school teachers (n=250) about their learning style preferences who completed the LSPI and who were teaching in 2004 at 50 various primary schools in the city center of Bolu .

4. FINDINGS of THE STUDY

Having analyzed the data collected, as seen in Table 2, the following mean and standard deviation scores of the learning style preferences of the primary school teachers were obtained. When Table 2 is examined, it is observed that the highest mean score was related to the reflective learning style preference ($\bar{x}= 61.99$, sd: 6.06); however, the lowest mean score was related to the active learning style preference ($\bar{x}= 56.42$, sd: 7.63).

Table 2: The Mean and Standard Deviation Scores of Learning Style Preferences

Learning Style Preferences	N	\bar{X}	sd
Auditory Learning	250	59.58	6.39
Visual Learning	250	57.84	6.69
Active Learning	250	56.42	7.63
Reflective Learning	250	61.99	6.06

In the meantime, the analysis of the open-ended question, when Table 3 is observed, revealed that 48.0 % (n=120) of primary school teachers believe that their learning style preference is active learning. In addition to this, 24.8 % of them pointed out that their learning style preference is visual learning, 14.8 % of them stated that they prefer the reflective learning style and 12.4 % of them thought that their learning style preference is auditory learning as seen in Table 3.

Table 3: The Analysis of the Open-ended Question

Learning Style Preferences	n	%
Auditory Learning	31	12.4
Visual Learning	62	24.8
Active Learning	120	48.0
Reflective Learning	37	14.8
Total	250	100.0

T- test results concerning the relationship between the genders of primary school teachers and their learning style preferences are presented in Table 4. When table 4 is examined, no significant difference was found between female and male primary school teachers and their learning style preferences when the active [t (248) = -1.53 , p> .05] , reflective [t (248) = .47, p> .05] and auditory [t (248) = -1.88 , p> .05] learning style preferences are focus of attention. However , when the visual learning style preference is concerned, a significant difference [t (248) = -3.17 , p< .01] was found between the genders of primary school teachers and their learning style preferences in favour of female teachers.

Table 4: T-test Results between Teachers' Learning Style Preferences and their Genders

Learning Style Preferences	Female (n=129)		Male (n=121)		df	t	P
	\bar{X}	sd	\bar{X}	sd			
Auditory Learning	60.31	6.33	58.80	6.39	248	- 1.88	* .061
Visual Learning	59.11	5.84	56.47	7.26	248	-3.17	** .002
Active Learning	57.13	7.87	55.66	7.32	248	-1.53	.126
Reflective Learning	61.81	5.91	62.18	6.24	248	.47	.633

*P=.061 **P= .01

5. DISCUSSION of THE FINDINGS

The analysis of the data collected indicated that the mean score of the reflective learning preference, as seen in Table 2, was the highest (= 61.99, sd: 6.06); on the other hand, the analysis of the open-ended question, as seen in Table 3, revealed that 48.0 % of the primary school teachers learning style preference was the active learning. Furthermore, a significant difference (t (248) = -3.17 , p< .01) was found between the genders of primary school teachers and their learning style preferences in favour of female teachers (see Table 4) as the result of t-test analysis.

When the literature on the learning style preferences of primary school teachers is examined, various studies are observed by means of using different inventories. When these inventories are examined, it is seen that they have different headings from each other. On the basis of these, it could be said that the findings of the studies done by Reed (2001), Sutherland (1995), Lawrance and Veronica (1997), Adams (2000), Ball (2000) and Wakefield (1993) support the findings of the present study. When the findings of the present study is concerned, the reflective learning type could be related to the common sense learners as in Reed's (2001) study, being serialist, strategic and conservative in problem solving, being lateral in thinking as in Sutherland's (1995) study, preferring concrete sequential learning style as in Wakefield's (1993) study, being reflector as in Lawrance and Veronica's (1997) study, being a sensing / thinking type learner as in Adam's (2001) study, being introvert as in Ball's (2000) study.

Moon (2004) defined reflection as the mulling over ideas that have already been learned - the reorganizing of them - considering of how what has been learned will fit into the patterns of workplace to improve practice and in this regard, "reflection is a natural, and essential, part of the learning process (Hedberg, 2009: 10)." England and Spence (1999), also,

believed that reflection enables learners to create an immediate consciousness concerning what is newly known and what may be applied directly or straightaway. In the meantime, Rodgers (2002) summarized Dewey's concept of reflection and its purposes in four criteria which are: "reflection is a meaning - making process, a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry, needs to happen in community in interaction with others and requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others (p: 845)." According to DCU Learning to learn (2009),

"Reflective learners continually think about: what they are learning, why they are learning it, how they are learning it, how they are using what they are learning, what their strengths and weaknesses in learning are, what their learning priorities are, how they can improve and build upon their learning process, how well they are working towards their short-, medium- and long-term goals (p:3)."

In addition to these, "Reflective learners consider their motivation, their attitudes and ideas, and changes in these, the skills they need for different components of their study and learning, what (if anything) is blocking their learning, the gaps in their knowledge and skills, and how they might best work towards filling these (DCU Learning to learn,2009:3). " When these are taken into account, it could be said that reflective learners are considered as deep learners since they process the information as deep learners do. On the basis of these, it could be said that deep learning involves the critical analysis of new ideas, linking them to already known concepts and principles, and leads to understanding and long-term retention of concepts so that they can be used for problem solving in unfamiliar contexts as pointed out in [www.engsc.ac.uk /er /theory/ learning. asp](http://www.engsc.ac.uk/er/theory/learning.asp). Furthermore, taking the analysis of LSPI as a basis, it could be said that the primary school teachers are considered as deep learners on the basis of what is stated by the literature above.

Dunning et al. (2003) stated that to achieve and to maintain an adequate measure of good life, people must have some insight into their limitations in terms of their knowledge and expertise. According to them (2003), in many social and intellectual domains, people are unaware of their incompetence, innocent of their ignorance and where they lack skill or knowledge, and they greatly overestimate their expertise and talent, thinking they are doing just fine when, in fact, they are doing quite poorly. When the possible implications of what Dunning et al. (2003) pointed out, the followings could be stated for the present study. Although the results obtained from the analysis of the Learning Style Preferences Inventory (LSPI) revealed that primary school teachers mostly prefer the reflective learning style, the results obtained from the analysis of the open-ended question indicated that they mostly prefer the active type of learning. Taking these as a basis, it could be said that primary school teachers are not completely aware of and /or do not know their learning style preferences. As the consequence of this, it could be said that they should be informed and trained about not only the importance of learning styles during their preservice training and also in their inservice period but also under which circumstances and in which or contexts environments they learn. In addition to these, in the present study two different data collection instruments that are different in terms of their forms were used to examine the learning style preferences of primary school teachers as mentioned above. The analysis of these two different data collection instruments revealed two different findings in relation to the learning style preferences of teachers. On the basis of this finding, it could be said that different findings and perceptions are obtained about learning styles when different instruments are used in order to measure learning styles.

When studies concerning the relationship between learning styles and gender are observed, it is seen that most of these studies are related to university students' from different

disciplines, preservice teachers or primary school students. Due to this fact, in this study, the relationship between learning styles and gender of primary school teachers are examined within this framework. When the findings in relation to the genders of primary school teachers and their learning style preferences are concerned, as mentioned above no significant difference was found between the genders of teachers and their learning style preferences when auditory, active and reflective dimensions of LSPI are concerned. This may mean that both female and male teachers believed that during their learning, activities that require problem-solving, thinking, learning by doing and hearing are important. In the meantime, it can be said that the findings of the following studies (i.e. Arslan and Babadoğan, 2005; Austin, 2004; Mountford et al., 2006; Thornton et al., 2006; Özen and Arsal, 2006; Shaw and Marlow, 1999; Sünbül and Sarı, 2005) could support the findings of the present study as no significant difference was found in these studies between the learning styles and the genders of the participants.

When the literature is examined, it is seen that various studies (e.g. Heffler, 2001; Honigsfeld and Dunn, 2003; Keri, 2003; Lincoln and Rademacher, 2006; Vermunt, 2005) report significant differences between the males and females in terms of their learning styles and it could be said that the findings of these studies support the finding of the present study in general. However, it could be said that the results of the following studies (i.e. Gabe, 2002; Heffler, 2001; Keri, 2003; Philbin and Meier, 1995) support the findings of the present study in particular. In the present study, a significant difference was found in favour of female primary school teachers when visual learning style preference is focus of attention. This may imply the fact that visual stimuli are more important for female teachers during their learning and they look for and search for these in the learning environment more than other stimuli. They interact with visual stimuli (e.g. pictures, graphs, diagrams and others) in the learning environments as they are important elements for their learning. In the meantime, observation is considered to be an essential element for their learning as they observe all the elements in the learning environment. In addition to this, Russell (2006) listed the characteristics of visual learners, as:

“Prefers written instructions rather than verbal instructions, prefers to have photographs and illustrations to view when receiving written or visual instructions, prefers a time-line, calendar, or some other similar diagram to remember the sequence of events, observes all the physical elements in the learning environment, carefully organizes their learning materials, remembers and understands through the use of diagrams, charts, and maps, studies materials by reading notes and organizing it in outline form (p:351).”

In line with this fact, while teaching to visual learners, the visual materials should be various in forms and interesting to visual learners, the visual presentations should be well organized, the handouts and written materials should be visually attractive and legible and various technology means should be used as Russell (2006) pointed out.

6. CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

As a conclusion, it could be said that the primary school teachers mostly prefer the reflective learning style although they think that they are active type learners. In other words, it could be said that they may be unaware of their learning style preferences. By taking these facts into consideration, the followings could be recommended: Primary school teachers need to be aware of their own learning style preferences and they need to consider their learning style preferences as parts of their own personalities. The awareness of primary school teachers on learning style preferences need to be raised by means of organizing various intensive and continuous in-service training activities (e.g. workshops, seminars, conferences and other training activities) need to be organized when they are in-service and the importance of

learning style preferences need to be emphasized during the training of candidate teachers. Furthermore, primary school teachers need to be aware of the learning style preferences of their students and of their colleagues, with whom they work, share their experiences at schools and they need to plan and need to actualize the instructional activities considering the learning style preferences of their students. During the planning and the application of the in-service training programs for primary school teachers, the learning style preferences of the participants need to be taken into account. Similar studies with large samples of primary school teachers from different regions of Turkey need to be made in order to get more reliable results and to get the picture of the whole country as the results of this study were limited to the perceptions of primary school teachers (n=250) on their learning style preferences who answered the LSPI and who were teaching at 50 various primary schools in the city center of Bolu, Turkey in 2004. Meanwhile, similar studies need to be made to identify the learning style preferences of teachers of vocational teachers, of foreign language teachers, of science and of mathematics teachers. More than these, various data collection instruments and techniques (i.e. questionnaires, interviews, observations, and others) need to be used and need to be implemented for similar studies on the learning style preferences of primary school teachers and / or teachers at different grade levels in order to achieve more reliable results and generalizations.

REFERENCES

- Adams, D.M. (2000). Learning and teaching styles: collaborative action research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446053).
- Al-Balhan , E.M. (2007). Learning styles in relation to academic performance in middle school mathematics. *DOMES Digest of Middle East Studies*, 16 (1), 42–57.
- Arslan, B. and Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi (Relationships between learning style preferences and gender, age and success level at 7th and 8th grade). *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, (21), 35–48.
- Austin, Z.(2004). Learning styles of pharmacists: Impact on career decisions, practice patterns and teaching method preferences. *Pharmacy Education*, 4 (1), 13–22.
- Ball, I. (2000). Primary and secondary teachers – alike or different?. *Australian Psychological Type Review*, 2 (3), 13-14.
- Ballone, L.M. and Czerniak, C.M. (2001). Teachers' beliefs about accommodating students' learning styles in science classes. *Electronic Journal of Science Education*, 6 (2). (December) Retrieved from [http : // wolf web .unr.edu/ homepage /crowther /ejse/ balloneetal. pdf .](http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/balloneetal.pdf) on 11.12.2007.
- Cassidy,S.(2004).Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Coffield,F., Moseley,D.,Hall, E. and Ecclestone,K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press Ltd. Retrieved from [http:// www.lsda.org.uk / files / pdf/ 1543 .pdf .](http://www.lsda.org.uk/files/pdf/1543.pdf) on 11.12.2007.
- Çıngı, H.(1994).Örnekleme Kuramı (Sampling theory) (2.Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları Ders Kitapları Dizisi 20.
- DCU, Learning to learn. (2009). Reflective learning: Keeping a reflective learning journal. 1-7. Retrieved from [http: // www. dcu.ie /ExL /pdfs/ Reflective learning. pdf](http://www.dcu.ie/ExL/pdfs/Reflective%20learning.pdf) on 16.02.2009.

- De Capua, A. and Wintergerst, A. (2005). Assessing and validating a learning style instrument. *System*, 33(1), 1-16.
- Deep and surface approaches to learning. Retrieved from [www. engsc. ac.uk. /ac.uk /er / theory/learning. asp.](http://www.engsci.ac.uk/~ac.uk/er/theory/learning.asp) on 06.07.2005.
- Dunning, D., Johnson, K., Joyce, E. and Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3), 83 –87.
- England, A. and Spence, J.(1999). Reflection: a guide to effective service learning linking learning with life. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 430137).
- Eren, A. (2002). Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Examining the Difference of Learning Styles Between the Undergraduates Who Study in Science, Social and Educational Science Fields) .Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Unpublished M.A.Thesis), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Felder, R.M. and Henriques, E.R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Gabe, K. (2002). Male and female college students' learning styles differ: An opportunity for instructional diversification. *College Student Journal*, 36(3), 433–441.
- Gay, L.R.(1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application* (Fifth edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Hall, E.and Mosoley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalized education and training?. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243-255.
- Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, 33 (1), 10-36.
- Heffler, B.(2001). Individual learning style and the learning style inventory. *Educational Studies*, 27 (3), 307–316.
- Honigsfeld, A. and Dunn, R. (2003). High school male and female Learning-style similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research*, 96(4), 195–206.
- Hyman,R. and Rosoff, B. (1984). Matching learning and teaching styles: The jug and what's in it . *Theory into Practice*, 23(1), 35–43.
- Keri, G. (2003). Research report: Correlates of learning styles and counsellor trainees' age and gender. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(4), 349–362.
- Lawrance, M and Veronica, M. (1997). Secondary school teachers and their learning style preferences: action or watching in the classroom?. *Educational Psychology*, 17(1/2), 157-170.
- Lincoln, F. and Rademacher, B. (2006). Learning styles of ESL students in community colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 30 (5/6), 485–500.
- Marshall, C. (1991).Teachers' learning styles: how they affect student learning. *Clearing House*, 64(4), 225 - 227.
- Moon, J. (2004).Theoretical foundations using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *The Journal of Continuing Education in Health Professions*,24, 4-11.
- Mountford, H., Jones, S. and Tucker, B. (2006). Learning styles of entry-level physiotherapy students. *Advances in Physiotherapy*, 8(3), 128-136.
- Özen, R. and Arsal, Z. (2006). “The learning style preferences of ELT teacher candidates”. Paper presented at the second International ELT Conference, on the subject of “ELT Profession: Challenges and Prospects” at Eastern Mediteraneaen University, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 2nd-5th, 2006.
- Philbin,M. and Meier,E.(1995).A survey of gender and learning styles. *Sex Roles*, 32 (7/8),

485-494.

- Primary school teacher. Retrieved from <http://getaccess.westone.wa.gov.au/careers/profiles/data/OCC82.asp>. on 11.12.2007
- Reed, P.A. (2001). Learning style and laboratory preference: a study of middle school technology education teachers in Virginia. *Journal of Technology Education*, 13 (1), 59-71.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Russell, S.S. (2006). An overview of adult- learning processes. *Urologic Nursing*, 26(5), 349-370
- Shaughnessy, M.F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *Clearing House*, 71(3), 141-145.
- Shaw, G. and Marlow, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & Education*, 33(4), 223-234.
- Smith, L.H and Renzulli, J.S. (1984) . Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 23(1), 44–50.
- Sutherland, P. (1995). An investigation into Entwistlean adult learning styles in mature students. *Educational Psychology*, 15 (3), 257-271.
- Sünbül, A.M. and Sarı, H. (2005). “An analysis of high school students’ learning strategies and styles in Turkey”. In Nikos P. Terzis (ed.). *Quality in Education in the Balkans. Thessaloniki – Greece : Kyriakidis Brothers s.a.* pp:535-563.
The Republic of Turkey, Bolu Governorship, Provincial Directorate of National Education, İLSİS Bureau Data.
- Thornton, B, Haskell, H., and Libby, L. (2006). A comparison of learning styles between gifted and non -gifted high school students. *Individual Differences Research*, 4(2), 106–110.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205–234.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Qualitative Research Methods in Social Sciences) (5th Ed.)* . Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Wakefield, A.P. (1993). Learning styles and learning dispositions in public schools: some implications of preference. *Education*, 113(3), 402-406.
- Wintergerst, A.C., DeCapua, A. and Verna, M.A. (2003). Conceptualizing learning style modalities for ESL/ EFL students. *System*, 31(1), 85-106.
- Zhang, L. and Sternberg, R.J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.

POWERPOİNT PROGRAMINDA HAZIRLANAN OKUMA MATERYALİNİN 12-13 YAŞLARINDA KAYNAŞTIRMA PROGRAMINA DEVAM EDEN HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ *

Ayşenur ATİK ÇATAK **
Erkan TEKİNARSLAN ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada PowerPoint programında hazırlanan okuma materyaliyle hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metni anlama düzeylerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim okuluna devam eden kaynaştırmadan yararlanan üç zihinsel engelli öğrencidir. Araştırma, başlama düzeyi verisi toplama ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinde ve uygulama sürecinde veri toplamak amacıyla; okuduğu kelimeyi anlama, cümleyi anlama ve metni anlama becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan slaytlar kullanılmış, elde edilen veriler kayıt formlarına kaydedilmiş, veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Elde edilen verilere göre, PowerPoint programıyla geliştirilen ve görselliğin ön planda olduğu materyallerin öğrencilerin kelimeyi, cümleyi ve metni somutlaştırmasına ve anlamlandırmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : PowerPoint programı, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler, okuduğunu anlama.

* Bu makale 2006 yılında onaylanan ve danışmalığını Yrd. Doç. Dr. Erkan Tekinarslan'ın yaptığı Ayşenur Atik Çatak tarafından yazılan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

** Öğretmeni

*** Yrd. Doç. Dr. A. İ. B. Ü. Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü

THE EFFECT OF READING MATERIAL DEVELOPED IN POWERPOINT SOFTWARE ON READING COMPREHENSION SKILL OF STUDENTS AGED 12-13 YEARS WITH MILD MENTAL RETARDATION IN INCLUSION PROGRAMS

ABSTRACT

The purpose this study was to investigate the effect of reading material prepared with PowerPoint software on the reading comprehension skills of students with mild mental retardation. In the study, the improvement processes of the mild mentally retarded students' reading comprehension levels were examined by using the reading material prepared in PowerPoint software.

The AB design model, a single-subject design model, was used in the study. The subjects in the research were three mild mentally retarded children attending the integration class in a state primary school. The research was carried out in two phases, data collection at the start-level and application process. In order to collect data in the start-level and application process, material for determining the level of understanding a vocabulary item that they read, vocabulary cards, a data recording form for understanding the vocabulary, sentence reading cards, a data recording form for understanding the sentence, texts that were read independently, a data recording form for understanding the texts were prepared and used. The research was categorized under four sub-categories: reading comprehension skill, vocabulary understanding, sentence understanding, and text understanding. The material was applied and the collected data were interpreted in the light of graphical analysis.

According to the findings, the material, that is prepared in PowerPoint program in which visuality stands in the forefront, helps the students make concrete and give meaning to the word, sentence and the text. As a result, the use of the reading material prepared in PowerPoint is useful in improving the reading comprehension skills of mild mentally retarded students.

Keywords: PowerPoint software, mild mentally retarded students, reading comprehension.

GİRİŞ

Çağımızda bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen yeni bulgular teknoloji alanına büyük katkılar sağlamakta ve teknolojik ürünlerde ve hizmetlerde önemli gelişmeler olmaktadır. Özel eğitim engelli bireylerin ihtiyaçları dikkate alındığında teknoloji kullanımına en çok ihtiyaç duyulan alanlardan biridir. Özel eğitim teknolojisi ilgili literatürde genellikle yardımcı teknoloji (assistive technology) kavramı altında ele alınmaktadır. Özel eğitimde yardımcı teknoloji kavramı engelli bireylerin işlevsel yeteneklerini sürdürmeye, arttırmaya ya da geliştirmeye yarayan ticari amaçla geliştirilmiş olsun ya da olmasın her türlü ürün, araç ve gereçler olarak tanımlanabilir (Assistive Technology Act, 1998). Öğrenme güçlüğü durumunda yardımcı teknoloji bireylerin öğrenme güçlüklerini ya da yetersizliklerini telafi ya da bypass etmeye yarayan herhangi bir materyal, araç ya da sistemlerdir (Schwab Foundation For Learning, 1999). Yardımcı teknolojiler yüksek teknolojiler “high-tech” ve düşük teknolojiler “low-tech” olarak iki grupta toplanabilir. Yüksek yardımcı teknolojilere, kitapları sesli okuyan okuma makineleri, yazıları klavye ile yazmak yerine bilgisayara sesli söylenerek yazma fırsatı veren daha ileri düzeydeki teknolojiler örnek olarak verilebilir. Düşük teknoloji ya da araçlar kaset çalar, CD çalar ve kayıt cihazları gibi daha sade ve yaygın kullanılan araç-gereçleri kapsar. Yardımcı teknolojinin her iki çeşidi de insanların kendileri için en uygun teknolojiyi seçmeleri şartıyla bilgiyi toplama, okuma ve düşünceleri açıklama gibi etkinliklere fırsat vererek engelli bireylere hayatı daha kolay kılabilmeyi amaçlamaktadırlar (Schwab Foundation For Learning, 2000).

Günümüzde en sık kullanılan yardımcı teknoloji çeşitlerinden biri de bilgisayarlardır. Bilgisayar elektronik verileri işleyen, onları kendi anlayabileceği bir dile çeviren, verileri saklayabilen, gerektiğinde sunan ve belleğinde tutabilen elektronik bir araçtır (Yavaş ve diğerleri, 2001). Bilgisayarın eğitim-öğretim ortamında kullanılmaya başlamasıyla eğitimciler çeşitli bilgisayar programlarıyla görsellik ve işitsellik bakımından daha zengin materyaller geliştirme fırsatı yakalamışlardır.

Öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılan materyaller öğrenci seviyesine, dersin ve konunun içeriğine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu materyaller; yazılı ve basılı materyaller, görsel materyaller (resim, grafikler, gerçek nesne ve modeller), işitsel materyaller (ses kasetleri), görsel-işitsel materyaller (filmler) ve bilgisayar temelli materyaller (PowerPoint sunusu, vs) olarak gruplandırılabilir (Şahin ve Yıldırım, 1999). Öğretim materyallerinin en önemli özelliklerinden biri hatırlamayı kolaylaştırır olmalarıdır. Kazanılan bilgilerin uzun süreli belleğe nasıl kodlandığı ve saklandığı ile ilgili en önemli kurallardan biri ikili kodlama bellek kuramıdır (Paivio, 1971, Akt. Yalın, 2001). Örneğin, bir kavramın uzun süreli belleğe hem sözel hem de görsel olarak kaydedilmesi, kavram hakkında bir metin okunduğunda görüntüsünün, görüntüleriyle karşılaştırıldığında sözel açıklamalarının hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Yalın, 2001). Günümüzde PowerPoint gibi kullanımı kolay bilgisayar yazılımları öğretmenlere çeşitli konularda materyal hazırlamalarına ve bunları çoklu ortam nesneleriyle (görüntü, animasyon, ses, vs) zenginleştirerek öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerine sunma fırsatı vermektedir.

PowerPoint Programı

Öğretmenler, bilgisayar programlarını kullanarak öğretim materyalleri hazırlayabilir ve bunları öğretim ortamını zenginleştirmek amacıyla kullanabilirler. Örneğin, öğrenme-öğretme ortamlarında PowerPoint programını kullanarak bir okuma parçasındaki kelime, cümle, ve metin bilgileri hem görsel hem de işitsel nesnelerle birlikte sunulabilir. Öğretmenler için eğitim-öğretim ortamında materyal geliştirme açısından PowerPoint programı en kullanışlı programlardan biri olarak görülmekte, ve görsel-işitsel özellikleri dikkate

alındığında eğitim-öğretim ortamını zenginleştirmek amacıyla birçok eğitimci tarafından tercih edilmektedir (Kablan, 2001). PowerPoint, Microsoft Office yazılım paketinde yer alan bir sunu ve öğrenme-öğretme programı ya da yazılımıdır. Öğrenme-öğretme ortamları için bilgisayar ortamında görsel-işitsel materyal geliştirme bakımından PowerPoint programı en kullanışlı programlardan biri olarak düşünülebilir. Program içerisinde bir sıraya göre oluşturulan slaytlar kullanılarak, öğrenciye görsel bir materyalin sunulmasını sağlamaktadır. Slaytların içerisinde çeşitli metin ya da yazılı bilgi, resim, ses, animasyon veya grafik yerleştirilebilmektedir (Kablan, 2001).

PowerPoint programı görsel-işitsel nesnelere ve metin bilgilerini ayrı ayrı ya da birlikte sunmada etkili bir araç olduğu söylenebilir. Ayrıca, ikili kodlama bellek kuramı (Paivio, 1971, Akt. Yalın, 2001) dikkate alındığında PowerPoint ortamında görsel nesnelere metin ya da yazılı bilgilerle birlikte sunulduğu zaman ileride öğrencilerin yazılı bilgiyi okuduğunda görsel materyali hatırlamasını, görseli gördüğünde de yazılı bilgiyi hatırlamasını kolaylaştırabilir. Ayrıca, PowerPoint'te hazırlanan sunularda düzeltme, ekleme ve değiştirme kolaylığı vardır. Çoklu ortam nesnelere (resim, ses, animasyon, vs) ekleme özellikleri kullanılarak gerçeğe yakın ve öğrenci seviyesine uygun bir ortam oluşturulabilir. Bu program materyal hazırlamak ve materyalin sunumunu ve uygulamasını yapmak açısından kullanıcıya büyük kolaylıklar sunmaktadır (Roblyer, 1996, Akt. Kablan, 2001).

PowerPoint sunu programı kullanıcıya çeşitli kullanım olanakları sunmaktadır. Örneğin, metin oluşturma, görsellik ekleme, farklı renk kullanımı, animasyon ve ses ekleme, senkronize edilebilme ve komutlandırılabilme bu programın bize sunduğu olanaklar ve kolaylıklar arasında yer almaktadır (Rıza, 1998; Kablan, 2001).

Metin Yazma: PowerPoint sunu programında farklı karakter ve puntolarda metinler oluşturulabilmekte, program aynı slayt içerisinde birden fazla farklı punto ve karakteri kullanılabilmektedir. Metinlerde mümkün olduğunca kısa ve öz ifadelerle, slayt üzerinde gerekli bilgi çok fazla ayrıntılı sözel bir şekilde ifade edilmemeden aktarılabilir (Rıza, 1998).

Görsel-İşitsel Özellikler Ekleme: PowerPoint programı görselliği arttırmak amacıyla özel resim ekleme sihirbazına sahiptir. Bu resim galerisi içinde çeşitli alanlara ait (hayvanlar, insanlar, bitkiler, binalar, bilim, sağlık, alet, eşya, spor vs) resimler yer almaktadır. Ayrıca, slaytlara programın kendi koleksiyonundan ya da farklı bir dosyadan ses ve ses efektleri de eklenebilmektedir. Öğretim materyali oluşturulurken programın bu özelliklerinden yararlanılarak, sunuya görsellik ve işitsellik eklenebilmektedir (Rıza, 1998; Kablan, 2001).

Farklı Renk Kullanımı: Bilgisayar programı içerisinde 256 değişik renk tonu yer almakta, bir slayt üzerinde birden fazla renk kullanılabilmektedir. Slaytlarda tercihe bağlı olarak çeşitli zemin renkleri kullanılabilmektedir (Rıza, 1998).

Animasyon Ekleme: Slaytlarda çeşitli animasyonlar eklenebilmekte ve görsel materyallere, grafiklere çeşitli canlandırma efektleri verilebilmektedir (Rıza, 1998, Kablan, 2001).

Senkronize Kullanım: Program slaytlarda yer alan metin, resim ve ses efektleri birlikte kullanılabilir şekilde ayarlanabilmektedir (Rıza, 1998; Kablan, 2001).

Birçok öğretmen öğrencilerine okumayı öğretebilmek ve okuduklarını anlayabilmelerini kolaylaştırabilme için geleneksel yöntemlerle ya da bilgisayar ortamında çeşitli materyaller geliştirebilirler. İlgili literatürde (Özdemir, 1998, Yağcıoğlu ve Değer, 2003) okuma, yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırma, kavrama ve zihinsel imgelerin işlenişleriyle yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir algılama, yorumlama ve tepki verme

süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma ve anlama, neden ve sonuç ilişkisine benzer bir ilişki içindedir (Cemaloğlu, 2000). Okuma ve anlama bütün disiplinlerin temeli durumundadır ve bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptirler. Anlama bir süreç olarak ele alındığında anlam bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu ifade edilebilir (Güneş,1997; Türkmen,2001).

Bir metnin okuyucu tarafından okunması ve algılanması sürekli bir iletişim süreci içinde gerçekleşir (Akbayır, 2003). Ayrıca okuma işlemi düşünmeyi de gerektirir (Richek, ve diğerleri,1996). Birçok öğrenme gücü bulunan öğrenci için en önemli güçlüklerden biri okuduğunu anlama gücüdür. Okuduğunu anlama gücüne sahip öğrenciler kelime tanıma becerisine sahip olsalar bile biraz daha karmaşık olan metni anlama konusunda oldukça güçlük çekebilirler (Richek ve diğerleri, 1996). Öğrenme gücü çeken öğrencilere benzer olarak zihinsel engelli pek çok öğrenci de okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerisini geliştirme amacıyla pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Richek ve diğerleri, 1996; Turan, 1998; Özmen, 1998; Kırcı, 1999; Duman, 2006). Bu çalışmalarda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla, doğrudan öğretim yöntemi, hikâye haritası yöntemleri gibi yöntemlere dayalı olarak anlama becerileri geliştirilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda zihinsel engelli öğrencilerin hem okuma hem de okuduğunu anlama konusunda güçlük çektikleri belirlenmiştir.

PowerPoint sunu programıyla materyal geliştirme, bu materyaller hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar olduğu (Kablan, 2001) görülmekle beraber PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlamakta neden zorlandığını anlamak için farklı materyallerle yapılan okuduğunu anlama etkinlikleri ve bunların etkililiğinin araştırılması konuya daha detaylı bulgular sunabilir. Bu nedenle bu araştırma planlanmış ve çalışmanın yapılması önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı bilgisayar yazılımlarından PowerPoint programı kullanılarak geliştirilen materyalin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin kelimeyi anlama düzeyi üzerindeki etkisi nedir?
- 2.PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin cümleyi anlama düzeyi üzerindeki etkisi nedir?
- 3.PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin metni anlama düzeyi üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan AB modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalarda bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiği her bir denekte kendi içinde değerlendirilmektedir (Tekin, 2000). AB modelinde; A evresinde bağımlı değişken, doğal süreçte gözlenir, kaydedilir. Bu evre başlama düzeyi evresi olarak adlandırılır. B evresi

uygulama evresidir ve bağımsız değişken uygulanır, uygulama sırasında bağımlı değişken gözlenmeye ve kaydedilmeye devam edilir (Kırcalı-İftar ve Tekin, 1997).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali, bağımlı değişkeni ise, okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metni anlama becerileridir.

Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmaya M.E.B.'na bağlı bir ilköğretim okulunda kaynaştırma sınıfına devam eden üç hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Katılımcılar okuma yazma becerisine sahip hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler arasından seçilmiştir ve hecelemeden okuyabilmektedirler. Katılımcılar belirlenirken sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmış, ailelerinden bu çalışmaya katılabilmeleri için izin alınmıştır.

Araştırmaya katılan üç öğrenciden biri olan Gönül, 12 yaşındadır. Gönül, dört yıldır kaynaştırma programında yer almaktadır. Okuma metnini hecelemeden doğru olarak okuyabilmekte ve söylenileni yazabilmektedir. Kendini sözel olarak ifade edebilmekte, sözel yönergeleri anlayıp, yerine getirebilmektedir. Fatma, 13 yaşındadır ve üç yıldır kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Fatma, okuma metnini hecelemeden doğru olarak okuyabilmekte ve söylenileni bakmadan yazabilmektedir. Sözel yönergeleri yerine getirebilmekte, kendini ifade edebilmektedir. Son katılımcı olan Hatice 13 yaşındadır ve dört yıldır kaynaştırma eğitiminden yararlanmaktadır. Hatice de hecelemeden okuyabilmekte ve söylenileni bakmadan yazabilmektedir.

Öğretim Materyalleri

PowerPoint programıyla hazırlanan öğretim materyallerinin hazırlanmasına öncelikle, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programı incelenmiş ve öğretim ilkelerinin neler olduğu belirlenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, öğretime sestten başlanmakta ve sesi öğrenciye tanıtmak, sezdirmek ve kelimeyi tanıtmak ve öğretmek amacıyla görsel öğelerden (resim, grafik, vs) yararlanılarak etkinlikler düzenlenmektedir. Araştırmada PowerPoint sunusuyla hazırlanan materyallerin tasarlanmasında ses temelli cümle yönteminde kullanılan öğretim örneklerinden yararlanılmış, görsel öğelerle desteklenmiştir. Okuduğu kelimeyi anlama, okuduğu cümleyi anlama ve okuduğu metni anlama becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan öğretim materyali üç bölümden oluşmuş, her biri için ayrı ayrı PowerPoint sunusu hazırlanmıştır.

Kelimeyi Anlama Materyali: Okuma öğretiminde öğretmenler, öğrencilerinin okudukları kelimeyi somutlaştırabilmeleri için kelimeyi temsil eden gerçek nesne veya kelimeyi temsil eden resimlerden yararlanmaktadırlar. Bu araştırmada da bilgisayar ortamında PowerPoint sunu programı aracılığıyla öğrencilere kelimeler yazılı olarak sunulurken aynı zamanda kelimeyi anlatan resimlerde gösterilmiştir. Bu materyalin kullanım amacı, öğrencinin PowerPoint sunusuyla gösterilen kelimeyi okumasını sağlamak, aynı sunu aracılığıyla gösterilen resimlerden biriyle okuduğu kelimeyi eşleştirmesini sağlamaktır.

Cümleyi Anlama Materyali: Kelimeyi anlama materyalinde yer alan kelimelerin cümle içinde kullanımını sağlamak amacıyla bu materyal hazırlanmıştır. PowerPoint sunusuyla cümle ve cümleyi anlatan görsel öğeler bu materyalde yer almıştır.

Metni Anlama Materyali: Bu materyalin geliştirilmesindeki amaç; bir metni okuma ve okuduğu metni anlamasını kolaylaştırmaktır. Bu amaçla bir yazılı metin ve metni anlatan bir resim birlikte bir PowerPoint sunusunda yer almıştır (Bakınız Ek 1).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada başlama düzeyi ve uygulama süreci verilerini toplamak amacıyla

“Kelimeyi anlama veri kayıt formu”, “Cümleyi anlama veri kayıt formu”, “Metni anlama veri kayıt formu” hazırlamıştır.

Kelimeyi Anlama Veri Kayıt Formu: Okuduğu kelimeyi anlama becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan PowerPoint sunusunda alfabemizde yer alan harflerden, “ğ” hariç 28 harfle başlayan 70 kelime yer almıştır. Bu sunuda her harf için hazırlanan kelimelere ilişkin resimler de bulunmaktadır. Öğrencilerin PowerPoint sunusunun ardından yapılan değerlendirmede bilgisayarla sunulan kelimeleri anlayıp anlamadığı kelimeyi anlatan doğru resmi göstermesiyle değerlendirilmiştir. Bu amaçla hazırlanan veri toplama formuna doğru yanıtlar(+), yanlış yanıtlar(-) olarak kaydedilmiştir.

Cümleyi Anlama Veri Kayıt Formu: Bu formda belirlenen yetmiş kelimenin içinde geçtiği cümlelerin doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Cümleyi anlama veri kayıt formunda üç ayrı bölüm yer almıştır. Cümlede geçen eylemi kimin yaptığı, ne yaptığı ve eylemle ilgili soruların yanıtların doğru(+) ve yanlış(-) olarak kaydedilmesi sağlanmıştır.

Metni Anlama Veri Kayıt Formu: Bilgisayarla sunulan metni ve metni anlatan resmin gösterilmesinin ardından, öğrenciye sorulan ve metinle ilgili 10 sorunun yer aldığı ve soruların beklenen yanıtlarının da bulunduğu bir veri toplama aracıdır. Bu araçta da doğru ve yanlış yanıtların kaydedilebileceği sütunlar yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmamanın amacına yönelik olarak, zihin engelli öğrencinin başlama düzeyi ve uygulama verilerine gereksinim duyulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Başlama düzeyi verileri

Araştırmada, öncelikle zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Her oturum 20 dakikalık bir süre ile sınırlandırılmıştır. Başlama düzeyi oturumları sınıf ortamında, öğrenciyle bire-bir gerçekleştirilmiştir.

Kelimeyi anlama becerisine ilişkin başlama düzeyi verisinin toplanma sürecinde; öğrenciden kendisine gösterilen on farklı kelime için kelime kartlarındaki kelimeyi sesli olarak okuması istenmiş daha sonra öğrenciye okuduğu kelimeyi anlatan resmi, resimli kartlar içinden bulup göstermesi söylenmiştir. Öğrencinin verdiği yanıtlara doğru ya da yanlış gösterdiğine ilişkin hiçbir ipucu verilmemiş, verdiği yanıt veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilmemiştir. Başlama düzeyi oturumları ard arda üç kararlı nokta elde edildiğinde sonlandırılmıştır.

Cümleyi anlama becerisine ilişkin başlama düzeyi verisinin toplanma sürecinde öğrenciden cümle kartlarında yer alan cümleyi sesli okuması istenmiş, sonrasında öğrenciye cümleyle ilgili önceden hazırlanan sorular sorulmuştur. Öğrencinin verdiği yanıtlar veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının her birinde öğrenciye 10 cümle okutulmuş, okuduğu her bir cümleye ilişkin sorular sorulmuştur.

Metni anlama becerisine ilişkin başlama düzeyi verisinin toplanmasında öğrenciden verilen metni okuması istenmiş, okuduğu metni anlayıp anlamadığına ilişkin sorular sorulmuştur. Bu evrede öğrenciye hazırlanan bir metni sesli olarak okuması istenmiş, arda arda üç kararlı nokta elde edildiğinde başlama düzeyine ilişkin veri toplam işlemi sonlandırılmış ve öğretime geçilmiştir.

Öğretim oturumları verileri

Araştırmada, deneklerin okuduğunu anlam ile ilgili performans düzeyleri belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Kelimeyi anlamayla ilgili dört oturum, cümleyi anlamayla ilgili dört oturum ve metni anlamayla ilgili beş oturum yapılmıştır. Her bir oturum 20 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları sınıf ortamında, uygulamacı ve öğrencinin yan yana sandalyelere oturduğu, bilgisayarın yer aldığı bir masada gerçekleştirilmiştir.

Kelimeyi anlama becerisinin geliştirilmesine ilişkin yapılan öğretim oturumlarının başında uygulamacı öğrenciye bilgisayarı tanıtmış, klavyeyi kullanımına ilişkin bilgi vermiştir. Uygulamacı hazırlanmış olduğu PowerPoint sunu programında yer alan slayt geçişlerini yapabilesine yönelik açıklamaları yaptıktan sonra, öğretim oturumuna geçilmiştir. Öğretim oturumlarında on kelime üzerinde çalışılmıştır. Başlangıç düzeyi verileri incelendiğinde öğrencilerin seçilen bu on kelimeyi düzgün bir şekilde okudukları ancak, kelimenin anlamını bilmedikleri belirlenmiş, bu kelimelerin anlamlarıyla öğrenmeleri amaçlanmıştır. Öğrencinin PowerPoint sunusunda gördüğü kelimeyi okuması istenmiş, doğru okuduğu kelimeler için “aferin, çok güzel okudun” şeklinde pekiştirilmiştir. Bu kelimeyi anlatan resmi birlikte bulalım dendiikten sonra, öğrenciyle birlikte slaytlar içinde yer alan resimler tek tek tanıtılmış, okuduğu kelimeyi anlatan resim birlikte bulunmuştur. Öğrenci kelimeyi anlatan resmi gösterdiği zaman ödül olarak bir yıldız verilmiş, öğrenci bu yıldızların karşılığında çalışma tamamlanınca ödülünü alması sağlanmıştır. Öğretim sürecinde okunan kelimeye ilişkin resim öğrenciye anlatıldıktan sonra, öğrenci öğretim sürecinde yanlış resmi gösterirse hiçbir tepki verilmeden tekrar kelime ve kelimenin anlamı anlatılmış, bu anlamı gösteren resim üzerinde konuşulmuştur. Bir öğretim oturumunda 10 kelime üzerinde çalışılmıştır. Ancak her bir kelimenin anlamını gösteren resim en az altı resim içinden seçmesi istenmiştir. Her bir öğretim otumu sonundan öğrenciye tekrar bu on kelimeyi okuması ve bu kelimeleri anlatan resimleri gösterilen slaytlar içinden seçmesi istenmiş, öğrencinin verdiği yanıtlar kaydedilmiştir.

Okuduğu cümleyi anlama becerisini geliştirmeyi hedefleyen öğretim oturumlarında öğrenciye slaytta yer alan cümleyi okuması istenmiş, okuma sırasında yaptığı hatalar düzeltilmiştir. Cümlelerin öğelere ayrılmış olduğu diğer slayt gösterilerek cümlede eylem ve eylemi yapan kişi/ kişiler ya da olayın geçtiği yer üzerinde konuşulmuştur. Öğrencinin tekrar cümleyi okuması istenmiş, cümleye ilişkin soruların yer aldığı slayt gösterilmiş, her bir soruya ilişkin verdiği yanıtların ardından, doğru yanıtlar slaytla gösterilmiştir. Öğrencinin bu sırada verdiği doğru yanıtlar ödüllendirilmiştir. Öğretim oturumlarının her birinde on ayrı cümle üzerinde çalışılmış, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra öğrenciye slayt gösterileriyle sunulan cümleyi okumaları ve okudukları cümleye ilişkin sorulan soruları yanıtlamaları istenmiş verdiği yanıtlar veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Okuduğu metni anlama becerisini geliştirmeyi hedefleyen öğretim oturumlarında öğrenciye slayt sunularak, burada yer alan resimlere dikkatlice bakması istenmiş, resimlerde ne olduğu konusunda yorum yapması beklenmiştir. Resimlerin ardından gelen metni sesli olarak okuması istenmiş, okuma sırasındaki hataları düzeltilmiştir. Uygulamacı okuduğu metni anlamasına ilişkin slaytlarda yer alan sıralı resimleri takip ederek, metni kısaca anlatmıştır. Öğrencinin de slaytlardaki resimleri izleyerek okuduğu metne paralel olarak metindeki olayı anlatması sağlanmıştır. Öğretim oturumu sonunda öğrencinin slaytta okuduğu metni anlayıp anlamadığına ilişkin sorulan soruları yanıtlaması istenmiş, verilen yanıtlar veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisinin belirlenmesinde çizgi grafiği

kullanılmış, veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

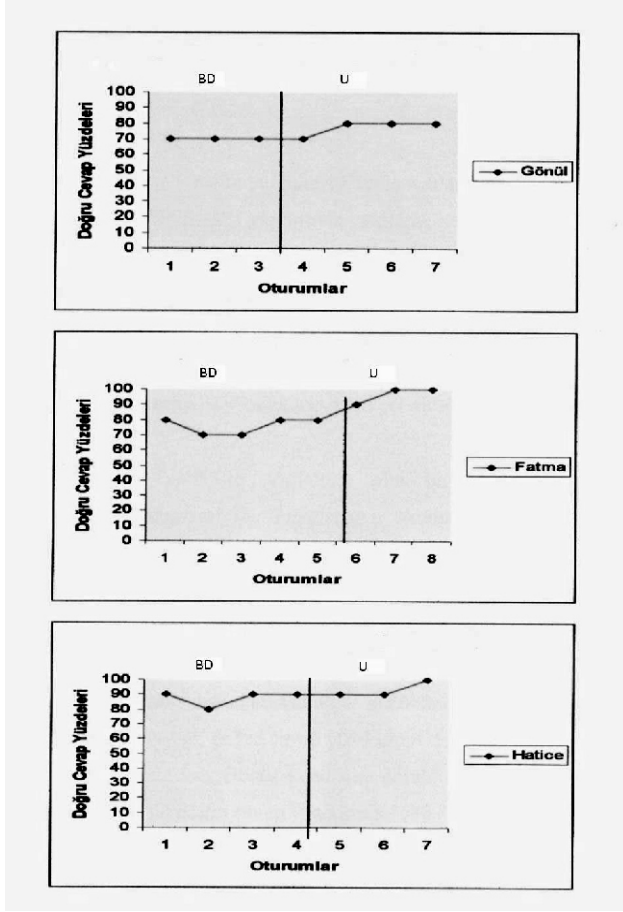
Bu araştırmada PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda hazırlanan her bir alt amaca ilişkin bulgular aşağıda yer almıştır.

PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin kelimeyi anlama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

AB desenine göre düzenlenmiş çalışmanın bulguları Şekil 1'de görüldüğü gibi grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafikte A evresine ilişkin yani okuduğu metni anlama düzeyine ilişkin başlama düzeyi verilerine yer verilmiş daha sonra B evresine ilişkin yapılan uygulamaya sürecinde elde edilen veriler yer almıştır. Buna göre ilk öğrenci olan Gönül PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan 10 kelimededen 7'sine doğru cevap vermiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi Gönül'ün başlama düzeyi evresinde %70 kelimeyi anlama becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim sürecinde ard arda Gönül'le dört öğretim oturumu yapılmıştır. Öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Gönül'e sorulan 10 kelimededen 7'sine doğru cevap verdiği, doğru cevap yüzdesinin de %70 olduğu belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise, Gönül kendisine sorulan 10 kelimededen 8'ine doğru cevap vermiştir. Gönül'ün doğru cevap yüzdesinin %80 olduğu belirlenmiştir.

Fatma araştırmaya katılan ikinci öğrencidir. Fatma, öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan 10 kelimededen 8'ine doğru cevap vermiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi Fatma'nın başlama düzeyi evresinde %80 kelimeyi anlama becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim sürecinde ard arda Fatma ile 3 oturum yapılmıştır. Öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Fatma'ya sorulan 10 kelimededen 9'una doğru cevap verdiği, doğru cevap yüzdesinin de %90 olduğu belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise, Fatma kendisine sorulan 10 kelimenin tamamına doğru cevap vermiştir. Fatma'nın doğru cevap yüzdesinin %100 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan son öğrenci olan Hatice'nin PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan 10 kelimededen 9'una doğru cevap vermiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi Hatice'nin başlama düzeyi evresinde %90 kelimeyi anlama becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim sürecinde ard arda Hatice ile 3 oturum yapılmıştır. Öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Hatice'ye sorulan 10 kelimededen 9'una doğru cevap verdiği, doğru cevap yüzdesinin de %90 olduğu belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise, Hatice kendisine sorulan 10 kelimenin tamamına doğru cevap vermiştir. Fatma'nın doğru cevap yüzdesinin %100 olduğu belirlenmiştir. Grafikler incelendiğinde her üç öğrencinin kelimeyi anlama düzeyine ilişkin başlama düzeyi verilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi verileri açısından kıyaslandığında, öğrencilerin kelimeyi anlam düzeylerinin cümleyi anlama ve metni anlam düzeylerine oranla daha yüksek oldukları da görülmektedir. Kelimeyi anlama düzeyine ilişkin PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali ile uygulamaya başlanmasından sonra, her üç deneğinde okuduğu kelimeyi anlama oranında az da olsa bir artışın olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında hazırlanan materyalin öğrencilere kelime-resim eşleştirme fırsatını sunmasının okuduğu kelimeyi anlama düzeyinin gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.



BD=Başlama düzeyi (A evresi)
U=Uygulama evresi (B evresi)

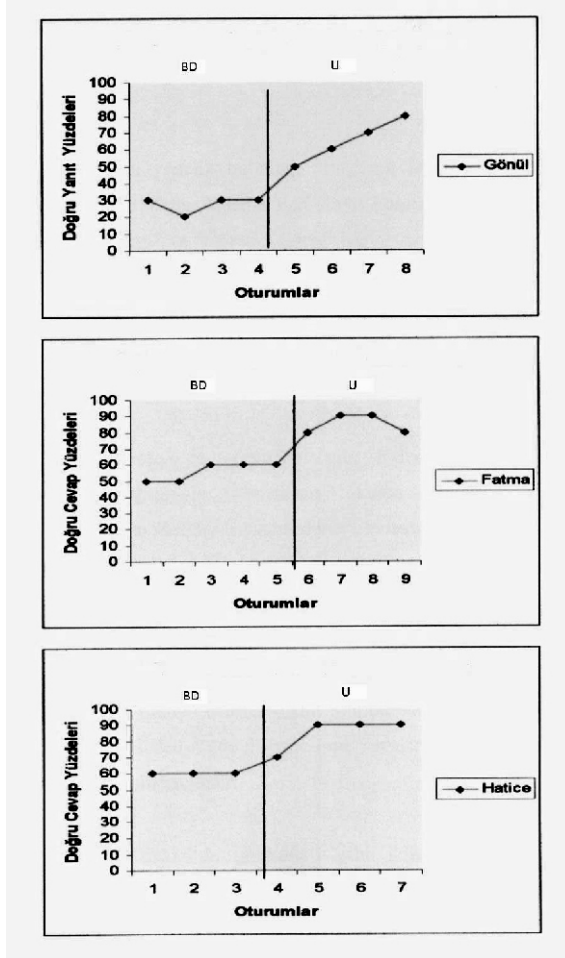
Şekil 1. PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin kelimeyi anlama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin öğrencilerin doğru cevap yüzdeleri

PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin cümleyi anlama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Kelimeyi anlama çalışmaları tamamlandıktan sonra cümleyi anlama çalışmasına geçilmiştir. Cümleyi anlama düzeyini arttırmak amacıyla hazırlanmış PowerPoint sunu programının uygulanmasının ardından aşağıda yer alan bulgular elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Gönül, hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan 10 cümleden 3 cümleye doğru cevap vermiştir. Şekil.2'de görüldüğü gibi bu öğrenciyle toplam dört öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gönül'ün başlama düzeyi evresinde cümleyi anlama becerisinin

%30 olduğu, ilk öğretim oturumunun sonunda okuduğunu anlamaya yönelik olarak sorulan on cümleye ilişkin sorulardan beş cümleye ilişkin doğru yanıt verdiği, doğru cevap yüzdesinin de %50 olduğu belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise, Gönül kendisine sunulan on farklı cümleden sekizine ilişkin sorulan sorulara doğru yanıt verdiği, doğru cevap yüzdesinin %80 olduğu belirlenmiştir.



BD=Başlama düzeyi (A evresi)

U=Uygulama evresi (B evresi)

Şekil 2. PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin cümleyi anlama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin öğrencilerin doğru cevap yüzdeleri.

Araştırmada yer alan ikinci öğrenci olan Fatma'nın PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde sunulan on cümleden beşinde cümleye ilişkin sorulan soruları doğru yanıtladığı

belirlenmiştir. Öğretim oturumlarının ilkinde on cümleden altı cümleyi anladığı belirlenirken, son öğretim oturumunda bu oranın on cümleden sekizine ilişkin sorulan sorulara doğru yanıt verdiği belirlenmiş, doğru yanıt yüzdesi %80 olarak kaydedilmiştir.

Hatice ile diğer öğrencilerde de olduğu gibi toplam dört öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 2’de görüldüğü gibi PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde altı cümleyi anladığı, bu cümlelere yönelik sorulan sorulara vermiş olduğu doğru yanıtlar sonucunda karar verilmiş, %60 olarak kaydedilmiştir. Öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Hatice’ye sorulan 10 cümleden 7 cümleye doğru cevap verdiği, doğru cevap yüzdesinin de %70 olduğu belirlenmiş, son öğretim oturumunda ise, Hatice on cümleden dokuz cümleye ilişkin sorulan sorulara doğru cevap vermiş, doğru cevap yüzdesi %90 olarak kaydedilmiştir. Hatice dışındaki diğer iki öğrencide hazırlanan PowerPoint sunu programının cümleyi anlama becerisini geliştirmede oldukça etkili olduğu söylenebilir. Hatice’nin cümleyi anlam düzeyinin gelişmesinde hazırlanan materyalin etkili olduğu görülmüştür.

PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin metni anlama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

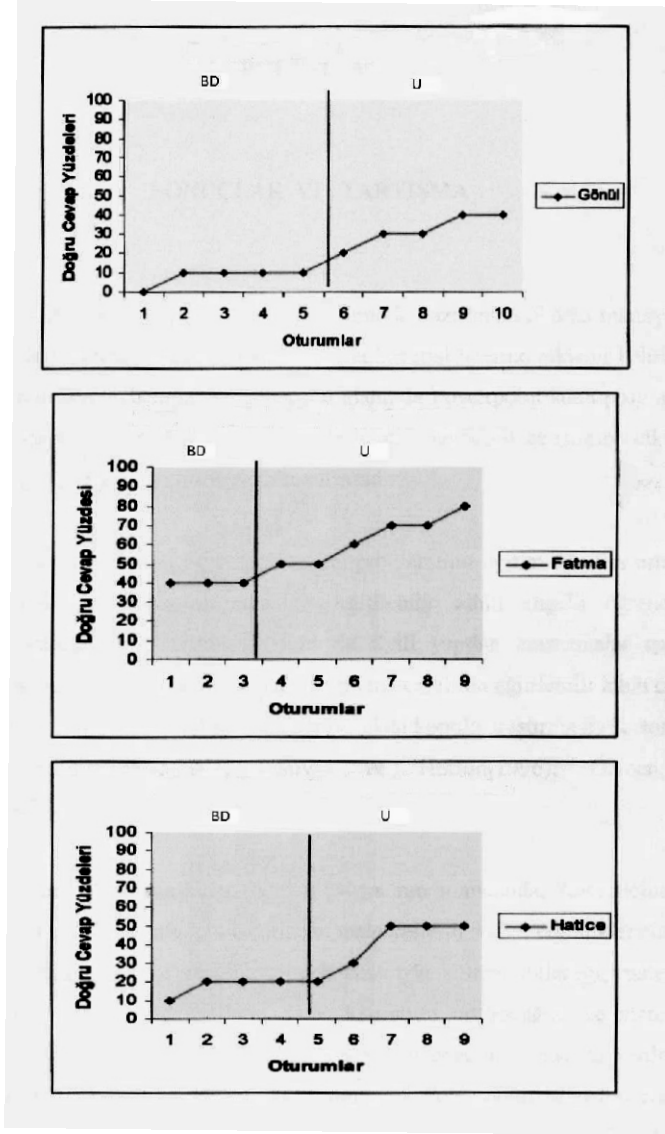
Metni anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak başlama düzeyi ve öğretim süreci oturumlarının her birinde öğrencilere okudukları okuma metinleri ile ilgili 10 soru sorulmuştur. Elde edilen veriler Şekil 3’te grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Gönül ile yapılan kelimeyi anlama, cümleyi anlama çalışmalarının ardından okuduğu metni anlama çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmanın öncesinde alınan başlama düzeyi evresinde Gönül’ün okuduğu metne ilişkin sorulan sorulardan birine doğru yanıt verdiği, doğru yanıt yüzdesinin %10 olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinde kararlılık elde edildikten sonra, öğretim sürecine geçilmiş, toplam beş öğretim oturumu yapılmıştır. İlk öğretim oturumunun ardından okuduğu metne ilişkin sorulan sorulardan ikisine doğru yanıt verirken, son öğretim oturumunda dördüne doğru yanıt verdiği görülmüş, doğru yanıt yüzdesi %40 olarak grafiğe kaydedilmiştir.

Araştırmaya katılan ikinci öğrenci olan Fatma’nın PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan 10 sorudan 4’üne doğru cevap vermiş, Şekil.3’te görüldüğü gibi Fatma’nın başlama düzeyi evresinde %40 oranında okuduğu metne ilişkin sorulan sorulara doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. Fatma ile 5 öğretim oturumu yapılmıştır. Öğretim oturumlarının ilkinde Fatma’ya okuduğu metne ilişkin sorulan 10 sorudan 5’ine doğru cevap verdiği, doğru cevap yüzdesinin de %50 olduğu belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru cevap yüzdesinin de %80 olduğu görülmektedir.

Son öğrenci olan Hatice’nin Şekil 3 incelendiğinde okuduğu metni anlama düzeyini belirlemek amacıyla sorulan sorulara başlama düzeyi evresinde PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan 10 sorudan birine doğru yanıt verdiği %10 olduğu, ilk öğretim oturumunda doğru yanıt yüzdesinin %20 iken son öğretim oturumunda doğru yanıt yüzdesinin %50 olduğu görülmektedir.

PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyali ile okuduğu metni anlama oranında bir artış olduğu tüm öğrencilerde gözlenmiştir. Ancak, kelimeyi anlama ve cümleyi anlam düzeyine oranla okuduğu metni anlam düzeyinin daha düşük olduğu da araştırma bulgularında görülmektedir.



BD=Başlama düzeyi (A evresi)

U=Uygulama evresi (B evresi)

Şekil 3. PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin metni anlama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin öğrencilerin doğru cevap yüzdeleri.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İçinde yaşadığımız çağda teknoloji alanında büyük gelişmeler olmakta ve yeni teknolojik araçlar ve ürünler her alanda insanoğlunun yaşamına büyük kolaylıklar sunmaktadır. Hiç kuşku yok ki engelli bireylerin yaşamsal ve öğrenme ihtiyaçları ve güçlükleri dikkate alındığında özel eğitim kurumları ya da engelli bireylerin hizmet aldığı kurumlar teknolojiye en çok gereksinim duyan kurumların arasında yer almaktadır.

Türkiye’de zihinsel engelli bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmekle beraber (Turan, 1998; Özmen, 1998; Kırca, 1999; Duman, 2006), PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamış, bu nedenle PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engellilerin okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metini anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. AB desenine göre düzenlenen çalışmanın bulgularında da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan üç zihinsel engelli öğrencinin PowerPoint sunu programı sonucunda okuduğunu anlama becerisinde gelişme olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenciler Gönül, Fatma ve Hatice’nin kelimeyi anlama düzeyinde başlama evresinde okuduğu kelimeyi anlama oranının yüksek olduğu, dolayısıyla PowerPoint sunusu aracılığıyla yapılan uygulamadaki artışın çok fazla olmadığı grafikte görülmektedir. Öğrencilerin genellikle başlama düzeyinde okuduğu kelimeyi anlama oranı, cümle ve metini anlama oranlarına göre daha yüksek olduğu bilinmektedir. Benzer olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu yönde bir eğilim göstermiştir. Ayrıca, Gönül, Fatma ve Hatice’nin okuduğu cümleyi anlama düzeyinde başlama düzeyine göre uygulama evresinde artış olduğu grafikler incelendiğinde fark edilebilmektedir. Öğrenciler arasında özellikle Gönül’ün cümleyi okuduktan sonra cümlenin öğelerini bulma ve cümlenin öğeleriyle ilgili sorulara doğru yanıt verme becerisinin gelişiminde PowerPoint sunu programının oldukça etkili olduğu söylenebilir. Her üç öğrenciyle yapılan okuduğu metini anlama becerisinin gelişiminde hazırlanan materyalin etkisinin olduğu görülmekle beraber, her üç öğrencinin kelimeyi anlama ve cümleyi anlama becerisine oranla metini anlama düzeyindeki oranın düşük olduğu da görülmektedir. Bu sonucun şaşırtıcı olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin okudukları metinle ilgili sorulara doğru yanıt vermeleri daha zor gelişen bir beceridir ve daha uzun zamanı gerektirmektedir. Materyalde yer alan metin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olarak meydana getirilmesi metinde bir bütünlük sağlamıştır. Materyal bağımsız okuma metnim metinde geçen olaylara uygun olarak resimlerle desteklemesi okuma metninin daha anlaşılır olmasını sağlamış, bütün bunlar öğrencilerin okudukları metini daha iyi anlamalarını kolaylaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları Türkmen’in yaptığı çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Türkmen (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak seçilen öyküler, deney grubunda Eğitim Teknolojisi kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerin büyük bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinde yardıma gereksinim duydukları belirtilmektedir (Eripek, 1989). Okuduğunu anlama becerileri öğretimi normal öğrencilerle ve zihinsel engelli öğrencilerle genellikle geleneksel yöntemle yapılmaktadır. Metin okuma ve anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu birimler arası ilişkileri kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli yapılmalıdır (Özmen, 1998). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli

materyaller hazırlanabilir. Hazırlanan bu materyallerin öğrenci gruplarının özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Öğrencinin yaşı, öğrencinin düzeyi, ilgili konu alanıyla ilgili hazır bulunuşluk düzeyi, öğrencinin tutumlarını, sosyal ve kültürel özellikleri ile ilgili özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim materyali öğrencinin bilişsel düzeyine uygun olmalıdır. Bu bağlamda bilgisayar programları aracılığıyla hazırlanan materyallerin öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Kablan (2001) tarafından yapılan çalışmada PowerPoint programıyla hazırlanan materyalin dikkat çekici olmasının öğrencilerin derse katılımını arttırabileceği, ilkokuma yazma için hazırlanan PowerPoint materyallerinin somut etkinlikler sunması nedeniyle öğretim ortamını zenginleştireceği ve materyalin ilkokuma yazma öğretiminde etkili olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir. Bu çalışmada da zihinsel engelli öğrencilerin PowerPoint sunu programı ile hazırlanan okuma materyalinin özellikle bireysel eğitimlerde öğrencinin etkinliğe katılımının arttırdığı gözlenmiştir. Hazırlanan PowerPoint materyalinde kelime, cümle ve metin görsel olarak zengin bir biçimde sunulduğu için bu materyalin araştırmaya katılan üç hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği düşünülmektedir. Melvin ve Horton (1996), bilgisayara dayalı materyal geliştirilirken PowerPoint sunu programından faydalanarak bir araştırma yapmışlar, ve PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin öğretme-öğrenme sürecine olumlu katkılarda bulunduğu öğrencilerin okuma etkinliğine ilgi ve isteğinin arttığı gözlenmiştir.

Bilgisayarın engelli çocuklarla yapılan çalışmalarda etkili olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni hem görsel hem de işitsel bir uyaran olarak bilgisayarın tek bir yönde daha uzun süreli odaklanmasını sağladığından öğrenmeyi hızlandırmış olabileceği düşünülmektedir (Pişkin, 1995). Bu araştırmada PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin kelime, cümle ve metni görsel olarak zengin bir biçimde sunulmasından dolayı, ilgi ve dikkat çekici olması zihin engelli öğrencilerin bireysel eğitimde derse katılımını arttırmış olabileceği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Sonuç olarak, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyalinin kelime, cümle ve metni görsel olarak zengin bir biçimde sunulmasından dolayı hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarında kullanmaları önerilebilir. Ayrıca, PowerPoint programıyla geliştirilen okuma materyallerinin öğrenme-öğretme ya da uygulama ortamlarında kullanımları için zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerle işbirliğine gidilebilir, onların görüş ve beklentileri alınabilir ve daha etkili materyaller hazırlamak için özel öğretim öğretmenleri ve konu alanı uzmanlarıyla görüş alışverişinde bulunulabilir.

İleride yapılacak çalışmalar için, PowerPoint sunu programıyla hazırlanan materyaller ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik ve PowerPoint programıyla hazırlanan materyallerin öğrencilerin öğrenme başarıları üzerine etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir. PowerPoint programında hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyden daha ileri düzeydeki zihin engelli (örneğin, orta düzey) öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde bir etkinin olup olmadığı araştırılabilir.

Ek 1. Okuma materyalinin ses tanıtımı, kelime, cümle ve metin bölümüyle ilgili ekran görüntüsü örnekleri.



Cümle Bölümü

at



Ali **ata** bak.

Metin Bölümü



Sonunda tören alanına geldi . Sınıfının bulunduğu yere gitti ve sırasına girdi. Bayram başlamıştı . Bütün çocuklar hep birlikte bu coşkuyu paylaşıyorlardı. Birlikte marşlar söylüyor , dans ediyorlardı. Çünkü, o gün bizim bayramımızdı.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2003). Cümle ve Metin Bilgisi. Samsun: Deniz Kültür Yayınları ,2003.
- Assistive Technology Act, (1998). Assistive Technology Act Of 1998. <http://www.section508.gov/docs/AT1998.html>
- Cemaloğlu, N. (2000). İlkokuma Yazma Öğretimi. Nobel Yayınevi, Ankara
- Duman, N. (2006). Hikaye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eripek, S. (1989). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkokul sınıfları düzeyinde seli okuma başarılarının değerlendirilmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), 125-40
- Güneş, F. (1997). Okuma – Yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara : Ocak Yayınevi , 1997.
- Kablan, Z. (2001)“ PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Türkçe İlkokuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri”.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırca ,A. (1999).“Eğitilebilir Zihinsel Engelli 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kırcaali – İftar, G. ve Tekin, E. (1997). Tek- denekli araştırma yöntemleri . Ankara : Türk Psikologlar Derneği.
- Lyon, G. R. (1995). I.Q. is irrelevant to the definition of learning disabilities:A position in search of logic and data. Journal of Learning Disabilities, 22, 504-506,
- Melvin , P. and Horton , J. (1996). Using technology to enhance teacher preparation. ERIC Document, ED395929.
- Özdemir, E. (1998). Eleştirel Okuma. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özmen, R. G. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pişkin, Ü. (1995). 5-8 yaş grubu otistik çocukların kavram eğitimlerinde bilgisayar ile eğitimi yönlendirmesinin etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Raskind, M. H. (1994). Assistive technology for adults with learning disabilities: A rationale for use. In P. J. Gerber & H. B. Reiff (Eds.), Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues (pp. 152-162). Stoneham, MA: Andover Medical.
- Richek, M.A., Caldwell. J.A., Jennings, C.H. ve Lerner. J.V. (1996). Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies (3rd edition). Boston: Allyn & Bacon
- Rıza, E.T. (1998). Power Point and Distance Education. Türkiye İkinci Ulusal Uzaktan Eğitim Sempozyumu . Ankara : 4-8 Mayıs s. 327- 332.
- Roblyer , D.M. , Edwards, J. and Havriluk , A.M. (1997). Integrating educational technology into teaching. New Jersey : Merrill
- Schwab Foundation For Learning (2000). Assistive technology for children with learning difficulties. Schwab Foundation For Learning (2. baskı).http://www.pluk.org/Pubs/ATguide4LD_419k.pdf
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık

- Türkmen, B. D. (2001). “Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri. Özel Eğitim Dergisi 2 (4), 1-12
- Turan, E. (1998). Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Gücüne Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2003). “Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması.” 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri. s. 34-43. İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yavaş, M., Eryılmaz, S., ve Alabay, N. (2001). Bilgisayar teknolojileri kullanımı (Bilgisayar Okur Yazarlığı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Yalın, H. İ. (2000). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

PİYANO EĞİTİMİNDE EN SIK SESLENDİRİLEN TÜRK ESERLERİNİN MÜZİKSEL ÖĞELERİNİN ANALİZLERİ

Mehtap AYDINER *

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; müzik öğretmenliği anabilim dallarında en sık seslendirilen Türk piyano eserlerinin müziksel öğelerini analiz etmektir. Araştırmanın örneklemini; 2006-2007 Eğitim- Öğretim yılında müzik öğretmenliği anabilim dallarının 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören 628 öğrencinin en sık seslendirdikleri, piyano için yazılmış olan 6 Türk esri eseri oluşturmaktadır. Bu müzik öğretmenliği anabilim dallarının bağlı oldukları üniversiteler; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesidir. En sık seslendirilen Türk piyano eserleri ise; A. Adnan Saygun'un "Ninni", Erdal Tuğcular'ın "Bar", İlhan Baran'ın "Söyleşi", Muammer Sun'un "Köçekçemsî", Necdet Levent'in "Özlem" ve U. Cemal Erkin'in "Kağrı" isimli eserleridir. Eserler form, nüans, piyano tekniği, yazı tekniği, tonalite, ses alanı, ölçü göstergesi, nota değerleri, tempo, karakter ve ritim kalıpları ile bu ritim kalıplarının kullanılma sıklıkları açılarından analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, en sık seslendirilen Türk eserleri, analiz.

THE ANALYSIS OF THE MUSICAL ELEMENTS OF THE MOST FREQUENTLY VOICED TURKISH PIANO WORKS' IN PIANO EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyse the musical elements of the most frequently voiced Turkish piano works in music departments of education faculties. The sample of this research consists of 6 Turkish piano works voiced by 628 students attended in 1st and 2nd classes of 11 music departments of education faculties during the academic year of 2006-2007. These 11 universities are; Abant İzzet Baysal University, Dokuz Eylül University, Gazi University, İnönü University, Karadeniz Technical University, Marmara University, Mehmet Akif Ersoy University, Pamukkale University, Selçuk University, Uludağ University and Yüzüncü Yıl University. These 6 most voiced Turkish piano works are A. Adnan Saygun's "Ninni", Erdal Tuğcular's "Bar", of İlhan Baran's "Söyleşi", Muammer Sun's "Köçekçemsî", Necdet Levent's "Özlem" of U. Cemal Erkin's "Kağrı". These are analysed in terms of form, nuance, piano technique, writing technique, tonality, voice area, measure symbols, note values, tempos, character and rhythmic structures and its frequency of use.

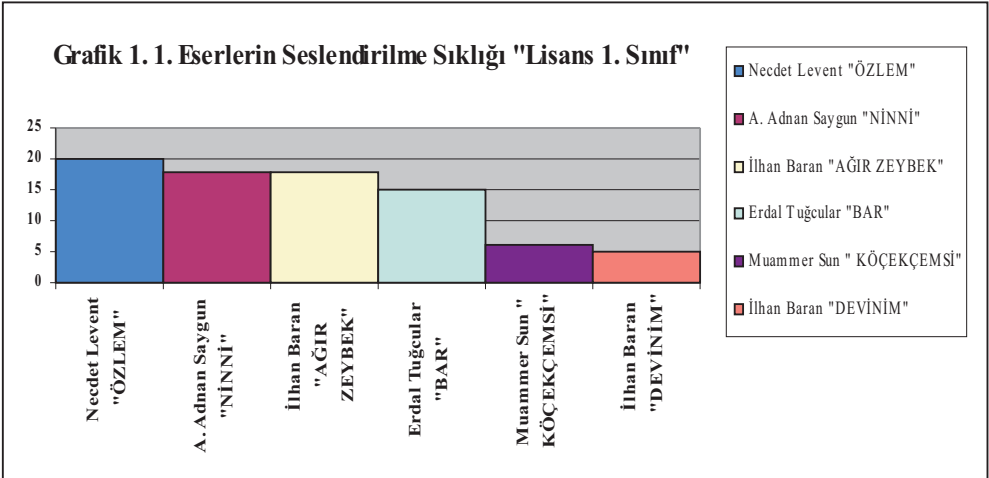
Key Words: Piano education, most frequently voiced Turkish piano works, analysis.

1. GİRİŞ

Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitimi sürecinde; Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerine yer verilmesi, kendi kültürümüzün özelliklerinden esinlenen eserlerin öğrencilerin piyanoyla duygusal bir bağ oluşturabilmelerine katkı sağlamasının yanı sıra, müzik öğretmeni adaylarının; öğretmenlik yaşantılarında kendi öğrencilerine de bu eserleri tanıtabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

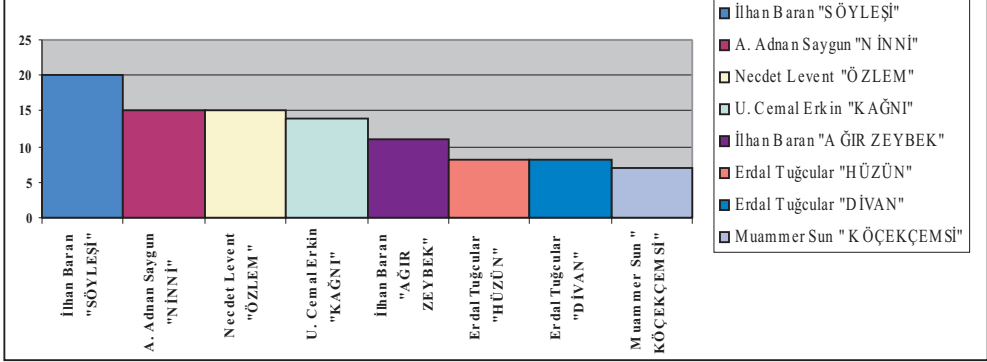
Ülkemizde Türk Beşleri'nden başlayarak, bestecilerimiz piyano eserlerine özel önem vermişler ve zengin bir piyano literatürü geliştirmişlerdir (Fenmen, 1991:75). Literatürde 88 bestecimize ait 399 solo piyano albümünün bulunduğu bilinmektedir (Antep, 2006). Her bir albümün, bir çok piyano eserini içerebildiği düşünüldüğünde ve bu sayıya piyano eğitimcilerimizin solo piyano eserleri de eklendiğinde, seslendiriciler için piyano literatürümüzde yüzlerce seçeneğin bulunduğu söylenebilir.

Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitiminde, seslendirilen Türk eserlerinin ve seslendirilme sıklıklarının tespitine yönelik bir araştırmanın bulgularına göre (Aydın, Albuz: 2008); 2006-2007 Eğitim- Öğretim yılında lisans 1 ve lisans 2. sınıflarda öğrenim görmekte olan 628 öğrencinin yaklaşık yarısı (1. sınıf öğrencilerinin %43,47'si; 2. sınıf öğrencilerinin ise %51,50'si) piyano öğrenimleri süresince Türk eserlerini seslendirmişlerdir. Yine aynı araştırmanın bulgularına dayalı olarak; lisans 1 ve lisans 2. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenimleri süresince en sık seslendirdikleri eserler, seslendirilme sıklıklarına göre sıralanarak Grafik 1.1 ve Grafik 1.2'de sunulmuştur.



Grafik 1.1.'deki bulgulardan; müzik öğretmenliği anabilim dallarının lisans 1. sınıf öğrencilerinden piyano öğrenimleri süresince Türk eserlerini seslendiren öğrencilerin, en sık seslendirdikleri eserlerin: Necdet Levent'in "Özlem" (seslendirilme sıklığı: 20), A. Adnan Saygun'un "Ninni" (seslendirilme sıklığı: 18), İlhan Baran'ın "Ağır Zeybek" (seslendirilme sıklığı: 18), Erdal Tuğcular'ın "Bar" (seslendirilme sıklığı: 15), Muammer Sun'un "Köçekçemşi" (seslendirilme sıklığı: 6) ve İlhan Baran'ın "Devinim" (seslendirilme sıklığı: 5) isimli eserleri olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 1.2. Eserlerin Seslendirilme Sıklığı "Lisans 2. Sınıf"



Grafik 1.2.'deki bulgulardan; müzik öğretmenliği anabilim dallarının lisans 2. sınıf öğrencilerinden piyano öğrenimleri süresince Türk eserlerini seslendiren öğrencilerin, en sık seslendirdikleri eserlerin: İlhan Baran'ın "Söyleşi" (seslendirilme sıklığı: 20), A. Adnan Saygun'un "Ninni" (seslendirilme sıklığı: 15), Necdet Levent'in "Özlem" (seslendirilme sıklığı: 15), U. Cemal Erkin'in "Kağni" (seslendirilme sıklığı: 14), İlhan Baran'ın "Ağır Zeybek" (seslendirilme sıklığı: 11), Erdal Tuğcular'ın "Hüzün" ile "Divan" (seslendirilme sıklıkları: 8) ve Muammer Sun'un "Köçekçemşi" (seslendirilme sıklığı: 7) isimli eserleri olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 1.1. ve Grafik 1.2.'deki bulgular bütüncül bir yaklaşımla incelendiğinde; müzik öğretmenliği anabilim dallarının 1 ve 2. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 6 bestecimizin eserlerini sıklıkla seslendirdikleri görülebilecektir. Bu makalede; söz konusu bestecilerimizin en sık seslendirilen eserlerinin müziksel öğelerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Birden fazla eseri seslendirilen bestecilerimizin eserlerinden, en sık seslendirilen 1 tanesi analiz için seçilmiştir. Analiz için seçilen eserler: A. Adnan Saygun'un "Ninni", Erdal Tuğcular'ın "Bar", İlhan Baran'ın "Söyleşi", Muammer Sun'un "Köçekçemşi", Necdet Levent'in "Özlem" ve U. Cemal Erkin'in "Kağni" isimli eserleridir. Bu eserlerin müziksel öğelerinin analiz edilmesiyle; müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimleri süreçlerinde en sık seslendirdikleri Türk eserlerinin müziksel özelliklerinin anlaşılması, eserleri seslendirenler ya da seslendirecek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerine yarar sağlanması ve diğer araştırmalarda yapılacak müziksel analizlere örnek oluşturması umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın örneklemini; 2006- 2007 Eğitim- Öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı, kuruluş yılları bakımından en eski-köklü 11 müzik öğretmenliği anabilim dalının 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören 628 öğrencinin, piyano öğrenimleri süresince en sık seslendirdikleri 6 Türk eseri oluşturmaktadır.

Tarama modelindeki araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla, alan yazın taranmış ve konuyla ilgili araştırmalar incelenerek, müziksel analizin basamakları oluşturulmuştur. Bu basamaklara göre; seçilen eserler form, nüans, piyano tekniği, yazı tekniği, eksen, ses alanı, ölçü göstergesi, nota/sus değerleri, tempo, karakter ve kullanılan ritim kalıpları ile bu ritim kalıplarının kullanılma sıklıkları açısından analiz edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR¹

Bu alt bölümde; araştırma kapsamına alınan eserlerin müziksel öğelerinin analizlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmaktadır. Tablolar; bestecilerin isimleri dikkate alınarak, alfabetik olarak sıralanmıştır.

Tablo 3.1’ de; Ahmed Adnan Saygun’un “İnci’nin Kitabı” albümündeki “Ninni” isimli eserin müziksel öğelerinin analizlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.1. Ninni İsimli Eserdeki Müziksel Öğeler

Form	Ölçü Sayıları	Niyan	Piyano Tekniği	Yazı Tekniği	Eksen	Ses Alanı	Ölçü Göstergesi	Değerleri/Nota/Sus	Tempo	Karakter	
A	a1	4	p	legato	ezgi- eşlik	mi kürdi	(büyük) la- si1	4/4		circa 69	Tranquillo
	a2	4	pp	legato	ezgi- eşlik	mi kürdi	(büyük) la- si1	4/4		circa 69	Tranquillo
A'	a3	4	p	legato	kontrapunktik (iki sesli)	mi kürdi	(küçük) la- si2	4/4		circa 69	Tranquillo
	a4	4	pp	legato	ezgi- eşlik	mi kürdi	(küçük) la-si2	4/4		circa 69	Tranquillo

Tablo 3.1’deki bulgulardan; “Ninni” isimli eserin iki bölmeden (AA’) oluştuğu anlaşılmaktadır. Eserin her iki bölmesi de, aynı temânın kullanıldığı birbirine benzer bölmelerdir. “Kimi eserlerin; her bir bölmesinde aynı tema üzerinde çalışmalar yapılarak, her bir bölme birbirine benzeyebilir. Bu durum, çoğunlukla Barok Çağı eserlerinde görülür” (Cangal, 2004:50). Nitekim; Barok tekniklerinin kullanımı, Saygun’un besteciliğinin ilk dönemini yansıtır niteliktedir. “Ninni” isimli eserde, sol eldeki “do1- (küçük) la- (büyük) la- (küçük) la” seslerinden oluşan direngen bas (basso ostinato)’da, yine Barok unsurlarının içerisinde sayılabilir (Aracı, 2001:105). Eserin ilk bölümündeki ezgiye direngen bas figürleriyle eşlik edilirken; ikinci bölümün ilk cümlesinde karşı ezgi tekniği kullanılarak kontrapunktik bir doku oluşturulmuştur. Eserin nüans aralığı, pianissimo (pp)’dan piano (p)’ya uzanmaktadır. Eser, temel piyano tekniklerinden legato’yu içermektedir. Eserin karakteri ise “tranquillo” olarak nitelendirilmiştir.

Eser, mi eksenli kürdi makamında bestelenmiştir. Şekil 3.1.1’ de; mi eksenli kürdi makamı dizisinin dizek üzerindeki gösterimi, Batı notasyonuna göre verilmektedir.

Şekil 3.1.1. Mi Eksenli Kürdi²



(Sun, 2004:18).

¹Bölümde yer alan müziksel öğelere ilişkin basamaklar; İvan Çelak’ın (2000) “İlhan Baran’ın Piyano Yapıtlarının Taşıdığı Müzikal Değerler” isimli yüksek lisans tezinin, 2. bölümünde bulunan tablolardaki basamaklar geliştirilerek oluşturulmuştur. **Tabloların 7. sütunlarında bulunan ve eserlerin ses alanlarını belirten adlandırmalar yapılırken ise: la1 terimi, 440 frekanslı “la” notası için kullanılmıştır. la1’den tize doğru oktavlar la2, la3, la4, la5; pesse doğru oktavlar ise küçük la, büyük la, kontra1 la ve kontra2 la olarak adlandırılmıştır. Bahsedilen adlandırma; Otto Karolyi’nin “Müziğe Giriş” (1999:17) kitabındaki bilgilere dayanılarak yapılmıştır.

² Geleneksel Türk Müziği’nde, Kürdi Makamı’nın hüseyinî aşırın (mi) perdesindeki aktarımına (şeddine), “Aşk-Efzâ” (Fars. “aşk arttırın”) makamı denilmektedir (Öztuna, 2000:24).

Eser, (büyük) la notası ile si2 notası arasındaki 3 oktavlık (23 perdelik) bir ses alanı içerisinde seyretmektedir. Şekil 3.1.2’de; eserin ses alanı, dizek üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 3.1.2. Eserin Ses Alanı



Eserde, 8 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.1.1’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 3.1.1. Ninni İsimli Eserde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	12		8
	4		2
	2		2
	1		1

Tablo 3.2’de; Erdal Tuğcular’ın “Türkünün Rengi” albümündeki “Bar³” isimli eserin müziksel öğelerinin analizlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.2. Bar İsimli Eserdeki Müziksel Öğeler

Form	Ölçü Sayıları	Nüans	Piyano Tekniği	Yazı Tekniği	Eksen	Ses Alanı	Ölçü Göstergesi	Nota/Sus Değerleri	Tempo	Karakter	
A	a1	4	f, decresc	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(büyük) sol-re2	2/4		Andante	Maestoso
	a2 bağlaç	3,75 0,25	mf, f	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(küçük) sol-re2	2/4		Andante	Maestoso
B	b1	3,75	cresc, decresc,	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(küçük) sol-la2	2/4		Andante	Maestoso
	b2 bağlaç	0,25	mf	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(küçük) sol-la2	2/4		Andante	Maestoso
	b2 bağlaç	3,75 0,25	p, cresc	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(küçük) sol-la2	2/4		Andante	Maestoso
A	a1	4	mf	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(büyük) sol-re2	2/4		Andante	Maestoso
	a3	4	f	legato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(kontra1) la-re2	2/4		Andante, rit.	Maestoso

³ Bar: Doğu Anadolu bölgesinin yaygın bir oyun türüdür. “Erzurum’un Baş Bar’ındaki vakar, Iğdır Barı’ndaki zerafet, Bayburt barlarındaki içtenlik ve Artvin’in Ata Bar’ındaki ataklık halk oyunlarımızın zenginliğini göstermektedir” (Özбек, 1998:24).

Tablo 3.2’deki bulgulardan; eserin üç bölmeden (ABA) oluştuğu anlaşılmaktadır. A bölümü: 1. ölçüden 8. ölçüye uzanmakta ve 8. ölçünün onaltılık nota değerlerinden oluşan son iki notası; bölümü, B bölümüne bağlayan bir bağlaç işlevini görmektedir. B bölümü: 9. ölçüyle başlamakta ve 16. ölçüye uzanmaktadır. Bölme; A bölümünün, 5’li aralık tizinden tekrar edilmesinden ibarettir. 16. ölçünün onaltılık nota değerlerinden oluşan son dört notası; bu bölümü (B), tekrar bölümüne (A) bağlamaktadır. Tekrar bölümü (A) ise 17. ölçüyle başlamakta ve eser, 24. ölçüyle sonlanmaktadır. Eserin nüans aralığı, piano (p)’dan forte (f)’ye uzanmaktadır. Eser, temel piyano tekniklerinden legato’yu içermektedir. Eserin yazı tekniği, ezgi-eşlik’tir. Eserin karakteri ise; ağır tempolu barlara yakıştırılan “vakar” benzetmesi göz önünde bulundurularak, “maestoso” olarak ifade edilebilir.

Eser, la eksenli hüseyinî makamında⁴ bestelenmiştir. Şekil 3.2.1’de; la eksenli hüseyinî makamı dizisinin dizek üzerindeki gösterimi, Batı notasyonuna göre verilmektedir.

Şekil 3.2.1. La Eksenli Hüseyinî



(Sun, 2004: 7).

Eser, (büyük) la notası ile la2 notası arasındaki 3 oktavlık (22 perdelik) bir ses alanı içerisinde seyretmektedir. Şekil 3.2.2’de; eserin ses alanı, dizek üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 3.2.2. Eserin Ses Alanı







Eserde, 8 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.2.1’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 3.2.1. Bar İsimli Eserde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	21		2
	12		2
	6		1
	3		1

⁴ Hüseyinî Makamı, Geleneksel Türk Müziği’nin basit makamlarındandır. Hüseyinî beşlisine uşak dörtlüsünün eklenmesinden meydana gelir. Hüseyinî beşlisi ile düğâh perdesinde kalır. Güçlüsü, beşlisi ile dörtlüsünün birleştiği 5. derecesi olan hüseyinî (mi) perdesidir. Dizisi çıkıcıdır. Dizi sesleri pesten tize doğru şöyledir: düğâh, segâh, çargâh, nevâ, hüseyinî, evc, gerdâniye ve muhayyer (Öztuna, 2000:157).

Tablo 3.3. Söyleşi İsimli Eserdeki Müziksel Öğeler

Form	Ölçü Sayıları	Nüans	Piyano Tekniği	Yazı Tekniği	Eksen	Ses Alanı	Göstergesi/Ölçü	Nota/Sus Değerleri	Tempo	Karakter
A	4	p	legato, portato	koral	la kürdî	(küçük) re-la2	4/4		circa 60	Con dolcezza
B	b1	f	legato, staccato, portato	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(büyük) mi-sol2	4/4		circa 120	Fuocoso
	b2	p	legato, staccato, portato,	ezgi-eşlik	la hüseyinî	(kontra1) la-sol2	4/4		circa 120 rit.	Fuocoso
A	4	f	legato, portato	koral	la kürdî	(büyük) sol-mi3	4/4		circa 60	Con dolcezza

Tablo 3.3'deki bulgulardan; eserin üç bölmeden (ABA) oluştuğu anlaşılmaktadır. A bölümü: 1. ölçüden 5. ölçüye kadar, B bölümü: 5. ölçüden 16. ölçüye kadar sürmektedir. Tekrar bölümü (A), 16. ölçüyle başlamakta ve eser 19. ölçüyle sonlanmaktadır. Eserin nüans aralığı, piano (p)'dan forte (f)'ye uzanmaktadır. Eser, temel piyano tekniklerinden legato, staccato ve portato'yu içermektedir. Eserin ilk bölümünde (A), 5'li aralıkların kullanıldığı bir çeşit koral⁵ yazı tekniği benimsenmiştir. İkinci bölümde (B) ise ezgiye sekizlik nota değerindeki akorların eşlik etmesiyle oluşan bir yazı tekniği kullanılmıştır. Eserin karakteri; A bölümünde “con dolcezza”, B bölümünde ise “fuocoso” olarak nitelendirilmiştir.

Eserin A bölümü; la eksensiz “kürdî makamından”⁶, B bölümü de la eksensiz “hüseyinî makamından” kaynaklanmıştır. Şekil 3.3.1'de la eksensiz kürdî dizisinin dizik üzerindeki gösterimi, Batı notasyonuna göre verilmektedir. (La eksensiz hüseyinî makamı dizisi için bkz. Şekil 3.2.1.)

Şekil 3.3.1. La Eksensiz Kürdî



(Sun, 2004:16).

⁵ Koral işleme, Alman Barok ustaları tarafından ele alınmış ve kontrapuntal türler arasında hem bir çeşit hem de bir çalışma alanı olarak önemli bir yer tutmuştur (Usmanbaş, 1974:166).

⁶ Kürdî Makamı: Geleneksel Türk Müziği'nin basit makamlarındandır. Kürdî dörtlüsüne buselik beşlisinin eklenmesinden meydana gelir. Kürdî dörtlüsü ile düğâh perdesinde durur. Dörtlü ile beşlinin birleştiği 4. derece olan nevâ (re) perdesi güçlüsüdür. Dizisi genellikle çıkıcıdır. Dizi sesleri pesten tize doğru şöyledir: düğâh, kürdî, çârgâh, nevâ, hüseyinî, acem, gerdâniye ve muhayyer (Öztuna, 2000:211).

Şekil 3.3.2. Eserin Ses Alanı



Eserde, 9 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.3.1’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.









Tablo 3.3.1. Söyleşi İsimli Eserde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	10		10
	6		6
	4		3
	3		1
			1

Tablo 3.4’de; Muammer Sun’ın “Yurt Renkleri” albümündeki “Köçekçemsî” isimli eserin müziksel öğelerinin analizlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.4. Köçekçemsî İsimli Eserdeki Müziksel Öğeler

Form	Sayıları/Ölçü	Nüans	Piyano Tekniği	Yazı Tekniği	Eksen	Ses Alanı	Ölçü Göstergesi	Nota/Sus Değerleri	Tempo	Karakter	
A	a1	4	mf	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(büyük) re-fa2	4/4		circa 126	Animato
	a2	4	mf, f	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(büyük) do#-mi3	4/4		circa 126	Animato
A'	a3	4	f	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(küçük) re-fa3	4/4		circa 126	Animato
	a4	4	p, f	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(küçük) do#-re2	4/4		circa 126	Animato
Köprü	2	p, f, cresc.	legato, staccato, portato	tek sesli	mi karcığâr	(küçük) re-mi3	4/4, 2/4		circa 126	Animato	

B	b1	4	f	legato, staccato	ezgi-eşlik (iki sesli)	mi karcığâr	(büyük) re-mi2	3/4		circa 126	Animato
	b2	4	f	legato, staccato, portato	ezgi-eşlik (iki sesli)	mi karcığâr	(kontra) sol-mi3	3/4, 4/4		circa 126	Animato
B'	b3	4	f	legato, staccato	ezgi-eşlik (iki sesli)	mi karcığâr	(küçük) re-mi3	3/4		circa 126	Animato
	b4	4	f, fff	legato, staccato, portato	ezgi-eşlik (iki sesli), tek sesli	mi karcığâr	(büyük) sol-mi4	3/4, 4/4		circa 126	Animato
A	a1	4	mf	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(büyük) re-fa2	4/4		circa 126	Animato
	a2	4	mf, f	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(büyük) do#-mi3	4/4		circa 126	Animato
A'	a3	4	f	legato, staccato	ezgi-eşlik	mi karcığâr	(küçük) re-fa3	4/4		circa 126	Animato
	a5	5	fff	legato, staccato	ezgi-eşlik, tek sesli	mi karcığâr	(kontra) mi-mi3	4/4		circa 126	Animato

Tablo 3.4'deki bulgulardan anlaşılabilceği gibi; eser, altı bölmeli (AA'BB'AA') bir yapıya sahiptir. A' bölümü A bölümünün, B' bölümü de B bölümünün bir oktav tizden tekrar edilmesiyle oluşmaktadır. Eserin nüans aralığı piano (p)'dan molto fortissimo (fff)'ya uzanmaktadır. Eser, temel piyano tekniklerinden legato, staccato ve portato'yu içermektedir. Yazı tekniği, ezgi-eşlik'tir. Eserin karakteri ise "animato" olarak ifade edilmiştir.

Eser, mi eksenli karcığâr makamında⁷ bestelenmiştir. Eserin makamı, ritmik yapısı ve isminden Geleneksel Türk Müziğimizdeki köçekçelere⁸ bir öykünmenin olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 3.4.1'de; mi eksenli karcığâr makamı dizisinin dizek üzerindeki gösterimi, Batı notasyonuna göre verilmektedir.

Şekil 3.4.1. Mi Eksenli Karcığâr



(Sun, 2004:12).

⁷ Karcığâr Makamı: Geleneksel Türk Müziği'nin basit makamlarındandır. Uşşak dörtlüsüne, hicâz beşlisinin eklenmesinden meydana gelir. Dörtlü ile beşlinin birleştiği 4. derece olan nevâ (re) perdesi güçlüsüdür. Uşşak dörtlüsü ile düğâh (la) da kalır. Dizisi inici-çıkıcı, daha çok inicidir. Dizi sesleri pesten tize doğru şöyledir: düğâh, segâh, çârgâh, nevâ, hisâr, evc, gerdâniye ve muhayyer (Öztuna, 2000:185-186).

⁸ Köçekçe: Tavşanca olarak da bilinen kıvrak ve coşkulu bir oyun havasıdır. Birbiri ardına çalınıp söylenen Rumeli ve Anadolu havalarından oluşur. Karcığâr, hisâr ve gerdaniye makamlarında bestelenmiş olanlar en yaygınlarıdır (Sözer, 2005:408)

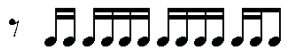


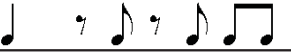















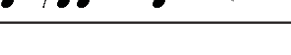
Eser, (kontra) mi notası ile mi4 notası arasındaki 6 oktavlık (43 perdelik) bir ses alanı içerisinde seyretmektedir. Şekil 3.4.2’de; eserin ses alanı, dizek üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 3.4.2. Eserin Ses Alanı



Eser; 4/4, 2/4 ve 3/4’lük ölçüleri içermektedir. Eserin 4/4’lük ölçülü kesimlerinde, 20 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.4.1’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 3.4.1. Köçekçemsi İsimli Eserin 4/4’lük Ölçülü Kesimlerinde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	12		12
	8		8
	4		4
	4		4
	4		3
	2		2
	2		1
	1		1
	1		1
	1		1

Eserin 2/4’lük ölçülü kesimlerinde, 2 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.4.2’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 3.4.2. Köçekçemsi İsimli Eserin 2/4’lük Ölçülü Kesimlerinde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	1		1

Eserin 3/4'lük ölçülü kesimlerinde, 6 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.4.3'de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 3.4.3. Köçekçemsi İsimli Eserin 3/4'lük Ölçülü Kesimlerinde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	10		8
	4		2
	2		2

Tablo 3.5'de; Necdet Levent'in "Piyano İçin 10 Parça" albümündeki "Özlem" isimli eserin müziksel öğelerinin analizlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.5. Özlem İsimli Eserdeki Müziksel Öğeler

Form	Ölçü Sayıları	Nüans	Piyano Tekniği	Yazı Tekniği	Eksen	Ses Alanı	Göstergesi Ölçü	Nota/Sus Değerleri	Tempo	Karakter	
A	a1	8	mp, cresc, decresc	legato	iki sesli	mi hicâz	(büyük) si-re2	2/4		Moderato	Delicato
	a2	8	-	legato	iki sesli, ezgi-eşlik	mi hicâz	(büyük) la-(#)fa2	2/4		Moderato	Delicato
B	b1	8	f, decresc	legato	iki sesli	si hicâz	(küçük) mi-si2	2/4		Moderato	Delicato
A	a1	8	mp, cresc, decresc	legato	iki sesli	mi hicâz	(büyük) si-re2	2/4		Moderato	Delicato
	a3	16	mp, f, cresc, decresc	legato	iki sesli, ezgi-eşlik, tek sesli	mi hicâz	(büyük) la-(#)fa2	2/4		Moderato, rit.	Delicato

Tablo 3.5'deki bulgulardan; eserin üç bölmeden (ABA) oluştuğu anlaşılmaktadır. A bölümü: 1. ölçüden 17. ölçüye kadar, B bölümü: 17. ölçüden 25. ölçüye kadar sürmektedir. Tekrar bölümü (A), 25. ölçüyle başlamakta ve eser 48. ölçüyle sonlanmaktadır. Eserin nüans aralığı, mezzopiano (mp)'dan forte (f)'ye uzanmaktadır. Eser, temel piyano tekniklerinden legato'yu içermektedir. Esere kontrapunktik bir yazı tekniği hakimdir. Eserin karakteri ise "delicato" olarak ifade edilebilir.

Eserin A bölümü; mi eksenli “hicâz makamından”⁹, B bölümü de si eksenli “hicâz makamından” kaynaklanmıştır. Şekil 3.5.1. ve Şekil 3.5.2’de mi ve si eksenli hicâz makamı dizilerinin dizek üzerindeki gösterimleri, Batı notasyonuna göre verilmektedir.

Şekil 3.5.1. Mi Eksenli Hicâz



Şekil 3.5.2. Si Eksenli Hicâz



(Sun, 2004:21).

Eser, (büyük) la notası ile si2 notası arasındaki 3 oktavlık (23 perdelik) bir ses alanı içerisinde seyretilmektedir. Şekil 3.5.3’de; eserin ses alanı, dizek üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 3.5.3. Eserin Ses Alanı



Eserde, 25 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.5.1’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.







Tablo 3.5.1. Özlem İsimli Eserde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	17		14
	10		7
	7		6
	4		3
	3		3
	3		3
	2		2
	2		2
	2		2
	1		1
	1		1
	1		1
	1		1

⁹Hicaz Makamı: Geleneksel Türk Müziği’nin basit makamlarındandır. Hicâz dörtlüsüne, rast beşlisinin eklenmesinden meydana gelir. Dörtlü ile beşlinin birleştiği 4. derece olan nevâ (re) perdesi, güçlüsüdür. Durağı, düğâh (la) perdesidir ve hicâz dörtlüsü ile kalır. Dizisi inici-çıkıcıdır. Dizi sesleri pesten tize doğru şöyledir: düğâh, dik kürdî, nim hicâz, nevâ, hüseynî, evc, gerdâniye ve muhayyer (Öztuna, 2000:148-149).

Tablo 3.6’da; Ulvi Cemal Erkin’in “Duyuşlar” albümündeki “Kağnı” isimli eserin, müziksel öğelerinin analizlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.6. Kağnı İsimli Eserdeki Müziksel Öğeler

Form	Ölçü Sayıları	Nüans	Piyano Tekniği	Yazı Tekniği	Eksen	Ses Alanı	Göstergesi(Ölçü)	Nota/Sus Değerleri	Tempo	Karakter
Giriş	4	f, decresc	legato, portato	koral	fa kürdî	(büyük) fa- fa1	2/4		Largo	Dolore
A	a1	cresc., decresc	legato, portato	ezgi-pedal-eşlik	fa kürdî	(büyük) fa- fa1	2/4		Largo	Dolore
	a2	cresc., decresc	legato, portato	ezgi-pedal-eşlik	fa kürdî	(büyük) fa- fa1	2/4		Largo	Dolore
A'	a3	cresc., decresc	legato, portato	ezgi-eşlik	fa kürdî	(büyük) fa-la2	2/4		Largo	Dolore
	a4	cresc., decresc	legato, portato	ezgi-eşlik	fa kürdî	(büyük) fa- (b)si2	2/4		Largo	Dolore
Koda (Coda)	3	p, pp	legato, portato	ezgi-eşlik	fa kürdî	(büyük) fa- fa2	2/4		Largo	Dolore

Tablo 3.6’daki bulgulardan; “Kağnı” isimli eserin iki bölmeden (AA’) oluştuğu anlaşılmaktadır. 4 ölçümlük bir giriş cümlesinden sonra, A bölmesi: 5. ölçüden 13. ölçüye kadar; A’ bölmesi de: 13. ölçüden 21. ölçüye kadar sürmektedir. Eserin nüans aralığı, pianissimo (pp)’dan forte (f)’ye uzanmaktadır. Eser, temel piyano tekniklerinden legato ve portato’yu içermektedir. Giriş cümlesi, fa eksenli kürdî makamının (dörtlü ya da “İlerici” armoni sistemine¹⁰ göre) birinci derece akorunun (si-fa-do-fa) duyurulmasıyla başlamaktadır. “Dört ölçümlük giriş cümlesi, eserin armonik dokusu hakkında bilgilendirici niteliktedir. Bu yaklaşım Beethoven’ın (Re) Majör Keman Konçertosu’nun girişinde bulunan ritmik motifin, eserin yapısını ortaya koyan haberci niteliğiyle de benzerlik taşımaktadır” (Sağlam, 2001:240-241).

Eserin ilk bölümündeki ezgiye, dörtlülük nota değerlerinden oluşan (büyük) si- (büyük) fa notalarının sürekli tekrarlandığı direngen bas (basso ostinato) figürleriyle eşlik edilirken; (küçük) fa notası (eksen sesi), ikilik nota değerleriyle sürekli duyurulmaktadır. Bu durumda eserin yazı tekniği, “ezgi- pedal- eşlik” olarak nitelendirilebilir. Eserin ikinci bölümündeki yazı tekniğinin ise “ezgi- eşlik” olduğu söylenebilir. Usmanbaş’a göre; “Eserin bu bölümünde duyurulan kromatik pesleşme, kağnının hareket ederken çıkardığı seslerin betimlemesi olarak düşünülebilir (Güldoğan, 1999:20). Kağnı isminin Kurtuluş Savaşı’ndaki zorlukları çağrıştırmasından ve eserin temâsındaki hüznü ezgiyle de benzetmenin örtüşmesinden, eserin karakteri “dolore” olarak ifade edilebilir.

Eser, fa eksenli kürdî makamında¹¹ bestelenmiştir. Şekil 3.6.1’ de; fa eksenli kürdî makamı dizisinin dizek üzerindeki gösterimi, Batı notasyonuna göre verilmektedir.

¹⁰ Dörtlü armoni sistemi: Kemal İlerici tarafından, Türk Müziği’nin kendine özgü üslubuna uygun bir çoksesliliğin yaratılması gerektiği düşüncesiyle oluşturulmuştur. İlerici, makamları ve ses ilişkilerini inceleyip sınıflandırdıktan sonra, elde ettiği bulguları “ana makam” olarak ele aldığı Hüseyinî makamında açıklayarak çokseslilik kuramını kurmuştur. Bu bulguların çözümlenmeleri sonucunda akorların kuruluşları, temel sese dörtlü ve beşlinin eklenmesiyle oluşturulmuştur (Say, 1998:51-52)

¹¹ Geleneksel Türk Müziği’nde, Kürdî makamının acem aşîrân (fa) perdesindeki aktarımına “acem aşîrân perdesinde kürdî” denilmektedir (Öztuna, 2000:2).

Şekil 3.6.1. Fa Eksenli Kürdî



(Sun, 2004:17).






Eser, (büyük) fa notası ile (b) si2 notası arasındaki 3,5 oktavlık (25 perdelik) bir ses alanı içerisinde seyretmektedir. Şekil 3.6.2’de; eserin ses alanı, dizek üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 3.6.2. Eserin Ses Alanı



Eserde, 5 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Tablo 3.6.1’de; bu ritim kalıpları ile kullanım sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 3.6.1. Kağıt İsimli Eserde Kullanılan Ritim Kalıpları

Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı	Ritim Kalıbı	Kullanım Sıklığı
	30		24
	10		4
			4

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre:

4.1. Türk piyano literatüründe bulunan eserlerden müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitimi sürecinde sıklıkla seslendirilen eserlerin, makamsal dizilerin kullanıldığı eserler oldukları,

4.2. Eserlerin 2/4’lük, 3/4’ lük ve 4/4’lük ölçü göstergelerinin kullanıldığı eserler oldukları; ancak Muammer Sun’un “Köçekçemsî” isimli eserinin, bu 3 farklı ölçü göstergesini de içermesi bakımından, diğerlerinden ayrıldığı,

4.3. Eserlerin, ölçü sayısı toplamları bakımından 16 ölçüyle 24 ölçü arasında değişen uzunluklarda oldukları; ancak Necdet Levent’in “Özlem” isimli eseri (ölçü sayısı toplamı: 48) ile Muammer Sun’un “Köçekçemsî” (ölçü sayısı toplamı: 51) isimli eserinin diğer eserlerden daha uzun metrajlı eserler oldukları,

4.4. Eserlerin ses alanlarının 3 ile 3,5 oktav arasında değişiklik gösterdiği; ancak İlhan Baran’ın “Söyleşi” isimli eserinin (eserin kapsadığı oktav sayısı: 4,5) ve Muammer Sun’un “Köçekçemsî” isimli eserinin (eserin kapsadığı oktav sayısı: 6) diğer eserlerden daha geniş bir ses alanını kapsadığı,

4.5. Kullanılan ritim kalıplarının sayısı bakımından; Necdet Levent’in “Özlem” ve Muammer Sun’un “Köçekçemsî” isimli eserlerinin, diğer eserlere kıyasla daha fazla ritmik çeşitliliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sonuçları ışığında ise şu öneriler sunulabilir:

4.6. Müziksel analizden basamaklarında sıralanan özellikler temel alınarak -her bir

basamakta belirlenen ölçüte göre eserlerin puanlanarak değerlendirildiği- bir “zorluk-kolaylık ölçeği” oluşturulabilir. Bu ölçek aracılığıyla öğrencilerin seslendirebileceği Türk eserlerinin seçimi de kolaylaşabilir.

4.7. Türk eserlerinin müziksel öğelerinin analizlerinin yapıldığı bu çalışmada kullanılan her bir analiz basamağı temel alınarak; verilerin bu basamaklar altında istatistiki olarak gruplandırıldığı yeni araştırmalar yapılabilir. Veri tabanında daha çok eserin kullanılacağı böyle bir araştırma, daha somut bilgilerin üretilmesine olanak sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- ANTEP, E. (2006). Türk Bestecileri Eser Katalogu. Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları.
- ARACI, E. (2001). Ahmed Adnan Saygun, Doğu- Batı Arası Müzik Köprüsü. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- AYDINER, M. ve ALBUZ, A. (2008). Piyano Eğitiminde Türk Besteci ve Eğitimcilerimizin Eserlerinin Seslendirilme Durumu. (Yayınlanmaya hak kazanmış makale). Ankara: Milli Eğitim Dergisi.
- BARAN, İ. (1975). Siyah ve Beyaz. Ankara: Devlet Konservatuvarı Yayınları, No:73.
- CANGAL, N. (2004). Müzik Formları. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ÇALIŞIR, F. (1999). Müzik Dili Sözlüğü. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Önder Matbaası.
- ÇALIŞIR, F. (?). Temel Müzik Kuramları. Ankara: Ataçğ Sanatevi Yayınları.
- ÇELAK, İ. (2000). İlhan Baran’ın Piyano Yapıtlarının Taşıdığı Müzikâl Değerler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERKİN, U. C. (1937). Duyuşlar. Ankara: Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- FENMEN, M. (1991). Müzikçinin El Kitabı. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- GÜLDOĞAN, A. (1999). Ulvi Cemal Erkin’in Piyano Eserleri Aracılığıyla, Geleneksel Müziklerimizden, Çağdaş Türk Müzik Sanatına Taşıdığı Müzikâl Unsurların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- KAROLYI, O. (1999). Müziğe Giriş. İstanbul : Pan Yayıncılık.
- LEVENT, N. (Basım yılı belirtilmemiş). Piyano İçin On Parça. İzmir: Levent Müzikçevi.
- ÖZBEK, M. (1998). Türk Halk Müziği El Kitabı I Terimler Sözlüğü. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 171.
- ÖZTUNA, Y. (2000). Türk Müsiki Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 245. Kaynak Eserler Dizisi:2.
- SAĞLAM, A. (2001). Türk Müziğinde Çokseslilik Uygulamaları ve İlerici Armonisi. Bursa: Stüdyo Star Ajans San. ve Tic. Ltd. Şti.
- SAY, A. (1998). Türkiye’nin Müzik Atlası. Kemal İlerici’nin Armonik Dizgesinin Bir Özeti (Hazırlayan: Ertuğrul Bayraktar). İstanbul: Borusan Kültür ve Sanat Yayınları.
- SAY, A. (2002). Müzik Sözlüğü. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- SAYGUN, A. A. (1952). İnci’nin Kitabı. Southern Music Publishing, Printed U.S.A.
- SÖZER, V. (2005). Müzik Ansiklopedik Sözlük. (Geliştirilmiş ve güncelleştirilmiş 5. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- SUN, M. (1998). Yurt Renkleri I. Ankara: Önder Matbaası.
- SUN, M. (2004). Türk Müziği Makam Dizileri, Piyano İçin. Ankara: SUN Yayınevi Yayınları:3
- TUĞCULAR, E. (2003). Türkünün Rengi, Piyano İçin 23 Parça. (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Özkan Matbaacılık.
- ULUÇ, Ö. M. (?). Müzik İşaretleri ve Terimleri Sözlüğü. Ankara: Ordem Matbaası.
- USMANBAŞ, İ. (1974). Müzikte Biçimler. (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

EK-1

TANIMLAR

Andante: Ağır fakat deyili, metronom: 66-72. (Çalışır, ?:79).

Akor: Aynı anda duyulan ya da duyurma işlevinde olan üç ya da daha fazla sesin birleşimi. Dilimize Fransızca'dan giren bir armoni terimidir (Say, 2002:18).

Allegro Animato (İt.): Canlı, coşkun bir deyişle (Çalışır, 1999:12-13).

Coda (İt.): Terim dilimize koda olarak yerleşmiştir. Bir çalgı müziği eserinde, eserin sonunda yer alan özet parça. Kontrapuan tekniğiyle yazılan füg'de, ana yapıya fazladan birkaç ölçü eklenerek, eserin bütünü son bir atılımla sonuca bağlanır (Say, 2002:104).

Con dolcezza (İt.): Tatlı bir deyişle (Çalışır, 1999:62).

Crescendo (İt., Kısaltma- cresc.): Sesi gittikçe kuvvetlendirerek (Çalışır, 1999: 70).

Decrescendo (İt., Kısaltma- decresc.): Sesi gittikçe söndürerek (Çalışır, 1999: 73).

Delicato (İt.): İnce bir deyişle (Çalışır, 1999:74).

Dolore (İt.): Üzüntülü bir deyişle (Çalışır, 1999:80).

Fuoco (İt.): Ateşli (Uluç, ?:97).

Kontrapuan (Lat. Contrapunctus, Fr. Contrepoint, İng.

Counterpoint, İt. Contrapunto, Alm. Kontrapunkt): Bestecilikte akorlara dayalı armoninin yerine, zaman beraberliğinden yararlanarak birçok ezgiyi üst üste getirme sanatı. Bir anlamda ezgiye ezgiyle yanıt verme tekniği (Sözer, 2005: 402).

Largo: Çok ağır, tutumlu bir hızda, metronom: 44- 50. (Çalışır, ?:79).

Legato (İt.): Bağlı (Çalışır, 1999:128).

Maestoso (İt.): Geniş ve görkemli bir deyişle (Çalışır, 1999:132).

Mezzo forte (İt., Kısaltma-mf): Yarı kuvvette (Çalışır, 1999:138).

Mezzo piano (İt., Kısaltma-mp): Orta hafiflikte (Çalışır, 1999:138).

Moderato (İt.): Orta çabuklukta (Çalışır, 1999:140).

Ninni: 1) Çocukları uyuturken söylenen ezgi. 2) Bu türde bestelenmiş yapıt (Sözer,2005:504).

Piano (İt., Kısaltma-p): Hafif, az sesle (Çalışır, 1999:166).

Portato (Yarı belirgin çalıs): Bağlı- kesik arası notaların belirtilerek çalınmasıdır (Uluç, ?:38).

Ritardando (İt., Kısaltma- rit): 1. Gecikerek, biraz geriden izleyerek. 2. Ağırdan alarak yavaş yavaş tempoyu düşürerek (Uluç, ?:139).

Senkop: Zayıf metrik zamandan gelen ve bir sonraki güçlü metrik zamanda tınlamaya devam eden ses nedeniyle, vurgunun güçlü metrik zamandan bir önceki zayıf metrik zamana nakledilmesi (Hacıev, 1999:85).

Staccato (İt.): Sesleri kesintili olarak, tane tane çalış (Çalışır, 1999:202).

Tranquillo (İt.): Dinlendirici, sakin (Çalışır, 1999:218).

KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİN UYARLANMASINA İLİŞKİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALARIN BELİRLENMESİ *

Murat VURAL **
Ahmet YIKMIŞ ***

ÖZET

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken etmenlerden bir tanesi de öğretimsel uyarlamaların yapılmasıdır. Dolayısıyla kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine bu konuda önemli görevler düşmektedir. Bu durumda kaynaştırma sınıfı öğretmenleri öğretimsel uyarlamalar konusunda gerekli bilgi donanımına sahip olmalıdır. Kaynaştırma öğrencisine ilköğretim programını uyarlayabilmeli, uyarlanan programdan etkili bir şekilde yararlanmasını sağlayabilmelidir. Bu nedenle kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel uyarlama, Kaynaştırma sınıfı, Kaynaştırma sınıfı öğretmeni.

A DETERMINATION OF THE STUDIES MADE ON I NSTRUCTIONAL ADAPDATION BY INCLUSIVE CLASSROOM TEACHERS ABSTRACT

It is essential to make instructional adaptations for effective practice of inclusive activities. For this reason, inclusive classroom teachers have several responsibilities. They should have necessary information about instructional adaptations; they should adapt the primary school curriculum to inclusive student and provide necessary conditions to inclusive students in order to use the adapted curriculum efficiently. Because of the these reasons, investigating the adaptation practices of inclusive classroom teachers is important. The goal of this study is to determine the views of the teachers about the adaptations used in inclusive classrooms. The data was gathered by means of the semi-structured interview technique. The data were analyzed using the content analysis method. At the end of the study, it was concluded that inclusive classroom teachers do not have sufficient information about instructional adaptation; some of their adaptations are limited; and they do not have got instructional adaptation plans.

Keywords: Instructional adaptation, Inclusive classroom, Inclusive classroom teacher.

* Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır ve II. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Sınıf Öğretmeni. murat_vural2000@yahoo.com

*** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Özel Eğitim Bölümü. ayikmis@hotmail.com

1.GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürmelerinin temelinde, eğitimlerinde fırsat eşitliğinden yararlanmaları yer almaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ele alındığında, ayrı ve birlikte eğitim olmak üzere iki farklı uygulama göze çarpmaktadır. Ayrı eğitim; özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine bağlı olarak geliştirilen özel programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitimidir. Birlikte eğitim ise; özel gereksinimli ve normal bireylerin bir arada, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmelerini kapsamaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Özel eğitimde, öğrencinin gereksinimine dayalı olarak en iyi eğitimin verilmesi kaynaştırma uygulaması yoluyla sağlanmaktadır (Öncül, 2003). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma, 'Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.' şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla uygun koşullar sağlanarak, özel gereksinimli bireylerin normal sınıflara uygun bir şekilde yerleştirilmesi ile gereksinimleri de rahatlıkla karşılanabilmektedir.

Kaynaştırma programının başarılı yürütülmesi çeşitli değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenler arasında denetleyiciler, yöneticiler, öğretmenler, aileler, kaynaştırma öğrencileri, normal öğrenciler ve fiziksel ortam yer almaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Diler, 1998; Allan ve Sproul, 1985).

Başarılı bir kaynaştırma için diğer önemli etmenlerden birisi de tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde genel eğitim sınıflarının düzenlenmesidir. Sınıf öğretmeni, yalnızca olumlu tutumlara sahip olma açısından değil, aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. maddesinin i bendinde "Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır." ibaresi yer almaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarında üzerinde önemle durulması gereken noktalardan birisinin de sınıf düzeninin ve öğretimsel uyarlamanın yerine getirilmesi gerektiği olabilir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel özelliklerine, performanslarına, yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıfın fiziksel düzeni, amaçlar, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğretim içeriğinin sunumu ve ölçme değerlendirme konusundaki uyarlamaları başarılı bir kaynaştırma için oldukça etkili olacağı düşünülebilir.

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları konusunda araştırmalar olmasına rağmen (Battal, 2007; Nizamoglu, 2006; Kaya, 2003; Batu, 2000a), kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin yapması gereken öğretimin, özel gereksinimli öğrenciye uyarlanması konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıklarının belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alınması planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, Erzurum merkez ilçede bulunan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıflarında öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri;

1. Sınıf ortamının düzenlenmesinde zihinsel yetersizliği olan öğrenci için ne tür uyarlamalarda bulunmaktadırlar?
 2. İlköğretim programında belirtilen amaçları sınıfında bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrenciye nasıl uyarlamaktadırlar?
 3. Öğretim esnasında normal sınıf öğrencileri için kullandıkları yöntemleri zihinsel yetersizliği olan öğrenciye nasıl uyarlamaktadırlar?
 4. Öğretimin sunumunda kullandıkları materyalleri zihinsel yetersizliği olan öğrenciye nasıl uyarlamaktadırlar?
 5. Öğretim içeriğinin hazırlanmasında zihinsel yetersizliği olan öğrenci için ne tür uyarlamalarda bulunmaktadırlar?
 6. Öğretimin değerlendirilmesinde zihinsel yetersizliği olan öğrenci için ne tür uyarlamalarda bulunmaktadırlar?
 7. Öğretim programının uyarlanmasında ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
- a-) Karşılaşılan zorlukları aşmak için neler yapmaktadırlar?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediği çalışmadır. Nitel çalışmada yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama tekniği vardır: görüşme, gözlem ve yazılı dökümanların incelenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşme, amaçlı sohbettir ve genellikle birinin diğerinden bilgi almayı hedeflediği iki kişi arasında gerçekleşir. Görüşme tekniği: a) yapılandırılmış görüşme, b) yarı yapılandırılmış görüşme c) yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karasar, 1995; Uzuner, 1999).

Yapılandırılmış görüşme, ne tür soruların, nasıl sorulacağını ve hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı bir şekilde önceden saptayan görüşme özelliği gösterirken, yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme tekniğidir özelliği göstermektedir. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise kişileri ilgileri yönünde konuşmaya cesaretlendirme de yapılabilir (Uzuner, 1999; Karasar, 2002).

Bu çalışmada ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan ve en çok kullanılan görüşme tekniğidir (Karasar, 1995; Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden; kartopu zincirleme örnekleme yöntemi ile seçilmiş Erzurum il merkezindeki 8 ilköğretim okulundaki 18 tane kaynaştırma sınıfı öğretmeni çalışma grubuna alınmıştır.

Kartopu zincirleme örnekleme yöntemi probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı

olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde süreç “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi istersiniz?” sorularıyla başlar. Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar kartopu gibi büyümeye devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İlk görüşme Ebru kod ismi verilen kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile yapılmış daha sonra “Bu konuda kimlerle görüşmemi istersiniz?” sorusu sorularak örneklem grubu genişletilmiştir.

Tablo 1’de kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo-1 Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Veriler

Kod İsim	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyimi	Branşı	Kaynaştırma İle İlgili Aldığı Hizmet içi Eğitim	Özel Eğitimde Çalışma Yılı	Okuttuğu Sınıf	Sınıf Mevcudu
1. Ebru	Lisans	9 Yıl	Sınıf Ö.	Yok.	3	3	26
2. Oğuz	Lisans	5 Yıl	Sınıf Ö.	Yok.	1	2	27
3. Aysu	Lisans	7 Yıl	Sınıf Ö.	Z.E. Öğrt.S.	2	3	26
4. Hakan	Ön Lisans	16 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	1	5	30
5. Belkis	LisansÜstü	10 Yıl	Tarım Eko.	Yok	4	5	24
6. Cansu	Lisans	6 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	2	4	17
7. İlker	Lisans	10 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	2	1	19
8. Ayfer	Lisans	8 Yıl	Kimya Müh.	Yok	2	2	20
9. Serdar	Lisans	10 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	2	4	25
10. Halil	Lisans	7 Yıl	Biyoloji Öğr.	Yok	1	3	20
11. Kader	Lisans	8 Yıl	Alman Dili Ed.	Yok	1	5	32
12. Hasan	LisansÜst.	2 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	1	4	37
13. Serkan	LisansÜstü	9 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	3	3	32
14. Leyla	Lisans	6 Yıl	Tarih Ö.	Kayn. Eğ.	3	3	34
15. Semra	Lisans	5 Yıl	Fen Ed. Tarih	Yok	1	5	35
16. Hilal	Lisans	9 Yıl	Ziraat Müh.	Özel Eğitim Kursu	2	2	42
17. Melek	Lisans	6 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	2	3	22
18. Ahmet	Lisans	3 Yıl	Sınıf Ö.	Yok	1	2	22

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine sorulan sorular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Görüşme soruları:

1. Öğretim ortamının düzenlenmesinde kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
2. İlköğretim programında belirtilen amaçları sınıfınızda bulunan kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?
3. Öğretim esnasında normal sınıf öğrencileri için kullandığınız yöntemleri kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?
 - a- Hangi yöntemleri nasıl uyarlamaktasınız?
4. Öğretimin sunumunda kullandığınız materyalleri kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?
 - a- Materyalleri uyarlamada nelere dikkat ediyorsunuz?
5. Öğretim içeriğinin hazırlanmasında kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
6. Öğretim içeriğinin sunumunda kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
7. Öğretimin değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
 - a- Hangi tür ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaktasınız?
8. Öğretim programının uyarlanmasında ne tür zorluklarla karşılaşmaktasınız?
9. Karşılaşılan zorlukları aşmak için neler yapmaktasınız?
10. Öğretimin uyarlanmasında; a) Okul yönetiminden, b) Rehberlik Araştırma Merkezinden, c) Milli Eğitim Müdürlüğünden, d) Ailelerden ne tür destek almaktasınız?
11. Yukarıdaki soruların dışında konuya ilişkin eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

Görüşmeler

Araştırma verilerinin toplanması için öğretimsel uyarlama ile ilgili literatür taraması sonrasında araştırmacı tarafından bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunu geliştirmek amacıyla sorular oluşturulmuş daha sonra bir kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile görüşülerek ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışmanın yapılabilmesi için, söz konusu öğretmenin kendisi ile görüşülerek uygun olduğu gün ve saat belirlenmiş ve randevu alınmıştır. Ön görüşmenin başlangıcında araştırmanın amacı görüşme yapılacak öğretmene belirtilmiştir. Ön görüşme belirlenen gün ve saatte öğretmenin belirlediği bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Otuz dakika süren ön görüşmenin verileri yazılı olarak kaydedilmiştir. Bu ön çalışmayla istenilen bilginin ne olduğunu açıkça belli edecek, herkes tarafından aynı anlaşılacak ve görüşmeyi yönlendirmeyecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliğini saptamak amacıyla alandan üç uzman tarafından incelenmiş ve üç uzmanın görüşleri dikkate alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme soruları belirlendikten sonra bir sıraya konmuş ve soruların belirlenen sırayla sorulması kararlaştırılmıştır. Soruların sorulması sırasında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin anlamadıkları sorular olduğunda kendilerine yönlendirici olmayacak şekilde açıklama yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından katılımcıların kendi isimleri kullanılmıştır. Daha sonra da her bir katılımcıya kod isim verilmiştir. Araştırma konusu belirlendikten sonra araştırmacı tarafından kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin belgesi alınmıştır (Ek1). Araştırmacı Erzurum ili merkez ilköğretim okullarının listesini alarak kaynaştırma uygulaması yapılan okulları tespit etmiş ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden görüşme talep etmiştir. Görüşmeler öğretmenler odasında ve sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Veriler 26.03.2007-11.05.2007 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin uygun olduğu zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler hafta içi günlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve bire-bir olarak yapılmıştır. Her görüşme öncesinde araştırmacı, görüşme yapacağı kaynaştırma sınıfı öğretmenine araştırmanın amacını belirtmiştir. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği ve kayıtların sadece tez danışmanı tarafından dinleneceği ifade edilmiştir. Ses kaydını kabul etmedikleri takdirde araştırmacı tarafından not alınacağı belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine 11 tane soru sorulmuştur. Her bir görüşme ortalama 15-26 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin analiz edilmesinden önce verilerin dökümü, analiz öncesi hazırlıklar ve daha sonra verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi basamakları yer almaktadır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Kayıtların dökümünde tüm görüşme notları düzeltme yapılmadan olduğu gibi kayda aktarılmıştır. Kayıtların yazıldığı sayfalara ve sayfalardaki her bir satıra satır numarası verilmiştir. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kayıtlar bir kez daha dinlenerek sayfalara aktarılan veriler aynı anda okunmuş ve verilerin tam olduğu görülmüştür.

Analiz öncesi hazırlık işlemleri sırasında yapılan görüşmelerin dökümleri beş ayrı bölümden oluşan bir bilgisayar formuna işlenmiştir. Formlarda bulunan bölümler ve özellikleri şöyledir (Uzuner, 1999).

a) Bağlam kayıtları: Yer, zaman, tarih, kişiler, sayfa no gibi bilgilerin yer aldığı bölümdür. Örneğin, Kaset no: 1, Kod isim: Aysu, Görüşmeci: Murat, Tarih: 10.04.2007

b) Betimsel bilgiler: Görüşmenin dökümünün yer aldığı bölümdür.

c) Betimsel indeks: Betimsel bilgilerdeki ayrıtıcı özelliklerin listesinin yer aldığı bölümdür. Araştırmacının verilerde yazılı olan bilgileri kendisine kolaylık sağlayacak şekilde özetlediği, verilerle ilgili olarak kendine göre kısaltmalar kullandığı bölümdür.

d) Görüşmeci yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının ve görüşlerinin yer aldığı bölümdür.

e) Genel yorum: Yapılan görüşmenin ilgili sayfası hakkında görüşmecinin genel yorumunun yazıldığı bölümdür.

Araştırmada analiz işleminin başlangıcında tüm dökümler ele alınmış ve her birine sayfa numarası verilmiştir. Bu işlem, bir sayfa numarasının iki farklı yerde kullanılmasını engellemek için yapılmıştır. Sonuçta tüm görüşmelerden elde edilen toplam 104 sayfa veri olduğu saptanmıştır. Numaralamanın ardından, tüm veriler okunarak verilerin bir bütün olarak görülmesi sağlanmış ve olası kategoriler çıkarılmaya çalışılmıştır.

Kategorilerin oluşturulmasında ilk olarak görüşmede kullanılan sorular göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin; “Öğretim ortamının düzenlenmesinde kaynaştırma öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Öğretim ortamının düzenlenmesinde yapılan uyarlamalar” kategorisi ya da “İlköğretim programında belirtilen amaçları kaynaştırma öğrencinize nasıl uyarlıyorsunuz?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “amaçlarda yapılan uyarlamalar” kategorisi oluşturulmuştur. Daha sonra sorulara verilen cevapların içinde ayrıca açılması gereken kategoriler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Toplam 16 kod oluşturulmuştur.

Veriler kodlandıktan sonra, bir kodlama klasörü oluşturulmuş, klasörün içine şeffaf dosyalar yerleştirilmiştir. Şeffaf dosyaların üzerine kodların yazılı olduğu küçük etiketler yapıştırılmıştır. Böylelikle her bir kodun bir kodlama dosyası olmuştur. Daha sonra kodlanan veriler her bir sayfadaki kod sayısına uygun olarak (o sayfada yer alan en fazla kod sayısı kadar) çoğaltılarak kesme işlemine başlanmıştır. Kesme işleminde her bir kodun verildiği satır ya da paragraf kesilmiştir.

Bu aşamada araştırmacı kesilen kodlanmış verilerin oluşturduğu her bir kodlama dosyasını ele almış ve dosyada yer alan tüm verileri okuyarak aynı başlık altında toplayabileceği verilere birer başlık verilmiştir. Daha sonra kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin konuşmalarından alıntılar yapılarak veriler düzenlenmiştir. Bu işlem yapılarak elde edilen başlıklar araştırmacının temalarını, alt başlıklar ise alt-temalarını oluşturmuştur.

Temaları ve alt-temaları oluşturduktan sonra alandan bir uzman ve araştırmacı, rasgele seçilen üç kodlama dosyasıyla ilgili birbirlerinden bağımsız olarak temalar ve alt-temalar oluşturmuşlardır. Daha sonra elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Üzerinde çalışılan üç dosyada da uzman ve araştırmacı arasında uzlaşma sağlanmış ve bundan sonraki aşamada da araştırmacı ve uzman, tema ve alt-tema oluşturma işlemine devam etmişler ve geri kalan tüm kodlama dosyalarını bu şekilde tamamlamışlardır. Bu aşamada da araştırmacı ve uzman bağımsız olarak temalarını oluşturduktan sonra bir araya gelerek yaptıkları çalışmaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma işlemi sırasında, hem araştırmacı hem birinci uzman oluşturdukları tema ve alt-temaları ve bu tema ve alt-temalarda yer alan yöneticilerin isimlerini kontrol etmişlerdir. Görüş birliğine varılan yerler aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olan yerlerde, veriler araştırmacı ve birinci uzman tarafından okunmuş ve üzerinde uzlaşma sağlanarak yeniden düzenlenmiştir.

Bütün kodlama klasörüyle ilgili olarak bu çalışma yapılmış, çalışma tamamlandıktan sonra yapılan çalışmaların kontrol edilmesi için ikinci bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. İkinci uzman yapılan çalışmayı gözden geçirerek birleştirilebilecek tema ve alt-temaları bir araya getirmiştir.

İkinci uzman, araştırmacı ve birinci uzmanın yaptığı çalışmayı daha anlaşılır hale getirmek için gözden geçirilmiştir. Ancak araştırmacı ve birinci uzmanın oluşturduğu 11 temanın aynen kalması yönünde görüş bildirmiştir. Bu aşama da bittikten sonra veri analizi tamamlanmış ve araştırmacının bulgularına ulaşılmıştır. Temaların altlarında yer alan bulgular da birleştirilen temalara uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada geçerlik çalışması olarak, görüşme formu için üç uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşme formu doğrultusunda elde edilen araştırma bulguları, verilerin toplandığı ortam göz önüne alındığında anlamlı bulunmuştur. Bu ortama bağlı olarak tanımlamalar yapılmıştır. Bu kavramların anlamlı bir bütün oluşturulması sağlanmıştır. Elde edilen bulguların daha önce oluşturulan kavramsal çerçeveye uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada güvenilirlik çalışması için ses kayıtları arasından rast gele üç tanesi seçilmiştir. Üç ses kaydı için bir uzmandan yardım alınmış ve uzman tarafından dinlenerek yazıya geçirilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan çözümlenmeler karşılaştırılmış iki kişi arasında tutarlılık sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin verdikleri bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacının bulguları 11 tema ve her bir temanın alt temalarından oluşmaktadır. Araştırmacının bulgularını oluşturan 11 tema aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1- Öğretmenlerin öğretim ortamının düzenlenmesinde yaptıkları uyarlamalar

On dört öğretmenin kaynaştırma öğrencisine uygun sıra düzeni oluşturduğu, üç öğretmenin herhangi bir düzenleme yapmadığı; bir öğretmenin ise çalışma şekline göre sıra düzeni oluşturduğunu ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ebru “Ön sıralarda oturtmaya çalışıyorum. İlk sırada veya en fazla ikinci sırada. Özellikle sınıfta en başarılı yani çalışkan öğrencilerden birinin yanına oturtmaya çalışıyorum.” (G:E,2,3-5) diyerek kaynaştırma öğrencisine uygun sıra düzeni oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayfer ise “Ön sırada gözümün önünde kontrol açısından iyi oluyor.” (G:A,51,3) şeklinde uygun sıra düzeni oluşturduğunu belirtmiştir. Oğuz, Aysun, Belkıs, İlker, Ayfer, Serdar, Kader, Hasan, Serkan, Leyla, Semra, Melek, Ahmet ve Hilal’de benzer ifadeler kullanmışlardır. Cansu “Özel bir şey yapmıyorum. Ortamı onlar için daha uygun hale getiriyorum desem yalan olur” (G:C,37,3-4) diyerek düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Hakan ve Halil de düzenleme yapmadığına dair ifade de bulunmuştur. Ahmet “Ona bazı derslerde zaman ayırıyorum ve o ana göre sıra düzeni oluşturuyorum mesela önüme alıyorum sırayı” (G:A,101,3-4) ifadesini kullanarak çalışma şekline göre sıra düzeni oluşturduğunu belirtmiştir.

2- Öğretmenlerin İlköğretim Programı’ndaki amaçları kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlamaları

Dokuz öğretmenin amaçlarda basitleştirmeler yaptığı; üç öğretmenin amaçlarda uyarlama yapmadığı; üç öğretmenin sadece eğitimin temel amaçlarını aldıkları; üç öğretmenin amaçlarda farklılaştırmalar yaptığı; iki öğretmenin ise ek amaçlar belirlediklerini ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ayfer “Diğerleri için normal bir amacı ona uygulamıyorum daha kolay ve basit hale getiriyorum.” (G:A,51,11-12) şeklinde görüş belirtmiştir. Hilal “İlköğretim programında belirtilen özellikle hayat bilgisi kazanımlarında uyarlama yaptım. Ama matematikte imkansız bu. Amaçlarda farklılaştırma azaltmalar yaptım. Ona uygun olanları seçtim.” (G:H,91,8-11) şeklinde amaçlarda basitleştirme yaptığını belirtmiştir. Semra “Aynı amaçları onun içinde uyguluyorum ayrı bir şey yapmıyorum.” (G:S,87,8) ifadesini kullanmıştır. Cansu “Amaçları direk kazandırmaya çalışıyorum. Kazandıklarını kazanıyorlar ama onların seviyesine indirgeyipte ya da onlarla özel bir çalışma yapmıyorum.” (G:C,37,12-14) ifadesiyle amaçlarda uyarlama yapmadığını belirtmiştir. İlker “Farklı amaçlar şu şekilde oturup kalkması düzgün otursun kalkmasını başkasını rahatsız etmesin çok temel davranışlar var oturmasını kalkmasını sınıfa nasıl girmesi gerektiğini derste neler yapması gerektiğini bunların üstüne çıkman imkansız yani temel amaçlar ne ise o” (G:İ,44,15-19) ifadesi ile temel amaçlar belirlediğini, Halil “Daha çok onlarda eğitimin genel amaçlarına kilitleniyorum. En çok üzerinde durduğum şey kendini ifade edebilmesi işte sınıfa girmeden evvel derse hazırlama bakımından özellikle pazartesi ilk saatlerde diğer günlerde ilk saatlerde oluyor.” (G:H,61,11-15) ifadesini kullanmıştır. Leyla ise “Temel amaçlarım toplumda uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlamak.” (G:L,83,14-15) şeklinde ifade belirterek temel amaçları aldığını belirtmiştir. Ayfer “Onun amaçlarını düşürdüm. Amaçlarda farklılaştırma, kolaylaştırma yapıyorum. Yapabileceği amaçlar belirliyorum. Ama kağıt üzerinde bir şey yok.” (G:A,51,9-10) ifadesini kullanmış, Hakan “Örneğin üçgen alanını öğreteceğim onun yerine çevresini öğrenmesini istiyorum bu amacı belirliyorum.” (G:H,25,6-7) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Hasan “Benim öncelikli olarak ilk hedefim bu çocuklara en azından buradan mezun olana kadar okulu bitirene kadar okuma yazmayı öğretmek. Sosyal hayatta gerekli davranışları kazandırabilmek.” (G:H,72,23-25) ifadesini kullanmış, Leyla ise “Bedensel engelli öğrencim ve okuma yazma bilmeyen öğrencim için farklı amaçlar belirliyorum. Bedensel engelli öğrencim yazı yazmakta zorlandığı için tahtada yazdırıyorum. Onların amaçlarını sosyal

beceriler kazanma, iletişim kurma, kendine güven sağlaması için amaçlar belirliyoruz.” (G:L,83,10-13) şeklinde kendisini ifade etmiştir.

3- Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlamaları

On iki öğretmenin kaynaştırma öğrencisi için soru-cevap yöntemini, altı öğretmenin dramatizasyon yöntemini, iki öğretmenin düz anlatım yöntemini, dört öğretmenin yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini, dört öğretmenin demonstrasyon yöntemini, iki öğretmenin ise konuya uygun yöntem kullandığı, kullanılan bu yöntemlerde ise sekiz öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin uygulama çalışmalarında, altı öğretmenin soru-cevap yönteminde uyarlamaya gittikleri; iki öğretmenin anlatılan konuya uygun çizim yaptığı ve üç öğretmenin ise herhangi bir uyarlama yapmadığını belirlediklerini ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ebru “Sözel derslerde hayat bilgisi derslerinde soru cevap şeklinde işlerken dersi o her parmak kaldırdığında ona söz hakkı vermeye çalışıyorum. Kendine olan güvenini özgüvenini kazansın yani bir şeyler yapabildiğine başarabildiğine inansın onu hallettikten sonra devamı geliyor. Soru cevap yöntemini daha çok kullanıyorum daha çok söz hakkı veriyorum konuşmasını sağlıyorum ve bunu başardığına inanıyorum.” (G:E,3,13-18) şeklinde soru cevap yöntemini kullandığını belirtmiştir. Aysu “Ona daha detaylı sorular sorarak mesela hayat bilgisinde onun anlamasını sağlayacak sorular sorarak ona diğerlerinden daha özel böyle anlayabileceği seviyesine uygun sorular soruyorum.” (G:A,18,21-23) şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer on kaynaştırma sınıfı öğretmeni de soru-cevap yöntemini kullandığını belirtmiştir. Hakan “Kaynaştırma öğrencisine daha somutlaştırarak dersi anlatıyorum. Bunun için dramatizasyon daha etkili oluyor.” (G:H,25,13-14) ifadesi ile dramatizasyon yöntemini kullandığını belirtmiştir. Bu konuda Cansu ise “Soru cevap yöntemini kullanıyorum, drama yapıyoruz mesela onu uyguluyoruz. Onları da yeri geldikince katılmalarını sağlıyorum.” (G:C,18,5-8) şeklinde görüş belirtmiştir. Yaparak-yaşayarak öğretim yöntemini kullandığını belirten ise dört kaynaştırma sınıfı öğretmeni vardır. Hilal “Kaynaştırma öğrencisi için yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanıyorum. Kes yapıştır çalışmaları, bireysel çalışmalar soru-cevap yöntemini kullanıyorum” (G:H,91,16-18) ifadesini kullanmıştır. Diğerleri de yaparak yaşayarak öğretim yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Serkan “Ben daha çok onlar için somutlaştırarak yaptırıyorum. Rol yapma oyunlaştırma, demonstrasyon, soru cevap yöntemlerini uyguluyorum” (G:E,79,17-19) ifadesini kullanmıştır. Semra ise “Daha çok soru-cevap, anlatım, gösterip yaptırma, örnekleme yöntemlerini kullanıyorum.” (G:S,87,12-13) şeklinde kullandığı yöntemleri belirtmiştir. Semra ve Ahmet düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ahmet “Düz anlatımı kullanıyorum bunun yanında yaparak yaşayarak öğrenmeyi kullanıyorum.” (G:A,101,20-21) ifadesini kullanmıştır. Oğuz “Konuya göre değişiyor aslında o gün işlemiş olduğum konu hangi yöneme uygunsa genelde aynı yöntemle devam ediyorum.” (G:O,11,18-19) ifadesini kullanmıştır. Kader “Farklı yöntemler kullanmadım. Konuya uygun yöntemleri kullanıyorum şunu daha çok kullanıyorum desem yalan olur.” (G:K,68,19-20) şeklinde konuya uygun yöntemler kullandığını belirtmiştir.

4- Öğretmenlerin öğretimin sunumunda kullanılan materyalleri kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlamaları

On öğretmenin materyallerde uyarlama yapmadığı, dört öğretmenin amaca uygun materyal hazırladığı, üç öğretmenin sadece matematik dersi için materyal hazırladıkları, bir öğretmenin alt sınıfların araç- gereçlerini kullandığı, bir öğretmenin ise teknolojik araç- gereçler kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Materyallerde uyarlama yapan öğretmenlerden

dört tanesi ise materyallerin dikkat çekici olmasına, üç tanesi amaca uygun olmasına ve bir tanesi de seviyesine uygun olmasına, zarar verici olmamasına, sağlanabilir olmasına, çocuğun fikrini almaya dikkat ettiklerini ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Leyla “Diğer öğrenciler için kullandığım materyalleri kullanıyorum. Herhangi bir uyarlama da yapmıyorum.” (G:L,84,4-5) ifadesini kullanmış, Semra “Materyal uyarlamama veya geliştirmeme gerek kalmıyor. Normal materyalleri onun içinde kullanıyorum. Bu materyaller ona yeterli geliyor. Bu yüzden herhangi bir materyal geliştirmedim ya da uyarlamadım.” (G:S,87,20-22) şeklinde materyallerde herhangi bir uyarlama yapmadığını belirtmiştir. Serdar “4. sınıf amaçları ile ilgili materyal geliştiriyorum zaten ona uygun araç-gereçte. Örneğin el yıkama becerisi için sabun veriyorum lavaboya götürüyorum vs.” (G:S,56,4-6) şeklinde materyallerde uyarlama yaptığını ifade etmiştir. Melek ise “Öğrencim okumaya çıkmadığı için ona heceler oluşturdum çarkıfelek gibi. Sayılarla ilgili görsel resimli objeler ardı ardına sıralama gibi materyaller geliştirdim.” (G:M,97,4-5) ifadesini kullanmış, Ahmet “Ders kitaplarını kullanmıyorum. Onun yerine birinci sınıf kitaplarını kullanıyorum okuma yazma için özellikle çünkü okuma yazma bilmiyor.” (G:A,102,4-5) şeklinde kaynaştırma öğrencisi için okuma yazma kitaplarını kullandığını belirtmiştir. Aysu “Birinci sınıf seviyesinde materyaller hazırladım matematikte özellikle. Böyle küçük pulları onluk kartlar var üzerine koyuyoruz özellikle zorlandıkları yerlerde böyle farklı materyaller hazırlıyoruz. Ama diğer şeylerde normal kitapları kullanıyorum normal sınıfın kitabını.” (G:A,19,8-11) ifadesinde bulunmuştur. Halil “Örneğin toplama çıkarmada onun için birinci sınıfta kullanılan boncuklar falan kullanıyorum sırf onun için. Parmaklarını kullanıyoruz diğer öğrencilerin kullanmasına izin vermiyorum. Ona veriyorum izin.” (G:H,63,1-3) şeklinde uyarlama yaptığını belirtmiştir. Kader ise “Onlara resim dersinde özel çalışma yapıyorum. Kutular yaptım onlarla matematikte yardımcı oluyorum.” (G:K,69,4-5) ifadesini kullanmıştır. Belkis “Mesela çıkarma toplama konusunu anlatıyorum. Onlara alt sınıfların çalışma kitaplarını getiriyorum. Benimkilere beşinci sınıf konularını önceliğini verirken onlara ikinci sınıftan o konuya yönelik kitap veriyorum. İşte sen şunları yapacaksın yani materyal olarak diğer sınıflardan materyal alıyorum. Ders kitaplarından, hikaye kitaplarından yada testlerden.” (G:B,31,10-14) ifadesini kullanmıştır. Hilal “Tepegöz asetat kullanıyorum öğrencimde. Bilgisayarda harf tanıma oyunu oynuyoruz.” (G:H,92,4-5) şeklinde materyallerde uyarlama yaptığını belirtmiştir.

5- Öğretmenlerin öğretim içeriğinin hazırlanmasında kaynaştırma öğrencileri yaptıkları uyarlamalar

Dört öğretmenin içeriğin hazırlanmasında uyarlama yapmadıkları, altı öğretmenin içerikte basitleştirmeler yaptığı, üç öğretmenin içerikte farklılaştırma yaptığı, iki öğretmenin ise amaca uygun içerik hazırladıklarını ifade etmekte idiler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Kader “İçeriği bütün olarak alıyorum. Kaynaştırma öğrencisi için bir uyarlama yapmıyorum.” (G:K,69,11-12) şeklinde ifade etmiş Ahmet ise “Günlük plan üzerinde not alarak sadece hedefleri alıyorum. İçerik konusunda not almıyorum. Planlama aşamasında herhangi bir uyarlama yapmıyorum.” (G:A,102,10-12) şeklinde içeriğin hazırlanmasında uyarlama yapmadığını belirtmiştir. Oğuz bu konuda “İçeriği aynen almıyorum. Normal yapmış olduğum günlük plan diğer sınıf öğrencilerinde farklı iken onun seviyesine uygun anlayabileceği daha basitleştirerek daha basit sorularla cevaplayabileceği sorular ve içerik hazırlıyorum.” (G:O,12,3-5) ifadesini kullanmıştır. Aysu “Tabi onlar için ne yapacağımı her zaman farklı düşünüyorum. Nasıl iyi öğretebilirim diye onlara ayrıca bir içerik, daha basit onların algılayabileceği şekilde bir içerik hazırlamaya çalışıyorum.” (G:A,19,20-22) ifadesini

kullanarak içerik hazırlamada basitleştirmeler yaptığını belirtmiştir. Hilal bu konuda “birinci sınıf vücut temizliği içeriğini aldım içeriği uygun. İkinci sınıf aldığım içeriklerde en basit olanları seçtim. Ama kağıt üzerinde bir şey yapmadım.” (G:H,92,15-16) şeklinde içerik hazırlamada yaptığı uyarlamaları belirtmiştir. Belkıs ve Serdar içerik hazırlamada yaptıkları uyarlamalara ilişkin olarak amaca uygun içerik hazırladıklarını belirtmişlerdir. Belkıs “Bir konu çok basamaklı ise alt basamakları öğrenmeleri yetiyor bana. Önce onlara giriyorum onları anlattıktan sonra zora doğru gidiyorum. Kazanımları seçtikten sonra ona uygun içerik hazırlıyorum.” (G:B,31,21-23) ifadesini kullanmış, Serdar ise “uygun amaçlar doğrultusunda konunun kapsamına göre davranışları belirleyerek öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği şekilde içeriği hazırlamaya çalışıyorum.” (G:S,56,13-15) şeklinde içerik hazırlarken yaptığı uyarlamaları belirtmiştir.

6- Öğretmenlerin öğretim içeriğinin sunumunda kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları uyarlamalar

On beş öğretmenin içeriği sunarken kullandıkları yöntemlerde uyarlama yaptıkları, üç öğretmenin içeriğin sunumunda uyarlama yapmadığı, bir öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin ilgisini çeken materyaller kullandığı, bir öğretmenin ise kaynaştırma öğrencisinin dikkatini çekecek uyarılar verdiğini ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Oğuz bu konuda “Soruyu sorma şeklimiz biraz daha değişiyor. Seçtiğimiz kelimeler değişebiliyor. Daha iyi anlayabilmesi için hatta o öğrencimize sorduğumuz soruyu daha iyi kavrayabilmesi için örnekler vererek örneklendirmelerle gidiyoruz” (G:O,12,14-16) ifadesinde bulunmuş, Kader ise “İçeriği oyunlaştırarak sunuyorum. Dramaya onu katıyorum. Dramalı dersler anlatıyorum. Kaynaştırma öğrencisine bu şekilde sunduğumda daha fazla katılım gösteriyor. Onların anlayabileceği şekilde bir anlatım yapmaya çalışıyorum.” (G:K,69,15-17) ifadesini kullanmıştır. Cansu “Onlar için özel bir ifade özel bir sunum yapmıyorum. Diğer öğrenciler sunduğum gibi onlara da sunuyorum çünkü aynı dersi dinliyorlar ayrı bir şey yapmıyorlar.” (G:C,39,14-16) ifadesini kullanarak içeriğin sunumunda herhangi bir uyarlama yapmadığını belirtmiştir. Görüşülen öğretmenlerden Ayfer ve Leyla’da içeriğin sunumunda uyarlama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Hilal “Çiçekler yapıyorum hecelerden boyuyor taşımadan balonlar yapıyorum heceler yapıştırıyorum. Doğru olunca patlatıyorum.” (G:H,92,23-25) ifadesi ile içeriği sunarken öğrencinin ilgisini çeken materyaller kullandığını belirtmiştir. Belkıs bu konuda “İsim olarak daha çok göz teması kurmaya çalışıyorum. Yanımda oturmasını sağlıyorum ya da işte anlatırken ismini vererek şunu şöyle yap, yaptık mı şu ne demek bu ne demek onları direk derse daha çok katarak anlatmaya çalışıyorum.” (G:B,32,8-11) ifadesini kullanmıştır.

7- Öğretmenlerin öğretimin değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları uyarlamalar

On üç öğretmenin sözlü ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandıkları, sekiz öğretmenin test ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandıkları, sekiz öğretmenin gözlem ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandıkları, beş öğretmenin klasik sınav ölçme ve değerlendirme tekniğini kullandıkları, beş öğretmenin derse katılımlarını dikkate aldıkları, dört öğretmenin performans ödevlerini dikkate aldıkları, dokuz öğretmenin sözlü sınavlarda, beş öğretmenin performans ödevlerinde, beş öğretmenin yapılan testlerde, iki öğretmenin klasik sınavda ve iki öğretmenin ise sadece değerlendirmede uyarlamaları yaptıklarını ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Oğuz bu konuda “Şu an kullandığımız programda daha çok değerlendirme formları dağıtarak yapıyoruz bu öğrencimizde bunu yapamıyoruz. Daha çok gözlemleyerek soru cevap

yöntemi ile almış olduğumuz cevaplarla yapabiliyoruz. Okuma yazmaya geçemediği için öbür yöntemleri yapamıyoruz zaten.” (G:O,13,5-9) ifadesini kullanmıştır. Diğer on iki kaynaştırma sınıfı öğretmeni de benzer ifadeler kullanmışlardır. Ayfer “Genel olarak test, çalışma kağıtları ve ünite sonu değerlendirmelerini yaptırıyorum.” (G:A,52,25-26) ifadesini kullanmıştır. Oğuz “Daha çok gözlemleyerek soru cevap yöntemi ile almış olduğumuz cevaplarla yapabiliyoruz. Okuma yazmaya geçemediği için öbür yöntemleri yapamıyoruz zaten. Soru cevap yöntemleri ile yapmış olduğu kısa bir drama ile mesela öğretmiş olduğum şeyleri ne kadar canlandırabilecek ne kadar hayata geçirebilecek onları gözlemliyoruz.” (G:O,13,7-10) ifadesini kullanmıştır. Cansu, Ayfer, Serdar, Halil, Serkan, Leyla ve Hilal de gözlem tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Hakan “Zaman zaman test yapıyorum ama sorular farklı değil. Yazılıdan da testten de zayıf alıyorum.” (G:H,26,13-14) ifadesini kullanarak test tekniğinin yanında klasik sınavı da kullandığını belirtmiştir. Ebru “1,2,3. sınıflarda notla değerlendirme yok sınıfta derste katılımına bakıyorum, verdiği cevaplara bakıyorum, performans ödevleri var proje ödevleri var onlarda da yapıyor yani gayret ediyor. Bende çocuk gayretli, hevesli elinden geleni yapmaya çalışıyor. Bende elimden geleni yapmaya çalışıyorum yani. Tam olmasa bile ben tam olmuş gibi tam notumu veriyorum.” (G:E,5,3-6) ifadesini kullanmıştır. Ayfer “Düzgün okuyor mu, ne kadar doğru yapabilmiş, güzel yazı yazmış mı, gözlem yaparak, kendini ifade etmesine bakarak performansına göre istenilenleri verebilmesine göre değerlendirme yapıyorum.” (G:A,52,22-24) şeklinde derse katılımı dikkate aldığını belirtmiştir. Hilal “Ders içi performans, eve gönderdiğim etkinlikler ile yapıyorum. Eve gönderdiğim etkinlikler farklı zaten.” (G:H,93,5-6) ifadesini kullanmıştır. Ebru “Normal öğrenciler verdiğim performans ve proje ödevlerini aynen onlara da veriyorum değerlendirmede bildiğim için çocuğu biraz yanlı davranıyorum.” (G:E,5,8-9) şeklinde görüş belirtmiştir.

8- Öğretmenlerin öğretim programının uyarlanmasında karşılaştıkları zorluklar

Dokuz öğretmen zamanın yetmediğini, altı öğretmen bu konuda bilgi eksiklerinin olduğunu, beş öğretmen destek alamadıklarını, dört öğretmen sınıf mevcudunun fazla olduğunu, üç öğretmen uyarlama yapmadıkları için zorluk yaşamadıklarını, bir öğretmen araç-gereç eksikliği olduğunu, bir öğretmen sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmadığını, bir öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin problem davranışları olması zorlukları ile karşılaştıklarını, bu zorlukları aşmak için ise beş öğretmen destek almaya çalıştıklarını, beş öğretmen kaynaştırma öğrencisine fazla zaman ayırdıklarını, dört öğretmen zaman artırmaya çalıştıklarını, iki öğretmen kaynaştırma öğrencisini motive edici çalışmalar yaptıklarını, iki öğretmen herhangi bir çaba sarfetmediklerini, bir öğretmen ise rehabilitasyon merkezi ile paralel eğitim verdiklerini ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Serdar “Öğretimini sadece gözleyerek değerlendiriyorum. Gözlemin yanında soru cevap metodunu da sıklıkla kullanıyorum. Soruları kaynaştırma öğrencimin seviyesine uygun soruyorum.” (G:S,57,4-6) şeklinde görüş belirtmiştir. Hakan “Sadece sözlü ve performans ödevleri veriyorum ama seviyesine uygun tabii.” (G:H,26,12-13) ifadesinde bulunmuştur. Diğer yedi kaynaştırma sınıfı öğretmeni de benzer ifadeler kullanmışlardır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden beş tanesi kaynaştırma öğrencisinin performans ödevlerinde uyarlamalar yaptıklarını söylemişlerdir. Hakan “Sadece sözlü ve performans ödevleri veriyorum ama seviyesine uygun tabii.” (G:H,26,12-13) şeklinde görüş belirtmiştir. Serkan “Öğrencime verdiğim uygulama çalışmalarında tabii ki seviyesine uygun olanları veriyorum.” (G:S,81,1-2) ifadesini kullanmıştır. Hasan, Hilal, Kader de benzer şekilde görüş belirtmişlerdir. Belkıs, Ayfer ve Ahmet ise testlerde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayfer “Genel olarak test,

çalışma kağıtları ve ünite sonu değerlendirmelerini yaptırıyorum. Kaynaştırma öğrencisini ayrı tutup yapıyorum. Notla değerlendirme yok zaten geri dönüt vererek doğruyu bulmasını sağlıyorum. Test içeriği farklı geçen seneki testleri kullanma gibi.” (G:A,52,25-28) ifadesini kullanmış, Ahmet ise “Test yapamıyorum bire bir. Sözlü olarak soruları ve şıkları okuyup doğru şıkkı söyletmeye çalışıyorum bilip bilmediğini bu şekilde tespit ediyorum. Matematik problemleri söylüyorum soruyu anlatıyorum. İşlemi söylemeden uygun işlemi tahtada, defterde yapmasını sağlıyorum.”(G:A,103,4-7) ifadesini kullanmıştır. Aysu “Test yapmıyorum onlara özel sorular hazırlıyorum fotokopi çektiriyorum toplama çıkartma basit şeyler onları yapıyorlar.” (G:A,20,23-24) ifadesiyle yaptığı uyarlamaları belirtmiştir. Ebru ve Leyla ise değerlendirme de farklılıklar yaptıkları belirtmişlerdir. Ebru “Sadece cevapları aldıktan sonra cevapları değerlendirirken onunine biraz daha toleranslı davranıyorum.” (G:E,5,1-2) ifadesini kullanmış, Leyla “Normal sınıfa verdiğim testleri onlara da aynı şekilde uyguluyorum ama değerlendirme esnasında farklı bakıyorum olaya.” (G:L,84,18-20) şeklinde görüş belirtmiştir. Hilal ise kullandığı gözlem formlarında uyarlama yaptığını şu şekilde belirtmiştir. Hilal “Gözlem formları kullanıyorum sınıf için. Kaynaştırma öğrencisi için ise birinci sınıf gözlem formlarını kullanıyorum.” (G:H,93,4-5) ifadesini kullanmıştır.

9- Öğretmenlerin öğretimin uyarlanmasına ilişkin okul yönetiminden, Rehberlik Araştırma Merkezinden, Milli Eğitim Müdürlüğünden ve ailelerden aldığı destekler

Dokuz kaynaştırma sınıfı öğretmenin okul yönetiminden destek aldığı, diğerlerinin ise destek almadıkları, on beş kaynaştırma sınıfı öğretmenin Rehberlik Araştırma Merkezinden destek alamadıkları, on yedi kaynaştırma sınıfı öğretmenin Milli Eğitim Müdürlüğünden destek alamadığı, ailelerden ise on kaynaştırma sınıfı öğretmenin destek alamadığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Belkis “Bununla ilgili kitap okudum cevap alıyorum. Çocuğa nasıl inilir nasıl o düzeye gelinir. Sorduğum kişilerden çok fazla cevap alamıyorum. Zaman takviyesi için aileden destek alıyorum. Aileye hafta sonu şunlar yapılacak diye not düşünüyorum onlar yapıyor.” (G:B,33,12-14) ifadesinde bulunmuştur. Oğuz ise “Materyaller konusunda diğer özel eğitim sınıf öğretmenlerimiz bizden daha bilgili olduğu için onlardan bilgi almayı yeğliyoruz her zaman. Onlarla görüşme içindeyiz neler yapabiliriz. Görüş alışverişinde bulunuyoruz bu noktada.” (G:O,14,12-15) şeklinde görüş belirtmiştir. Üç kaynaştırma sınıfı öğretmeni de benzer ifadeler kullanmışlardır. Aysu “Diğerlerinden zaman kesip onlara ayırıyorum, özel ilgileniyorum” (G:A,21,14-15) ifadesini kullanırken, Semra “Bu zorluğu aşmak için kaynaştırma öğrencisi ile bireysel olarak ilgilenmeyi diğer öğrencileri ödevlendirdikten sonra yapmaya çalışıyorum”(G:S,89,2-4) ifadesini kullanmıştır. Oğuz, Melek ve Ahmet’te kaynaştırma öğrencisine fazla zaman ayırmaya çalıştıkları yönünde benzer görüşler belirtmişlerdir. Ebru “Bazen konuları birleştiriyorum. Zaman konusunda işte aşmak için ne yapıyoruz ders işliyoruz birkaç tane alıştırma çözüyoruz. Gerisini ev ödevi olarak veriyorum.” (G:E,6,2-4) şeklinde görüş belirtmiştir. Hakan ise “Bazen zaman için diğer öğrencilerin yardımını alıyorum. Bunun dışında bir şey yaptığım söylenemez.” (G:H,26,21-22) ifadesinde bulunmuştur. Aysu “Onlara ayrı hediyeler alıyorum işte başarılı oldukları zaman heveslensinler böyle diye zaten sürekli bir motivasyon çalışması içerisindeyiz sen yaparsın bunların hepsini geçersin o şekilde okudu yani. Cesaretlendirmeye çalışıyorum.” (G:E,21,16-19) şeklinde ifade etmiş, Hilal ise “Bu zaman sorununu aşmak için kaynaştırma öğrencisini bazen en sevdiği arkadaşı ile oturtuyorum. Soruyorum kiminle oturmak istediğini. Sağlıklı güzel bir şekilde etkinliğini tamamlıyor arkadaşları ona yardımcı oluyor gözlüyor.” (G:H,93,13-15) ifadesini kullanmıştır. Kader ve Leyla ise herhangi bir çalışma yapmadıklarını söylemişlerdir. Kader “Bu sorunu aşmak için ekstra bir şey yapmıyorum yettiği kadar

yapıyoruz çalışmalarımızı.” (G:K,70,6-7) Leyla “Normal öğrencilerimin de seviyeleri düşük olduğu için zaman ayıramıyorum onlara da. Bir şey yapamıyorum.” (G:L,85,2-3) ifadelerini kullanmışlardır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden Serkan ise “Rehabilitasyon paralelinde eğitimlerini vermeye çalışıyorum.” (G:S,81,9-10) ifadesini kullanmıştır.

10- Öğretmenlerin önceki soruların dışında konuya ilişkin eklemek istedikleri görüşler

Yedi öğretmen sınıf öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, altı öğretmen bu konuda öğretmenlere destek verilmesi gerektiğini, beş öğretmen kaynaştırma uygulamalarını benimsemediklerini, üç öğretmen destek hizmetler verilmesi gerektiğini, iki öğretmen ailelerin eğitilmesi gerektiğini, bir öğretmen her okulun rehber öğretmeni olması gerektiğini, bir öğretmen okul yönetiminin bu konuda bilgilendirilmesi gerektiğini, bir öğretmen ise kaynaştırma öğrencilerinin aynı zamanda özel kurumlara devam etmesi, üniversitede kaynaştırma ile ilgili bilgi verilmesini, müfettişlerin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ebru “Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler yada kurslar verilse çok güzel olur ama bazen oluyor şunu da belirtiyim çok donanımlı bilgili kişiler gelmiyor. Bilmiyorum ben yeterli bulmuyorum. Yani üniversiteden mesela gelseler çok daha güzel olur bu konuda araştırma yapmış biri hatta yurt dışındaki çalışmalara katılmış bu konuda çok daha kapsamlı insanların gelip eğitim vermesini isterdim. Bana bir şeyler katmalı alabilmeliyim. Boşu boşuna gidip orada iş olsun diye bir şeyle yapılmamalı.” (G:E,7,25-30) ifadesini kullanmış, Serkan “Tek isteğim teknik anlamda yapılamıyorsa sınıf öğretmenlerini hizmet içi eğitime almalarını istiyorum.” (G:S,81,22-23) ifadesini kullanmıştır. Hasan bu konuda “Bir de öğretmen elinden geldiği kadar yapmaya çalışıyor ama aileden ramdan ya da milli eğitimden destek almadığı zaman bir başarı elde edilemiyor. Bu birlikteliğin koordineli bir şekilde yapılması gerekiyor bana göre.” (G:H,77,17-19) ifadesini kullanmış, Leyla “Ramlar gerçek anlamda öğretmenlerle diyalog içerisine girmesi gerekir.” (G:L,85,18-19) şeklinde görüş belirtmiştir. Hakan “BEP uygulaması yapıyoruz ama bep yok. Formalite alınıp uygulanması da mümkün değil. Diğer öğrencileri de gözetmek zorunda kalıyoruz. Aktif öğrencilerim çok sitem ediyorlar. Yani bu uygulamayı pek benimsemiyorum.” (G:H,27,14-16) ifadesini kullanarak kaynaştırma uygulamasını doğrudan benimsemediğini belirtmiştir. Oğuz bu konuda “Sadece bu öğrencilerin toplu olduğu bir sınıf oluşturulabilir diye düşünüyorum. Bütün kaynaştırma öğrencilerinin bir araya toplandığı bir sınıf oluşturulabilir. Çünkü sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman diğer öğrencilere ayrılan zamandan da çalmış gibi hissediyor kendisini düşüncelerim bunlar bu noktada.” (G:O,15,25-28) şeklinde görüş belirtmiştir. Serdar “Rehabilitasyonlarda eğitilmesi aynı ortamda kendi seviyesine uygun okulda eğitilmesi gerekir bence. Okuma yazması varsa eğer belki o zaman kaynaştırmaya sıcak bakabilirim. Okuma yazma yok benimkinden. Bu öğrenciye eğitim vermek asıl işlerimin dışında gibi geliyor bana.” (G:S,58,4-7) ifadesini kullanmıştır. Belkis “Okulumuz bünyesindeki kaynaştırma uygulamasını yeterli bulmuyorum bende var arkadaşımında var hiçbir şey bildiğimiz yok. Kendi çabalarımızla ne yaparsak o.” (G:B,35,10-12) ifadesini kullanmıştır. Ahmet “Sınıflarda ortak olarak hareket edebilir. 1-2 saat bende olursa diğer saatlerde kendi özel sınıfında olsun.” (G:A,104,11-12) ifadesini kullanmıştır. Aysu “Ana dersleri çalıştıracak başka bir öğretmen olsa çocuk o dersten gidip başka yerde bireysel çalışsa normal derslerde yine ben alsam” (G:A,23,17-18) şeklinde görüş belirtmiştir. Hasan “Bu konuda başarı sağlamak istiyorsak bu çocukların ailelerine yönelik eğitim çalışmasının yapılması gerekir. Bilinçlendirilmesi gerekiyor.” (G:H,77,15-16) ifadesini kullanmış, Melek ise “Velilerde bu konuda eğitilebilir.” (G:M,99,5) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Belkis “En

azından kaynaştırma sınıfı açılması imkansız ama her okulda bir tane rehberlik öğretmeni olsa ve ben bu konuyu bilmiyorum demeden kenara çekilmeden uğraşsa.” (G:B,35,5-7) ifadesini kullanarak her okulun rehber öğretmeni olması gerektiğini belirtmiştir. Halil “Kaynaştırma eğitiminde başarılı olduğumu düşünmüyorum. Öğretmenler bu bilgilerden yoksun. Öğretmenlerin gözetiminde yapılmasını geçiştirme olarak düşünüyorum.” (G:H,66,14-16) ifadesini kullanmıştır. Melek bu konuda “İdarenin de bu konuda bilgilendirilmesini istiyorum.” (G:M,99,4) ifadesini kullanmıştır. Ayfer “Özel okuldan bu tür çocukların destek alması işimizi biraz daha kolaylaştırır. Biraz daha gelişim kaydedebilir.” (G:A,53,18-19) ifadesini kullanmıştır. Ahmet “Üniversitede sınıf öğretmenlerine kaynaştırma dersi adı altında gerçekçi bir ders verilmeli. Teftişlerde kaynaştırma öğrencisini bildiği halde ne çalışma yaptığımız soran yok. Aynı soruları kaynaştırma öğrencisine soruyor niye bilmiyor diye öğretmeni suçlu konuma düşürüyor.” (G:A,104,21-25) şeklinde görüş belirtmiştir.

4. TARTIŞMA

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi için oluşturmuş oldukları sıra düzeni öğretim ortamının uyarlanması açısından önemli olabilir. Araştırma bulgularında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin bu konudaki uygulamalarının eksik olduğu görülmektedir. Çünkü öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda yaptıkları uyarlamalar, kaynaştırma öğrencileri için uygun sıra düzeninin oluşturulmasının üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kaynaştırma sınıfları incelendiğinde ise öğretmenlerin materyallere erişilebilirlik, sınıf ikliminin düzenlenmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması konusunda uygulama yapmadıkları görülmektedir.

Amaçlarda yapılan uyarlamalara ilişkin kaynaştırma sınıfı öğretmenleri, farklı şekillerde uyarlama çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat kaynaştırma öğrencilerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının olmaması ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin amaçlarda yaptıkları uyarlamaların hazırlık yapılmadan uygulama esnasında düşünülmesi, amaçlarda yaptıkları uyarlamaların ne derece etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu Nizamoglu'nun (2006) yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin amaç belirlemede sistemli bir çalışma içerisinde olmadıkları ve kendi yöntemlerine göre yazılı olmayan amaçlar belirledikleri saptanmıştır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında soru-cevap, dramatizasyon, yaparak yaşayarak öğretim yöntemi ve demonstrasyon yöntemlerini daha çok kullandıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan on kaynaştırma sınıfı öğretmeni kullandıkları materyallerde, kaynaştırma öğrencisi için uyarlama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Materyallerde uyarlama çalışması yapmayan on öğretmenden altısının lisans eğitiminin öğretmenlik mesleği dışında olması ise dikkat çekicidir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kullandıkları materyallerde uyarlama yapmaması öğretim sürecini etkileyebilir.

Materyallerde uyarlama yaptığı yönünde görüş bildiren kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin materyalleri uyarlarken en çok dikkat çekici olması ve amaca uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Uyarlanan materyallerin bu noktalarına dikkat etmeleri materyallerin etkili olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden dokuz kişinin içeriğin hazırlanmasında uyarlama yapmadığı görülmektedir. Diğer kaynaştırma sınıfı öğretmenleri ise içerikte basitleştirme, farklılaştırma ve amaca uygun içerik hazırladıklarını belirtmişlerdir. Fakat içeriğin hazırlanmasında farklı şekilde uyarlamalar yapan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin planlarında bunların olmaması ve öğretim esnasında kısa bir sürede bunu gerçekleştirmeye çalışmaları ne derece etkili bir içerik uyarlaması yaptıklarını

düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin içeriğin sunumunda yaptıkları uyarlamaların daha çok kullandıkları yöntemlerde olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sadece içeriğin sunumunda kullandıkları yöntemlerde, uyarlama yaptıklarını belirtmeleri sunum uyarlamalarının eksik olduğunu göstermektedir. Çünkü sunum uyarlamaları olarak belirtilen ders amacının açıklanması, öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, önceki bilgileri hatırlatma, basit dil kullanımı gibi uygulamalara yer vermedikleri görülmektedir. Bu da içeriğin sunumunda yapılan uyarlamaların sınırlı kaldığını göstermektedir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sözlü, test, gözlem ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok kullanmalarına rağmen sözlü ve performans ödevlerinde uyarlamaya gitmeleri ise dikkat çekicidir. Bu bulgular, kaynaştırma sınıfı öğrencilerinin belirlenen hedeflere ne derece ulaşip ulaşmadıklarının tespitinin tam anlamıyla yapılmadığını, ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, kendi değerlendirmelerini ve geri dönütler vermeyi gerektiği kadar yapamadıklarını düşündürmektedir.

Görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri en çok öğretimin uyarlanmasında zaman konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Zamanın yetmemesi kaynaştırma öğrencisine ayrılan zamanı ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalardaki verimliliği de etkileyebilir. Bunun dışında görüşülen öğretmenler öğretimin uyarlanması konusunda bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu da kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin az olmasıyla örtüşmektedir. Araştırma bulgularında kaynaştırma sınıflarındaki sınıf mevcutlarının bazı sınıflarda yönetmeliğe uymaması da göze çarpmaktadır. Görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri de bunu dile getirmişlerdir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden dokuz kişi öğretimin uyarlanmasında okul yönetiminden destek aldığını belirtmişlerdir. Destek aldığını belirten öğretmenlerin verdikleri cevaplarda okul yönetiminin daha çok materyal konusunda destek verdiğini belirtmeleri ise dikkat çekicidir. Bu bulgular kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin her ne kadar okul yönetiminin destek aldıklarını belirtse de tam destek alamadıklarını düşündürmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin diğer yarısı da okul yönetiminden tam olarak destek alamadıklarını açıkça belirtmişlerdir.

Rehberlik araştırma merkezinden destek alma konusunda ise kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin çoğunun destek alamadıkları görülmektedir. Araştırma bulguları, rehberlik araştırma merkezinin kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin bu konuda yalnız bıraktığını göstermektedir.

Görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri milli eğitim müdürlüğünden destek almadıklarını açık bir şekilde dile getirmişlerdir. İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma konusundaki bilgileri üzerine yapılan araştırmada kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Yıkımsı, 2006). Bu araştırma sonucu kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin destek alamamalarının nedenleri arasında olabilir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden on kişinin ailelerden destek almadıklarını belirtmeleri ise önemli bir bulgudur. Ailelerin ilgilenmemeleri kaynaştırma uygulamasını da etkilemektedir. Kargın ve diğerlerinin (2003) kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve anne babaların görüşlerini inceledikleri çalışmada bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu çalışmada anne babaların bilgi gereksinimlerinin karşılanması ile çocuklarının eğitimine daha çok katılmaları ve öğretmen ile daha fazla işbirliği yapmaları beklendiği belirtilmiştir. Araştırma bulgularında aileden destek aldığını belirten kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin bu çocuklardaki gelişimlerin belirgin olduğunu ifade etmeleri ise aradaki farkı görmek açısından önemlidir.

Konuya ilişkin düşüncelerde kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden yedi kişi kendilerine kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bulgu kendisini öğretimin uyarlanması konusunda bilgisiz olarak nitelendiren kaynaştırma sınıfı öğretmenleri ile de paralellik göstermektedir. Kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini inceleyen araştırmaların bulguları bu bulgu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaların bulguları öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konuda bilgilendirilmesi, fiziksel düzenleme ve donanımın sağlanması gerektiğini göstermektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2005; Yıkılmış ve Sazak Pınar, 2005; Avcıoğlu ve diğerleri, 2005; Uysal, 2004; Batu, 2000; Uysal, 1997).

Araştırmanın bulgularında ailelerin eğitilmesi, her okulun rehber öğretmeni olmasına yönelik görüş belirtilmesi kaynaştırma uygulamasının başarılı yürütülmesi için önemli bir noktadır. Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlendiği araştırmaların çoğunda bulgular ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2005; Yıkılmış ve Sazak-Pınar, 2005; Uysal, 2004).

Öğretimsel uyarlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği, üniversitede kaynaştırma ile ilgili bilgi verilmesi ve bilgi sahibi olmadıkları yönünde görüş belirten kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin fazla olması ise dikkat çekicidir.

Bunların yanında kaynaştırma sınıfı öğretmenleri okul yönetiminin ve müfettişlerin bu konuda bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kargın ve diğerlerinin (2003), öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin büyük çoğunluğu yeterli bilgiye sahip eleman olmadığını, kaynaştırma öğrencisi gelmeden önce ortam, öğretmen ve diğer öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına hazırlanmadıklarını belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre; kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim ortamının düzenlenmesinde sıra düzenine dikkat ettikleri fakat diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri, amaç uyarlamalarında ise basitleştirmeler yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmalarını yaptıkları fakat bunlara dair bir planlamanın olmadığı görülmüştür.

Kullandıkları yöntemlerin ise soru cevap, dramatizasyon ve demonstrasyon üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yöntemlerde yapılan uyarlamaların daha çok kaynaştırma öğrencisinin etkinlik çalışmalarında ve soru-cevap yönteminde olduğu tespit edilmiştir.

Materyallerde ise kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin çoğunun uyarlama yapmadığı görülmektedir.

İçeriğin hazırlanmasında ve sunumunda uyarlama yaptıklarını belirtmelerine rağmen hazırlık yapılmadan uygulama esnasında yapılmaya çalışıldığı ve sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri sözlü sınav, test ve gözlem ölçme değerlendirme tekniklerini daha çok kullanmışlardır. Kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinden sözlü sınav ve performans ödevlerinde, uyarlama çalışmalarına daha fazla yer verdikleri görülmektedir.

Öğretimin uyarlanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin ise çoğu kaynaştırma sınıfı öğretmeni zamanın yeterli olmadığını, öğretimsel uyarlama konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu, destek alamadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin çoğunun okul yönetiminden, milli eğitim müdürlüğünden, rehberlik araştırma merkezinden ve ailelerden destek alamadıkları görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri konuya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitim verilmesini, kendilerine destek verilmesini, kaynaştırma uygulamalarını benimsemediklerini, bu konuda bilgisiz olduklarını, destek hizmetlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ailelerin eğitilmesi, okul yönetiminin, müfettişlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları gerektiği, üniversitelerde kaynaştırma ile ilgili bilgi verilmesi, her okulun rehber öğretmenin olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde uygulamaya yönelik olarak;

Sınıf öğretmenlerine öğretim öncesi yapılması gereken uyarlamalara yönelik, öğretimin sunumunda yapılması gereken uyarlamalara yönelik ve öğretim sonu yapılması gereken uyarlamalara yönelik hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

İleri araştırmalara yönelik olarak; Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine öğretimin uyarlanmasına yönelik bilgilendirme programı uygulanmadan önce ve bilgilendirme programı uygulandıktan sonra öğretimin uyarlanmasına ilişkin uygulamaları karşılaştırılabilir, farklı derslerde kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Allan, J., Sproul, G. (1985). *Mainstreaming Readings and Activities for Counsellors and Teachers*. University of Toronto: Guidance Centre.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz-Çetin, M., Özbey, F. (2005) Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Bolu, Türkiye.
- Battal, İ. "Sınıf Öğretmenlerinin Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi". Yüksek Lisans Tezi., Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Mayıs, 2007.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, Sayı:2
- Gözün; Ö., Yıkılmış, N. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Belirlenmesi. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Bolu, Türkiye.
- Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.
- Kargın, T. ve diğerleri. (2003). Kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve anne babaların görüşlerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*.
- Kaya, U. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Sınıf Öğretmenlerinin ve Rehber Öğretmenlerinin Kaynaştırma İle İlgili Bilgi, Tutum ve Uygulamalarının İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2003.
- Kırcaali- İftar, G. (1998). *Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561. Eskişehir.
- Kırcaali İftar, G. ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). *Özel Eğitimde Kaynaştırma*. Eğitim Bilim. Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2006.
- Nizamoğlu, N. (2006. Eylül). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öncül, N. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uysal, A. (1997). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi 5. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri. Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Bolu, Türkiye.
- Uzuner, Y. “ Niteliksel Araştırma Yaklaşımı,” (Edit. : Ali Atıf Bir) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.
- Yıkımış, A., Sazak-Pınar, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Bolu, Türkiye.
- Yıkımış, N. (2006). İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI

Hasan Hüseyin AKSU*

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları, cinsiyet, liseden mezun olduğu alan ve anabilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Çalışma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarından 232'nin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel teknikler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancı ve başa çıkma davranışı alt boyutları açısından yüksek eğilimlere sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet, liseden mezun oldukları alan ve anabilim dallarına göre incelendiğinde, öz-yeterlilik inancı açısından, öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ve dersi veren öğretim elemanına yönelik açık uçlu soruya verilen cevapların içerik analizinde, genelde olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, öz-yeterlilik, öğretmen adayı, eğitim

PROSPECTIVE TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS REGARDING MATHEMATICS TEACHING

ABSTRACT

The fundamental aim of this study is to determine whether or not prospective Classroom, Science, and pre-school teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics instruction differs in terms of gender, field of graduation from high-school, and branches of main sciences. The study was carried out at Giresun University, Faculty of Education in the academic year of 2007 and 2008 with the participation of 232 prospective teachers who were students in Classroom, Science and Turkish teacher training departments. In the study, quantitative and qualitative methods of research were used and the data were collected by means a scale devised by the researcher. Statistical techniques were used in the analyses of the quantitative data, whereas content analysis was used in the analyses of the qualitative data. The results obtained showed that prospective teachers had a high tendency of self-efficacy beliefs and the solution-finding attitude regarding mathematics instruction in terms of sub-dimensions. It was also found that there were no significant differences between prospective teachers with respect to self-efficacy beliefs when their genders, field of graduation from high school, and their branches of main sciences were considered. The results also indicated that prospective teachers assumed a positive view in the content analyses of the answers given for the open-ended questions regarding mathematics instruction and the teacher who teaches the subject.

Key words: Teaching mathematics, self-efficacy, prospective teacher, education

* Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü GİRESUN Tel:04542155372, e-posta: hhaksu@hotmail.com

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelere paralel olarak bilginin katlanarak arttığı ve devamlı yoğun bir şekilde geliştiği bir çağda yaşamaktayız. Günümüz bilgi çağında ve kalkınmayı hedefleyen toplumların geleceğinde matematik, önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde uygulama alanlarının genişliği ile matematik, tüm bilimler için vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Matematiğin kullanılmadığı bilimsel alan hemen hemen hiç yoktur. Matematik, yalnızca çağdaş bilim ve teknolojinin temel aracı değildir; aynı zamanda da tıp, sosyal, siyasal, ekonomi, işletme, yönetim vb. bilimler de matematiksel yöntemler büyük ölçüde kullanılmaktadır. Matematiği kullanan bilimler daha çok gelişmiştir. Bilimler arasında matematiği en çok kullanan fiziktir. Bu sebeple de en çok gelişen bilim fizik olmuştur. Günümüzde, artık sosyal bilimlerde de daha çok ve hızlı gelişmek için matematiği kullanmaya başlamıştır. Matematik, bilim ve teknoloji aracıdır. Matematiğin bu denli geniş uygulama alanı olması öğretim biçimlerini de etkileyerek matematik eğitimi alanının doğmasını sağlamıştır. Dünya genelinde her düzeydeki eğitim kurumunda matematik öğretiminin gerekliliği hemen hemen tartışılmaz bir kanı olarak yerleşmiş ve bir ulusun eğitim programında matematiğe ayrılan yer, o ulusun kendi dilini öğretmek için ayrılan yere eşdeğerdir sonucuna varılmıştır (Çoban,2002).

Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları eğitim süreci boyunca birçok ders almaktadır. Sınıf, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adaylarına değişik konu alanlarına ait ders okutulmaktadır. Bu derslerden biri de matematik öğretimidir. Sınıf, fen ve okul öncesi öğretmen adayları öğrenci seçme sınavına (ÖSS) eşit ağırlık ve sayısal alanlarından girerek bu bölümlere yerleştirilmektedir. Bu nedenle sınıf, fen ve okul öncesi öğretmen adaylarının matematik alanında kendilerine yönelik algıları önem kazanmaktadır. Bu algılar sonucunda matematiği sevmeleri oluşacak ve ona karşı olumlu tutum oluşturmalarını sağlayacaktır. Buna bağlı olarak sınıf, fen ve okul öncesi öğretmen adayları matematiği öğrenmede ve öğretmede öz-yeterlilik inançları önemli bir rol oynayacaktır.

Öz-yeterlilik, Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bandura'ya göre öz-yeterlilik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997 akt. Umay, 2002). Alanında yetkin olmayan bir öğretmenin öğrencilerine güven vermesi ve sınıfta saygıya dayalı bir otorite oluşturması beklenmez. Öz-yeterlilik, bireyin kendisine ilişkin algısı olduğuna göre, iyi yetişmiş matematik öğretmen adaylarının her şeyden önce matematiğe ilişkin öz-terlik algılarının yüksek olması istenir (Umay, 2002).

Bandura'ya göre öz-yeterlilik inançlarının tam ve doğru deneyimler, sosyal deneyimler tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel duygusal durumu olan üzere dört temel kaynağı vardır. Bu kaynaktan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz-yeterlilik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Korkmaz, 2004). Öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentileri bireylerin hedeflerini gerçekleştirmede onlara yol göstermektedir. Bireylerin istenen performansı elde edebilmelerinde ikisinin de yüksek olması ve böylece sahip oldukları kapasiteleri ile bir davranışı başlatma, sürdürme ve başarma sürecini gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir (Hamurcu, 2006).

Öz-yeterlilik kavramıyla ilişkin en önemli kavramlardan biri öğreten öz-yeterlilik inancı kavramıdır. Öğretmen öz-yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını

etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984 akt. Ekici, 2006). Öz-yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğretimi etkili ve verimli bir şekilde yapabileceklerine ve öğrencilerin başarısını artırabileceklerine yönelik kendi yetenekleri hakkındaki yargılarıdır (Akbaş & Çelikkaleli, 2006). Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz-yeterlilik inançları ile başarısı arasında bir pozitif ilişki olduğu ve öz-yeterlilik güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin arttığı, daha azimli ve üst düzey performans başarıları gösterdikleri görülmektedir (Korkmaz, 2004). Ayrıca, öğretmen öz-yeterliliği sınıf içi davranışları değiştirmede, yeni fikirlere açık olmada ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeyle de doğrudan ilişkili olabilmektedir (Hamurcu, 2006). Öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmesinde etkili olan etkenlerin biri de öz-yeterlilik inançlarıdır. Öğrencilerin motivasyon ve performansını etkileyen öz-yeterlilik inançlarının yüksek olması gerekmektedir (Günhan & Başer, 2007).

Öğrencilerin matematik dersinde nasıl bir profile sahip olduğuna ilişkin olarak gerçekleştirilen PISA 2003 projesi, az-düzenleme bağlamında Türkiye'deki öğrencilerin konumu hakkında karşılaştırmalı bir bakış açısı sunması açısından son derece önemli olduğu, 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'deki öğrencilerin matematiğe ilişkin performansını açıklamada, matematiğe ilişkin ilgi düzeyinin %3, motivasyonunun %2, matematiğe ilişkin benlik algısının %11, matematiğe ilişkin öz-yeterlilik inancının %26, kontrol stratejisinin %3 ve anlamlandırma stratejisinin de %0,4 oranında etki payına sahip olduğunu, bu oranların ise gelişmiş ülke oranlarının üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Üredi & Üredi, 2005).

Bu çalışmanın amacı, sınıf, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları, cinsiyet, liseden mezun olduğu alan ve anabilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Yüksek Öğretimde bu alanda çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın ileride bu konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara ışık tutması düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002, s:77). Nitel araştırmada açık uçlu sorular ile elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak bulgular özetlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 öğretim yılında Giresun Üniversitesinde öğrenimini sürdüren üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf, Okul öncesi ve Fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 118'i erkek ve 114'ü kız öğrencidir. Öğretmen adaylarının 124'ü sayısal ve 106'sı eşit ağırlık alanından liseden mezun olmuşlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle alan yazı taraması yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile matematik öğretiminde öz-yeterlilik inancı ile ilgili sorular içeren yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Ölçek için 32 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek ve ölçeğin alt faktörlerini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda öğretmen adaylarının

matematik öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği formuna dönüştürülmüştür. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyet, liseden mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri anabilim alan durumlarını belirleyen kişisel bilgilere, ikinci bölümde matematik öğretimi öz-yeterlik inancı (öz-yeterlik inancı, başa çıkma davranışı) içeren maddelere yer verilmiştir. Ölçek formu, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini içeren beşli likert tipi maddelerden oluşmuştur. Ölçek öğretmen adaylarının matematik öğretiminde öz-yeterlik inanç durumlarına ne kadar katıldığını sorgulamaktadır. Ölçek madde analizi sonucunda 24 maddeden oluşturulmuştur. Bunlardan 14 tanesi öz-yeterlik inancı ve 10 tanesi başa çıkma davranışı alt boyutlarına ayrılmıştır. Ayrıca cevaplar olumlu cümlelerde Kesinlikle katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4, Kesinlikle katılıyorum 5 puan, olumsuz cümlelerde ise Kesinlikle katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle katılmıyorum 5 puan ile hesaplanmıştır. Ölçek sadece Giresun Eğitim Fakültesi sınıf, okul öncesi ve fen bilgisi 3. sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 232 öğretmen adayını kapsamaktadır.

Verilerin analizinde SPSS 13 paket program kullanılmıştır. Ölçek yoluyla toplanan veriler SPSS programı ile çözümlenerek çizeleştirilmiştir. Çizelgeler ankette yer alan alt faktörler (öz-yeterlik inancı, başa çıkma davranışı) temel alınarak oluşturulmuştur. Veri çözümlemede her iki boyutun aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ankete cevap veren öğrencilerin kişisel özelliklerine göre sayıları (N) çıkarılmıştır. Öğrencilerin anket boyutlarına verdikleri cevaplar arasında kişisel özelliklere bağlı olarak, istatistiksel açıdan anlamlı düzede fark olup olmadığı, t-testi, F testi ile belirlenmiştir. Veri çözümleri çizeleştirilerek yorumlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği 24 madde ile ilgili olarak $\alpha=0.89$ bulunmuştur. Geçerlik çalışması ise alanla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi uygulanan verilerin güvenilirliğinin hesaplanması için verilerden belli bir miktar veri alınıp iki farklı zamanda aynı metnin kodlanması gerekmektedir. Bu işlemde aynı kelime, cümle ya da paragrafın aynı kategoriye kodlanıp kodlanmadığına bakılmaktadır. Kategoriler arasında uyumun %80 düzeyinde güvenilirliğin, yeterli olduğu kabul edilmiştir (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada uyum yüzdesi %85 çıkması yapılan içerik analizin yeterince güvenilir olduğu söylenebilir. Verilerin kodlanmasından sonra ana temalar altında toplanmış, verilerin sunumunda frekans kullanılmış ve frekanslara göre yorumlar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Örnek Kitlenin Özellikleri

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 300 öğretmen adaylarından 232 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Elde edilen bulgular esas itibarıyla çalışmada tanımlanan ana kütle için geçerli olmakla beraber, Türkiye geneli için de bir fikir verebilir. Örnek kitle ile ilgili özellikler Tablo 1’dedir. Çalışmanın yapıldığı Üniversitede öğretmen adaylarının kişisel bilgiler kısmına verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şöyledir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, % 51’i erkek ve % 49’u bayan öğretmen adayından olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, % 54’ü liseden sayısal alandan mezun olmuş ve % 46’sı da liseden eşit ağırlık alanından mezun olduğu yönde görüş belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, % 63’ü sınıf öğretmenliği anabilim dalında, % 19’u fen bilgisi anabilim dalında ve % 18’i okul öncesi anabilim dalında öğrenim gördükleri görülmektedir.

Tablo 1. Örnek Kitlenin Özellikleri

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	118	51
	Bayan	114	49
	Toplam	232	100
Liseden Mezun Oldukları Alan	Sayısal	124	54
	Eşit Ağırlık	106	46
	Toplam	230	100
Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı	Sınıf	147	63
	Fen Bilgisi	44	19
	Okul Öncesi	41	18
	Toplam	232	100

Puanların Genel Dağılımı

Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlilik inançlarını tespit etmek için 232 öğretmen adayının görüşü alınmış ve anketten aldıkları puan dağılımı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının Öz-yeterlilik inancı, Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve genel puanların dağılımı Tablo-2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öz-Yeterlilik İnancı ve Başa Çıkma Davranışına Ait Puanların Dağılımı

Boyut	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	SS
Öz-yeterlilik inancı	232	14	70	53.67	6.89
Başa çıkma davranışı	232	10	50	35.83	4.5
Toplam	232	24	120	89.50	10.16

Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçeğin Öz-yeterlilik alt boyutunda maddelerin tamamı karasızım işaretlenmiş olsa toplam 42 puan, Başa çıkma davranışı alt boyutunda maddelerin tamamı karasızım işaretlenmiş olsa toplam 30 puan ve genel toplamda aynı işlem yapılsa toplam 72 puan alabilmektedir. Tablo-2’de aritmetik ortalamaları bu puanların üzerinde olduğu açıkça görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının olumlu yönde öz-yeterlilik inançlarının ölçekten alınabilecek toplam puan ortalamasından yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aritmetik ortalamanın yüksek puana yakın değerde olması öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlilik inançlarını lisans eğitimi süresince geliştirdiği ve 4. sınıf sonunda dikkate değer bir seviyeye geldiği sonucuna varılabilir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlilik inançlarına ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ‘Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inancı ölçeğinde’ yer alan maddelere verdikleri cevaplar ayrı ayrı analiz edilerek bu kısımda sunulmuştur. Tablolarda öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin olarak grupta bulunan öğretmen sayısı (n), ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), serbestlik derecesi (Sd), t-değeri (t), tek yönlü varyans analizi (F) ve önem denetimi (P) değerleri verilmiştir. Öğretmenlerin her bir ifade için verdikleri cevapların cinsiyetlere göre ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları tablo 3 e verilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t-değeri	P
Öz-yeterlilik inancı	Erkek	118	53.75	7.29	230	0.17	0.862
	Kız	114	53.59	6.47			
Başa çıkma davranışı	Erkek	118	35.44	4.56	230	-1.33	0.184
	Kız	114	36.23	4.42			
GENEL	Erkek	118	89.19	10.65	230	-0.47	0.638
	Kız	114	89.19	9.65			

* P<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3'te görüldüğü gibi öz-yeterlik alt boyutunda cinsiyet ortalama puanlarına bakıldığında kızların ortalama puanı (53.79) erkeklerin ortalama puanından (53.75) düşük bulunmuştur. Cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmış ve t-değeri 0.17 olarak bulunmuştur. "P" değeri (0.862) önem seviyesinin 0.05 değerinden büyük olması sebebiyle kız ve erkek öğretmen adayları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Başa çıkma davranışı alt boyutunda cinsiyet ortalama puanlarına bakıldığında erkeklerin ortalama puanı (35.44) kızların ortalama puanından (36.23) düşük bulunmuştur. Cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmış ve t değeri -1.33 olarak bulunmuştur. "P" değeri (0.184) önem seviyesinin 0.05 değerinden büyük olması kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde toplam puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyetler arasında "P" değeri anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile bayan ve erkek öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin öz-yeterlik inançları hakkındaki görüşleriyle erkek öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin öz-yeterlik inançları hakkındaki görüşleriyle birbirine benzerdir yorumu yapılabilir.

Liseden mezun oldukları alana ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik inançlarıyla ilgili liseden mezun oldukları alana göre öz-yeterlik, başa çıkma davranışı ve genel düzey puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. T-testi sonuçları Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Liseden Mezun Oldukları Alana Göre Öğretmen adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Lise Alanı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t-değeri</i>	<i>P</i>
Öz-yeterlik inancı	Sayısal	124	53,54	6,640	228	-0.38	0.71
	Eşit	106	53,89	7,239			
	Ağırlık						
Başa çıkma davranışı	Sayısal	124	36,19	4,152	228	1.29	0.20
	Eşit	106	35,42	4,910			
	Ağırlık						
GENEL	Sayısal	124	89,73	9,433	228	0.31	0.76
	Eşit	106	89,30	11,068			
	Ağırlık						

* P<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4'de de görüldüğü gibi öz-yeterlik alt boyutunda sayısal alandan mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanı (16.18) eşit ağırlık alanından mezun öğretmen adaylarının ortalama puanından (53.89) yüksek bulunmuştur. Sayısal-eşit ağırlık alanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmış ve t-değeri -0.38 olarak bulunmuştur. "P" değeri (0.71) önem seviyesinin 0.05 değerinden büyük olması sebebiyle sayısal-eşit ağırlık alanından mezun öğretmen adayları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Başa çıkma davranışı alt boyutunda sayısal alandan mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanı (36.19) eşit ağırlık alanından mezun öğretmen adaylarının ortalama puanından (35.42) düşük bulunmuştur. Sayısal-eşit ağırlık alanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmış ve t-değeri 1.29 olarak bulunmuştur. "P" değeri (0.20) önem seviyesinin 0.05 değerinden büyük olması sebebiyle sayısal-eşit ağırlık alanından mezun öğretmen adayları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Benzer şekilde toplam puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin öz-yeterlik inançları mezun oldukları alanlar arasında "P" değeri anlamlı bulunmamıştır. Ortalamaların birbirine yakınlığı göz önüne alındığında farklılığın anlamlı çıkmaması doğal karşılanmıştır. Fakat sayısal alandan mezun öğretmen adaylarının diğer alana

göre matematiğe yönelik öz-yeterlilik inançları daha yüksek olabileceği beklenmekteydi. Öğretmen adaylarının mezun oldukları alan bakımından anlamlı fark bulunmaması düşündürücü bir sonuçtur.

Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları üç farklı anabilim dallarında öğrenim görmekteydiler. Fen ve okul öncesi anabilim dallarına bir dönem, sınıf öğretmenliği anabilim dalına iki dönem boyunca matematik öğretimi derslerinin verilmesi sonucunda matematiğe yönelik öz-yeterlilik inançları, anabilim dalları arasında farklılaşma gösterip göstermediği sorusunu gündeme getirmiştir. Anabilim dalları açısından öğretmen adaylarının ölçeğin iki boyutundan ve toplamdan aldıkları puanların Anova sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Anabilim dallarına Göre Öğretmen adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarına Ait ANOVA Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı Fark
Öz-yeterlilik inancı	Gruplar arası	1.57	2	18,936	0.016	0,904	
	Gruplar içi	10959,878	229	9,571			
	Toplam	10961,444	231				
Başa çıkma davranışı	Gruplar arası	46,510	2	23,255	0.016	0.319	
	Gruplar içi	4640,594	229	20,265			
	Toplam	4687,103	231				
GENEL	Gruplar arası	65,141	2	32,570	0.314	0.731	
	Gruplar içi	23788,855	229	103,881			
	Toplam	23853,996	231				

11: Sınıf

12: Fen Bilgisi

13:Okul Öncesi,

* P<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5'te tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öz-yeterlilik, başa çıkma davranışı ve genel düzey puanlarının, sınıf, fen bilgisi ve okul öncesi anabilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Buradan, öğretmen adaylarının matematik yönelik öz-yeterlilik anabilim dalları değişkeni arasında fark olmadığı yorumu yapılabilir (P>0.05).

Öğretmen adaylarının matematik öğretimi dersine ve dersi veren öğretim elemanına yönelik görüşlerinin neler olduğu açık uçlu soru sorularak tespit edilmiştir. Öğretmen adayların verdiği cevaplar içerik analizi tekniklerine uygun olarak analiz edilmiş, kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin olumlu ve olumsuz temalar altında toplanarak yorumlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Matematik öğretimine yönelik olumlu ve olumsuz görüşler birçok maddede toplanmıştır. Yer darlığı nedeniyle bilgiler indirgenerek fen bilgisi ve okul öncesi anabilim dalı için bir olumlu ve bir olumsuz madde, sınıf öğretmenliği anabilim dalı için iki olumlu ve iki olumsuz madde Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

<i>Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	<i>f</i>
Fen Bilgisi Öğretmenliği	
Dersin verimli olduğunu düşünüyorum	23
Dersi sıkıcı buluyorum	12
Okul Öncesi Öğretmenliği	
Dersi faydalı buluyorum	25
Dersi yetersiz buluyorum	10
Sınıf Öğretmenliği	
Kullanılan materyalleri öğretici buluyorum	85
Ders kitabı öğretim için daha açık olmalı	64
Ders kitabı öğretim için yeterli	38
Materyal kullanmaya gerek görmüyorum	17

Tablo 6’da görüldüğü gibi fen bilgisi öğretmen adayları tarafından en azla ifade edilen görüş “Dersin verimli olduğunu düşünüyorum” üzerinde durulmasıdır. Bu durum, öğretim elemanının öğretim süreci boyunca alternatif öğretim (Yapılandırmacı, aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı) yöntem ve tekniklerine yer vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının dersi sıkıcı bulması derse ilgisizliğinden ve beklentilerinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının dersi faydalı bulması sevindirici bulunmuştur. Dersi faydalı bulan öğretmen aday sayısının yarıya yakını kadar öğretmen aday dersi yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni adayları tarafından en fazla ifade edilen görüş “Kullanılan materyalleri öğretici buluyorum” üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu bağlamda öğretim elemanının kullandığı materyallerin derse ve konulara uygunluk gösterdiği söylenebilir. Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının olumlu yaklaşımlar kazandıkları ve bu yönde yoğun görüş bildirdikleri açıkça söylenebilir.

Dersi veren öğretim elemanı ile ilgili görüşler birçok kategoride toplanmış ve yer darlığı nedeniyle bilgiler indirgenerek bir olumlu ve bir olumsuz madde Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dersi Veren Öğretim Elemanı Hakkında Öğretmen Adayı Görüşleri

<i>Öğretmen Adayı Görüşleri</i>	<i>f</i>
Fen Bilgisi Öğretmenliği	
Olumlu görüşler	25
Olumsuz görüşler	10
Okul Öncesi Öğretmenliği	
Verdiği ödevleri gereksiz buluyorum	27
Verdiği ödevleri gerekli buluyorum	11
Sınıf Öğretmenliği	
Öğrencilerle olan ilişkileri başarılı	88
Öğrencilerle olan ilişkileri başarısız	14

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları arasında birinci sırayı “Öğrencilerle olan ilişkilerde başarılı” olma almaktadır. Bu sonuç da öğretmen adaylarının “olumlu bir öğretmen modeli” görüşü üzerinde odaklandıkları söylenebilir. Yukarıdaki tablodan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının dersi veren öğretim elemanına yönelik olumsuz sayılabilecek görüşlerin frekansları oldukça düşük sayıdadır. Bu görüşler tüm öğretim elemanları tarafından dikkate alınarak gelecek yıllardaki öğretim sürecinin iyi olmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının verilen ödevleri gereksiz bulması da düşündürücü bir sonuçtur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öz-yeterlik inancının gelişmesinde, toplumun olduğu kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi dikkate alındığından eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin bu inancını geliştirmesine neden olan en önemli etkenin dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenler olduğu ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmelerinin kendi öz-yeterlik inançlarına bağlı olduğu bir gerçektir (Özkan ve diğerleri, 2008). Öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Ekici, 2006, Günhan & Başer, 2007, Hamurcu, 2006, Umay, 2002, Akbaş & Çelikkaleli, 2006).

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar da

öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Ekici, 2008, Duatepe Paksu, 2008, Baydar, 2000)

Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları ile liseden mezun oldukları alana göre istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç Ekici (2008), Duatepe Paksu (2008), Alabay (2006)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermek.

Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları ile anabilim dallarına göre de istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda Duatepe Paksu (2008)'nun yapmış olduğu araştırma bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ve dersi veren öğretim elemanına yönelik açık uçlu soruya verilen cevapların içerik analizinde, genelde olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancı ile ilgili aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini etkileyen faktörler incelenebilir.

2. Bu çalışma daha fazla örneklem gurubuna ön test – son test şeklinde uygulanarak arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığına bakılabilir.

3. Bu araştırma sınıf, okul öncesi ve fen bilgisi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer öğretmen adaylarıyla da yapılarak elde edilen sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.

4. Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyini yükseltici etkili hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğretim Türü ve Üniversitelere Göre İncelenmesi. Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 98-110.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz-yeterlilik İnanç düzeylerinin İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1)
- Baydar, C. S. (2000). Beliefs of pre-service mathematics teachers at the Middle East Technical University and Gazi University about the nature of mathematics and the teaching of mathematics. Unpublishhed master's thesis. Middle East Technical University. Ankara.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf Öğretmenliğinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Milli Eğitim Dergisi Sayı: 161
- Duatepe-Paksu, A. (2008). Comparing teachers' beliefs about mathematics in terms of their branches and gender. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 87-97.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlilik inançları Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 8, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlilik Algı Düzeyine Etkisi. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 98-110.
- Çoban, (2002) (25) Çoban, A. (2002). Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Günhan-Cantürk, B. & Başer, N. (2007). Geometriye Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 68-76.

- Hamurcu, H. (2006). Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnançları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 112-122
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Özkan, Ş., Namoğlu, N., Işık, M.A., Çakır, O., Mutlu, T. (2008). İlköğretim Fen-Teknoloji Bilgisi ve Matematik Öğretiminde Fen-Teknoloji Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Duygusu ve Sonuç Beklentilerin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* Sayı: 180.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Eğitim Yönetimi*, 6, 4, [543-559].
- Umay, A. (2002). “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi” V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 250-260.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
YAYIM VE YAZIM ESASLARI YÖNERGESİ

A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Türkiye ve dünyada Eğitim alanına katkıda bulunmayı amaçlayan özgün araştırma makalelerin, deneme/derleme ve çevirilerin yayımlandığı bilimsel ve hakemli bir dergidir.

Sene de iki defa yayımlanması planlanmıştır. Makaleler Türkçe, Almanca, Fransızca ve İngilizce olarak verilebilir. Dergiye gönderilen yazıların daha önce başka bir yerde yayımlanmamış veya başka bir dergide yayımlanmak üzere sunulmuş olmaması gerekmektedir.

Hakemler tarafından olumlu rapor verilmeyen yazılar yayımlanmaz ve yazarına iade edilmez. Yazılar yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi bütün yayım haklarına sahiptir.

Yazım Esasları:

*Tüm yazılar A4 (210X297 mm) formunda, beyaz kağıda Times yazı karakteri ile bilgisayardan 10 punto ve 1,5 satır aralığı ile Microsoft Word (5.0 yada yukarısı) programı ile yazılmalıdır. Sayfa numaraları sağ üst köşede belirtilmelidir.

*Tüm sayfa kenarlarında 2.54 (1 inch) cm. boşluk bırakılmalı ve satır sonundaki sözcükler bölünmeden yazılmalıdır. Genel olarak bir yazı (tablo, şekil, fotoğraf ve kaynaklar dahil) yirmi sayfayı geçmemelidir.

*Yazılar biri orijinal ve üçü fotokopi olmak üzere dört adet gönderilmelidir.

*Hakemlerin incelemesi ve yazar tarafından gerekli düzeltmelerin yapılmasından sonra yazının son şekli diskete (3,5“ floppy disk) kaydedilmiş olarak orijinal bir adet kopya ile yayım kuruluna gönderilmelidir. Disketteki dosya ile yazının aynı olması ve kullanılan yazılım programı dosya ismi disketin etiketinde belirtilmesi gerekmektedir.

Sayfa ve Metin Düzeni

Metnin ilk sayfasında, Times yazı karakteri ile 12 punto büyük harf, kalın (bold) ve ortalanmış olarak BAŞLIK yazılmalıdır. Yazar(lar)ın adı ve soyadı unvan belirtilmeden başlığın iki aralık altına ad küçük ve soyad büyük olarak yazılmalıdır. Bunun bir aralık altına yazar(lar)ın unvanı ile birlikte çalıştığı kurum, araştırmanın yapıldığı üniversite, ve adres (e-mail, telefon ve fax numaraları ile birlikte) verilmelidir. Yazının uzmanlık, doktora gibi bir teze dayanıp dayanmadığı, herhangi bir konferansta sunulup sunulmadığı hususundaki bilgi verilmelidir.

İkinci sayfada Türkçe ve üçüncü sayfada İngilizce başlık ve özet (abstract) olmalıdır. Özet Times yazı karakteri ile 10 Punto ve 1,5 satır aralığı ile 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Her özetin alt kısmında yazı konusunun göstergesi olabilecek 3-6 arasında değişen anahtar sözcükler (keywords) Türkçe ve İngilizce olarak verilmelidir.

Ana bölüm başlıkları: Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç olarak verilmelidir. Ana bölüm başlıkları büyük harf ve bunu izleyen alt bölüm başlıkları küçük harf ile kalın (bold) olarak yazılmalıdır. Ana bölüm başlıkları numaralandırılmalıdır (1.Giriş 2.Yöntemgibi)

Tablo ve şekillerin kendileri her biri ayrı sayfada olacak şekilde verilmelidir. Bütün şekil ve tabloların bir numarası olmalı, isimleri üst kısımlarında yazılmalı, metin içerisinde atıf yapıldığı yerde numara sırasıyla verilmelidir. Dipnot vermek için rakam veya yıldız (*) kullanılmalıdır. Dipnot her sayfanın altına ana metinle bir çizgiyle ayrılarak yazılmalıdır.

Kaynaklar

Kaynakların yazımında American Psychological Association (APA) yayım kılavuzundaki kurallar uygulanır.

Kaynaklar metin içinde yazarın soyadı ve yayım yılı parantez içinde gösterilerek verilir: (Ateş, 1986) (White and Gunstone, 1992)

Aynı parantezde birden fazla kaynak gösteriminde alfabetik sıra izlenir: (Erdemir, 1986; Entwistle, Blair ve Hansell, 1999; Seçkin, 1999)

İkiden daha fazla yazarlı makaleler metin içerisinde ikinci defa atıf yapıldığında ilk yazarın soyadı ve diğerleri (et. al.,) ibaresi kullanılır: (Turgut ve diğerleri, 1997)

Yapılacak atıfta sayfa numarası da belirtilmek isteniyorsa eserin yayım tarihinden sonra, virgül konularak sayfa numarası yazılabilir: (Işıkoğlu, 2000, s.9)

Kaynakça Örneği

Periyodik Makaleler

Yazar(lar)ın soyadı, ve adlarının baş harfî. (Basım yılı). Makale başlığı. Derginin adı, Cilt, (sayı), sayfa no.

Fidan, N., & Baykul, Y. (1999). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (15), 7-20.

Johnson, M., Reid, A, & Harding, M. (1999). Secondary school pupils' attitudes to biology. Journal of Biological Education, 33, (2), 84-86.

Kitap

Yazar(lar)ın soyadı, ve adlarının baş harfî. (Basım yılı). Kitabın başlığı (Baskı sayısı). Basım yeri: Basımevi

Turgut, M.F. (1990). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (7.baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Bildiri

Yazar(lar)ın soyadı, ve adlarının baş harfî. (Bildirinin yapıldığı yıl, Ay). Bildirinin Başlığı. Sunulduğu kongre veya sempozyum, İl ve Ülke.

Çakır, M. (2000, Eylül). Fen bilimleri eğitiminde öğrenme ve kavrama zorluklarının saptanması. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.

Yazışma Adresi
Doç. Dr. Süleyman ÇELENK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 Gölköy/BOLU
Tel: 0374 2541000 (pbx) / 1670
Faks: 0374 253 46 41
e-posta: celenk_s@ibu.edu.tr