



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

epa

TEMMUZ / JULY 2015

CİLT / VOLUME 4

SAYI / ISSUE 1

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

- **M. Emin Türkoğlu, Ahmet Aypay**
Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri
- **Yasir Armağan, Nail Yıldırım**
Okul Yönetiminde Araştırma-Uygulama Boşluğu: Okul Müdürleri ve Eğitim Araştırmaları
- **Ali Ersoy, Erdal Papatğa**
İlkokul Öğrencilerinin Hikâyeler Aracılığıyla Bilinçli Tüketici Farkındalığının Geliştirilmesi
- **Ş. Koza Çiftçi, Pınar Yıldız, Erhan Bozkurt**
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri
- **Elif Aydoğdu**
Barbiana Öğrencilerinden Mektup



EPA

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

CİLT / VOLUME: 4 SAYI / ISSUE: 1
TEMMUZ / JULY 2015

ISSN 2148-7901

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Taraından Yılda İki Kez (Temmuz ve Aralık) Yayınlanan
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ Hakemli Bir
Dergidir.

ISSN: 2148-7901

Cilt: 4, Sayı: 1, Yıl: 2015

Sahibi

Üniversite Adına
Prof. Dr. Hasan GÖNEN [Rektör]

İdari Sorumlu

Necmettin BAŞKUT

Editör

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Dergi Sekreteryası

Arş. Gör. Ayşe DÖNMEZ
Arş. Gör. Mikail YALÇIN
Arş. Gör. Özge ÖZTEKİN
Arş. Gör. Sabiha İŞÇİ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özden TEZEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Macid A. MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi

Ulusal Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil YÜCEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin K. KEPENEKÇİ, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

İletişim

Adres: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü (Yabancı Diller Fakültesi Binası)
Eğitimde Politika Analizi Dergisi Editörlüğü
26480 Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR

e-mail: epadergi@ogu.edu.tr

e-mail: editör.epa@gmail.com

web sayfası: <http://dergi.ogu.edu.tr/esogudergi/index.php/epa/>

Telefon: +90 (222) 0-222-239 37 50 / 63 01

Faks: +90 (222) 0-222-239 48 67

Baskı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basımevi

Dergide yer alan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
HAKEM KURULU

Abdulkadir Öztürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Ekinci - Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç - Düzce Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıöğen - Pamukkale Üniversitesi
Adnan Boyacı - Anadolu Üniversitesi
Ahmet Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alexandru Crisan - Center for Education, Bucharest, Romania
Ali Balcı - Ankara Üniversitesi
Ali Çağatay Kılıncı - Karabük Üniversitesi
Ali Eryılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ali Murat Sünbül - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ali Taş - Kırıkkale Üniversitesi
Ali Yıldırım - Ortaoğlu Teknik Üniversitesi
Asım Arı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Asiye Berber - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayhan Aydın - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aytaç Kurtuluş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bahaddin Acat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bojan Maricik - Youth Educational Forum, Skopje, Macedonia
Burcu Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Burhanettin Dönmez - İnönü Üniversitesi
C. Murat Kandemir - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cansu Filik İçen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cavide Demirci - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cemil Yücel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Deniz Korkmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Derya Yılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin Arslanargun - Düzce Üniversitesi
Engin Karadağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ercan Yılmaz - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergin Erginer - Nevşehir Üniversitesi
Esra Dereli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Esra Eren - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Fatih Bektaş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Feridun Sezgin - Gazi Üniversitesi
Filiz Keser Aschenberger - University of Vienna
Halil Ekşi - Marmara Üniversitesi
Halil Işık - Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halis Adnan Arslantaş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hanife Çakıcı, UNICEF
Hasan Şimşek - Kültür Üniversitesi
Hilmi Demiral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hüseyin Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Şentürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İrfan Erdoğan - İstanbul Üniversitesi

İrfan Süral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Acun - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Jennifer De Boer - Vanderbilt University
John M. Braxton - Vanderbilt University
Joseph Murphy - Vanderbilt University
Kadir Beycioğlu - Dokuz Eylül Üniversitesi
Kasım Karakütük - Ankara Üniversitesi
Kamile Demir - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kürşat Yenilmez - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
M. Zafer Balbağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Macid A. Melekoğlu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mehmet Ali Öztürk - Bahçeşehir Üniversitesi
Mehmet Durdu Karalı - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Melih Turgut - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mizrap Polat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mustafa Baloğlu - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mustafa Ergün - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mustafa Sever - Ankara Üniversitesi
Nathaniel J. Bray - Alabama University
Neslihan Bay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Özabacı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nuri Baloğlu - Ahi Evran Üniversitesi
Osman Çekiç - Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Özden Tezel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pasi Sahlberg - Centre for International Mobility and Cooperation, Helsinki, Finland
Pavel Zgaga - University of Ljubljana, Slovenia
Phillip Hallinger - Hong Kong Institute of Education
Pınar Anapa - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pınar Girmen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Robert L. Crowson - Vanderbilt University
Sedat Yüksel - Uludağ Üniversitesi
Selahattin Turan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
S. Kıranlı Güngör - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Servet Özdemir - Gazi Üniversitesi
Sjur Bergan - Council of Europe
Stephen P. Heyneman - Vanderbilt University
Ş. Koza Çiftçi - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şengül S. Anagün - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şule Erçetin - Hacettepe Üniversitesi
Ümit Çelen - Amasya Üniversitesi
Vehbi Çelik - Mevlana Üniversitesi
Yasemin Karaman Kepenekçi - Ankara Üniversitesi
Yüksel Kavak - Hacettepe Üniversitesi
Zühal Çubukçu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Makaleler

- Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri**
Private School Teachers' Thoughts about Teacher Accountability 7-32
M. Emin Türkoğlu, Ahmet Aypay
- Okul Yönetiminde Araştırma-Uygulama Sorunu: Okul Müdürleri ve Eğitim Araştırmaları**
The Research-Practice Gap in School Administration: School Principals and Educational Researches 33-60
Yasir Armağan, Nail Yıldırım
- İlkokul Öğrencilerinin Hikâyeler Aracılığıyla Bilinçli Tüketici Farkındalığının Geliştirilmesi** 61-78
The Improvement of the Conscious Consumerism Awareness of Elementary Students via Stories
Ali Ersoy, Erdal Papatğa
- Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri** 79-89
Middle School Mathematics Teachers' Opinions About Using Material
Ş. Koza Çiftçi, Pınar Yıldız, Erhan Bozkurt

Kitap İncelemesi

- Barbiana Öğrencilerinden Mektup** 90-92
Elif Aydoğdu



Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri ¹

Private School Teachers' Thoughts about Teacher Accountability

M. Emin Türkoğlu², Ahmet Aypay³

ÖZ

Bu araştırmanın amacı özel bir okuldaki öğretmenlerin öğretmen hesap verebilirliği ile ilgili düşüncelerini betimlemektir. Bu araştırma özel bir lisede öğretmen hesap verebilirliğinin derinlemesine incelenmesi için durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Özel Hedefim Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 15 öğretmen, 6 öğrenci, 3 idareci ve 3 veli katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler gün geçtikçe artan, çeşitli ve yoğun, akademik ve sosyal sorumluluklar taşımaktadırlar. Bu araştırmada, öğretmen hesap verebilirliğinin okuldaki yoğun beklentiler ve iç hesap verebilirlik sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmen hesap verebilirliği okulda idareciler, öğrenciler ve velilerin beklentileri ve kurumla öğretmen arasında imzalanan bir yıllık öğretmen sözleşmesinden kaynaklanan sorumlulukları yerine getirme zorunluluğuna bağlı olarak, öğretmenleri izleme, değerlendirme ve bunun sonucunda ödüllendirme ya da cezalandırma süreci olarak tanımlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, öğretmen hesap verebilirliği, okul yönetimi

ABSTRACT

The aim of this study is to describe teachers' thoughts about teacher accountability at a private school. This study was designed as a case study in order to examine teacher accountability in detail at a private high school. The study was conducted in the 2013-2014 Fall and Spring terms at Private Hedefim High School. The participants of the study included 15 teachers, 6 students, 3 administrators and 3 parents. According to the result of the findings obtained in research, teachers carry increasing, diverse and intense academic and social responsibilities. In this study, teacher accountability stemmed from the strong demands and internal accountability system in school. Teacher accountability can be defined as the process of monitoring, evaluation and consequently rewarding or penalizing the teachers, depending on the expectations of administrators, students and parents, and fulfillment of commitments arising from the annual contractual obligations of teachers.

Keywords: Accountability, teacher accountability, school management

Batı'ya ait bir kavram olan hesap verebilirlik son 50 yılda bütün dünyada farklı kurumlar düzeyinde tartışılmaya devam etmektedir. Türk Kamu Yönetiminde de son yıllarda sıkça gündeme gelen hesap verebilirlik konusu, eğitim alanında da tartışılmaya başlanmıştır.

¹ Bu makale, Öğretmen Hesap Verebilirliği: Özel Bir Okulda Durum Çalışması adlı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

² Asfa Eğitim Kurumları, Üsküdar/İstanbul, eminturkoglu@gmail.com

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aypaya@gmail.com

Bu tartışmalar dünyadaki gelişmelere paralel bir seyir izlemektedir. Hoy ve Miskel (2010, s.27) özellikle ABD’de oluşan reform dalgaları neticesinde hesap verebilirlik, akademik başarı, performans standartları ve öğretmen niteliği gibi kavramların eğitimde giderek önem kazandığını, eğitimciler, politikacılar ve işadamları arasında tartışmalara yol açtığını belirtmektedir.

Hesap verebilirliğe eğitim alanındaki talebin oluşmasının bazı önemli temelleri bulunmaktadır. Bütün dünyada özellikle 1970’li ve 1980’li yıllardan başlayarak siyasi, sosyal, ekonomik, politik ve ideolojik alanlarda meydana gelen küresel gelişmeler kamu alanında da birçok büyük değişimi beraberinde getirmiştir. Geleneksel yönetim tarzının Weberyen anlayışından kaynaklanan kurallara dayalı, merkeziyetçi, sorgulamaya kapalı bir sistemden, Yeni Kamu Yönetiminin benimsediği yerinden yönetilen, şeffaf, vatandaş ve hizmet odaklı, sorgulamaya açık ve hesap verebilir bir düzene geçişin etkisi tüm kurumları derinden etkilemiştir (Kurt ve Uğurlu, 2007).

Yeni Kamu Yönetimi 1980’li yıllarla birlikte gelişmekte olan birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de etkilerini göstermiştir. Bunda Dünya Bankası, IMF ve OECD gibi uluslararası kuruluşların etkileri bulunmaktadır. Bu gelişmeler devletin kamudaki etkisini azaltmış ve özel sektör giderek ağırlık kazanmaya başlamıştır (Çevikbaş, 2012). Yeni Kamu Yönetimi vatandaşa hizmeti esas alan, kamu yararının bir amaç değil araç olduğu, sorumlulukların önemsendiği, sadece üretimin ve verimliliğin değil insanın da ön plana çıkarıldığı, daha demokratik bir anlayışı beraberinde getirmiştir (Genç, 2010).

Yaşanan bu gelişmeler eğitim örgütlerini de derinden etkilemiştir. Kantos ve Balcı’ya (2011) göre “bu durum örgütlerin bakış açısını değiştirmiş ve insan hayatında hep var olan sorumluluk ve hesap verebilirliği, örgüt olmanın zorunluluğu haline sokmuştur. Zira hesap verebilirlikle örgüt, topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirip getirmediğini sorgularken, aynı zamanda kendisini değişim ve yenileşmeye zorlayarak, hayatta kalabilmesi mümkündür” (s.110).

Ülke çapında bulunan farklı türdeki liseler de tartışmalardan nasibini almaktadır. Liselere girişte uygulanan sınavlar öğrencilerin yoğun tempoda bir hazırlık yapmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu sebeple merkezi sınavlar veliler açısından bakıldığında öğrencilerinin iyi bir lisede eğitim alma beklentilerinin odağı haline gelmiştir. Açıkalın (1989) 1980’li yıllardan itibaren velilerin özel okullara olan ilgisini, velilerin beklentilerinden en önemlisi olarak gösterdiği, daha iyi bir eğitim ve öğretim alma beklentisi olduğunu

açıklamıştır. Aynı zamanda özel okuldaki öğretmenlerin nitelikleri de velilerin ilgisini çekmektedir. Veliler, öğrencilerinin iyi bir üniversite kazanmalarını önemsemektedirler.

Üniversiteye giriş sınavlarının sonuçları incelendiğinde öğrenci başarısını birçok faktörün etkilediği görülmektedir (Köse, 1990; Titrek, 2003; Ekici, 2005). Buna bağlı olarak farklı türlerdeki devlet liseleri ve özel liselerde okuyan öğrencilerin akademik başarılarında öğretmenlerin rolünün önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin okul içerisinde öğrencileriyle geçirdikleri nitelikli zamanın akademik başarıyla yakından ilişkisi bulunduğu ifade edilmektedir. “Öğretmenler gün içerisinde öğrenci ile çok fazla zaman geçirdiğinden hem öğrenciyi yakından tanıma hem de öğrencide meydana gelen değişiklikleri kısa sürede fark edebilme olanağına sahiptir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra psiko-sosyal gelişiminde de vazgeçilmez bir role sahiptir” (Murrey, 1995 ve Myrick, 2003’ten akt. Siyez, 2009, s.68).

Okulların ve öğretmenlerin okul toplumuna karşı hesap verebilirlikleri büyük önem arz etmektedir. Kamu kaynaklarını kullanan okulların çocukların eğitim alma hakları ve başarıları ile ilgi hesap verebilir olmaları beklenmektedir (Ladd, 2012). Hesap verebilirlik eğitimin vazgeçilmezidir. Oysa yapılan araştırmalar, Türkiye’de hesap verebilirlik ile ilgili uygulamaların yeterli düzeyde gerçekleşmediği gerçeğini ortaya koymaktadır. Hesap verebilirlik, okulların birincil ürünü olan akademik başarı ile ilgili sonuçları sunmaktan ibaret değildir. Aksine, birçok boyutu olan ve derin bir olgudur. Özellikle öğretmenlerin ne için, kime ve nasıl hesap verdiklerinin araştırılması ve bu konudaki kavramların net olarak ortaya konması gerekmektedir.

Demokratik politik sistemin temel taşlarından biri olan hesap verebilirliğin literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar daha çok hesap verebilirliğe kavramsal açıdan en uygun tanımları bulmaya ve açıklamaya yöneliktir. Hesap verebilirliğin farklı tipleri ve kavramsal tanımları üzerindeki tartışmalar sürmektedir. Hesap verebilirlik kavramsal olarak tartışılırken süreçler üzerinde de araştırmalar yapılması gerekmektedir (Brandsma ve Schillemans, 2012).

Merriam Webster’a (2015) göre hesap verebilirlik, “hesap verme durumunda olma ya da hesap verebilme niteliği taşıma; sorumluluğu kabul etme veya yaptığı işle ilgili hesap vermede gönüllü ya da mecbur olma durumudur”. Oxford Dictionaries’e (2015) göre ise “hesap verebilir olma durumu ya da gerçeğidir”. Cambridge Dictionary (2015) hesap

verebilirliği, “yaptığı işten sorumlu olma ve yaptığı işle ilgili tatmin edici bir sebep sunabilme” olarak tanımlamaktadır.

Cook-Sather (2010, s.1) hesap verebilirliği, “Sosyal bir gücün talep ettiği eylemler dizisi, bir kişinin gücü, kontrolü ve yönetimi altında cevap verebilir ve hesap verebilir olma, bağlı bulunduğu gruba kuralları dâhilinde anlamlı işler üretme ve uygun tepkiler verme ve bir kişinin kendine ve diğerlerine karşı bağlılık ve cevap verebilirliği esas eylem yapma durumudur” şeklinde açıklamaktadır.

1980’li yılların başında eğitimde hesap verebilirlik konusu özellikle ABD’de bütün ülke çapında ilgi odağı haline gelmiştir. Bu tarihten günümüze ülkede eğitim alanında birçok reform ve girişim gerçekleştirilmiştir. Bu reform ve girişimlerle birlikte üniversiteler de dahil olmak üzere artan hesap verebilirlik baskısıyla tüm okullar için hedefler ve ihtiyaç belirlenmiş, farklı okul türlerinin kurulmasına olanak sağlanmış, okulların özel hizmetler almalarının önü açılmış ve öğrenciler için mali destek programları teşvik edilmiştir. Tüm bu uygulamalar hükümetlerin politikaları çerçevesinde eğitim alanında değişik etkiler oluşturmuştur (Mintrom ve Vergari, 1997; Aypay, 2001).

1980’li yıllardan günümüze kadar her yönüyle yoğun bir şekilde tartışılmaya devam edilen eğitimde hesap verebilirliğin amacı tüm ülke çapında, belli standartlar çerçevesinde bütün öğrenciler için eşit eğitim imkânı sağlamak olarak belirlenmiştir. Jacobsen ve Young’a (2013) göre bu amacı gerçekleştirmek için eğitim politikalarını belirleyen aktörler hesap verebilirliği daha etkili hale getirmede farklı geleneksel ve yeni stratejiler denemişlerdir. Uygulanan politikalar kurumsal yapıları ve normları derinden etkilemiş, gücün ve kaynakların dağılımında farklılıklar meydana gelmiştir. Bu politikalar hesap verebilirliği etkili kılmak için daha çok hesap verebilme anlayışına dayalı olduğu için demokratik hesap verebilirlikten ödün verildiği de görülmektedir.

Bütün gelişmiş ülkelerde kamu tarafından zorunlu olarak finanse edilen okulların kamu yararına çalışmaları gerekmektedir. Bu sebeple çoğu gelişmiş ülkede her okulun kamu yararı ile ilgili yaptığı işle ilgili hesap verebilirlik süreçleri yürütülmektedir. Okulda hesap verebilirlik, okulların ne için hesap verdiği ve okul hesap verebilirliği programlarının ne ölçüde işe yaradığının ortaya konması bakımından önemli bir kavramdır. Okulda hesap verebilirlik Batı’da test temelli sonuçlara dayalı bir sistemle gerçekleştirilirken, birçok gelişmiş ülkede okulda teftiş süreçleri işletilmektedir. Okulda hesap verebilirlik sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişleri farklı öğrencilerin eşit eğitim imkânlarına kavuşması

bakımından önemlidir. Okulda hesap verebilirliğin gerçekleşmesi için okulların kendilerine verilen kaynakları yerinde ve verimli bir şekilde kullanması, okulda yapılan uygulamaların işlevsel olması, öğrencilerin akademik başarılarının hedeflenen düzeylere ulaştırılabilmesi gerekmektedir (Ladd, 2012).

Öğretmen hesap verebilirliği kavramı, özellikle ABD’deki eğitim reformlarının ve “hesap verebilirlik çağı” olarak nitelendirilen yeni dönemin bir ürünüdür. Bunun sonucu olarak ülkede özellikle devlet okullarında öğretmenlerin hesap vermeleri ile ilgili talepler günden güne artmaktadır. Ancak öğretmen hesap verebilirliği ile ilgili üzerinde uzlaşmış tek bir cevap bulunmamaktadır. Öğretmen hesap verebilirliği kavramına öğretmenler, okul toplumu, okul yönetimleri, iş dünyası ve aileler farklı anlamlar yüklemektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin işlerini hakkıyla yerine getirebilmeleri için okulların mali açıdan desteklenmesi ve yeterli donanımına sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlere temel kaynaklar sağlandığında, gerekli mesleki gelişim olanakları verildiğinde, karar verme süreçlerine katılımları sağlandığında öğretmen hesap verebilirliği için adil bir ve etkili sistemlerin düzenlenmesinden bahsedilebilir (Teacher Accountability Conference, 2012, s. 1-2).

Öğretmen, okuldaki birçok sürecin temel aktörüdür. Her okulun kendine has özellikleri bulunmasıyla farklı bazı özelliklere sahip olsa da öğretmenin sınıf içinde etkin bir rol oynadığı ve öğrenci ile en yakın iletişimi kuran kişi olması sebebiyle birçok sorumlulukları olduğu bir gerçektir. Bu konu birçok araştırmanın konusu olmuştur. Araştırmalar daha çok okulda ve sınıfta öğretmen davranışı konusunda yapılmaktadır (Şişman, 2011) “Öğretmen hesap verebilirliği, çocukların eğitiminde zorlu, çaba gerektiren ve ilham verici öğretmenlik mesleğinde öğretmen yeterliliği, yeteneği ve etkililiğinin değerlendirilmesinin sonucudur” (Sambar, 1998’den akt., Knight, 2008, s.11. Coleman Raporu da dahil olmak üzere, ABD’de son 50 yılda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öğrenci başarısında en önemli etkenin öğretmen kalitesi olduğu konusunda hemfikirdir (Goldhaber, Goldsmitdt ve Tseng, 2013). Öğretmenlerin bu denli belirleyici özelliklerinin bulunmasından dolayı okulda öğretmenin hesap vermesi gereken konular bulunduğu düşünülebilir.

Dış hesap verebilirlik baskıları ve politikaları tüm okulları aynı standartlar içinde biçimlendirmeye çalışsa da her okulun ve öğretmenin kendine özgü bir “hesap verebilirlik dili” bulunmaktadır (Abelman ve Elmore, 1999). Bu çalışmada, hesap verebilirliği klasik tanımlarla kavramsallaştırmaktan öteye gidilerek canlı ve gerçek ortamda ortaya çıkan

anlamlar ve dil üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kavram okulların günlük işleyişlerinde, yapılan uygulamalarda ve özellikle öğretmenlerin düşüncelerinde şekillenmektedir. Eğitim reformlarının başarısı her okulun ve öğretmenin kendi hesap verebilirlik kavramını nasıl oluşturduğunun anlaşılmasıyla mümkün olabilecektir. Günümüz toplumunda okulların ve öğretmenlerin eğitimdeki rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için hesap verebilirlik olgusunun derinlemesine araştırılması ve kendi birikimlerimize dayalı çözümler bulunması zorunlu hale gelmiştir.

Abelman ve Elmore'a (1999) göre, yeni hesap verebilirlik anlayışı okulları var olan bürokratik yapının dışına çıkarmayı öngörmekte ve onları akademik kalite ve öğrenci performansına odaklamayı hedeflemektedir. Bu anlayışın ortaya çıkmasında önemli sebepler ise okul performanslarının çok şeffaf bir şekilde ortaya konması ve bunun bir politik malzeme haline dönüşmesi, okullardaki öğrenci başarısını izlemeye yerel yönetimlerin ve eyalet düzeyinde kapasitenin yükseltilmesi ve eğitime yapılan harcamaların artırılması gösterilmektedir. Ayrıca uluslararası sınavlarda elde edilen başarıların farklı ülkelerin öğrencileriyle kıyaslanması hesap verebilirlik baskılarını arttırmaktadır.

Dışarıdan dayatılan yeni hesap verebilirlik baskıları okulların iç hesap verebilirliğini etkilemektedir. Bu durumdan başta öğretmenler olmak üzere, idareciler, öğrenciler ve diğer paydaşlar etkilenmektedir. Hesap verebilirlik anlayışı dört temel fikri ortaya çıkarmaktadır. (i) Okullar eğitimin verildiği, öğretmenlerin hesap vermekle yükümlü oldukları yerlerdir. (ii) Okullar ve öğretmenler öğrenci başarısından sorumlu tutulmaktadırlar. (iii) Okulların ve öğretmenlerin başarısı dış kaynaklı standartlara bağlı olarak ölçülmektedir. (iv) Okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesi bir ödül ve ceza sistemine bağlıdır.

Amaç

Bu araştırma özel bir okuldaki öğretmenlerin okulda hesap verebilirlik ile ilgili düşüncelerinin nasıl oluştuğunu betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan Abelman ve Elmore'un (1999) hesap verebilirlik teorisinin önermelerinden yararlanılarak oluşturulan alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

- Öğretmenlerin okulda hesap verebilirliğin temelini oluşturan günlük sorumlulukları nelerdir?
- Öğretmenler kime karşı, ne için ve nasıl sorumludurlar?
- Öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerini kimler, nasıl düzenlemektedir?

- Öğretmenlerin performans değerlendirmeleri nasıl yapılmaktadır?
- Öğretmenlerden beklentiler nelerdir?
- Okuldaki hesap verebilirlik sistemi eğitim ve öğretim faaliyetlerini nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlerin okuldaki işleyişe dair düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, özel bir lisede öğretmen hesap verebilirliğinin derinlemesine incelenmesi için durum çalışması olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Bu araştırma özel bir lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etik gerekliliği sebebiyle okulla ilgili gerçek bilgiler yansıtılmamıştır. Araştırma ortamını oluşturan okula “Özel Hedefim Lisesi” takma ismi verilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve velilere kodlar verilmiştir.

Araştırma 2013- 2014 Eğitim ve Öğretim yılında Özel Hedefim Lisesinde öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve veliler ile yarı yapılandırılmış soru formları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde tüm katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Özel Hedefim Lisesinde yapılacak olan araştırmalar için öncelikle okul öğrenci işleri bürosundan öğretmen, idareci ve öğrenci sayıları elde edilmiştir.

Özel Hedefim Lisesinde 50 öğretmen, 1 müdür ve 2 müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Okulda 157’ü erkek, 215’i kız toplam 372 öğrenci kayıtlıdır. Araştırma gönüllülük esasına dayalı amaçlı olarak seçilen 15 öğretmen, 3 idareci, 6 öğrenci ve 4 veli ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrenciler ile odak grup, diğer katılımcılarla bireysel görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Amaçlı örnekleme nitel araştırmaya özgü bir yöntemdir. Araştırma için amaca uygun bir ortam ve katılımcılar belirlerken kimin ya da neyin örnekleneceği ve bunların sayısı ile ilgili kararların verilmesi gerekmektedir. Böylece daha fazla bilgi edinilmesine olanak sağlanmaktadır (Cresswell, 2007). Nitel araştırmalarda araştırmacılar kendi amaçları doğrultusunda temsili bir örneklem tercih etmeyi yeğlerler ve konunun içeriğine göre hareket ederler. (Neuman, 2010). Bu araştırma özel bir lisede gerçekleştirdiği için araştırmacı kendi çalışmasının içeriğine uygun katılımcıları seçmiş ve amaca yönelik örneklem kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Durum çalışmaları bir ya da birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye dayalı olduğu için veri toplama sürecinde çok boyutlu ve yoğun bir veri toplamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve

doküman analizleri yapılmaktadır. Veri analizinde ise betimleme, örnekleme, tema ve örüntüleri ortaya çıkaracak karşılaştırmalı analizlere yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin birçok kaynaktan toplanması ve çeşitleme yaparak araştırma sonuçlarının farklı kaynaklarla raporlama sürecinde desteklenmesi önemlidir (Cresswell, 2007).

Durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada veriler 3 farklı veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Bu veriler, araştırmacının yapmış olduğu görüşmeler, gözlemler ve elde edilen belgelerden oluşmaktadır. Bu üç farklı kaynaktan toplanan verilerle yapılan çeşitleme araştırmanın güvenilirliğini artırmak için kullanılmıştır.

Etik

Nitel araştırmacı hem veri toplama ve analizi hem de raporlama sürecinde birçok etik sorunla karşılaşmaktadır. Amerikan Antropoloji Birliği'nin kriterleri bu duruma uygun standartları ortaya koymaktır. Bu ilkelere uygun hareket eden bir araştırmacı katılımcıları sayılar ya da takma adlarla belirterek isimlerini saklı tutar (Cresswell, 2007).

Bu çalışmada etik konusunda özel bir hassasiyet gösterilmiştir. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılının başında okul genel müdürlüğüne tez öneri formunun bir örneği verilerek izin talebinde bulunulmuştur. Talep mail ortamında iletilmiştir. Ancak yazılı bir izin yerine Okul Genel Müdürü tarafından sözlü iznin yeterli olacağı bizzat araştırmacıya bildirilmiştir. Araştırmacı verilen bu sözlü izni yaptığı görüşmeler öncesinde katılımcılara bildirmiş ve onların da onayını almıştır.

Verilerin Analizi

Yin'e (2009) göre her araştırmacı kendisine özgü analitik stratejisini geliştirmesi gerekmektedir. Bunun en iyi yolu verilerle "oynamaktır" (s. 129). Yin'in (2009, s. 129) Miles ve Huberman'dan (1994) aktardığına göre araştırmacılar bazı analitik manipülasyonlar yaparak analiz sürecini gerçekleştirmektedirler. Bunlardan bazıları şunlardır: (i) Verileri farklı şekillerde düzenleyerek sıralamak (ii) Verileri kategorilere ayırmak (iii) Olayları belli bir düzen içerisinde sıralamak

Bu çalışmada öncelikle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. Yaklaşık 1000 dakikalık ses kayıtlarının dökümü neticesinde 450 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Ham veriler genel bir izlenim elde etmek amacıyla birkaç defa okunmuştur. Daha sonra yarı-yapılandırılmış öğretmen formundaki sorular ve sonda sorularının sırası esas alınarak, her soruya ait cevaplar katılımcıların verdikleri cevaplardan kesilip yeni bir word belgesinde alt alta yığılmıştır. Böylelikle veriler toplam 7 soruya ait ana bölümler altında

toplanmıştır. Daha sonra her bir ana bölümdeki veriler tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlardan hareketle temalara ulaşılmış; ardından, oluşturulan temalara ait yorumlar yazılmıştır. Verilerin analizi ile ilgili form Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Veri Analizinde Kullanılan Form

Araştırma Sorusu 1.	Tema	Kod	Görüşme metni	Araştırmacının yorumu
Öğretmenlerin Sorumlulukları	Öğrenciye karşı sorumluluklar	<i>Akademik hazırlık yapma</i>	“Gireceğimiz derslere <u>dair gün öncesinden bir ön hazırlık yapıp</u> , o gün içerisinde de derslerimizi oldukça aktif canlı, heyecanlı bir şekilde vermek istiyoruz”	Akademik hazırlıklar, akademik başarıya yönelik yapılan ön çalışmalar olarak ifade edilmektedir. Bu sorumluluk hem bir bilinç hem de günlük hayatın bir parçası olarak gerçekleşmektedir.
		<i>Öğrenciyi doğru yönlendirme</i>	“Yani öğrenciyi iyi tanıma, <u>onu yönlendirme</u> açısından da önemli.”	Öğrenciyi tanıma ve yönlendirme akademik başarının sağlanmasında kritik bir önem taşımaktadır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada Yin’in (2009) geçerlik ve güvenilirlik için bulunması gereken nitelikleri esas alınmıştır. Yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırma 3 farklı veri kaynağı ile çeşitlendirilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Okulda gözlemler yapılmış ve belgeler toplanmıştır. Bu üç kaynaktan alınan veriler birbirlerini destekleyici kanıtlar olarak sunulmuş ve betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin yapılan işlemleri farklı bir gözle tekrar gözden geçirmesine olanak sağlanmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise öğretmen hesap verebilirliği, Abelman ve Elmore’un (1999) hesap verebilirlik teorisi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler teorideki önermeler bakımından incelenmiştir. Güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma belli bir plan dahilinde ilerlemiştir. Araştırmada izlenen yollar ayrıntılı bir şekilde

yöntem bölümünde açıklanmıştır. Ayrıca araştırma da elde edilen verilere ait ses kayıtları ve çözümleri, belgeler ve araştırmacı günlüğü güvenli bir ortamda daha sonra da araştırmacılar tarafından kullanılabilecek şekilde saklanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış öğretmen formunda toplam 7 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular sonda sorularla daha da genişletilerek katılımcılardan daha ayrıntılı bilgiler alınmıştır. Görüşmelerin öncesinde ve görüşme esnasında alınan tedbirler oldukça detaylı ve doğal cevapların verilmesine imkan sağlamıştır.

Bu bölümde araştırma yapılan okulla ilgili genel bir tablo oluşturmak için öncelikle okulun genel görünümüne yer verilmiştir. Ortaya konan bu tablonun bulguların daha net algılanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Daha sonra ana ve alt başlıklardaki yorumlar öğretmen, idareci, veli ve öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Yorumlar ayrıca yapılan gözlemler ve analiz edilen belgelerle de çeşitlendirilmiştir. Farklı soru başlıklarına ilişkin bulgular betimlemeler ve açıklamalarla zenginleştirilerek doğal bir akışın ortaya çıkması sağlanmıştır. Bu akış katılımcıların paylaştıkları düşüncelerden elde edilen alıntılarla desteklenerek ana başlığa ilişkin bir anlam örüntüsü ortaya çıkarma gayreti olarak düşünülebilir. Ayrıca sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde bulgulardaki her bölüm ilgili teori çerçevesinde tartışmaya açılmıştır. Bu durum Yin'in (2009) önerdiği, bir kurama genelleme yaparak dış geçerliliği sağlama çabası olarak düşünülebilir.

Okulun Genel Görünümü

Araştırma kapsamındaki okulun genel görünümüne ait bilgiler araştırmacının saha notlarına (Saha notları, s.1-2) dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamındaki Özel Hedefim Lisesi 25 yıldır eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. Okul yerleşkesi oldukça merkezi bir konuma sahiptir. Bünyesinde Anadolu ve Fen liseleri olan okul 8.30- 16.00 saatleri arasında günde 8 saat ders esasına göre eğitim vermektedir. Buna ilave olarak 2 saat etüt saatleri bulunmaktadır. Dileyen öğrenciler bu etütlere katılarak saat 17.30'a kadar ders takviyesi alabilmektedir. Okulun ayrıca çok amaçlı spor ve kültür merkezi ve kapalı yüzme havuzu bulunmaktadır. Bulunduğu şehrin tüm ilçelerinden öğrenci kabul eden okulda, öğrencilerin % 80'ni servis hizmeti almaktadır. Okulda serbest kıyafet uygulaması yapılmaktadır.

Özel Hedefim Lisesi üst gelir grubuna hitap etmektedir. Anadolu Lisesine kayıt yaptıran öğrenciler için herhangi bir taban puan uygulaması yapılmamaktadır. Bu öğrencilerin çoğu eğitim ücretini ödeyerek eğitim almaktadırlar. Oranı her yıl değişmekle birlikte MEB ve okul vakfından kısmi ya da tam burs alan öğrenciler %10 civarındadır. Ancak Fen Lisesi % 1'lik dilimden öğrenci almakta olup öğrencilerinin tamamını burslu öğrenciler oluşturmaktadır.

Okulda görev yapan öğretmenlerin % 90'ı 5 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Okula her yıl farklı branşlardan yaklaşık 2000 civarında başvuru yapılmaktadır. Okul, istihdam edeceği öğretmenlerini seçerek almaktadır. Okul yönetimi ihtiyaç nispetinde başvuru yapan öğretmenlerden CV'lerini uygun bulduklarını görüşmeye davet etmekte ve bir komisyonun karşısında ders sunumu yaptırmaktadır. Sunum neticesinde alınan puanlar ve komisyon görüşü neticesinde aday öğretmenin durumu ortalama bir hafta içerisinde netleştirilerek kendisine olumlu ya da olumsuz bilgilendirmede bulunmaktadır.

Özel Hedefim Lisesinde öğretmenler 1 yıllık sözleşme imzalayarak yeni eğitim ve öğretim döneminde göreve başlamaktadırlar. Sözleşmeler her yıl 1 Ağustos itibariyle başlayıp ertesi yıl aynı tarihte sona ermektedir. Sözleşme uyarınca öğretmenler görev verildiği takdirde 30 saate kadar derse girmekle yükümlüdürler. Öğretmenlerin hafta içi ortalama haftalık ders saat sayısı 25 saat civarındadır. Ancak akşam etütleriyle birlikte bu rakam 30 saate kadar çıkabilmektedir.

Özel Hedefim Lisesi öğretmenleri özlük hakları bakımından iyi durumdadır. Öğretmenlerin aldıkları maaşlar SGK bordrolarında net olarak gösterilmektedir. Okul, öğretmenlerine yemek ve servis imkanı sunmaktadır. Okulda eğitim ve öğretim yılı başında 4 hafta, eğitim ve öğretim dönemi sonunda 2 hafta olmak üzere 6 hafta seminer dönemi çalışmaları yürütülmektedir. Bu zaman diliminde ağırlıklı olarak hizmet içi eğitimler verilmekte ve zümre çalışmaları yapılmaktadır. Okulda öğretmen sirkülasyonu araştırmanın yapıldığı 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında % 30 civarında gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin sorumlulukları

Araştırmanın birinci sorusu olan “Bu okulda çalışan bir öğretmen olarak okuldaki en önemli sorumluluklarınızdan bahseder misiniz?” sorusuna verilen cevaplar yapılan görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında birinci soruya verilen cevaplar özel bir okulda sorumlulukların oldukça farklı ve yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve idareciler ile ilgili çeşitli sorumlulukları yerine getirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin verdikleri cevaplar farklılaşmakla birlikte özel bir okulda öğretmenliğin “yoğun sorumluluklar” içerdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular özel okulun çalışma şartlarına bağlı olarak sorumlulukların daha da artabileceğini göstermektedir. Okuldaki sorumluluklar sınıflandırıldığında en büyük sorumluluk alanının öğrenci ile ilgili sorumluluklar olduğu görülmektedir.

Öğrenciler ile ilgili sorumluluklar

Özel Hedefim Lisesinde öğrenci ile ilgili sorumluluklar arasında öğrencilerin akademik başarılarını sağlama, iyi bir öğretim ortamı sağlama ve yönlendirme başı çekmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun akademik başarı anlamında büyük bir sorumluluk duygusu taşıdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin işini sevmesinin, planlı ve düzenli olmasının, öğrencinin her halinden anlayabilecek bir tecrübeye sahip olmasının ve işine ciddiyetle sarılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin de önemsendiği görüşmelere yansımaktadır. Okul idaresi de okuldaki tüm öğrencilerin farklı etkinliklere katılmasını ve başarısını önemsemektedir.

Öğretmen 1: Şimdi bu okulda çalışan bir öğretmen olarak en önemli sorumluluğumuzun öğrenciye karşı olduğunu düşünüyorum. En başta öğrenciye karşı sorumluyuz, daha sonra okul idaresine karşı sorumluluğumuz var. Sonra velilerimize karşı sorumluluklarımız var. Bunları biraz açacak olursak öğrencilere karşı sorumluluklarımız bizden beklenen onların eğitim ve öğretim süreçlerini en iyi şekilde en verimli şekilde geçirebilmeleridir. Bu anlamda branşımızı icra eden bir öğretmen olarak kendi branşımızda öğrencimize en iyi şekilde öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek; yani onları akademik düzeyde en iyi noktalara getirebilmektir. Birinci derecede bizden beklenen budur. Bunun yanında ayrıca öğrencilerin davranışlarında olumlu manada değişiklik yapmak da bizden beklenen bir sorumluluktur. Bir öğrenciye karşı sorumluluğumuzdur. Yani akademik eğitimin yanında öğrencinin davranışlarında da bir düzeltme olmasının beklenmesi önemli bir sorumluluk parçasıdır diye düşünüyorum.

Öğretmen 4: Şimdi öncelikle eğer öğrenci bir konuyu öğrenemiyorsa burada bir kere öğretmen yükümlü. Çünkü bu direkt olarak tüm yükümlülüğün öğretmende olduğunu çıkartmamak lazım. Öğrenememe sebeplerinin ne kadar öğretmen kaynaklı olduğuna bakmak lazım. Çünkü öğretmen kaynaklı olmayıp da öğrenci derse hazır gelmeyeabiliyor. Veya önceki akşamdan çok uykusuz olduğu için derse konsantre olamayabiliyor. Veya öğrencinin derste konsantre olmasını engelleyen çok farklı sebepler olabiliyor. Eğer öğretmenin burada faktörü fazlaysa sorumluluğu da fazladır diye düşünüyorum. Öğretmenin anlatamamasından kaynaklı, bu ifade çok doğru olmayabilir ama, öğretmen işine ne kadar ciddiyetle sarılıyor? Bunu düşünmek lazım. Eğer öğretmen ciddiyetle sarılmıyorsa işine, işi sevmiyorsa, zorunluluktan yapıyorsa, e tabi burada öğretmenin faktörü çok fazladır diyebilirim.

Belge 1:

Değerli Öğretmenlerimiz,

Projeler kapsamında veya dersler özelinde sınıflar arası bilgi yarışması, münazara vb. çalışmalar yapmaktasınız. Bu çalışmalardan memnuniyet duymaktayız.

Bu tür etkinliklerde şubelerden öğrenci seçiminde her seferinde aynı öğrencilerin **seçilmemesine** dikkat edilmesi gerekmektedir. Bildiğiniz üzere her ortamda özgüveni yüksek ve temsil yeteneğine sahip öğrenciler yetiştirdiğimizi ifade ediyoruz. Bu anlamda okul içi çalışmalarda derece almaktan veya birinci olmaktan ziyade daha fazla sayıda öğrenciye sınıfı temsil etme görevi verilmesi eğitim yaklaşımımızı genele yaymak olarak görülmelidir.

Yarışmalara bir şubeden öğrenci seçerken dersimizden en yüksek puan alanı öne sürmek yerine bu yıl yarışmalarda kimler sınıfı temsil etti sorusunu yöneltelim. Buna göre daha önce temsil görevi almamış adaylar arasından sınıfın da desteğini sağlayarak öğrenci seçelim.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Okul Müdürü

Öğretmenlerin kime karşı sorumlu olduklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Bu okulda çalışan bir öğretmen olarak sorumluluğu en çok kime karşı hissediyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar yapılan görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında sorulan sorulardan elde edilen cevaplar özel bir okulda sorumluluğun iki makama karşı hissedildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının kendini öğrenciye karşı sorumlu hissettiği, diğer öğretmenlerin ise kendilerini idareye karşı sorumlu hissettiklerin anlaşılmaktadır.

Öğrenciye karşı sorumluluk

Öğretmenlerin kendilerini kime karşı sorumlu hissettikleri sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilere karşı duyulan sorumluluğun ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin gözünde öğrencinin varlığı öğretmenin de varlık sebebidir. Öğretmenler için gerçek tatmin duygusunun ancak öğrenciye azami katkı sağlamak ve onlarla olan ilişkilerinin niteliğini yüksek tutmak ile gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin beklentilerini anlamak için onların fikirlerini alarak geribildirim sağlamaya yönelik çalışmalar yapıldığı ifadelere yansımaktadır. Bu durumun hem öğrencilerin öğretmenlerin yaşadıkları ile ilgili empati kurmasına yardımcı olduğu hem de kendi düşüncelerine değer verildiğini göstermektedir. Öğrenci için yapılanların içtenlikle yapıldığı, bir başkasına iyi görünmek için yapılmadığı belirtilmektedir. Öğrenci için hissedilen sorumluluğun ve öğrenci için yapılan çalışmaların aynı zamanda veliye ve idareye olan sorumlulukları da kapsadığı aktarılmaktadır.

Öğretmen 1: Benim için en çok öğrenciye karşı sorumlu olduğum düşüncesi hakimdir. Çünkü öğretmenin birinci dereceden muhatabı öğrencisidir. Kesinlikle öğrenci diyebilirim ve ben şuna bakarım. Veliye karşı sorumluluk okul idaresine karşı sorumlulukları bir şekilde yerine getirebilirsiniz. Bunları yerine getirmek çok daha kolay olabilir diye düşünüyorum. Neticede onlar bir takım ölçütlerle daha pratik bir şekilde yerine getirilebilir ve vicdanınızı rahat ettirebilirsiniz. Ancak öğrenci, öğrenci varsa öğretmen vardır. Öğrencinin olmadığı yerde bir öğretmenden söz etmek mümkün değil zaten. Onların varlığıyla biz varız. Dolayısıyla öğretmenin birinci derecede muhatabı öğrencidir. Dolayısıyla ondan beklenen öğrencisine karşı sorumlu olmasıdır. Ve benim için hep birinci derecede sorumluluk kaynağı öğrencidir.

Öğretmen 12:İşime duyduğum saygıdan ötürü bizim muhababımız öğrencimiz. Kesinlikle öğrencime karşı ben hesap verebilmeliyim. Bu hesap vicdani bir hesaptır. Yani yöneticinin belki gözünden kaçması, gözüne yakalanmama gibi hissiyattan tamamen uzaktır. Öğrenciye alanımla ilgili azami katkı sağlayabilmem lazım. O anlamda öğrencinin tenkitlerine zaman zaman başvururum. Daha iyi bir sonuç elde edebilmek için fikirlerini sorarım. Sizce nasıl olmalı. Nasıl yaparsak bu derste daha iyi bir netice alabiliriz? Hangi, hatta zaman zaman, bunu sene sonuna doğru yapıyorum, bir sonraki öğretim yılına dair birtakım kendi adıma sonuçlar çıkarabilmek için. sizin bir okulunuz olsa, ilerde herkes meslek sahibi olacak. Farz edelim ki patron oldunuz ve okul açmak istiyorsunuz; nasıl bir okul olsun istersiniz? Bunu öğrencilerden dinlemek istiyorum. Şimdi ilk bakışta öğrenci gözüyle olayı değerlendirirken, öğrenciler genelde birtakım kurallardan uzak bağımsız özgür, bir ortamda eğitim ve öğretim isterler ama iş sorumluluk düzeyinde, yönetim düzeyine gelince daha dikkatli cümleler seçmiş oluyorlar. Hatta en nefret ettikleri disiplini ön plana çıkartmaya çalışıyorlar. Disiplinli bir okul olsun isterim gibi. İlginçtir. Bu öğrenci bakış açısı, öğretmen bakış açısı, idareci bakış açısı demek ki yıllara ve bulunulan konuma göre bir değişiklik gösterebiliyor. Yani biz şu yaşımızda öğrencinin yerinde olsak, ya da idarecinin yerinde olsak farklı ifadeler kullanabiliriz.

Öğretmen 13: Sorumluluk, ben aslında sorumluluğu en çok öğrencilerime karşı hissediyorum. Eğer öğrencilerime karşı görevimi yerine getirirsem böylece velinin istediklerini de yapmış olurum, idarenin istediklerini de yapmış olurum. Yani üstten bakmıyorum. Aa ben idareye iyi görünmeyim de işte idare beni iyi bir öğretmen görsün de işte bu öğretmen çok iyi yapıyor, çok iyi çalışıyor değil. Ben tabakanın altından başlamak istiyorum. Öğrenciyi mutlu etmek istiyorum. Önce üzerime düşen öğrenci görevini yapmak istiyorum. Eğer öğrencinin benden beklentisi neyse onu ne kadar karşılayabiliyorum. Eğer beklentiyi tam olarak karşılayabiliyorsam bence mutluluk ve sorumluluk ordan başlar.

Bir öğrencinin ifadeleri okulda öğretmenlerin öğrenciye karşı ilgilerinin yüksek olduğunu göstermesi bakımından öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin öğrenciye karşı tutum ve davranışlarının onun beklentilerini karşıladığı, öğrenciyi mutlu etmek adına yoğun çaba sarf ettikleri ve bunu içtenlikle yaptıkları öğrencinin ifadelerine yansımaktadır.

Öğrenci 6: Sevdığım bir öğretmen bana dersi sevdirebilecek. Hani ben mesela soru sorduğum zaman her şeyiyle yani ne kadar basit bir soru olsa bile hani anlamadığım bir soru olduğu zaman basit bir soru olsa bile hiç düşünmeden cevap verebilir birisi olmalı. Benimle ilgilenmesi, halimi hatırlı sorması. Ya sadece ders içinde değil ders dışında da benimle ilgilenmesi, benimle konuşması, sadece ders konularında değil, diğer dış hayattaki sıkıntılarım ile ilgili konuşması, bazı sıkıntılarım şey olması yani tabi zaten öğretmenlerimizin çoğu fark ediyor hemen, noldu Ali diyor? Soruyor. Bişey mi var? Bir sıkıntın mı var. Gel otur. Çay içelim konuşalım falan. Yani mutlaka her şeyi yapıyorlar. Öğrenciye bir içten gelen bir sevgi var yani.

Değerlendirme ölçütlerini kimin belirlediğine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Bu okulda öğretmenlerin sorumluluklarıyla ilgili değerlendirme ölçütlerini kimler, nasıl belirliyor? ” sorusuna verilen cevaplar yapılan

görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir. Okulda uygulanan performans değerlendirme ölçütleri ile ilgili öğretmen ve idareci görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ve idarecilerin iki farklı görüş sergilediği ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmen ve idareciler değerlendirme ölçütlerini kimin hazırladığı ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını savunurken bazı öğretmen ve idareciler ise değerlendirme ölçütlerinin yönetim ya da üst yönetimin hazırladığını öne sürmüşlerdir.

Öğretmen ve idarecilerin ifadelerine göre, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için hazırlanan değerlendirme ölçütlerinin kimin tarafından hazırlandığı ile ilgili net bir bilgilendirme yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum katılımcıların, “bilmiyorum”, “bilgimiz dışına”, “bilgilendirme yapılmıyor”, “herhalde” vb. ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Performans değerlendirme ölçütlerini kimin hazırladığı ile ilgili olarak profesyonel bir ekibe hazırlanmış olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okuldaki forum üzerinden öğretmenlere sorulabilecek sorularla ilgili anket hazırlandığı ve bu anketin de değerlendirme ölçütleri ile ilgili temel oluşturulmuş olabileceği ya da farklı bir kurumun değerlendirme ölçeğinin aynen kullanılmış olabileceği görüşleri de aktarılmaktadır. Tüm ifadeler ortak olarak ele alındığında araştırma yapılan okulda değerlendirme ölçütlerinin kimin tarafından hazırlandığının net olarak öğretmenlere bildirilmediği görüşünü ağırlık kazanmaktadır.

İdareci 2: Yani kim belirliyor. Anket sistemimiz var bizim. Anket sistemimizde ben sadece soruları görüyorum. Kimin hazırladığını soruyorsanız; bilmiyorum. Kim hazırlıyor ya da kimler hazırlıyor bir bilgi sahibi değilim. Ama herhalde tahmini olarak, bu mesleğin önemli bir meslek olduğunu düşünürsek, herhalde böyle oturup 3 kişi kafa kafaya verip hadi şuradan soru hazırlayalım diye hazırlanmıyordur diye düşünüyorum. Muhtemelen profesyonel bir ekibe hazırlatılıyordur diye düşünüyorum.

İdareci 1: Bildiğim kadarıyla geçen sene yapılan durumlarda bununla ilgili, öğretmenlere hem de idarecilere ankette hangi sorular olmalıdır diye forum üzerinden sorular soruldu. Oraya kimler ne gönderdiyse ve o dönem bunun başında olan uzmanın da gerçekleştirdiği sorularla ortaya çıkıyor. Bu noktada biz öğretmenler çok göndermediysek beni bunla değerlendirin demediysek otomatik olarak o profesyonelin yazmış olduğu sorularla değerlendiriliyorsunuz.

Öğretmen 12: Ölçütleri kimin belirlediği kesinlikle bilgimiz dışında. Yani belki bizim fikrimiz seminer dönemlerinde soruluyor. Ama o anket sorularına ne kadar etki ettiği tartışılır. Baktığımızda bizim fikirlerimizin bir ürünü olmadığı anlaşıyor. Değerlendirme ölçütleri içeriğinin nasıl belirlendiği ile alakalı aslında bir bilgilendirme yapılmıyor. Burada bence bir problem var.

Öğretmen 4: O herhalde yönetim tarafından belirleniyordur herhalde. Yani bize herhangi bir dönüş olduğunu görmedim hani. Zümre başkanlarına falan soruluyorsa bilmiyorum. Öğretmeni değerlendirmek için öğrenciye ya da veliye hangi soruyu soralım gibisinden bir şey bilmiyorum. Benim hangi yönümü ölçmeli gibi. Bir soru yok yani. Bize gelen bir şey yok. Muhtemelen az önce dediğim o rutin işler çerçevesinde soru, anket hazırlıyorlar.

Performans değerlendirme süreci

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Bu okulda öğretmenlerin sorumluluklarıyla ilgili performans değerlendirmesi/izlemesi nasıl yapılıyor? ” sorusuna verilen cevaplar yapılan görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir. Öğretmen, idareci, veli ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde okulda öğretmenlerin farklı paydaşların değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenler bir eğitim ve öğretim dönemi içerisinde farklı yöntemlerle izlenerek değerlendirilmektedir. Bunun sonucunda, ödüllendirme ve cezalandırmalar gerçekleşmektedir. Ardından yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenler yeni dönem için anlaşma imzalanmakta ve öğretmen kurumda çalışmaya devam etmektedir.

Anketler ve gözlemler

Öğretmenlerin değerlendirilmesi ders içerisinde ve dışarısında gözlemlere dayalı olarak ve okulda uygulanan anketlerle gerçekleştirilmektedir. Öğretmenleri dönem içerisinde sıralı ilk amiri olan bölüm koordinatörleri bizzat ders ziyaretleri gerçekleştirerek ya da anlık veya geçmişe dönük sesli kamera kayıtlarını da inceleyerek izleyebilmektedir. Öğretmenleri izleme ve değerlendirmede bölüm koordinatörlerinin rolünün daha ön planda olduğu görülmektedir. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının da performans değerlendirme ve izleme sorumlulukları olmakla birlikte ders izlemede bölüm koordinatörleri gibi etkin bir rol oynamamaktadırlar. Ancak öğretmenle ilgili yaşanan olumlu ya da olumsuz olayları takip sistemine girerek yıl içerisindeki gözlemlerini aktarmaktadırlar. Öğretmenler dönemde bir defa okul müdürü, müdür yardımcısı, bölüm koordinatörü, öğrenciler ve velilere uygulanan anketlerle değerlendirilmektedir. Anketlerde her öğretmenle ilgili maddelere katılımcıların 0 ile 100 arasında puanlar vermesi beklenmektedir. Bunun sonucunda öğretmenle ilgili ortalama puanlar elde edilmekte ve öğretmenlerin okul içerisindeki sıralaması okulun resmi forum sayfasında yayınlanmaktadır.

Öğretmen 1: Şimdi bir öğretmen olarak bizi değerlendiren farklı kaynaklar var. Şimdi bu kaynakların kimler olduğunu ne şekilde değerlendirdiğini öğretmen bilir bu kurumda. Mesela bunları tek tek ele alacak olursak en başta zümre başkanı değerlendirir. Zümre başkanı bu kurumda her bir öğretmenini dönemde bir veya birden fazla olmak kaydıyla yeri gelir sınıf içerisinde derslerine misafir olarak örnek ders izlemesi yapar ve bunun sonucunda bir değerlendirme yapar. Veya bizde ders kayıtları kamera ile yapıldığı için sınıflarımızda kamera kaydı ile ders yapıldığı için yeri gelir böyle geçmişe dönük olarak veya anlık olarak bu sistemden de öğretmenin dersini izleyebilir ve bir değerlendirme de bulunabilir. Hani bunu yapacağını kendi zümre öğretmenlerine söyler. Ve bunun sonucunda elindeki değerlendirme kriterlerine göre, bu kriterleri öğretmen de bilir, daha önceden ona bildirilir; bu ölçütlere göre öğretmen de değerlendirileceğini bilir, farkındadır. Zümre başkanı buna göre bir değerlendirme yapar. Bunun yanında yine benzer kriterlerle müdür yardımcısı öğretmeni takip eder; keza okul müdürünün de böyle bir takip sorumluluğu vardır. Bunun yanında yılda bir defa olmak kaydıyla öğrenciler öğretmenleri

değerlendirir. Yine belli sorular vardır; bu soruların neler olduğunu öğretmen de bilir. Hangi sorularla öğrencinin değerlendireceğini öğretmen bilir. Ve öğrencinin de görüşü alınır. Hatta velilere de değerlendirme yapmaları istenir. Bunların neticesinde öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi de vardır sistemin içerisinde. Yani biz buna 360 derece değerlendirme sistemi diyebiliriz. Bir değerlendirme sisteminin içerisinde öğretmende kendi kendine bir puan verir.

İdareci 1: Hemen şöyle söyliyim hocam. Performans değerlendirmeleri şu aşamalardan geçiyor. Önce öğrencilere bir anket hazırlanıyor. O anketler öğrencilere açılıyor ve müdür yardımcıları sınıflara girerek internet üzerinden öğrencilere bu anketlerde sıfırla 100 arasında her sorunun değerlendirmesini istiyor. Bunlar bir havuzda toplanıyor. Akabinde velilere bir anket yapılıyor. Bu anket yine öğretmenin okulun değerlendirmeleri hepsi soruluyor. Daha sonra bunlar idarecilere geliyor. İdarecilere de yine bu şekilde bir anket düzenlenmiş durumda ve idareciler de aynı şekilde öğretmenleri 0 ile 100 arasında değerlendirme yapıyor. Ama burada hemen şunu açayım. İdarecilerde bu anketi doldururken özellikle iki şeye dikkat ederler. Bir yıl içerisinde kendileri için açılmış öğretmen takip sistemine o öğretmenle ilgili gerek kendisinin gerek sıralı idarecilerin gerekse de o öğretmenin bağlı olduğu koordinatörlerini hepsini görerek kararını verir. İkinci aşamada ise idarecinin yıl içerisindeki gözlemleridir. Bu gözlemlerle birlikte o anket değerlendirmesi yapılır.

İdareci 2: Şöyle yapılıyor; bir bölüm başkanları, kurumumuzda koordinatörlük adı altında bir birim var her zümre için. Bu bölüm koordinatörlerimiz her ay öğretmenlerini onların derslerini takip ederek, değerlendiriyor. Her ay böyle bir değerlendirme kriterleri var. Öğretmenlerimiz de neye göre değerlendirildiklerini de biliyorlar. Yani dersini koordinatörümüz değerlendiriyor. Bu değerlendirmede bunu bazen sınıfa girerek yapıyor koordinatör. Bazen de sınıflarımızdaki ses ve görüntü kaydı yapan kameralarla. Kameranın başına geçip, anında bilgisayarın başına geçip, öğretmenin bilgisi olmadan da koordinatör sınıfta değilken de yapabiliyor. Böyle aylık bir değerlendirme var. Dönem sonunda da bu sefer idareciler değerlendiriyor. Müdür, müdür yardımcılarını yine bir değerlendirme yapıyor sistem üzerinden. O zaman genel bir değerlendirmeyi bölüm koordinatörü de yapıyor. Aynı zamanda her dönem bir kere veliler ve öğrenciler de öğretmenleri değerlendiriyor. Ama biz öğretmenleri değerlendirirken, yani öğretmenin performansı ile ilgili genel tablo ortaya çıkarken, az önce bölüm koordinatörü, idarenin yaptığı değerlendirme dönemlik değerlendirme, ikinci dönemde yapılıyor. Onun tamamından derlenen bir performans puanı ortaya çıkıyor. Bu performans puanına öğrencinin ve velinin değerlendirmesinin çok büyük bir etkisi yok. Sadece biz aslında oradan veri almak istiyoruz. Ve şu da çıkıyor ortaya. Öğretmen hakikaten işini yapıyorsa mesleğinin sorumluluklarını yerine getiriyorsa, her şeyiyle o başarılı dediğimiz öğretmen formatındaysa, benim tanımladığım başarılı öğretmen formatındaysa, bir öğrencinin iki öğrencinin verdiği puanlar aslında diğer öğrencilerin verdiği puanlarla otomatik olarak ortadan kalkıyor.

Beklentiler

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Bu okulda öğretmenlerden, öğrenciler, veliler, idareciler öncelikle ne istiyor? Beklentileri nedir? Örnekler vererek anlatabilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar yapılan görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir.

Özel Hedefim Lisesi öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde, özel okulda kendilerinden beklenenleri “yoğun” olarak tanımlamışlardır. Bu algının oluşmasını sağlayan birçok etkenden söz edilmektedir. Bu algının genel anlamda sebebi okulun “her alanda başarılı” olmak gibi bir misyonu yüklenmiş olması gösterilebilir. Okulda öğretmenler akademik çalışmalar başta olmak üzere, birçok sosyal ve spor faaliyetini yürütmektedirler. Diğer taraftan değerler eğitime de büyük bir önem verilmektedir. Okul idarecilerinin ise

özel okulun doğası gereği her alanda özellikle projeler dalında derece beklemekte olduğu görülmektedir. Bununla birlikte velilerin de bu yöndeki beklentileri açıkça ifade edilmiştir. Beklentilerin fazla olması sorumluluk yükünü artırmaktadır. Öğretmenler akademik beklentiler başta olmak üzere diğer beklentileri de karşılayabilmek için hem ders içinde hem de ders dışında yoğun bir çaba sarf ettiklerini belirtmektedirler. Ancak sorumlulukların artması öğretmenlerin zaman zaman yoğun beklentileri karşılayamamalarına sebep olmaktadır.

Öğretmen 13: Bizim okulda beklentiler çok fazla. Çünkü bizim okul düzeyinde okul sayısı çok az. Neden çok az? Çünkü okulumuzun bir amacı var. Her alanda başarılı olmak. Değerler eğitimi çok iyi olacak, akademik başarı çok iyi olacak, spor sosyal bu alanlarda da çok üst düzey öğrenciler yetiştirmeye çalışıyoruz. Tabi üst düzey öğrenciler yetiştirmeye çalışmak zor bir konu. Önce velinin beklentisi çok yüksek oluyor. Veli şunu söylüyor. Ben çocuğumu bu okula gönderirsem, değerler eğitimi çok iyi bir yere gelecek işte çok küçük yaşlarda çocuklar değerler eğitimi almış olacaklar ve sonra benim bu öğrencim sınavlarda derece yapacaklar. Bunu düşünüyor. Öğrenci okula geldiğinde, öğrencide bu sorumlulukları kaldırabiliyorsa eyvallah; öğretmenin yükü hafifliyor. Ama idarecinin de böyle hedefi var. Okulumuz özel okul. İşte bulunmuş olduğu ilde hatta Türkiye genelinde derece yapması gerekiyor. O zaman velinin beklentisi de yüksek. Öğrenci bu beklentiye karşılayamadığı zaman çok büyük problemlerle karşı karşıya kalıyoruz. Ama öğrencinin potansiyeli çok iyi temeli çok iyi; eğer bu saydığım alanlarda başarılıysa o zaman çok rahat oluyoruz. Uluslararası projelerde olsun, Türkiye genelinde ve bölge genelinde projelerde başarı sağladığımızda görülüyor. Ama beklenti fazla olduğu için görevlerimizde çok artıyor o zaman. Öğretmen hem derse giriyor, hem ödev takibi yapıyor, hem sistemi takip ediyor, hem de bu öğrenciyi başarıya ulaştırmak için bir sürü çalışmalar yapıyoruz. Sıkıntı nerden başlıyor. Sıkıntı, hedef çok yüksek beklentimiz çok fazla. Ama biz bu beklentiye karşılayamadığımız zaman işte sıkıntı burada başlıyor.

Öğretmen 1: Şimdi beklentiye iki maddede toplamak mümkün diye düşünüyorum. Ama birinci öncelik bu okulda öğrencinin akademik eğitimi, akademik başarısı. Yani her bir branş öğretmeninden kendi branşı ile ilgili öğrencinin yeterli düzeye gelebilmesidir. Kendi müfredatıyla ilgili kazanımlar nelerse hepsi, mümkün olduğu kadar hepsini öğrencisine kazandırması beklenir. Yani akademik eğitim önceliklidir diyebilirim. Yöneticinin de beklediği bu; velinin de beklediği öncelik bu. İlk sorulacak şey ya da bir veli ziyaretinde ya da veli toplantısında velinin de sorduğu o. Bir şube öğretmenler kurulunda, ya da genel öğretmenler kurulunda okul yöneticilerinin de yine ilk baktıkları şey o. Yani akademik eğitim. Ama bununla beraber, bizim velimizin bu kurumda bizim velimizin veya yöneticimizin beklediği ikinci şey ise öğrencinin eğitim olarak iyi bir düzeye gelmesi, davranışlarında güzel olumlu manada değişikliklerin olabilmesidir. Bu beklentiler mesela devlet okullarında çalıştığım dönemlerde yoğun olmadığını söyleyebilirim. Ama özel kurumda yoğun kelimesi tam manasıyla bunu karşılıyor.

Veli 2: Tabi ki öğretmesini bekliyorum. Dersini öğretmesini ve hayata hazırlamasını. İngilizce ise bir yandan sınavlara hazırlarken İngilizceyi gayet güzel konuşabilmesini, matematik ise hem sınavlara hazırlamasını, din ise çocuğa İslami değerleri yaşayarak sevdirecek öğretmesini, Türkçe ise çocuğuma okuma zevkini tattırıp yeni kelimeler ve dünyalarla tanıştırmasını. Bir doktordan nasıl hastalığımıza doğru teşhis koyup para kazanma hırsı ile değil de karşısında insan olduğunun farkında olarak onu iyileştirmek için çaba harcaması isteniyorsa öğretmenden de karşısındaki boş bir kutu olan çocuğu hayatı için lüzum duyacağı bilgi ve becerilerle doldurması beklenir. Ben de bunu bekliyorum. Şu ana kadar olumsuz bir olayla karşılaşmadım ve dolayısı ile de olumsuz bir duygum yok. Beklentilerim karşılanıyor ve öğretmenlerinin de gayet bilinçli, mesleğinin şuurunda insanlar olduğunu düşünüyorum.

Okulda hesap verebilirlik uygulamaları

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Mevcut hesap verme uygulamalarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini ne ölçüde ve nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar yapılan görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir. Öğretmenler hesap verebilirliğin özel okullarda vazgeçilmez bir kavram olduğu belirtilmektedir.

Özel Hedefim Lisesi öğretmenlerinin ifadelerinde ise genel anlamda mevcut uygulamalarının eğitim ve öğretime birebir yansımadağı noktasında görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Her öğretmenin bir tarzı olduğu, bunun denetlenerek izlenerek değiştirilemeyeceğı belirtilmektedir. Hesap verebilirliğin bir amaç olmaktan çok bir araç olduğu düşüncesi çerçevesinde “mekanik” uygulamaların fayda sağlamayacağı, eğimin endüstriyel bir faaliyet olmaktan çok özgür insanların özgür bireyler yetiştirebileceğı bir sektör olduğu ifade edilmektedir. Hesap verebilirliğin ve okulda öğretmeni takibin öğrenci başarısını artırmadığı görüşü vurgulanmaktadır. Okulda yapılan uygulamaların zaman zaman öğretmenlerin tepkisine yol açtığı ve kendilerinin bir işçi olarak değil insanların gönüllerine ve beyinlerine hitap eden bireyler olarak görülmek istediklerini belirtmektedirler. Sürekli takibin bazı olumsuz etkilere yol açtığı savunulmaktadır.

Öğretmen 7: Şimdi tabi bu yani bu karmaşık bir yapı. Örgüt psikolojisi, kurum psikolojisi veya bireysel psikolojisinin burada çok önemli faktörleri var. Yani şimdi endüstrideki sanayideki bir işletme ile eğitim sektörü farklı. Birbirinden farklı ki orda bile endüstride çalışan insanlar fabrikada çalışan insanlar işletmeler bile insan kaynakları bile önemli. Ve oradaki insanların psikolojisini, kalitesinin artırmak için onlara bir takım yetkiler sorumluluklar, serbest alanların bırakılması önemli. Yani bunu da zaman zaman dinliyoruz. Okuyoruz. Okul eğitim sektöründe de bu daha önemli oluyor. Yani eğitimcilerin daha özgür tabi kendinden emin bilgili donanımlı insanlar olması yanında özgür ve üretken yapıda insanlar olması lazım. Sınırları çok fazla çizmemek lazım. Yani bu noktada zaman zaman sınırların çok çizildiğı durumlarda olabiliyor, oluyor. Serbest bırakılan durumlarda oluyor. Bu da kurumsallaşma ile ilgili aslında. Yani bir kurumsallaşma. Ha kurumsallaşma olmalı mı olmamalı mı? O da ayrı bir mevzu ama sistemini, amacını belirlemiş, bunun alt yapısını hazırlamış eğitim kurumları ki mevcut; bu noktada seçeceği öğretmenden her türlü şeyleri donanımları istiyor bekliyor geliştiriyor. Bu noktada da bağımsız bırakabiliyor. Yeri geldiğinde hani çok böyle; yani tabi bu zümrelere göre de değişir. Bazen bir zümre kararı alınır. Öğretmenin ders işleme metodu gerçi herkes yine kendi sistemi ile yapılıyor; ama hani öğretmen biraz özgür düşüncede bırakılacak insanlar olmalı ki yeni nesilleri daha özgür yetiştiresin.

Öğretmen 10: Yani aynı oranda yansıdığını düşünmüyorum. Çünkü bazı şeyler aynı şekilde devam ediyor. Yıllar önce nasıl yapılıyorsa hala da aynı şekilde yapılmaya devam ediliyor. İşin içine bir takım teknolojik unsurlar vesaireler girse de sonuçta öğretmen dersine giriyor sınıfına, dersini anlatıyor çıkıyor, yine başarı oranları aşağı yukarı aynı, değişmiyor. Veliler de gözlemlenen davranışlar, velilerin beklentileri öğretmenlerin velilere karşı olan sorumluluklarında çok fazla farklılıklar yok. Bunun yani bireye dönüşü noktasında elbette bir iş yapıyorsanız denetleneceksiniz, hesap sorulacak işte bunlar az önce söylediğimiz şekillerde kamera kayıtları olabilir, dersinize girip dinlenebilir, gün içerisinde gerekli işlerde takip edirsiniz. Verilen bir işi zamanında yapmanız yapmamanız ayrı; bunlar incelenir. Ama bunlar sizin verdiğiniz eğitim, iş yapma şeklinizle işe yapış biçimimizle üzerinde ya da siz zaten gerekeni gerektiğı gibi yapıyorsanız,

herhangi bir şey unsur değil. Olumsuz bir unsur oluşturmuyor. Sizin de gidip canla başla yapmanız gereken neyse en iyisini ne olacaksa, nasıl yapmanız gerekiyorsa nasıl yapmanız isteniyorsa sizden onu o şekilde yapmaya devam ediyorsunuz. Yani bu denetlemeler ya da hesap verme uygulamaları belki çok sıkı hesap vermek zorunda kalan arkadaşlar oluyorsa belki onlar üstünde etkili oluyordur. Ben şahsen kendim hesap vermediğim için çok fazla ya da bana herkese yapılan rutin kontroller dışında extra şeyler yapılmadığı için herkes gibi normal işimizi yapmaya devam ediyoruz.

Verimli ve etkin çalışma ortamı

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Sizce öğretmenlerin verimli ve etkin çalışabilmeleri için nasıl bir işleyiş/ortam gereklidir ?” sorusuna verilen cevaplar yapılan görüşmeler ışığında saha notları ve belgelerden de destek alınarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin ve idarecilerin okulda ideal, verimli ve etkin çalışma ortamına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen ve idarecilerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin verimli ve etkin çalışabilmeleri için öğretmenler için sağlanan fiziki mekanlarının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenler çalışma ortamlarının çok iyi planlanmış olmasını önemsemektedirler. Ayrıca maddi açıdan daha tatmin edici imkanlara kavuşmayı ve mesai saatlerinin iyileştirilmesini de beklemektedirler.

İdareci 1: Hocam öncelikle mekan. Mekan çok önemli bir öğretmen için. Bir öğretmenin nefes alabildiği alan sayıları ne kadar çok artmış ise o noktada öğretmen için iyi bir çalışma ortamı hazırlanmış demektir. İyi bir öğretmenler odası, iyi bir öğretmenin de aynı bina içerisinde teneffüs saatlerinde dahi yapabileceği sportif alanları. Bunlar ne kadar çok artarsa öğretmenin çalışma ortamı gelişmiş demektir. Öğretmen de rahatlar. Öncelikli olarak fiziki ortam önemli. Eğer fiziki ortamınız çok yeterli değilse, ne yaparsanız yapın, o öğretmenin etkinliğini verimliliğini artıramazsınız.

Öğretmen 10: Bunu bir kere fiziki açıdan ele alırsak öğretmenlerin çalışma ortamının daha rahat olması en azından öğretmenler odasından bahsediyorum. Daha geniş alanlarda çalışabilmeli. Örneğin her öğretmenin kendine ait bir masası olabilmeli. Yok. Şu an biz paylaşıyoruz. Paylaşım içerisindeyiz. Fiziki açıdan bu gerekli. Onun dışında en önemli unsurlardan birisi öğretmenin maddi açıdan tatmin olması. İkincisi ailesine karşı sorumluluklarına engel olabilecek bir şey olmaması lazım. Yani çalışma koşullarının çalışma saatlerinin mesai günlerinin bu şekilde dizayn edilmesi lazım.

Öğretmen 9: Tabi bu çok su götürren bir soru. Yani tabi biz bir bölümünü görebiliriz. Kendi açımdan düşünüyorum. Verimli çalışmak için öncelikle öğretmenin bir, mesai olarak çok rahat olması lazım. Çevre faktörlerinin çok iyi düzenlenmiş olması lazım eğitim öğretim yapılan mekanların çok ciddi şekilde planlanış düzenlenmiş dizayn edilmiş olması lazım.

Öğretmen 7: Şimdi tabi 8 saat ders var. Bunun belli bir yoğunluk var. Akabinde de bir buçuk saat öğretmen burada kalıyor. İşte bunların aslında gözden geçirilmesi lazım. Tabi bu milli eğitimden gelen tabi bir durum. Hani haftada 40 saat lisede ders olması gerektiği noktasında. Öğretmenin ekonomik durumunun daha da iyileştirilmesi, güçlendirilmesi kafasına takılan diğer süreçlerin azaltılması noktasında bence tekrardan bir gözden geçirilmesi iyi olur diye düşünüyorum.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Abelman ve Elmore'un (1999) hesap verebilirlik teorisi okulların ve öğretmenlerin sorumluluklarını, ne için, kime ve nasıl hesap verdiklerini literatürde sıklıkla rastlanan dış hesap verebilirlik bağlamında yapılan araştırmaların ötesine giderek okulun içine girmiş ve öğretmenlerin gündelik hayatlarını incelemiştir.

Teoriye göre, öğretmen hesap verebilirliği dış hesap verebilirlik baskılarının etkilerinden çok okul düzeyindeki güç faktörlerinden etkilenmektedir. Teoride öğretmen hesap verebilirliği 3 farklı okul tipinde sorumlulukların niteliği bakımından çeşitlilik göstermektedir: (i) 1. tip okullar: Öğretmen hesap verebilirliğinin bireysel sorumluluklar çerçevesinde olduğu ve öğretmenlerin sadece kendi değer yargılarını esas alarak hareket ettikleri ve herhangi bir iç ya da dış hesap verebilirlik baskısına maruz kalmadıkları öğretmen sorumluluğu biçimi (ii) 2. tip okullar: Okuldaki paydaşların ve diğer öğretmenlerin beklentileri çerçevesinde oluşan öğretmen sorumluluğu biçimi (iii) 3. tip okullar: Okuldaki bir iç hesap verebilirlik mekanizmasının etkisiyle şekillenen öğretmen sorumluluk biçimidir.

Teori kapsamında okuldaki hesap verebilirliğin eğitim ve öğretime katkısı ile ilgili öğretmenlerin öğrencilerinin başarısını sağlama ile ilgili sorumluluklarına ve düşüncelerine değinilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeleri ve başarılı olabilmeleri ile ilgili öğretmen ön yargılarının çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Teoride görüşlerini ifade eden öğretmenlerin çoğu öğrenci başarısının, öğretmenin kontrolü dışındaki faktörlere bağlı olduğunu, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ve öğrencinin fiziksel, sosyal ve duygusal eksiklikleri ile ilgili yüksek ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerin en yüksek kontrol alanlarıyla ilgili olan öğretmeye dair öğrenci başarısı ile düşük bir ilişki bulunduğunu söylemektedirler. Bu durum öğretmenler açısından bir tezatı ortaya koyması bakımından önemlidir. Teori öğrenci başarısını hesap verebilirlik sistemi ile ilgili değil, öğretmenlerin bireysel sorumluluk algıları ve önyargıları ile açıklanmıştır. Özel Hedefim Lisesindeki öğretmenlerin görüşleri okuldaki iç hesap verebilirlik sisteminin eğitim ve öğretime katkısının sınırlı olduğu yönündedir.

Öğretmenlerin Özel Hedefim Lisesindeki araştırma kapsamında öğretmenlerin sorumluluklarıyla ilgili bulgular incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin sorumlulukları sınıflandırıldığında, sorumlulukların üç ana başlık etrafında toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar sırasıyla, (i) öğrencilerle ilgili sorumluluklar (ii) idarecilerle ilgili sorumluluklar

(iii) velilerle ilgili sorumluluklardır. Öğretmenler en çok öğrencilerinin akademik başarıları için yoğun çaba sarf etmektedirler. Öğretmenler, öğrenci başarısını sağlamak amacıyla akademik hazırlıklara büyük önem vermekte, hem ders içinde hem de ders dışında akademik anlamda üst düzeyde performans sergileyerek öğrencilerle ilgili yoğun etüt çalışmaları yapmakta, etkinlikler düzenlemekte ve proje çalışmaları yürütmektedirler.

Özel Hedefim Lisesindeki araştırma kapsamında öğretmenlerin sorumluluk duygusu ile ilgili elde edilen bulgulardan çıkan önemli sonuçlara göre öğretmenler kendilerini en çok öğrencilerine karşı sorumlu hissetmektedir. Öğretmenler kendilerini öğrencilerine karşı sorumlu hissettikleri için onların hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasını beklemektedir. Öğretmenler bu sebeple akademik hazırlıklara büyük önem vermekte ve öğrencilerine rol model olmaya çalışmaktadırlar. Kendisini öğrencilerine karşı sorumlu hisseden öğretmenlerin daha idealist davranışlar sergilediği görülmektedir.

Özel Hedefim Lisesindeki araştırma kapsamında değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenler değerlendirme ölçütlerini kimin hazırladığı konusunda net bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin ifadelerinde kesinlik bulunmamaktadır. Öğretmenler bu konuda sadece şahsi fikirlerini beyan etmektedirler.

Özel Hedefim Lisesindeki araştırma kapsamında performans değerlendirme ile ilgili elde edilen bulgulardan çıkan önemli sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Öğretmenlerin performans değerlendirmesi, (i) paydaşlara uygulanan anketler (ii) idarecilerin genel gözlemleri (iii) ders takipleri (iv) öğretmenle ilgili sayısal verilerin takibi ile yapılmaktadır.

Özel Hedefim Lisesindeki araştırma kapsamında öğretmenlerden beklentiler ile ilgili elde edilen bulguların sonucuna göre öğretmenlerden öğrencilere akademik ve sosyal alanlarda ciddi başarılar kazandırmaları beklenmektedir. Ancak akademik alandaki beklentilerin düzeyi oldukça yüksektir ve sosyal alanlardaki başarıların önüne geçmektedir.

Özel Hedefim Lisesindeki araştırma kapsamında hesap verebilirliğin eğitim ve öğretime etkisi ile ilgili elde edilen bulgulardan çıkan önemli sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Okuldaki hesap verebilirlik sisteminin eğitim ve öğretime katkısı sınırlıdır. Birçok öğretmen, öğretmenin göstermelik olarak hesap vermesiyle hesabın bir şekilde verilebileceğine ancak gerçek katkının ancak öğretmenin adanmışlığı ve gönüllülüğü ile gerçekleşebileceğini düşünmektedir.

Okulda işleyiş ve ortam ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde okulda öğretmenlerin kullandığı fiziki ortamlar nicelik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Okulda planlamanın daha iyi yapılması gerektiği, öğretmenlerin daha verimli çalışabilmeleri için mesai şartlarının düzenlenmesi ve maddi imkânların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Ortaya çıkan bulgulardan elde sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde Özel Hedefim Lisesindeki öğretmenlerin düşüncelerine göre öğretmen hesap verebilirliği, okulda idareciler, öğrenciler ve velilerin beklentileri ve kurumla öğretmen arasında imzalanan bir yıllık öğretmen sözleşmesinden kaynaklanan sorumlulukları yerine getirme zorunluluğuna bağlı olarak, öğretmenleri izleme, değerlendirme ve bunun sonucunda ödüllendirme ya da cezalandırma sürecidir. Bu çalışmadaki bulgulardan yola çıkarak şu öneriler sıralanabilir: Okulda idareciler, eğitimde değişimi sağlayacak yegâne gücün öğretmenler olduğunu sıklıkla vurgulamalıdır; öğretmen sorumlulukları piyasa koşullarını esas alan rasyonalist bir anlayış çerçevesinde değil, daha iyi insan yetiştirme hedefi üzerinde tartışılarak şekillendirilmelidir; öğretmen sorumlulukları eğitimin genel ve özel hedeflerini sağlayacak şekilde sistemler kurarak hayata geçirilmelidir; okulda performans değerlendirme sürecinde niceliğe bağlı değerlendirmeler yerine öğretmenlerin ömür boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri bir anlayış hakim kılınmalıdır; öğretmenlerin görev tanımlarının sınırları daha net olmalıdır; öğretmen hesap verebilirliği alanında yapılacak yeni çalışmalarda ise devlet ve özel okullardaki öğretmen sorumluluklarının ve hesap verebilirliğinin karşılaştırılabileceği nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abelmann, C. , & Elmore, R. (with Even, J., Kenyon, S., & Marshall, J.). (1999). *When accountability knocks, will anyone answer?* (CPRE Research Report Series RR-42). Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- accountability. 2015. In *Dictionary.Cambridge.org*
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/business-english/accountability> adresinden 25.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- accountability. 2015. In *Merriam-Webster.com* <http://www.merriam-webster.com/dictionary/accountability> adresinden 24.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- accountability. 2015. In *OxfordDictionaries.com*
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/accountability> adresinden 24.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 85-91.
- Aypay, A. (2001). *The relationship between organizational structures and faculty roles at colleges and universities*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3005290)
- Brandsma, G. J., & Schillemans, T. (2012). The accountability cube: Measuring accountability. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23, 953-975. doi:10.1093/jopart/mus034
- Cook-Sather, A. (2010). Student as learner and teacher: Taking responsibility, transforming education, and redefining accountability. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*. 40:4. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00501.x
- Çevikbaş, R. (2012). Yeni kamu yönetimi anlayışı ve Türkiye uygulamaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32.
- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 263-279.
- Goldhaber, D. D., Goldsmitdt, P., & Tseng, F. (2013). Teacher value-added at the high-school level: Different models, different answers?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(2), 220-236. doi: 10.3102/0162373712466938

- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Jacobsen, R., & Young, T. V. (2013). The new politics of accountability: Research in retrospect and prospect. *Educational Policy*, 27(2), 155-166. doi:10.1177/0895904813478164
- Kantos, Z., & Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Educational Sciences and Practice*, 10(20), 107-138.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 15, 51-60.
- Knight, C. R. (2008). *The effects of high-stakes testing on teacher accountability*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No.3316096)
- Kurt, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2007). Yeni kamu yönetimi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişiminde avrupa birliğinin rolü: İlerleme raporlarının içerik analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, (9) 2, 81-109.
- Ladd, H. F. (2012, October). School accountability: To what ends and with what effects? Keynote address for conference on “Improving education through accountability and evaluation: Lessons around the world” sponsored by the Association for Public Policy Analysis and Management, INVALSI, and the University of Maryland School of Public Policy, Rome, Italy. Özü <http://fds.duke.edu/db/attachment/2050> adresinden 08.02. 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Mintrom, M., & Vergari, S. (2005). Education reform and accountability: Issues in an intergovernmental context. *Publius: The Journal of Federalism*, 27(2), 143-166.
- Neuman, L. W. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem.

Teacher Accountability Conference (t.y.).

http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Post_Conference_Report.pdf adresinden 11 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

Titrek, O. (2003). İki basamaklı (1998) ve tek basamaklı (1999) üniversiteye giriş sınav sonuçlarının okul türlerinin başarılarına göre karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 11, 177-186.

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

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



Okul Yönetiminde Araştırma-Uygulama Sorunu: Okul Müdürleri ve Eğitim Araştırmaları¹

The Research-Practice Gap in School Administration: School Principals and Educational Researches

Yasir Armağan², Nail Yıldırım³

ÖZ

Bilimsel araştırmaların okul müdürleri tarafından bilgi kaynağı olarak değerlendirilip kullanılması beklenmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacını, okul yönetiminde araştırma kullanımına ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat il merkezi ile merkeze bağlı köy ve kasabalarda görev yapan 50 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin seçiminde okul düzeyi (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim), okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy, kasaba ve şehir merkezi) ve okul müdürü olarak kademeleri dikkate alınmıştır. Görüşme tekniği ile toplanan verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin çoğunluğunun bilimsel araştırma ile ilgili herhangi bir eğitime sahip olmadıkları ve eğitimle ilgili düzenli takip ettikleri süreli bir yayının bulunmadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin eğitim veya eğitim yönetimi araştırmalarını gerekli gördükleri ama çoğunun yönetici olarak yaptığı işlerde (toplantı, okul içi uygulamalar vb.) düşüncelerini desteklemek amacıyla bir eğitim araştırmasını dayanak olarak göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çoğu okul müdürünün eğitim araştırmalarından yararlanmadıkları bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, eğitim alanında ve özelde eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin okul müdürleri açısından pratikte kullanılmadığına ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır. Eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki problematik ilişki okul müdürleri açısından geçerli gözükmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bilimsel araştırma; eğitim araştırması; okul müdürü; okul yönetimi; araştırma kullanımı.*

ABSTRACT

Scientific studies are expected to be used by school principals via assessing them as sources of knowledge. The aim of this research is to investigate experiences of school principals with the use of research findings on school administration. Phenomenological design was used in this qualitative study. The study group comprised of 50 school principles working in preschool, elementary and secondary education institutions in Tokat. The principals were selected through maximum variation sampling method which is a kind of purposeful sampling. Accordingly,

¹ Bu makale; Armağan, Y. (2012). Eğitim Araştırmaları Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Doç. Dr. Nail Yıldırım danışmanlığında, yayımlanmamış yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmış ve 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, yasirarmagan@gmail.com

³ Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, nailsan60@hotmail.com

level of schools (preschool, elementary school and secondary school), the region in which the schools located (village, town and city center) and the seniority as a school principal were taken into consideration for the selection of school principals. Content analysis was utilized in the analysis of the data obtained through interviews. It was identified according to results of the study that majority of the school principals do not have any training as to scientific research and they do not regularly follow an educational periodical. It was revealed that school principals consider research on education or educational administration as necessary but most of them do not rely on educational research in order to support their thoughts on their administrative duties (meetings, practices in school and so on). Furthermore, it was found out that most of the school principals do not benefit from educational research. The findings of this research put forth evidence related to the fact that the school principals do not use the knowledge produced within the field of education, specifically educational administration. It seems that the problematic relationship between research and practice in education is also valid for school principals.

Keywords: *Scientific research; educational research; school principal; school administration; research use.*

İnsan, yaşamı boyunca çevresinde meydana gelen gerek sosyal gerekse fiziksel dünyadaki olayları anlama, açıklama ve karşısına çıkan sorunları çözmeye uğraşı içerisinde. Karşılaştığı olayları anlama ve açıklama, problemlere çözüm üretme, insanın doğru bilgilere sahip olması anlamına gelmektedir. İnsanın, olayları açıklamada veya karşılaştığı problemleri çözmede, bu bilgisinin kaynağının ve onun dayanaklarının farkında olması gerekir. McMillan (1996), bireyin karşılaştığı problemleri çözmede değişik bilgi kaynaklarından yararlandığını ifade etmektedir. Bu bilgi kaynaklarının alanyazında farklı yazarlar tarafından benzer şekilde ifade edildiği görülebilir (Frankel ve Wallen, 2009; Karasar, 2009; McMillan, 1996). Bu önemli bilgi kaynakları önceki uygulamalar (gelenekler), otorite figürleri, kişinin kendi deneyimleri ve bilim olarak sayılabilir. Bilimle ilişkili önemli kavramlardan biri araştırmadır. Bilgi kaynağı olarak araştırma, bilginin üretilmesine, dolayısıyla bilimin oluşmasına ve ilerlemesine katkı sağlamaktadır.

Diğer bilim alanlarındaki (fizik, kimya, biyoloji, tarih, sosyoloji, psikoloji, vb.) araştırmalara göre eğitim araştırmalarının köklü bir geçmişe sahip olmadığı belirtilebilir. Eğitim alanını bilimsel çalışma alanı olarak seçenler, bilimsel yöntemleri kullanarak eğitim alanında bilimsel araştırma yaparlar. Bunun sonucunda bilimsel bilgi üretirler ve bu bilgileri eğitim alanında uygulamaya sunarlar. Bu bağlamda eğitim bilimlerinin eğitimle ilgili sorunları tanımlayıp çözmeye dönük bilgiler üretmesi beklenir (Şişman, 2011).

Eğitim araştırması, insanların eğitimsel süreç hakkında güvenilir ve yararlı bilgi kazanım yoludur. Eğitimciler bazı problemlere çözüm bulmak için araştırma yürütür veya anlamadıkları bir konunun iç yüzünü öğrenmek için bilgi edinirler. Ana amaç insanların eğitimsel durumlarda olayları açıklama, yordama ve kontrol etmek için kullanabilecekleri genel prensipleri veya davranışların açıklamasını keşfetmektir (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Okulda öğretmen ve yöneticiler çeşitli sorunlarla baş başa kalmakta ve bunlara çözüm yolları

aramaktadır. Bu çözüm yollarına ve eğitim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin kararlarının tahminler ve önseziler ile birlikte, verilere dayalı olması büyük önem taşımaktadır (Demir, 2009). Veriye dayalı karar verme, alınan kararların kalitesini artırabileceği gibi okul yönetimi süreçlerinin etkililiğine ve dolayısıyla okul etkililiğine katkı sağlayabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin bilimsel çalışmalardan yararlanması bir zorunluluk haline gelmektedir. Fakat Türkiye’de okul yöneticiliği mesleki bir nitelik kazanamadığı için okul yöneticiliğinin uygulama alanına bilimsel çalışmaların transferi hiç olmamaktadır veya gecikmektedir (Erdoğan, 2000).

Eğitim araştırmalarının eğitim uygulamaları üzerinde çok az etkisi olduğu savı yaygındır (Corson, 1985; Hargreaves, 1996). Berliner (2002) eğitimde bilim yapmanın ve bilimsel bulguları uygulamanın çok zor olduğunu ifade etmektedir. Ona göre okuldaki bireyler karmaşık ve değişen bir sosyal etkileşim ağının içerisinde bulunmaktadır. Bu ağdaki katılımcıların birbirini etkileme gücü her geçen gün değişmektedir ve yaşamın sıradan olayları eğitimsel araştırma bulgularının genellenebilirliğini kısıtlayarak okul yerleşkesinde bilim yapmayı etkilemektedir. Aslında araştırma bulgularının genellenebilirliğini içeren açıklamalar pozitivist bilim anlayışının bir sonucudur. Pozitivizm ölçülebilir değişkenlere ve kanıtlanabilir varsayımlara dayanan objektif araştırma anlamına gelmektedir (Maykut ve Morehouse, 1994). Pozitivizm zamandan ve bağlamdan bağımsız genellemelerin mümkün olduğu kabulüne dayanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

Sosyal bilimlerdeki diğer alanlara benzer şekilde, eğitim yönetiminde *bilgi temeli* olduğu konusu tartışmalıdır (Littrell ve Foster, 1995). Bu konuda iki karşıt görüş olduğu söylenebilir (Oplatka, 2007). Tartışmanın bir tarafında herhangi bir akademik bilginin eğitim yönetimi gibi bir alanda temellendirilebileceği düşüncesine karşı çıkmaktadır. Bu görüşte olanlar için bilgi temelleri fikri bir mitten ibarettir (Donmoyer, 1999). Tartışmanın diğer tarafında olanlar ise okul yöneticileri için işe yarar ve yararlı olabilecek şeylerin nasıl kullanılacağıyla ilgili bir tür uygulama bilgisi olduğunu düşünmektedir.

Eğitim araştırmalarının uygulamayı geliştirmede bir rolü olup olmadığı tartışmalıdır. Eğitim yönetimi alanında araştırmanın alanı etkilemediği, önemli problemlere değinmediği ve bilgi ve uygulamayı geliştirmedeğine ilişkin eleştiriler bulunmaktadır (Ogawa, Goldring ve Conley, 2000). Nitekim sınırlı sayıda öğretmenin mesleki bilgisini artırmak, problemleri çözmek veya meslek gereksinimini karşılamak için araştırma alanyazınına başvurduğu belirtilmektedir (Shkedi, 1998). Bu durum eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun somutlaştığı alanlardan birini oluşturmaktadır. Günümüzde araştırma uzmanı sıfatı ile

araştırmacılar genellikle üniversiteler bünyesinde yer almaktadır. Gerçekleşmesi istenilen durum, bu araştırmacıların araştırmayı yapması, uygulayıcı konumunda olan insanlarında elde edilen bulguları alması ve kullanmasıdır. Fakat bu durum gerçekleşmemekte ve hatta gelişmiş ülkelerde bile araştırmacı-uygulayıcı arasındaki bu ilişki yeterince gerçekleşmemektedir (Kaptan, 1998). Bu nedenle eğitim araştırması sadece akademisyenler tarafından yapılan bir eylem olarak gerçekleşmiş, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler bu araştırmaların nesneleri olmuşlardır. Bu yaklaşımda öğretmenler akademisyenler tarafından araştırma bulgularının edilgen alıcıları olarak görülmektedir (Kuzu, 2009).

Teori, uygulamacıların uygulamalarında bilişsel olarak anlaşılan şeyleri farklı şekilde dile getirmelerini ve açıklayabilmelerini sağlayacak kelime dağarcığını temin eder (Tsoukas ve Chia, 2013). Okul yönetiminin aynı zamanda teorik bir alt yapısı mevcuttur ve okul yöneticisinden bu alana hâkim olması beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Okul müdürleri okulda yaptıkları uygulama ve etkinlikleri bilimsel bir çerçeve içerisinde hazırlamalıdır. Aynı zamanda okul müdürlerinin yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin desteğini almaları ve etkili olabilmeleri için de gereklidir. Bu alanın kaynaklarından biri de eğitim araştırmalarıdır. Eğitim araştırmaları okul yöneticilerine sorunun tanımlanmasında ve çözümünde yardımcı olmakla birlikte olaylara geniş bir perspektiften bakma ve yaptığı işe bilimsel bir açıdan yaklaşma özelliğini kazandırabilir. Araştırma ihtiyaç ve sorunları belirlemeye, işe yarayan şeyler için kanıt ileri sürmeye ve bir okulun gelişimi ile ilgili süreç değerlendirmeye yardımcı olabilir (Scott ve McNeish, 2013).

Okul müdürleri için özellikle karar verme sürecinde nesnel, geçerli ve güvenilir bilgilerin önemi açıktır. Okul müdürlerinin mesleki kararları öğrenci, öğretmen ve okulun diğer paydaşları üzerinde etkilere sahiptir. Eğitim sürecini anlamak ve mesleki kararlar almak için eğitim araştırmaları değerli bir bilgi kaynağıdır (McMillan ve Schumacher, 2006). Diğer bir deyişle yönetim sürecinde eğitim araştırmalarının okul müdürleri tarafından bilgi kaynağı olarak kullanılması beklenmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacını; okul yönetiminde araştırma kullanımına ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Okul müdürlerinin;

1. Bilimsel araştırma ile ilgili ders, seminer vb. etkinliklere katılma durumları nasıldır?
2. Düzenli takip ettikleri veya abone oldukları süreli yayınlar var mıdır?
3. Eğitim araştırmalarından yararlanma durumları nasıldır?

4. Yönetici olarak yaptığı işlerde (toplantı, okul içi uygulamalar vb.) düşüncelerini desteklemek amacıyla araştırmaya dayalı görüşler ortaya koyma durumları nasıldır?
5. Yöneticilik görevlerinde dikkate aldıkları veya uygulamalarına yön vermiş araştırmalar var mı?
6. Eğitim veya eğitim yönetimi araştırmalarının gerekliliğine ilişkin düşünceleri nasıldır?
7. Eğitim veya eğitim yönetimi alanı ile ilgili araştırılmasını gerekli gördükleri konular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul yönetiminde araştırma kullanımına ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılında Tokat il merkezi ile merkeze bağlı köy ve kasabalarda görev yapan 50 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin farklı kademelerdeki okullarda çalışmalarının yanında köy, kasaba ve şehir merkezinde görev yapma durumları da dikkate alınmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Okul Müdürlerinin Okul Türü ve Yerleşimlerine İlişkin Bilgiler

Okul	Yerleşim Yerleri			Toplam
	Köy	Kasaba	Şehir Merkezi	
Okulöncesi	-	-	3	3
İlköğretim	6	4	22	32
Ortaöğretim	-	-	15	15
Toplam	6	4	40	50

Ayrıca okul müdürlerinin yöneticilik kıdeminin veri zenginliğine katkı sağlayacağı düşüncesiyle, farklı yöneticilik kıdeminde sahip okul müdürlerinin araştırma grubuna dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Yöneticilik kıdemi 1-5 yıl arasında olan okul müdürü 6, 6-10 yıl

arasında olan okul müdürü 9, 11-15 yıl arasında olan okul müdürü 13, 16-20 yıl arasında olan okul müdürü 7 ve 21 yıl ve üstü olan okul müdürü 15'tir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşmelerin en güçlü yanı, göremediğimiz şeyleri öğrenme ve gördüğümüz şeylerin alternatif açıklamalarını ortaya çıkarma fırsatı sunmasıdır (Glesne, 1999). Kvale (1996) görüşmeyi, madenci ve gezgin metaforu ile açıklamaya çalışmaktadır. Madenci metaforunda bilgi, gömülü bir maden; görüşmeci de değerli madeni kazıp çıkaran bir madenci olarak ifade edilmektedir. Gezgin metaforu ise, görüşmeciyi eve döndüğünde anlatılacak bir hikâyeye önderlik eden bir gezgin olarak ele alır.

Çalışmada nitel veri toplama araçlarından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde alanyazın taraması yapılmış, beş uzmandan görüş alınmış ve pilot çalışma gerçekleştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar, araştırmacı tarafından veri kaybı olmaması için okul müdürlerinden izin alınarak kayıt altına alınmış ve daha sonra harfi harfine yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metne dönüştürülen görüşmeler, eksik veya hatalı yazılan yerler olup olmadığını kontrol etmek için tekrar dinlenmiştir. Bir okul müdürü görüşmenin kaydedilmesine izin vermediğinden, görüşme elle kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşme tekniği ile toplanan verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması sonra da bu kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011); sınıflama, özetleme ve tablolama amacıyla sözel veya davranışsal verilerin kategorizasyonu yöntemidir (Hancock, 2002). İçerik analizinin uygulanması, birtakım aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Uygulamada her bir araştırmanın konusu/amacı açısından bazı farklılıklar olsa da, içerik analizi uygulanarak yapılan tüm araştırmalarda belirli aşamalar, teknikler ve süreçler vardır (Gökçe, 2006). Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde kullanılan içerik analizi, dört aşamada ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011): (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Verilerin Kodlanması: Araştırmanın bu aşamasında, okul müdürlerinin her bir soru için verdikleri yanıtlar dikkatli bir şekilde okunarak, araştırmanın amacına uygun olan cevaplar

kodlanmıştır. Ayrıca okul müdürleri M1, M2, ... şeklinde kodlanmıştır. Şekil 1’de görüşme formunun bir sorusuna ait kodlama aşamaları gösterilmektedir.

M1	M: Bence özellikle önemle üzerinde durulması gereken nokta, en acil durum sınıf yönetimi Sınıf yönetimi yani. Sınıf yönetimi noktasında ben kendi okulumla söyleyecek olursam, artık	Açıklama [Y1]: “özellikle önemle üzerinde durulması gereken nokta en acil durum sınıf yönetimi”
-----------	---	--

Şekil 1. Verilerden Kod Oluşturma-1

50 okul müdürünün ilgili verileri bu şekilde değerlendirildikten sonra bu kelime öbekleri veya cümleler bir tablo haline getirilip kodlar belirlenmektedir (Şekil 2).

	Düşünceler- Araştırılması gerekli konular	Kodlar
M1	“özellikle önemle üzerinde durulması gereken nokta en acil durum sınıf yönetimi” “Öğretmen öğrenci iletişimi”	Sınıf Yönetimi Öğretmen Öğrenci İletişimi

Şekil 2. Verilerden Kod Oluşturma-2

Bütün veri setinin kodlaması bittikten sonra, oluşturulan bu kodlar araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma verileri ve oluşturulan kodlar bir Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim uzmanına verilmiş ve kodların kontrol edilmesi sağlanmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Verilere ait kodlara son şekli verildikten sonra Microsoft Excel programı yardımıyla listelenmiştir (Şekil 3).

	A	B	C	D
1	Kodlar			
2	Sınıf Yönetimi	Akademik Başarıyı Artırma	Öğretmen Yetiştirilmesi	Finansman
3	Öğretmen Öğrenci İletişimi	Mesleki Eğitim	Yönetici Yeterlikleri	Velilerin Okula İlgisizliği
4	Öğrenme Güçlüğü	Öğrenmenin Gerçekleşmesi	İdealist Öğretmen	Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi
5	Sınıf Yönetimi	Okulda Şiddet	Fiziki Yapı	Öğretmen Öğrenci Veli İlişkileri
6	Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	Okul Finansmanı	Öğretmen Yeterlikleri	Okulların Fiziki Yapılarını Uygunluğu

Şekil 3. Kod Listesinin Excel Programında Listelenmesi

Temaların Bulunması: Araştırmada her bir soru için veri setinden üretilen kodlar bir araya getirilip, aralarındaki ilişkiler ve ortak yönler bulunarak temalar ortaya çıkartılmıştır (Şekil 4). Ayrıca temalar alanyazına dayalı kavramsal çerçeve, görüşme soru ve alt soruları çerçevesinde belirlenmiştir.

	B	C	D	E
1	Eğitim Sistemi İle İlgili Konular	Öğretim İle İlgili Konular	Öğretmenlerle İlgili Konular	Okul Yönetimi İle İlgili Konular
2	Eğitim Sistemi	Öğretim Yönetim Ve Teknikleri	Öğretmen Yetiştirme	Finansman
3	Eğitim Sistemi	Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	Öğretmen Yetiştirilmesi	Finansman
4	Eğitim Sistemi	Öğretim Yöntem Ve Teknikler	Öğretmen Yetiştirilmesi	Okul Finansmanı
5	Eğitim Sistemi	Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	Öğretmen Yetiştirme	Finansman
6	Eğitim Sistemi	Öğretim Yöntem Ve Teknikler	Öğretmen Yetiştirmek	Okul Yöneticisi Seçimi
7	Okulöncesi Eğitim	Sınıf Yönetimi	Öğretmen Yetiştirilmesi	Yönetici Seçme
8	Okulöncesi Eğitim	Sınıf Yönetimi	Öğretmen Yetiştirme	Yönetici Seçme
9	Okulöncesi Eğitimi	Eğitim Teknolojilerinin Kullanılması	Öğretmen Yetiştirme	Yönetici Yetiştirme

Şekil 4. Kodlardan Temaların Belirlenmesi

Kodların ve Temaların Düzenlenmesi: Bu aşamada verilerin, okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yani veri analizinin bu aşamasında araştırmacı mümkün olduğu kadar tanımlayıcı olmalı ve elde edilen bulguların ilk elden sunulması önem kazanır. Bu bölümde araştırmacı herhangi bir görüş belirtmez veya yorum yapmaz. Sadece verilerin çözümlenmiş bir şekilde sunumunu yapar. Şekil 5 temaların sunumuna aittir.

Kategori	Frekans (f)
Öğretmenlerle ilgili konular	35
Eğitim Sistemi ile ilgili konular	19
Öğrencilerle ilgili konular	15
Öğretim ile ilgili konular	16
Okul Yönetimi ile ilgili konular	16
Diğer	10
Okul - aile ilişkileri	7
Toplam	118

Şekil 5. Verilerden Elde Edilen Temaların Sunulması

Bulguların Yorumlanması: Araştırmacı bu aşamada, daha önce sunumunu yaptığı verileri yorumlar ve onlardan bazı sonuçlar çıkartır. Bu nedenle bu bölümde araştırmacı elde ettiği bulgulara ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

Bu araştırmada, sonuçların geçerliğini sağlamak için veri toplama ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve araştırmada elde edilen temaların hepsine bulgular kısmında yer verilmiştir. Veri toplama aracını geliştirme sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve ön deneme çalışması yapılmıştır. Kodlama işleminin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı kodlama işlemini farklı zamanlarda iki kez yaparak kontrol etmiş ve bir Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim uzmanına bu işlemleri teyit ettirmiştir.

BULGULAR

Okul müdürlerinden elde edilen verilen analizi sonucu belirlenen temalar; okul müdürlerinin bilimsel araştırma eğitimi alma durumları, düzenli takip edilen veya abone olunan süreli yayın durumu, eğitimle ilgili herhangi bir konuda eğitim araştırması veya rapor okuma durumu, araştırmak istedikleri bir konuyla ilgili eğitim araştırmasından yararlanmaları, yönetici olarak yaptığı işlerde (toplantı, okul içi uygulamalar vb.) düşüncelerini desteklemek amacıyla araştırmaya dayalı görüşler ortaya koyma durumları, yöneticilik görevlerinde araştırma

sonuçlarını dikkate alma durumları, eğitim araştırmalarının gerekliliğine ilişkin düşünceler ve eğitimle ilgili araştırılması gerekli görülen konular şeklinde özetlenebilir (Tablo 2).

Tablo 2

İçerik Analizi Sonucu Belirlenen Temalar

Temalar	Kategoriler
Bilimsel araştırmaya ilişkin eğitim	Üniversitede Ders Olarak Eğitim Seminer Olarak Eğitim Eğitim Almama
Düzenli takip edilen süreli yayın	Mevcut Mevcut değil
Eğitim araştırmalarından faydalanma	Evet Hayır
Araştırmaya dayalı görüşler ortaya koyma	Evet Hayır
Yöneticilikte dikkate alınan araştırma	Mevcut Mevcut değil
Araştırmaların gerekliliği	Gelişim ve ilerleme için gereklilik Gelecek için gereklilik Uygulama ve sorunlar için gereklilik Bilgi kazanımına ilişkin gereklilik Bilimsel eğitim için gereklilik
Araştırılması gerekli konular	Öğretmenlerle ilgili konular Eğitim sistemi ile ilgili konular Öğrencilerle ilgili konular Öğretim ile ilgili konular Okul yönetimi ile ilgili konular Okul - Aile ilişkileri Diğer

1. Okul Müdürlerinin Bilimsel Araştırma Eğitimi Alma Durumları

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir bölümünün (n=37) bilimsel araştırma ile ilgili herhangi bir eğitime sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri çeşitli seminer ve kurslara katıldıklarını; fakat konusu bilimsel araştırma olan herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü üniversite yıllarında kendisinden önceki dönemlerin tez hazırlayarak mezun olduklarını, fakat kendilerinin tez hazırlamadığını ve de araştırma eğitimi almadığını söylemiştir. Aşağıda okul müdürlerinin konuya ilişkin bazı görüşleri doğrudan alıntılanarak sunulmuştur:

“Bilimsel araştırmayla ilgili bir şey almadık.” (M1)

“Çok seminere, kursa katıldım. Bilimsel araştırmalarla ilgili katılmadım.” (M14)

“Biz şey de yapmadık yani tez de vermedik okuldan mezun olurken. Bizden önce mezunlar tez veriyorlarmış. Bizim okulda tez de yoktu kalktıydı. Daha yeni kalkmıştı,

önceki çocuklar bahsediyordu. Herhangi bir bilimsel çalışmayı ne ders olarak gördüm ne de biliyorum.”(M24)

Bazı okul müdürleri (n=12) ise üniversite dönemlerinde ders olarak bilimsel araştırma ile ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu gruptaki okul müdürlerinden biri araştırma teknikleri diye bir ders aldığını ve aldığı eğitimin içeriğine yönelik örnekler vermiştir. Okul müdürlerinden sadece bir kişi göreve başladıktan sonra bilimsel araştırma ile ilgili seminer şeklinde eğitim aldığını belirtmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir bölümünün bilimsel araştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir.

“Araştırma teknikleri diye üniversite yıllarında bir ders almıştım. İçeriğini hatırlıyorum. Mesela şöyle araştırma nasıl yapılır, bilimsel araştırma aşamaları işte dipnot nasıl alınabilir, kaynak nasıl gösterilir. ...” (M25)

“Araştırma teknikleri aldık tabi. Vardı öyle bir dersimiz.” (M45)

“Aldık. Üstelik burada çokta ders verdik bu manada. Şimdi şöyle bilimsel araştırma teknikleri diye bir ders var öğrencilere verdiğimiz. ... Önce seminer olarak aldık, seminerlerden sonra arkadaşlara seminer olarak yine verdik.” (M48)

Okul müdürlerinden biri araştırmanın kullanım alanının olmadığını, başka bir okul müdürü ise ezberci eğitim nedeniyle araştırmacı bir kimlik kazandırılmadığını ifade etmiştir:

“İhtiyaç var ama kullanım alanı yok. ...” (M8)

“ ... Araştırmacı kimliği kazandırılmadı. Sadece hazır bilgiler sunuldu bize. Gittik ezberledik çözdük geldik. Öyle bir araştırma olmadı yani.” (M18)

2. Okul Müdürlerinin Düzenli Takip Ettiği Süreli Yayın

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun (n=35) eğitimle ilgili düzenli takip ettiği veya abone olduğu süreli bir yayının bulunmadığı bulunmuştur. Bu gruptaki okul müdürlerinden bazıları eğitimle ilgili düzenli olarak takip ettiği süreli yayınların olmamasına rağmen, eğitimle ilgili kitap ve yazıları okuduklarını belirtmişlerdir. Bir kısmı ise düzenli olarak takip ettikleri bir süreli yayın olmamakla birlikte okula gelen yayınlara baktıklarını, ilgilerini çeken bölümleri okuduklarını söylemişlerdir. Bu gruptaki okul müdürleri düzenli takip ettikleri bir yayının olmadığını, okula gelenlere “*üstün körü*” baktıklarını, “*baksınlar diye öğretmenler odasına*” koyduklarını söylemişlerdir. Bazı okul müdürleri düzenli olarak bir süreli yayını takip etmediklerini, fakat bu konuda interneti kullandıklarını ifade etmişlerdir.

“Aboneliğim yok açıkçası malum bilgi çağı internet var.” (M12)

“Şimdi ülkemizdeki bizim yetişme dönemimize baktığınızda eğitim yönetimiyle ilgili veya geneliyle ilgili yani öğretmenlikle alakalı bütün dersleri aldık ama ben aldığımız bu pedagojik derslerin pratiği olduğuna inanmıyorum.” M15

“Okula gelen dergilere şöyle bir bakarım içindekiler kısmına, ilgimi çekecek bir yer varsa okurum.” (M23)

“Okullara gelenlere üstün körü bakmaktan başka bir şey yok. Sürekli takip ettiğim öyle bir şey yok.” (M24)

“Çok okumuyorum onları. Öğretmenler odasına koyarız baksınlar diye.” (M28)

“Öyle takip ettiğim bir şey yokta, yani eğitimle ilgili gördüğüm bulduğum şeylere bakarım, incelerim.” (M39)

“Kendim bir ücret karşılığında almıyorum ama okula geldiği zaman önce mutlaka odamda inceliyorum, okuyorum ondan sonra öğretmenler odasına götürüyorum.” (M44)

Okul müdürlerinin düzenli takip ettikleri süreli yayınlar frekans sırasına göre *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (9), *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi* (2), *Çoluk Çocuk dergisi* (2), *Yeni Eğitim dergisi* (2), *Gönüllü Eğitim dergisi* (1), *Milli Eğitim dergisi* (1) ve *Eğitime Bakış dergisi* (1) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürleri tarafından en çok takip edilen dergi *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*ni düzenli takip etmelerinin sebebi, birçok okul müdürünün ifade ettiği gibi “*Milli Eğitim Bakanlığının bir yayını olması*”, ücretsiz olması ve “*okullara ulaştırılması*”dır.

3. Okul Müdürlerinin Eğitim Araştırmalarından Yararlanması

Okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları veya araştırmak istedikleri bir konuyla ilgili eğitim araştırmalarından yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun (n=30) araştırmak istedikleri bir konuyla ilgili eğitim araştırmasından faydalanmadıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinden M17 “*Şöyle söyleyeyim biz genelde yaptığımız iş yönetici olarak kanunu, yönetmeliği uygulamak. Fazla bir şeye girmiyoruz yani işin gerçeği o...*” şeklinde söyleyerek okul yönetim sürecinde araştırmalardan yararlanmanın gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Okul müdürü M20 ise “*... Şimdiye kadar da bir konuyu araştırmalardan öğrenip bir konunun peşine düşüpte araştırma kitaplarını süzmedim.*” diyerek eğitim araştırmalarından yararlanmadığını ifade etmiştir. Benzer bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“*Olduğu kanaati de yok bende. ... Öğretmen arkadaşlarla seminer dönemlerindeki çalışmalara bakıyorum. Çok nadir bir iki bireysel çaba yani. Ne de o yaptığı dışarıya açılıyor.*” (M10)

“*.... Yani eğitim araştırmasından biz hiçbir şekilde faydalanmadık.*” M47

Eğitimle ilgili mevcut yayın ve araştırmaların kendilerine faydası olmadığını düşünen okul müdürleri bulunmaktadır. Bu okul müdürleri eğitimle ilgili yayın ve araştırmaların gerçekçi olmadığını, ideal durumları yansıttığını, realiteyi görmediklerini, çözüm üretmediklerini ve pratikte bir faydasının olmadığını ifade etmişlerdir:

“*Çünkü yapılan araştırmalar biraz daha böyle öteki Türkiye’yi. Yani ideal Türkiye için yapılan araştırmalar, oysa gerçeklerin yazılıp üzerine gidildiği hiçbir şey yok yani*” (M1)

“Hiçbir yararı yok hepsi havada kalıyor. Gerçekçi değiller. Kuru kuruya rakamlarla falan bir yere varılmaz.” (M13)

“Yukarda kalıyor bize göre. Bir realite var. Onlar biraz hayali. Gerçekleri bana göre görmüyorlar.” (M14)

“Düşünülen şeyler daha çok bizim özümüzü yansıtan şeyler olmadığı için yabancı kaynakların adaptasyonu şeklinde olduğu için....Ben kaynakları tabi önemsiyorum ama kaynaklardan ziyade yaşanmış şeyleri... Çevremde ki özellikle benim o konuda şeyim fazla. Yani çevremizde model aldığımız kurumlar var. O kurumlara neyi nasıl yaptıklarını sorgularım, bakarım” (M15)

“Ben ilgi çekebilecek ya da çözüm yolları, bir getiri hiçbir şey görmedim. Ben böyle ilgi çekebilecek ya da çözüm yollarına götürecek hiçbir şey görmedim.” (M26)

“Pratikte bir faydasının olmadığını düşünüyorum çünkü orda yazılan makaleler Türkiye’nin gerçeklerini bilmiyor. Gerçeği yansıtmıyor.” (M29)

Görüşmelerde araştırmacı – uygulayıcı ayrımı dile getirilmiştir. Okul müdürü M13 “... akademisyen camiası kapalı bir toplum biraz. Akademik kariyeri olmayan insanlara küçümseyerek bakıyorlar...” diyerek akademisyenlerin çevrelerine karşı kapalı olduğunu ve okulda uygulayıcı konumundaki insanları küçümsediklerini dile getirmiştir.

Okul müdürlerinin bir kısmı (n=20) ise ihtiyaç duydukları veya araştırmak istedikleri bir konuyla ilgili eğitim araştırmalarından yararlandıklarını söylemişlerdir. Okul müdürü M5 “Evet, onlar oldu. Bu Piaget’in gelişim evreleri var ya, bu konuyu araştırıyordum. Bu konuyla ilgili üç tane araştırma buldum. Evet yayınlanmış onlardan derleyerek kendim çalışma yapmıştım.” diyerek eğitim araştırmalardan yararlanma ile ilgili örnek vermiştir. Benzer şekilde okul müdürü M21 de Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili makaleler okuduklarını söylemiştir. Bazı okul müdürleri çeşitli konularda seminer verdiklerini söylemişler ve bu bağlamda eğitim araştırmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürü M44 “Ben geçen yıllarda aktif öğrenmeyle ilgili seminerler verdim. Onun içinde hatta Türkiye’de çok araştırmanın olmadığını gördüm (aktif öğrenmeyle ilgili). Çok araştırdım. Yurt dışından bulduğumuz sitelerden kızımın da biraz yardımıyla çevirilerinden yararlandım.” şeklinde cevap vermiştir. Okul müdürü M22 de “Öğretmen arkadaşlara bir seminer verecektik program geliştirme konusunda. O zaman program üzerinde yapılan araştırmalardan, internetten falan hazırlamıştık.” diyerek eğitim araştırmalarından nasıl yararlandığını örneklemiştir.

4. Okul Müdürlerinin Bir Eğitim Araştırmasını Dayanak Olarak Göstermesi

Okul müdürlerinin yönetici olarak yaptığı işlerde (toplantı, okul içi uygulamalar vb.) düşüncelerini desteklemek amacıyla araştırmaya dayalı görüşler ortaya koyma, araştırmayı dayanak olarak gösterme durumları, veri seti çözümlenerek iki kategori içerdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun (n=32) yönetici olarak yaptığı işlerde

(toplantı, okul içi uygulamalar vb.) düşüncelerini desteklemek amacıyla araştırmaya dayalı görüşler ortaya koymadığı ortaya çıkmıştır.

Bazı okul müdürleri öğretmenler kuruluna hazırlık yaparken araştırmalardan yararlanarak notlar aldıklarını ve bunları kurulda örnek verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu gruptaki okul müdürlerinden M24 öğretmenler kuruluna hazırlık için aldığı notları referans olarak kullandığında daha etkili olduğunu söylemiştir. Bir okul müdürü Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarında araştırmalardan aldığı bilgileri kullandığını söylemiştir. Bu gruptaki bir diğer okul müdürü M44 ise veli toplantısında ve öğretmenler kurulunda araştırmaya dayalı bilgiler ortaya koyduğunu söylemiştir:

“Veli toplantısında, az önce, söyledim. Hatta çıktısını almıştım. Yani öğrenci başarısında yapılan araştırmaya göre % 52 oranında veliler etkili, % 12 öğretmen etkili, bunu araştırma söylüyor ben söylemiyorum. Öğretmenler kurulunda yaptığımız toplantıların çoğunda mutlaka belgeye dayalı söyleyeceğim eğer yüzde verecek olursam veyahut sayısal bir veri verecek olursam mutlaka araştırmaya dayalı ortaya bir belge koyarım.”

5. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Görevlerinde Araştırma Sonuçlarını Dikkate Alması

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilik görevlerinde dikkate aldıkları araştırma sonuçları verilen cevaplar çözümlenerek “*Dikkate alınan araştırma olması*” ve “*Dikkate alınan araştırma olmaması*” şeklinde iki kategori olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yarısının yöneticilik görevlerinde dikkate aldığı bir araştırmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin dikkate aldıkları araştırma konuları *PISA, öğrenci başarısına aile ve okulun etkisi, Türkçenin öğrenilmesi, Türkçe eğitiminde yazma, engelliler, Milli Eğitim istatistikleri, öğretmen yeterlilikleri, anne-baba eğitimi, madde bağımlılığı, birleştirilmiş sınıf, öğrenci başarısına etki eden faktörler, kesintisiz zorunlu eğitim, motivasyon, geleneksel-yenilikçi yönetici, karşılaştırmalı eğitim sistemleri, özel eğitim, televizyonun öğrencilere etkisi, üstün zekalı çocukların eğitimi ve okul yönetimi* olarak belirlenmiştir. Dikkat çekici nokta PISA araştırmalarının (f=6) diğer konulardan çok daha fazla dile getirilmesidir. Bu durumun nedeni araştırmanın yapıldığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün PISA semineri vermesi ve yazılı-görsel basında bu konuyla ilgili haberlerin yer alması olabilir. Okul müdürlerinden M22 PISA araştırmalarını şöyle dile getirmiştir:

“PISA araştırma sonuçları. 2003, 2007, 2009 hepsini okudum. Seminerine de katılmıştım. Hangi soruları soruyorlar? O soru sorma konusunda öğretmen arkadaşlarımızı yönlendiriyoruz. Bu araştırma sonucunda, biz üstün zekâlıların eğitiminde iyi olduğumuzu, sınıflarımız arasında adaletsizlikler, okulda nasıl adaletsizlikler oluşturduğumuz. Yani sınıf seçme gibi insanların çocuklarını sıralamak. Yapılıyor mu? Yapılıyor. Bizim görevimiz bu mu?”

Okul müdürlerinden M44 ise okuduğu bir araştırmanın sonuçlarını veli toplantısı yaparak velilerle paylaştığını ifade etmiştir:

“Öğrencilerin televizyon seyretmesi ile ilgili onu şey yapabiliriz. Çünkü o araştırma konusundan sonra diyorum ya 6-7-8. sınıf öğrenci velilerine üç gün üst üste toplayıp o araştırma sonucundan elde ettiğimiz verileri onlarla paylaştım. Yani velinin katkısını, öğretmenin katkısını, televizyonun zararını yüzde olarak koyduğum için o araştırmaya güvenerek yani.” (M44)

Yöneticilik görevlerinde dikkate alınan araştırmaların olmadığını söyleyen diğer gruptaki okul müdürleri ise araştırmadan ziyade kitap veya yazı okuduklarını, araştırmaların faydalı olacağına inanmadıklarını, araştırmalarla ilgilenmediklerini, okul ortamının bu yönde teşvik edici olmadığını, daha çok kendi okullarına odaklandıklarını ve zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

6. Eğitim Araştırmalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan bütün okul müdürleri eğitim araştırmalarının çeşitli açılardan gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin eğitim araştırmalarının gerekliliği konusundaki düşünceleri çözümlenerek beş kategoriye ayrılabilceği ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Eğitim Araştırmalarının Gerekliliğine İlişkin Kategoriler

Kategori	Kod
Gelişim ve ilerleme için gereklilik (f=23)	Eğitimin gelişmesi (f=8), Eğitimin ilerlemesi (f=4), Yönetici gelişimi (f=3), Değişimi takip etme (f=3), Mesleki gelişim (f=1), Kendini geliştirme (f=1), Kendini yenileme (f=1), Yenilikleri takip etme (f=1), Karanlık noktaları aydınlatma (f=1)
Gelişim ve ilerleme için gereklilik (f=21)	Işık tutma (f=5), Yol gösterme (f=4), Planlama (f=4), Bakış açısı kazandırma (f=2), Yöneticileri yönlendirme (f=2), Yol haritası çizme (f=1), Vizyon belirleme (f=1), Strateji belirleme (f=1), Ufuk açma (f=1)
Uygulama ve sorunlar için gereklilik (f=16)	Mevcut durum tespiti (f=2), Verimliliği artırma (f=2), Uygulamaya yansımaya (f=2), Sorun çözme (f=2), Faydası olma (f=1), Eksikleri açığa çıkarma (f=1), Sorunları ortaya çıkarma (f=1), Gerçekleri ortaya çıkarma (f=1), Sorun tespiti (f=1), Eksiği tamamlama (f=1), Tedbirleri belirleme (f=1), Sonuçları görme (f=1)
Bilgi kazanımına ilişkin gereklilik (f=8)	Bilgi sahibi olma (f=4), Bilgi kazanımı (f=2), Veri sağlama (f=2)
Bilimsel eğitim için gereklilik (f=2)	Bilimsel temel sağlama (f=1), Bilimsellik kazandırma (eğitime) (f=1)

Araştırmaya katılan bütün okul müdürleri eğitim araştırmalarının gerekli olduğunu çeşitli açılardan ifade etmişlerdir. Gelişim ve ilerleme için gereklilik kategorisindeki okul müdürleri *eğitimin gelişmesi ve ilerlemesi, yönetici gelişimi, değişimi takip etme, mesleki gelişim* gibi çeşitli sebepler ortaya koymuşlardır. Gelecek için gereklilik kategorisindeki okul müdürleri eğitim araştırmalarının *yol gösterme, ışık tutma, ufuk açma, planlama* ve *vizyon belirleme* gibi ifadeler kullanmıştır. Uygulama ve sorunlar için gereklilik kategorisindeki okul müdürleri ise *mevcut durum tespiti, sorunları ortaya çıkarma ve çözme* gibi ifadeler kullanmıştır. Bilgi kazanımına ilişkin gereklilik kategorisindeki okul müdürleri *bilgi sahibi olma, bilgi kazanımı* ve *veri kazanımı* şeklinde bu gerekliliği ifade etmiştir. Bilimsel eğitim için gereklilik kategorisindeki okul müdürleri *bilimsel temel sağlama* ve *eğitime bilimsellik kazandırma* şeklinde eğitim araştırmalarının gerekliliğini ifade etmişlerdir.

7. Eğitim Alanında Araştırılması Gerekli Görülen Konular

Okul müdürlerinin eğitimle ilgili araştırılmasını gerekli gördüğü konular 7 kategori altında toplanmıştır (Tablo 4). Bu kategoriler “Öğretmenlerle ilgili konular” (f=35), “Eğitim sistemi ile ilgili konular” (f=19), “Öğretim ile ilgili konular” (f=16), “Okul yönetimi ile ilgili konular” (f=16), “Öğrencilerle ilgili konular” (f=15), “Okul-Aile ilişkileri” (f=7) ve “Diğer” (f=10) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin eğitimle ilgili araştırılmasını gerekli gördükleri konuların daha çok öğretmenlerle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Eğitimle İlgili Araştırılmasını Gerekli Gördüğü Konular

Kategori	Kod
Öğretmenlerle ilgili konular (f=35)	Öğretmen yetiştirme (f=12), Öğretmenlerin mesleki gelişimi (f=5), Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi (f=5), Öğretmenler için rehberlik eğitimi (f=2), Öğretmen nitelikleri (f=2), İdealist öğretmen (f=2), Öğretmen davranışları (f=1), Öğretmen yeterlikleri (f=1), Öğretmenlerin motivasyonu (f=1), Öğretmen öğrenci iletişimi (f=1), Öğretmen öğrenci veli ilişkileri (f=1), Performans (f=1), Tükenmişlik (f=1)
Eğitim sistemi ile ilgili konular (f=19)	Eğitim sistemi (f=6), Okulöncesi eğitim (f=4), Mesleki eğitim (f=4), Eğitim politikası (f=2), Kesintisiz zorunlu eğitim (f=2), Sınavlar (merkezi) (f=1), Eğitim planlaması (f=1)
Öğretim ile ilgili konular (f=16)	Öğretim yöntem ve teknikleri (f=5), Sınıf yönetimi (f=2), Eğitim teknolojileri (f=2), Öğrenme güçlüğü (f=1), Yabancı dil öğrenimi (f=1), Öğrenmenin gerçekleşmesi (f=1), Eğitim ortamlarının düzenlenmesi (f=1), Eğitim ve öğretimin niteliği (f=1), Program geliştirme (f=1), Okuma yazma eğitimi (f=1)

Okul yönetimi ile ilgili konular (f=16)	Finansman (f=4), Yönetici seçme (f=3), Yönetici yetiştirme (f=2), Okul yöneticilerinin niteliği (f=1), Yönetime katılma (f=1), Yönetici yeterlikleri (f=1), Yöneticilerin hizmet içi eğitimi (f=1), Okul kültürü (f=1), Sosyal, kültürel ve sportif başarı (f=1), Takım oluşturma (f=1)
Öğrencilerle ilgili konular (f=15)	Öğrenci davranışları (f=4), Öğrenci psikolojisi (f=3), Akademik başarıyı artırma (f=2), Disiplin(f=1), Sosyal beceri geliştirme(f=1), Özel eğitim gerektiren öğrenciler(f=1), Üstün yeteneklilerin eğitimi(f=1), Yeteneğe uygun eğitim alma(f=1), Kalıtım ve Yetenek (f=1)
Diğer (f=10)	İletişim (f=3), Fiziki yapı (f=2), Eğitimde sosyal faaliyetler (f=1), Rehberlik (f=1), Meslek etiği (f=1), Meslek kültürü (f=1), Okulda şiddet (f=1)
Okul - aile ilişkileri (f=7)	Veli eğitimi (f=3), Okul-aile ilişkileri (f=3), Velilerin okula ilgisizliği (f=1)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *öğretmenlerle ilgili* en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konu *öğretmen yetiştirme* olarak belirlenmiştir. Okul müdürü M19 “*Öğretmen yetiştirilmesi konusunun mutlaka araştırılması ve uygulamaya daha çok önem verilmesi lazım ... yani burada sadece bir saatlik ders işlemeyle falan bu iş olmaz*” diyerek öğretmen yetiştirilmesinde daha fazla uygulama yapmanın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde M41 “*öğretmen yetiştirmesi daha çok staj yaptırmalıyız daha çok ağırlık olması lazım.*” diyerek uygulama yapmanın önemi vurgulamıştır. Daha sonra öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet içi eğitimi, öğretmen yeterlikleri, performansı gibi çeşitli konular ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *eğitim sistemi ile ilgili* en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konu *eğitim sisteminin kendisi* olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinden M16 eğitim sistemi ile ilgili “*Türk eğitim sisteminin yeniden ele alacak bu sistem o kadar sağlam temellere oturtulması lazım ki bir daha oynanmasın*” diye görüş belirtmiştir. Benzer şekilde okul müdürü M50’de eğitim sistemine ilişkin “*... sistemin kendisi, ...Zaten eğitimimiz akademik başarıya kilitlenmiş durumda davranışa önem veren yok.*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *öğrencilerle ilgili* en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konu *öğrenci davranışları* olarak bulunmuştur. Öğrenci davranışları ile ilgili okul müdürü M15 “*Burada daha çok öğrenci davranışı üzerine bazı çalışmalar yapılabilirmeli. Gün geçtikçe bu konularda çok ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. ... Özellikle çağımızın gençliğindeki*

tatminsizlik, uyum sorunu, memnuniyetsizlik bunlar hat safhada çıkıyor ve bunlar nereye gidiyor? Bununla ilgili neler yapılması gerekiyor? Bu konuda çalışma yok. Yani bu eğitim üzerindeki çalışmaları daha çok öğrenci davranışları...” diye görüş bildirmiştir. Okul müdürü M47 de “Davranışlarda çok büyük sıkıntılar var. ...” diyerek öğrenci davranışları üzerine vurgu yapmıştır. Okul müdürü M50 “Zaten eğitimimiz akademik başarıya kilitlenmiş durumda davranışa önem veren yok.” diye cevap vermiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *öğretimle ilgili* en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konu *öğretim yöntem ve teknikleri* olarak belirlenmiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak okul müdürü M37 “ ... öğretmen derse giriyor tamam bilgisi de var ama satamıyor bunu. Yani öğretim yöntemleri teknikleri konusunda çok büyük eksiği var .” diyerek görüşlerini söylemiştir. Okul müdürü M2 “şimdi ders anlatmayı bilmiyor. Bilgi iyide çocuğa nasıl aktarmak işte faydalı olur onu bilmiyor. Öğretme yöntemleri daha doğrusu.” şeklinde, okul müdürü M32 ise “ ... mesela öğretmenini kullanacağı yöntemler olabilir... Bunları da siz göz ardı ettiğiniz zaman başarı elde edemezsiniz değil mi?” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *okul yönetimi ile ilgili* en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konu *finansman* olarak bulunmuştur. Finansman koduna ilişkin olarak okul müdürü M29 “okul finansmanı ile ilgili bir araştırma yapılmasını isterim. Çünkü en büyük sorun onları görüyorum mesela kırsalda” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Okul müdürü M26 “okulların en büyük problemi kaynak bulmak” şeklinde ve okul müdürü M46 “... bizim anaokullarında uı bizde malum para giriş çıkışları var. Okul öncesi finansman diyebiliriz.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *okul-aile ilişkileri ile ilgili* en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konular *veli eğitimi ve okul aile ilişkileri* olarak belirlenmiştir. Veli eğitimi koduna ilişkin olarak okul müdürü M45 “En önemli şey şuan veli eğitimi, benim tespitim budur. Yani okullarda çok ciddi bir şekilde bunun eksikliğini hissediyoruz.” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Okul aile ilişkileri ile ilgili okul müdürü M12 “ ... veli çok önemli. Okul-veli ilişkileri ile ilgili” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin *diğer* kategorisinde en fazla araştırılmasını gerekli gördükleri konu *iletişim* olarak belirlenmiştir. İletişim koduna ilişkin olarak okul müdürü M9 “İletişim Eğer iletişimde sorun varsa verim alınabilmesi mümkün değil.”

şeklinde ifade etmiştir. Okul müdürü M26 ise “*Tabiki veli öğrenci öğretmen iletişim noktasında İletişim çok önemli*” biçiminde görüş ifade etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul yönetiminde araştırma kullanımına ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada okul müdürlerinin çoğunluğunun bilimsel araştırma ile ilgili herhangi bir eğitime sahip olmadıkları belirlenmiştir. Okul müdürleri çeşitli hizmet içi seminer ve kurslara katıldıklarını; fakat konusu bilimsel araştırma olan herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum okul müdürlerinin eğitim araştırmalarına bakışını ve yararlanma düzeylerini etkileyebilecek bir olgu olarak değerlendirilebilir. Karasar (2009) araştırma eğitimi almış bir kişinin, hem iyi bir araştırma tüketicisi olabileceğini hem de alınacak eğitimin düzeyine bağlı olarak, belli ölçülerde araştırma üreticiliği yeterlikleri de kazanacağını belirtmektedir. Saha, Biddle ve Anderson (1995) okul müdürlerinin araştırmaları sorunlu olarak görsele bile, lisansüstü eğitimin ve dolayısıyla bilimsel araştırma eğitimi almanın okul müdürünün araştırma bilgisine saygısını sağlamaya katkıda bulunduğu sonucunu çıkarmıştır. Bu noktada lisansüstü programlara değinmek yerinde olabilir. Lisansüstü programlar teori yüklü olmakla suçlanmakta ve uygulayıcılar tarafından bugünün okul liderlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik pratik uygulama eksikliği nedeniyle de eleştirilmektedir (Mullen, Greenlee ve Bruner, 2005). Diğer bir deyişle, lisansüstü programlar teori-pratik dengesini kuramamakta, teori ağırlıklı bir eğitim şeklinde yürütülmektedir. Bu durum Türkiye’de çok belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Hem eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programlar hem de eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme göz önüne alındığında, neredeyse uygulamadan soyutlanmış bir eğitim tarzı ortaya çıkmaktadır.

Bilimsel araştırma ile ilgili eğitime sahip olan okul müdürleri bu eğitimi lisans dönemlerinde almıştır. Okul müdürleri öğretmenlik mesleğinden gelerek yöneticilik yapmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri bu eğitimi veren kurumlar olarak süreç içerisinde bilimsel araştırma eğitimi anlamında çeşitli gelişmeler yaşamıştır. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devri ve 1982-1997 döneminde araştırma yeterliliklerine yönelik bazı dersler öğretim programlarında yer alırken 1997 yılında yapılan düzenlemeyle bu dersler öğretim programlarından çıkarılmıştır. Eğitim Fakültelerinin yapılanmasında 2006-2007 düzenlemesiyle öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini

artırmaya yönelik değişiklik kapsamında ise öğretim programlarına yeniden bilimsel araştırma dersleri konulmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

Araştırmada okul müdürlerinin bilgi kaynağı olarak sürekli yayın takip edip etmedikleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin eğitimle ilgili düzenli takip ettiği veya abone olduğu sürekli bir yayının bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerini bu yönde teşvik eden bir sistemde yoktur. Dikkat çeken bir nokta takip edilen yayınların genellikle ücretsiz ve okullara ulaştırılan kaynaklar olmasıdır. Bu durum Hillage, Pearson, Anderson, ve Tamkin (1998) belirttiği gibi araştırmaların yayımının sorunlu olduğunu göstermektedir. Bu sorunlardan bazıları dergilere erişememe ve kullanıcılara dağıtımına yönelik teşvik eksikliği olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilik görevlerinde dikkate alınan araştırmaların olmadığını söyleyen okul müdürleri araştırmaların faydalı olacağına inanmadıklarını, araştırmalarla ilgilenmediklerini, okul ortamının bu yönde teşvik edici olmadığını, daha çok kendi okullarına odaklandıklarını ve zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Oysaki alanyazında yöneticiler araştırma kullanımı için temel katalizör olarak görülmektedir (Funk, Champagne, Wiese ve Tornquist, 1991) ve öğrenmeyi ve araştırmayı değerli gören bir örgütsel kültür oluşturmak ve geliştirmek gereklidir (Funk vd., 1991; Louis, 1996).

Bu araştırmaya katılan okul müdürleri, araştırmalardan yararlansınlar veya yararlanmasınlar, farklı gerekçelere dayandırarak eğitim araştırmalarını gerekli görmektedir. Benzer şekilde Saha ve diğerleri (1995) araştırmalarında tipik bir okul müdürünün araştırma bilgisine ilişkin tutumlarını betimlemişlerdir. Onlara göre tipik bir okul müdürü araştırma bilgisini değerli görmekte ve araştırma bilgisine yönelik pozitif tutum beslemektedir. Hemsley-Brown ve Sharp'ın (2003) sistematik alanyazın değerlendirmesinde, deneysel araştırmalardan çıkan sonuçlar kamu sektöründe bilgi kullanımına yönelik ana engellerin bireysel direnç seviyesinde olmadığını ama öğrenmeyi desteklemeyen kurumsal kültürden kaynaklandığını doğrulamaktadır.

İki ülkeden (ABD ve Avustralya) okul müdürlerinin eğitim araştırmasına yönelik tutumlarını inceleyen Saha ve diğerleri (1995) okul müdürlerinin %30'unun araştırmaların ihtiyaçlarıyla ilgisi olmadığını söylediğini rapor etmiştir. Çoğu yönetim araştırmacısı için, üretilen bilginin kullanılması ve yönetsel pratikler üzerinde etkiye sahip olması önemlidir (Hemsley-Brown, 2004). Araştırma bulguları okul müdürlerinin ihtiyaçlarını karşıladıkları zaman, araştırma kullanımı daha olasıdır (Cousins ve Leithwood, 1993). Bununla birlikte eğitimciler ve araştırmacılar arasında bir gerilim olduğundan bahsedilmektedir (Hemsley-Brown ve Sharp, 2003; Department of Education, Training and Youth Affairs [DETYA], 2000;

McGaw, Boud, Poole, Warry ve McKechnie, 1992). Bu gerilim onların mesleki amaçlarındaki farklılıklara dayandırılmaktadır. Araştırmacılar yeni bilgi arayışındayken uygulayıcıların operasyonel sorunlara yeni çözümler aradıkları belirlenmiştir. Eğitim yöneticileri ve uygulayıcılar çoğu eğitim araştırmasını sorunlarıyla alakasız görmektedir (McGaw vd., 1992).

Eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki problematik ilişki alanyazında geniş şekilde rapor edilmektedir (Hirschhorn ve Geelan, 2008). Eğitim araştırmaları genellikle okulda öğretmenlik yapmayan ve öğretmen yetiştirme ile ilgilenen üniversitedeki akademisyenler tarafından yürütülmektedir. Çok az sayıda araştırma okulda eğitimin içerisinde bulunan öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, eğitimde araştırmacı ve uygulayıcılar genellikle birbirinden farklı kimselerdir. Eğitimde araştırmacı ve kullanıcının farklı kimseler olması araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Hargreaves (1996) eğitim ile tıp mesleğini karşılaştırarak bu kopukluğu ortaya koymaktadır. O'na göre, tıpta araştırmacılar ile kullanıcılar arasında çok az fark vardır ve araştırmacılar aynı zamanda uygulayıcıdır. Eğitimde ise araştırmacılar nadiren kullanıcı konumundadır ve bu yüzden araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında iletişim problemleri vardır. Hargreaves (1996) bu iki meslekteki araştırmaların kaleme alınma ve aktarılma şekline dikkat çekmektedir. Bir diğer ifadeyle, tıpta araştırmacılar aynı zamanda kullanıcı olduklarından alanyazını ve araştırma dergilerini takip edebilmektedir. Oysaki eğitimde araştırmacılar yani genellikle akademisyenler öğretmenler odasında bulunamayan sayısız akademik dergilerden birinde çalışmalarını yayınlamaktadır. DETYA'nın (2000) yaptığı araştırmanın okul müdürlerinin çoğunluğunun okullarındaki öğretmenlerle üniversite eğitim araştırmacıları arasında arzu ettikleri işbirliğinin şimdikinden fazla olması gerektiği bulgusuna benzer olarak Türkiye'de de bu ilişkinin geliştirilmesi ve artırılması sağlanmalıdır. Bu eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi anlamı taşımaktadır.

Eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki boşluk Hargreaves (1996) tarafından *ölümcül kusur* olarak görülmektedir. Çünkü bu durumda eğitim araştırmalarının gündemini belirleyen uygulayıcılar değil araştırmacılar olmaktadır. Bu da eğitim araştırmasının, araştırmacıların özel amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan etkinlikler olarak gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Böyle olduğu zaman araştırmadan yararlanması beklenen uygulayıcıların da eğitim araştırmalarını özel ve belli bir gruba hitap eden anlamsız bir aktivite olarak görmesine neden olmaktadır. Çok az eğitimci eğitim araştırmalarının sonuçlarına güvenmektedir (Bracey, 1989). Çünkü araştırma okul gerçeklerinden dışarı çıkartılmakta,

neredeyse sadece istatistiksel anlamlılık testlerine dayanmakta ve genellikle üniversitelerin yayın gerekliliğinin sonucu yapılmaktadır.

Okul liderleri okulda bir öğrenme kültürü oluşturmada önemli bir konuma sahiptir. Öğrenme kültürü oluşturmak için okul liderlerine Sharp, Eames, Sanders ve Tomlinson (2006) tarafından önerilen stratejilerden biri araştırmaya değer verdiğini göstermesi, bir diğer deyişle okul müdürlerinin araştırma bulgularına referansta bulunmasını ve karar verirken bu araştırmalara dayalı kanıt kullandığını göstermesidir. Okul müdürleri araştırma bulgularını paylaşma, meslektaşlarıyla mesleki sorunlarla ilgili tartışmalarda bulunma fırsatı sağlama gibi çeşitli şekillerde öğretmenlerin araştırma kullanımını pozitif yönde etkileyebilmektedir (Rue, 1987). Şahin'in (2000) yaptığı araştırmada ilköğretim okul müdürleri için araştırma ve mesleki gelişim boyutu altında "Okulda sorunların çözümünde bilimsel araştırma bulgularından yararlanma" yeterliği belirlenmiştir. Fakat bu araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun yönetici olarak yaptığı işlerde (toplantı, okul içi uygulamalar vb.) düşüncelerini desteklemek amacıyla araştırmaya dayalı görüşler ortaya koymadığı tespit edilmiştir. DETYA'nın (2000) yaptığı araştırmada okul müdürlerinden okulda karar vermede eğitim araştırmalarının doğrudan etkilediği örnekler vermeleri istendiğinde, en çok öğretme ve öğrenme alanındaki örnek verilmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da bazı okul müdürleri öğretme ve öğrenme alanındaki örneklerden yararlanmıştır. Ayrıca araştırılması gerekli konular arasında öğretim ile ilgili konular da yer almaktadır.

Dünyada ve Türkiye'de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi uzun zamandır sorgulanmaktadır (*bakınız* Donmoyer, Imber ve Scheurich, 1995; Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Alandaki bilgi üretimi uygulamanın sorunlarından daha çok akademik kaygıların motive ettiği bir düzlemde gerçekleşmektedir. Bu nedenle alanda üretilen bilginin pratikte bir soruna çare olabilme ihtimali azalmakta, teori ve uygulama arasındaki kopukluk derinleşmektedir. Bu durum hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde tartışma konusu olmaktadır. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi az değildir (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2015). Fakat bu bilginin niteliği, uygulamadaki sorunu çözebilirliği ve uygulayıcılara yol gösterebilirliği tartışma konusudur. Bu çalışmanın bulguları da eğitim alanında ve özelde eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin okul müdürleri açısından pratikte kullanılmadığına ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki problematik ilişki okul müdürleri açısından da geçerli gözükmektedir. Okul müdürleri eğitimde araştırma kullanımına yönelik engelleri örgütsel düzeyde ortadan kaldırmada temel olarak görülseler de mevcut durum

açısından bu mümkün gözükmemektedir. Eğitim araştırmalarının okul yönetimi alanında karar süreçlerinde önemli bir rolü olmadığı ortaya çıkmıştır. Hem eğitim araştırmacıları hem de okul müdürleri kendilerini belirli bir dünya ile sınırlandırarak işbirliğinden uzak gözükmemektedir. Her iki dünyada geçerli olan sistem de bu bağı kurmada ve teşvik etmede yetersizdir. Gerçekte eğitimde araştırma ve uygulama bağı birbirlerini besleyerek bütünsel bir hale bürünmelidir. Yani iki farklı dünya yerine hem araştırma hem de uygulama yapılabilen tek bir dünya kurularak eğitimde araştırmanın rolü yeniden tasarlanabilir.

Extended Abstract

It is expected that educational sciences build knowledge towards defining and solving educational problems (Şişman, 2011). Those who have chosen educational field as scientific study field do scientific research in educational field via using scientific methods and as a result of this, they build scientific knowledge. They offer this knowledge to the use of practice in educational field. Educational research is a way for people to acquire reliable and beneficial knowledge as to educational processes. Research may help in identifying needs and problems, suggesting proof for things that work and assessing development process of a school (Scott & McNeish, 2013). Whether educational research has a role in enhancing practices or not is controversial. This issue is not as simple as producing research results with the belief that they will be used in practice (Hirschorn & Geelan, 2008). It is suggested that very few teachers resort to research literature in order to expand their professional knowledge, solve problems or meet the requirements of their jobs (Shkedi, 1998). For school principals, the significance of reliable and valid knowledge is apparent particularly in decision making process. School principals' professional decisions affect students, teachers and other shareholders of schools. Educational research is a valuable information source for understanding educational process and giving professional decisions (McMillan & Schumacher, 2006). In other words, it is expected for educational research to be used by school principals as an information source in administrative process. The aim of this research is to investigate school principals' experiences with the use of research findings on school administration.

Phenomenological design was used in this qualitative study. The study group comprised of 50 school principles working in preschool, elementary and secondary education institutions in Tokat. The principals were selected through maximum variation sampling method which is a kind of purposeful sampling. Accordingly, level of schools (preschool, elementary school and secondary school), the region in which the schools located (village, town and city center) and

the seniority as a school principal were taken into consideration for the selection of school principals. Content analysis was utilized in the analysis of the data obtained through interviews.

It was revealed that majority of the school principals do not have any training as to scientific research. School principals stated that they had attended to various seminars and courses but they had not received any training the subject of which was scientific research. One of the school principals expressed that research does not have an area of use whereas another stated that they had not acquired an investigative personality due to rote learning based education.

It was found out that most of the school principals that participated in the study are not subscribed to any periodicals and they do not regularly follow one either. Some of the school principals stated that although they do not regularly follow a periodical, they read books and articles on education. Similarly, some of the school principals stated that although they do not regularly follow a periodical, they check publications that come to school and read the parts they find interesting. It was identified that majority of school principles in the study do not make use of educational research for a subject that they want to investigate. It was revealed that majority of the school principals do not put forth ideas that are based on research in order to support their opinions in administrative tasks (meeting, practices in school and so on). It was determined that half of the school principals take a research into consideration in administrative tasks. School principals that stated that they do not take any research into consideration in administrative tasks suggested that they read books or articles rather than research; they do not believe that research will be helpful; they are not interested in research; school environment is not encouraging in this respect; they focus more on their own schools and they cannot allocate for time research. All of the school principles set forth that educational research is necessary from various aspects. It was found out that the subjects that school principles consider as necessary to be investigated about education are mostly related to teachers.

It was identified in the research that school principals do not follow periodicals as a source of information. It was also seen that school principals do not regularly follow publications about education and they are not subscribed to one either. Besides, there is not a system encouraging school principals in this direction. It is attention-grabbing that the publications that school principals follow are generally free and they are delivered to schools. As Hillage, Pearson, Anderson and Tamkin (1998) stated, this case shows that there are problems in the publication of research. Some of these problems are not being able to access journals and their delivery to readers. This research puts forth that school principals who stated that they do not take research

into consideration in administrative tasks expressed that they do not believe that research will be helpful; they are not interested in research; school environment is not encouraging in this respect; they focus more on their own schools and they cannot allocate for time research. However in literature, administrators are considered as main catalysts for research use (Funk, Champagne, Wiese, & Tornquist, 1991) and it is needed to build and develop an organizational culture that values learning and research (Funk et al., 1991; Louis, 1996).

The problematic relationship between research and practice in education is widely reported in literature (Hirschhorn & Geelan, 2008). Educational research is mostly carried out by academicians at universities who do not teach at schools and who are interested in teacher training. Very few studies are held by teachers who are teaching at schools. In other words, the researchers and practitioners in education are often different people. That researchers and practitioners in education are different people can be seen as one of the reasons of the gap between research and practice.

School leaders are the base for building a learning culture at schools. One of the strategies that are suggested to school leaders by Sharp, Eames, Sanders and Tomlinson (2006) for building a learning culture is that they ought to show they value research; in other saying, school principals should refer to findings of research and show that they use proof in decision making. School principals may affect teachers' research use positively in various ways such as sharing research findings, providing opportunities to discuss professional problems with their coworkers (Rue, 1987). In Şahin's research (2000), the competency of "making use of scientific research findings in solving the problems at school" was determined for elementary school principals under the dimension of research and professional development. However it was identified that most of the school principals in this study do not put forth ideas based on research in order to support their thoughts on their administrative duties (meetings, practices in school and so on).

In conclusion, it seems that the problematic relationship between research and practice in education is also valid for school principals. Although school principals are seen as the base for removing barriers towards use of research in education at organizational level, this does not seem possible in the current context. It is revealed that educational research does not have a significant role in decision making processes of school administration. Both school principals and educational researchers seem far from cooperation as they confine themselves to a particular world. The system which is valid for both worlds is insufficient in establishing and fostering this link. Indeed, the link between research and practice in education should become integrated by feeding each other. Namely, the role of research in education needs to be designed

once again by building a one and only world in which both research and practice can be carried out instead of two different worlds.

KAYNAKÇA

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. (8. Basım). Belmont, CA: Wadsworth.
- Berliner, D. C. (2002). Comment: educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20. doi: 10.3102/0013189X031008018
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Bracey, G. (1989). Why so much education research is irrelevant, imitative and ignored. *American School Board Journal*, 176(7), 20–22.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Corson, D. J. (1985). *Educational research and Popper's theory of knowledge*. (Çeviren: Sabri Büyükdüvenci) *Universities Quarterly: Culture, Education and Society*, 40 (1), 73-89.
- Cousins, J., & Leithwood, K. (1993). Enhancing knowledge utilisation as a strategy for school improvement. *Knowledge Creation Diffusion Utilisation*, 14(3), 305–333. doi: 10.1177/107554709301400303
- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 367-397.
- Department of Education, Training and Youth Affairs [DETYA] (2000). *The impact of educational research*. Canberra: Commonwealth of Australia. www.dest.gov.au/archive/highered/respubs/impact/pdf/impact.pdf adresinden 04.03.2012 tarihinde indirildi.
- Donmoyer, R. (1999). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. In J. Murphy & K. Seashore Louis (eds.) *Handbook of research on educational administration* (pp. 25-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. J. (Eds.). (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. New York: SUNY Press.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Frankel, J. R., & Wallen, N. L. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7. Baskı). Boston: McGrawHill.
- Funk, S.G., Champagne, M.T., Wiese, R.A., & Tornquist, E.M. (1991). Barriers: The barriers to research utilisation scale. *Applied Nursing Research*, 4(1), 39-45.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (2. basım). New York: Longman.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal kitabevi.
- Hancock, B. (2002). *An introduction to qualitative research*. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf adresinden 03.05.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects* (Annual Lecture). London: Teacher Training Agency.
- Hemsley-Brown J. (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-552. doi: 10.1108/09513550410554805
- Hemsley-Brown, J. V., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Hillage, J., Pearson, R. Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Hillage Report. Excellence in Research on Schools*. Institute for Employment Studies, [DfEE Research Reports RR74], London: DfEE.
- Hirschhorn, M., & Geelan, D. (2008). Bridging the research-practice gap: Research translation and/or research transformation. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), 1-13.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Littrell, J., & Foster, W. (1995). The myth of a knowledge base in administration. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 32-46). Albany: State University of New York Press.

- Louis, K. S. (1996). Reconnecting knowledge utilisation and school improvement: two steps forward, one step back. In Hargreaves, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds), *International Handbook on School Improvement*, (40-61), London: Cassell.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer.
- McGaw, B., Boud, D., Poole, M., Warry, S., & McKechnie, P. (1992) *Educational research in Australia: Report of the review panel of research in education*, Canberra, Australian Government Publishing Service.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (6. baskı) Boston: Pearson Education.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (İkinci baskı). New York: HarperCollins College Publishers.
- Mullen, C. A., Greenlee, B. J., & Bruner, D. Y. (2005). Exploring the theory practice relationship in educational leadership curriculum through metaphor. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 1-14.
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B., & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Oplatka, I. (2007). The scholarship of educational management: Reflections from the 2006 CCEAM conference. *International Studies in Educational Administration*, 35(1), 92–104.
- Rue, V. D. H. (1987). School organization and leadership influences on teacher use of educational research and empirical findings. (Order No. 8813754, University of California, Berkeley). ProQuest Dissertations and Theses, , 193-193. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/303528996?accountid=16716>. (303528996).
- Saha, L. Biddle, B., & Anderson, D. (1995). Attitudes towards education research knowledge and policymaking among American and Australian school principals, *International Journal of Educational Research*, 23(2), 113–126. doi:10.1016/0883-0355(95)91496-4
- Scott, S., & McNeish, D. (2013). School leadership evidence review: Using research evidence to support school improvement. National Centre for Social Research for CUBeC.
- Sharp, C., Eames, A., Sanders, D. & Tomlinson, K. (2006). *Leading a research-engaged school*. Nottingham: NCSL.
- Shkedi, A. (1998) Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559–577. doi:10.1080/095183998236467

- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2011). Introduction: Why philosophy matters to organization theory. In: Tsoukas, H. and Chia, R. (eds.) *Philosophy and Organization Theory*. (1-21). Series: Research in the sociology of organizations (32). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M., & Armağan, Y. (2015). Eğitim Yönetimi Alanında Bilgi Üretim Süreci: Eğitim Yönetimi Kongrelerinin Rolü ve Serüveni. 10. Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep, 7-9 Mayıs.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.



İlkokul Öğrencilerinin Hikâyeler Aracılığıyla Bilinçli Tüketici Farkındalığının Geliştirilmesi¹

The Improvement of the Conscious Consumerism Awareness of Elementary Students via Stories

Ali Ersoy², Erdal Papatğa³

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin hikâyeler yoluyla bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl geliştirildiğini incelemektir. Araştırmada bütüncül tek durum çalışması deseni benimsenmiş ve katılımcılar aykırı durum örneklemeyle seçilmiştir. Araştırma Eskişehir'deki bir ilkokulda hikâyeler kullanarak bilinçli tüketici farkındalığı geliştirmeyi amaçlayan dördüncü sınıf öğretmeni ve öğrencileriyle 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilere tematik analiz uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hikâyelerle ders işleme süreci, hikâyelerle bilinçli tüketici farkındalığı kazanma ve bilinçli tüketici olma temaları ortaya çıkmıştır. Derslerde hikâye kullanımının öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarını kazanmalarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında gerçek tüketici davranışlarını sergileme ve bilinçli tüketici farkındalıklarını izlemeye yönelik uzun dönemli araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Hikâyeler, bilinçli tüketici, durum çalışması, ilkokul öğrencileri*

ABSTRACT

The aim of this study is to examine how the conscious consumerism awareness of elementary school students is improved through the stories. Holistic single case study design was adopted in the study and the participants were selected by extreme case sampling. The study was held in the second semester of the 2014-2015 academic year with teachers who aim to raise conscious consumerism awareness by using the stories in a primary school and fourth grade students in Eskişehir. Research data were collected through participant observation, semi-structured interviews and documents. Thematic analysis was applied to the collected data. As a result of the analysis, the teaching process with stories, gaining conscious consumerism awareness with stories and being conscious consumers themes have emerged. It was concluded that the use of stories in the courses have contributed positively for gaining conscious consumerism behaviors for the students. Long-term researches can be made to demonstrate students' awareness and to monitor the real consumer behaviors of students in their daily lives.

Keywords: *Stories, conscious consumer, case study, elementary school students.*

¹ Bu çalışma 20-23 Mayıs 2015 tarihleri arasında Amerika Birleşik Devletleri Illinois Eyaletinde düzenlenen 11. Nitel Araştırmalar Kongresine sözlü olarak sunulan bildiriye dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, alersoy@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, erdalpapatga@anadolu.edu.tr

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek için bir şeylere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlar hayat boyu devam etmektedir. Bu durum insanların biyolojik bir varlık olmasıyla açıklanmaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını gidermesi tüketim eylemini ortaya çıkarmaktadır.

İnsanların hayatı boyunca devam eden ortak eylemlerinden biri tüketimdir. Tüketim; üretilmiş olunan veya yapılan bir şeyin kullanılıp harcanması (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014), bir şeyleri kullanmak, bitirmek veya yok etmek (Odabaşı, 2006) anlamına gelmektedir. İnsanların tüketim eylemini gerçekleştirmesi sonucu ortaya tüketici kavramı çıkmıştır. Tüketici en genel anlamıyla tüketim eylemini gerçekleştiren kişi, bir başka ifadeyle tüketimi yapandır. McNeal (2007) tüketiciyi tüketim eylemini yapan, satın almayı gerçekleştiren, sipariş eden, siparişini alan kişi olarak tanımlamıştır. İnsanlar yaşamın her anında tüketici olabilmektedir. Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için tüketicilerin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve tüketimden sorumlu oldukları düşüncesinin kazandırılması gerekmektedir. Bu noktada bilinçli tüketici kavramı ortaya çıkmıştır.

En geniş ifadeyle Langrehr ve Mason (1977) bilinçli tüketiciyi; ihtiyacı olduğu bir ürün ya da hizmeti satın almadan önce o üründen tamamen yarar sağlamayı amaçlayan, asıl ihtiyaçlarını göz önünde tutarak satın alma işini planlayan, alışverişin merkezinde kendini gören, ürünleri alırken en kalitelisini, en sağlıklısını ve en güvenilir olanını, çevreye en az zarar verenini seçebilen, bütçesine uygun, kusurlu olan ürünlere karşı tepkisini belli edebilen ve gerektiğinde tüm yasal haklarını kullanabilen, yerli ürünleri tercih eden, tercihleri ile üreticiyi kaliteli ve verimli üretime yönelten, tüketici haklarını destekleyen birey olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Altıok, 2010). Kısaca bilinçli tüketici; ihtiyacı olan ürünün tüketimini yaptığı esnada bu tüketimin öncelikli olarak kendisi için sonrasında ise yaşadığı toplum ve dünya üzerinde doğrudan bir etkisinin olacağı bilincini taşıyan kişiye denmektedir (Kozinets ve Handelman, 2004).

Teknolojik gelişmelerle birlikte, üretimin artması ve üretilen ürünlerin daha ucuz hale gelmesi, insanların her an ürün reklamlarına maruz kalması sebebiyle tüketim artmaktadır. Tüketim artıkça bireylerin tüketici olmalarında bir artış olacağı düşünülmektedir. Kısaca günümüzde insanlar daha çok tüketim olanağına sahip olabilmektedir (Ekström, 2007). İnsanlara çocukluğundan itibaren bilinçli tüketici olma yönünde eğitimler verilmelidir. Bilinçli tüketicilik konusunda verilecek eğitim ailenin yanı sıra ilk olarak ilkokul basamağında yapılmaktadır. Bu yüzden ilkokulda bireye bilinçli tüketici olma eğitimlerinin

verilmesi ve bu bilincin kazandırılması gerek birey gerekse de toplum açısından büyük önem taşımaktadır.

Geleceğin tüketicileri olan çocukların küçük yaşlardan itibaren bilinçli tüketici olmaları yönünde eğitilmeleri ilkokulun önemli görevleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda ilkokul programlarında bilinçli tüketicilik konusu birçok dersin öğretim programında yer alan kazanımlarla öğrencilere vermeye çalışılmaktadır. Bilinçli tüketicilik kazanımlarının gerçekleştirilmesi için okullarda çeşitli yöntemler denenmekte ve bu konuda çeşitli etkinlikler planlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bilinçli tüketici becerisini kazanmaları konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde birçok bilimsel araştırma yapılmaktadır.

Alanyazında bilinçli tüketici becerisinin kazandırılmasında drama yoluyla öğretimin etkisini (Malbeleş, 2011), ilkokul çağındaki öğrencilerin tüketim davranışları ve tüketicilik düzeylerini (Akyüz, 2009), ilkokul programlarının bilinçli tüketici davranışı kazandırma düzeyini (Altıok, 2010), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketici düzeylerini (Uyanık, 2015), ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketici haklarını (Karaman-Kepenekci ve Ökdem, 2013), ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik eğitimine ilişkin tutumlarını (Ersoy, 2005), öğrencilerin tüketici hakları ve sorumluluklarla ilgili farkındalıkları ve tüketici eğitimi ile tüketici davranışlarına yönelik algılarını (Makela ve Peters, 2004), sürdürülebilir tüketici davranışları için tüketici eğitimin önemini (McGregor, 2005), çocukların tüketici davranışlarını etkileyen unsurların neler olduğunu (McNeal ve Yeh, 1996) ve öğrencilere farklı yöntemlerle verilen tüketici eğitiminin öğrencilerin doğru tüketim bilgi ve alışkanlıklarına etkisini (Pınarcı, 2007) araştıran çalışmalar yapılmıştır.

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde bilinçli tüketicilik becerisinin kazandırılmasında, bilinçli tüketiciliği etkileyen ve ilişkili olan etkenler ile bilinçli tüketicilik becerisi üzerine etki eden unsurların tespitine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de ilkokul düzeyinde bilinçli tüketicilik becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin büyük kısmı sınıfta yapılmaktadır. Bunun temel nedenleri arasında; sınıf dışı etkinliklerin maliyetini karşılamadaki ekonomik sorunlar, izin süreçlerindeki bürokratik işlemler ve sınıfta etkinlik yapmanın göreceli kolaylığı gibi farklı gerekçe ve sınırlamalar olarak sıralanabilir. Bu nedenle öğrencilere gerçek ortamlarda bilinçli tüketicilik becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler düzenlenememektedir. Sınıf içindeki etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin hoşlanacağı ve kalıcı öğrenmelerin olacağı daha farklı

Çalışmaların yapılmasını sağlayacak farklı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamalar arasında öğretimde hikâyelerin kullanımı işlevsel olabilir.

Hikâyeler hayatın her aşamasında geçmişten bugüne çok kullanılan ğretim yöntemlerinden biri olmuştur. Hikâyeler çocukların dil gelişimini desteklemenin yanında onların sosyalleşmesine de katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca hikâyelerle çocukların seviyelerine uygun bir anlatım yapılabileceği ve çocuklarla iletişim kurabileceği varsayılmaktadır. Hikâyeler aracılığıyla konular öğrencilere daha cazip ve daha zevkli hale getirilerek öğretimin yapılabileceği, öğrenmelerin daha kalıcı hale geleceği ve derslere karşı daha etkin katılımın gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Belet, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda hikâyeler yoluyla yapılan öğretimlerde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı bulunmuştur (Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006; Dincel, 2005; Sidekli, Tangülü ve Yangın, 2013; Şen-Gümüş, 2009; Şimşek, 2004; Yılmaz, 2013).

Hikâyelerin eğitimde kullanılmasına yönelik olarak birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar hikâye kullanımının akademik başarı, tutum ve motivasyona (Dincel, 2005; Yılmaz, 2013), fen dersi (Coşkun ve diğerleri, 2012; Şen-Gümüş, 2009) ve matematik dersi başarı ve tutumuna (Coşkun, 2013), problem çözme becerilerine (Kır, 2011), ğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine (Tao, 2003), sorumluluk ve işbirliği kurma becerisinin gelişimine (Baş, 2011), görsel sanatlar dersinde yaratıcılığa (Kayahan, 2010), tarih (Şimşek, 2004), kimya (Demircioğlu ve diğerleri, 2006), sosyal bilgiler (Sidekli ve diğerleri, 2013) ve biyoloji (Frisch ve Saunders, 2008) dersi öğretimine etkisini araştıran çalışmalardır. Araştırmalar incelendiğinde farklı derslerin ğretiminde ve farklı becerilerin kazandırılmasında hikâyelerden yararlanıldığı görülmektedir.

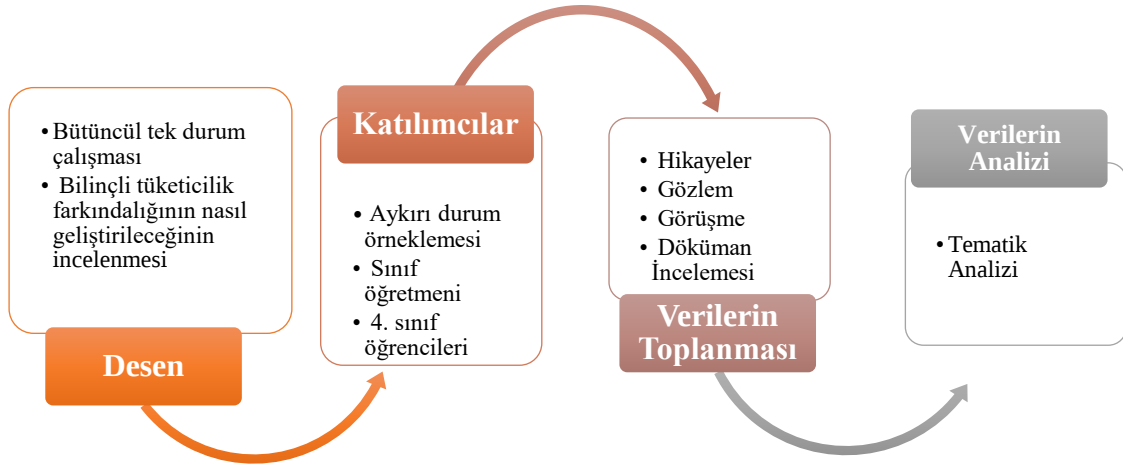
Bu araştırmanın amacı ilkokul ğrencilerinin hikâyeler yoluyla bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl geliştirildiğini incelemektir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Hikâyeler aracılığıyla işlenen derslerin bilinçli tüketici farkındalığı kazandırmaya katkıları nelerdir?
2. Bilinçli tüketici farkındalığı kazandırma sürecinde hikâyelerin rolleri nelerdir?

3. Bilinçli tüketici farkındalığı kazandırmada hikâyeler aracılığıyla ders işleme süreci nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma bütüncül durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Araştırma Deseni

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin hikâyeler yoluyla bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl geliştirildiğinin incelenmesini amaçladığından, araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu desende birçok durum, güncel olay, grup, sosyal ve politik olay derinlemesine incelenmektedir. Eğitimde “niçin” ve “nasıl” sorularına cevap aranmaktadır. Durum çalışmasının farklı türleri vardır. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Bütüncül tek durum deseni genel standartlara uymayan, aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılmaktadır (Yin, 2003). Araştırmada bütüncül tek durum deseni tercih edilmesinde şunlar belirleyici olmuştur: 1) İlkokul öğrencilerine hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığının geliştirilme süreci çalışmada incelenen durum olarak kabul edilmiştir. 2) Bu durumun doğrulanması veya çürütülmesi amaçlanmıştır. 3) Türkçe alanyazında hikâyeler aracılığıyla ilkokul öğrencilerine

bilinçli tüketici farkındalığı geliştirilen araştırmaların olmaması aykırı veya kendine özgü bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılar ve Okul

Araştırma katılımcıları aykırı durum örnekleme yapılarak seçilmiştir. Aykırı durum örneklemede normal dışı veya bir biçimde özel alışılmadık durumlardan katılımcılar seçilir (Patton, 2002). İlkokul programındaki birçok dersle ilişkilendirilen bilinçli tüketicilik konularının hikâyelerle öğretimi özel alışılmadık bir durum olarak ele alınmış ve bunu gerçekleştiren sınıf öğretmeni ve onun öğrencileri bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcı sınıf öğretmeni; kadın, sınıf öğretmenliği programı mezunu, 16 yıllık mesleki deneyime sahip, sosyo-ekonomik olarak orta düzey ailelerin çocuklarının devam ettiği bir ilkokulda 35 öğrencinin olduğu dördüncü sınıfta görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmen genelde öğretimde hikâyelerin önemine inanmakta, kendisi hikâye okumayı sevmekte ve derslerinde hikâye kullanımına öncelik vermektedir. Öğretmen okulun hikâye oluşturma komisyonunda görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmen bilinçli tüketicilik konusuna çok önem vermekte, bilinçli tüketici davranışlarına sınıfında ve kendi hayatında dikkat etmekte, bu davranışları öğrencilerine yaparak-yaşatarak kazandırmaya çalışmakta ve öğrencilerinin bu konuda bilinçli olmasını sağlamaya çabalamaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci toplamda altı hafta olarak gerçekleşmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde sınıf öğretmenin ve öğrencilerin araştırmacıya alışması ve gözlemci etkisini azaltmak amacıyla toplam üç hafta veri toplanmadan gözlem yapılmıştır. Sonrasındaki üç hafta boyunca araştırma için veri toplanmıştır. Araştırma verileri bilinçli tüketicilik farkındalığı geliştirmeye ilgili kazanımları içeren ve araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından ilgili alan uzmanlarının görüşlerinden de faydalanılarak dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine ve Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanmış toplam beş hikâye aracılığıyla elde edilmiştir. Hikâyeler hazırlandıktan sonra sınıf öğretmeni bu hikâyeler aracılığıyla derslerini işlemiştir. Araştırmanın uygulama süreci için geliştirilmiş beş hikâye; Televizyonun Feryadı, Eşyaların Şikâyeti, Geri Dönüşüm, Can'ın Alış Verişi ve Devrim Arabaları adlarından oluşmaktadır. Televizyonun Feryadı adlı hikâye televizyonların boşa çalıştırılması, izlenmediği halde sürekli açık bırakılmasını ve boşa elektrik sarf

edilmemesi gerektiği, elektriğin tasarruflu kullanılması gerektiği düşüncesini içermektedir. Eşyaların Şikâyeti adlı hikâyede öğrencilerin sürekli kullandıkları elektriğin tasarruflu kullanımı, kalem, kitap, defter ve çanta gibi eşyaların hor kullanılmaması gerektiği konusunu ele almıştır. Geri Dönüşüm adlı hikâyede kâğıtların, plastiklerin, camların, metallerin ve evde kullanılan atık yağların geri dönüşümü sağlanarak bu dönüşümler ile tasarruf sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Can'ın Alış Verişi adlı hikâyede ise alış veriş sırasında bilinçli tüketici davranışlarından olan TSE damgasına bakılması, bütçe planlanması, malzemelerin en kaliteli olanını ve en uygun fiyatlı olanından alınması gibi konulara değinilmeye ve bu davranışlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Devrim Arabaları adlı hikâyede ise yerli mallarının kullanımının tercih edilmesi ve Türkiye'de ilk üretilen arabanın Eskişehir'de olduğu konusu işlenmiştir. Uygulama için hazırlanan beş hikâye üç haftalık sürede ders konusu olarak işlenmiştir. Hikâyelerin bitmesi ile uygulamaya son verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanılmaktadır. Durum çalışmalarının temel veri toplama tekniği katılımcı gözlemdir (Merriam, 2013). Bu kapsamda araştırmanın temel veri toplama tekniği katılımcı gözlem; destek veri toplama tekniği olarak ise yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

Katılımcı gözlem

Sınıf ortamında bizzat araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerdir. Gözlem verileri araştırmacının tutmuş olduğu saha notlarından oluşmuştur. Resmi izinler alınmasına karşın sınıf öğretmeni araştırtmaya katılmayı video kaydı olmaksızın kabul etmiştir. Gözlemler veri toplamayı içermeyen üç haftayı da içerecek biçimde toplam 22 saat yapılmıştır. Bu gözlemler toplamda altı hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilerin ve öğretmenin araştırmacıya alışması amacıyla toplamda 12 saat olarak üç hafta boyunca gözlem yapılmıştır. Uygulama gözlemleri hikâyeler yoluyla derslerin işlendiği zamanlarda toplam 10 saat olarak beş ders süresi boyunca toplamda üç hafta boyunca yapılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme

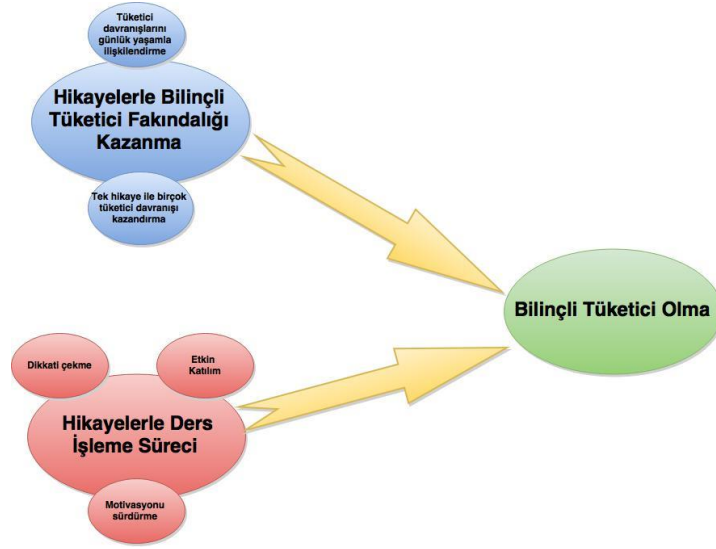
Yarı-yapılandırılmış görüşme sınıf öğretmeni ile öğretmenin sınıfında katılımcı gözlem verilerinin video kaydı yapılmasına izin vermemesi ve gözlem verilerinin teyit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Katılımcı gözlem verisi toplandıktan sonra analizleri yapılmış ve elde edilen analiz sonuçlarına göre görüşme için “Hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığı kazandırma amaçlı işlenen derslerde hikâyelerin ne tür katkıları olmuştur? Hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığı kazandırma sürecinde öğrencilerinizin bu farkındalığı kazandıklarını düşünüyor musunuz? Hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığı kazandırma süreci sonunda öğrencilerinizin bilinçli tüketici davranışlarını yapmaya başladıklarını veya bu davranışları kazandıklarını düşünüyor musunuz? soruları öğretmene yöneltilmiştir. Görüşmede ses kaydı kullanılmış olup görüşme toplamda 32 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sonunda toplanan verilere tematik analiz uygulanmıştır. Tematik analiz sürecinde altı aşama izlenmiştir: Bunlar: 1) verileri tanıma, 2) başlangıç kodları oluşturma, 3) temalar arama, 4) temaları gözden geçirme, 5) temaları adlandırma ve tanımlama ve 6) raporlaştırma olarak sıralanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). *Verileri tanıma* aşamasında; tüm veriler analize hazır hale getirilerek ilk okumalar yapılmıştır. *Başlangıç kodları oluşturma* aşamasında, gözlem verileri yeniden okunarak ilk kodlamalar oluşturulmuştur. *Temalar arama* aşamasında, oluşturulan ilk kodların hangi başlıklar altında toplanabileceğine ilişkin ilk kararlar alınmıştır. *Temaları gözden geçirme* aşaması, tema olarak düşünülen ilk başlıklar tekrar gözden geçirilmiş ve bu başlıklar altında uygun olmayan kodlar ayıklanmış ve temalara son hali verilmiştir. *Temaları adlandırma ve tanımlama* aşaması, ortak kodların toplandığı temalar en uygun adın ne olacağı düşünülmüş ve temalara kapsayıcı ve kodları en temsil edecek adlar bulunmuştur. *Raporlaştırma* aşaması, araştırma bulguları oluşturulan tema başlıklarına göre yazılmıştır. Temalar genel olarak açıklandıktan sonra gözlem, görüşme ve dokümanlardan gerekli doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda hikâyelerle ders işleme süreci, hikâyelerle bilinçli tüketici farkındalığı kazanma ve bilinçli tüketici olma temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar ve temaların altında elde edilen alt temalar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma sonucunda elde edilen tema ve alt temalar

Hikâyelerle Ders İşleme Süreci

İlkokul öğrencilerinde hikâyelerle bilinçli tüketici farkındalığının geliştirilmeye çalışıldığı Türkçe derslerinde öğrencilerin bilinçli tüketici konusuna dikkatlerinin kolaylıkla çekilebildiği, motivasyonlarının sürdürebildiği ve derse etkin katılımlarının sağlanabildiği gözlenmiştir. Örneğin, öğretmen derslerinde yer verdiği hikâyelere ilişkin öğrencilerin tepkilerini öğrenmek için öğrencilere sorular sormuştur. Bu kapsamda öğretmen öğrencilere; “Bilinçli tüketici davranışlarının kazandırılması için hikâyeleri kullandık. Bunda hikâye kullanımının önemi sizce nedir?” diye sormuştur. Öğretmenin bu sorusuna öğrenciler; “Hikâyeler ile dersler daha eğlenceli geçiyor”, “dersler daha bilgilendirici geçiyor”, “dersler daha eğitici oluyor”, “hikâyelerle daha çabuk öğrendik” (08.04.2015) biçiminde cevaplar vermiştir. Öğretmen derslerinde neden hikâyeleri tercih ettiğini önceki dersleri ve bilinçli tüketici farkındalığı geliştirme derslerindeki deneyimlerine dayalı olarak kendisiyle yapılan görüşmede açıklamıştır. Bu konuda öğretmen şunları söylemiştir:

Genel olarak ben bir öğretmen olarak hikâye yoluyla öğretmeyi tercih ediyorum. Çocuklara her şeyi öğretirken hikâye kullanmayı tercih ediyorum. Çünkü onlar hikâyeyi çok seviyorlar. Hikâye olunca dersi daha dikkatli dinliyorlar. Bu yüzden ben de hikâyeleri çok seviyorum. Sizlerde bulundunuz benim derslerimde. Bazı örneklerimi hep böyle yaşanmış şeylerden vermeyi de seviyorum. Hani hikâyelerin ya da olayların ya da bilgilerin öğrencilerde hikâye sayesinde daha kalıcı olduğunu ve etkili öğretimin gerçekleştiğini düşünüyorum.

Öğretmenin sınıfında araştırma yapılmasının temel nedenlerinden biri onun hikâyelerle öğretime önem vermesidir. Bu kapsamda, öğretmenin öğrencilerinde hikâyelerle bilinçli tüketici farkındalığı geliştirme derslerinde üç temel özellik gözlenmiştir. Bunlardan birincisi, hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin dikkatlerinin kolaylıkla bilinçli tüketicilik konularına çekilmesidir. İkincisi, hikâyelerle ders işlenirken öğrencilerin motivasyonlarının sürdürülmesidir. Üçüncüsü ise hikâyelerle işlenen derslere öğrencilerin etkin olarak katılmasıdır.

Dikkati çekme

Hikâyeler aracılığıyla işlenen derslerde öğrencilerin bilinçli tüketici farkındalığı konusuna ilgilerinin ve dikkatlerinin daha kolay çekilebildiği gözlenmiştir. Örneğin, Televizyonun Feryadı adlı hikâyenin işlendiği derste öğrencilere izlenmeyen televizyonların boşa çalıştırılmaması ve fişinin çekilmesi gerektiği bilincinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu derste öğrencilerin hikâyeye odaklandıkları, kendi aralarında daha az konuştukları ve başka bir işle meşgul olmadıkları görülmüştür. Hikâyelere yer verilmeyen derslerde yapılan gözlemlerde öğrenciler öğretmenin sorduğu soruları cevaplamada isteksiz davranmış, kendi aralarında konuşmuş ve ders konusundan başka işlerle meşgul olmuşlardı (25.03.2015). Hikâyelerle işlenen derslerde öğrencilerin ilgisinin ve dikkatinin daha kolay çekilmesi konusunda öğretmenin çocukların hikâyeleri sevmesi ve hikâye kahramanlarıyla kendilerini özdeşleştirmeleri biçiminde görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen derslerin kitaplarında daha çok hikâye olmasını istemektedir. Buradan öğretmenin hikâyelerle öğrenci ilgisini çekmeyi amaçladığı görülmektedir. Öğretmen hikâyelerin öğrencilerin dikkatlerini çekmesine ilişkin şunları söylemiştir:

Hikâyelerin ders kitaplarında daha çok yer almasını istiyorum. Çünkü hikâyeler daha çok çocuklara hitap ediyor. Ayrıca hikâyelerin çocukların seviyesine daha uygun metinler olduğunu düşünüyorum. Hikâyeler öğrencilerin daha çok dikkatini çekiyor ve onların empati kurmaları daha kolay oluyor. Hikâyelerde geçen kahramanların çoğu kendileri gibi aynı yaşta ve aynı seviyede oldukları için daha

kolay empati kuruyorlar. Hikâyelerin ayrıca çocuk içerikli olması, kahramanlarının çocuklardan oluşması onların daha çok ilgilerini ve dikkatlerini çekiyor ve dersle ilgilenmelerini sağlıyor.

Motivasyonu sürdürme

Türkçe derslerinde ilkokul öğrencilerine hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığının geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin derslerde motivasyonlarının sürekli olduğu görülmüştür. Örneğin Devrim Arabaları hikâyesinin işlendiği derste, öğrenciler; “Hikâyeler ile dersler daha heyecanlı geçiyor”, “Hikâyeyi ve hikâyenin sonunu sürekli merak ettik”, “Hikâyelerle hem bilgilendik hem eğlendik hem de merak ettik” (08.04.2015) biçiminde görüşlerini açıklamıştır. Can’ın Alış Verişi adlı hikâyenin ele alındığı derste öğrenciler, “Hikâyeyi okudukça hikâyenin sonunu merak ediyoruz, sonucunu görmek istiyoruz”, “Bir sonraki hikâyeleri merak ediyoruz”, “Hikâyeler meraklandırıcı, hikâyenin sonrasını merak ediyoruz” (03.04.2015) diyerek, merak ve motivasyonlarının sürdüğünü göstermiştir. Öğretmen derslerinde öğrencilerin motivasyonlarını sürekli kılmada hikâyelerin işlevini ve derslerinde nasıl kullandığını aşağıdaki görüşleriyle ifade etmiştir:

Hikâyeler kullanıldığında öğrencilerin ders süresince derse olan motivasyonları sürekli devam ediyor. Sürekli motivasyon oluyor. Hikâye acaba neydi merak ediyorlar. Sorduğumuzda bu hikâyeleri merak ettiklerini söylerler. Özellikle hikâyelerin sonunu merak ederler ve olayların oluş sırasını merak ederler.

Etkin katılım

Derslerde yer verilen hikâyelerdeki bilinçli tüketici davranışlarının tartışılmasında öğrencilerin derse etkin olarak katıldıkları görülmüştür. Özellikle kimi öğrenciler hikâye kahramanlarının tüketici davranışları ile kendi tüketim alışkanlıklarını karşılaştırmış ve kendilerinde örnekler vererek karşılaştırmalar yapmıştır. Çoğu öğrenci kendi deneyimini paylaşmıştır. Öğretmen öğrencilere söz vermekte zorluklar yaşamıştır. Örneğin, Can’ın Alış Verişi hikâyesinin işlendiği derste sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu parmak kaldırıp kendi alış veriş öyküsünü anlatmak istemiştir (03.04.2015). Öğretmen öğrencilerin hikâyeler kullanılarak işlenen derslere öğrencilerin etkin olarak katılım göstermelerini, hikâyelerin dikkat çekme özelliği ve hikâye konularının öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olmasına bağlı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin öğrencilerin derse etkin katılımlarıyla ilgili görüşmede söyledikleri aşağıda verilmiştir:

Hikâye çocukların daha çok dikkatini çektiği için onlar dersi daha iyi anlıyor ve daha iyi dinliyorlar. Daha çok derse katılıyorlar. Çocuk düz anlatım olduğu zaman bilgileri aralarda kaçırıyor. Mesela düz anlatımda anlatıyoruz, metni okuyoruz. Eğer araya ben belli zamanlarda girip dikkatlerini çekmezsem ya da metni hikâye haline getirmezsem ya da günlük hayattan bir örnek vermezsem düz metinlerin işlenmesinde çocuk orda kopup gidiyor. Yani düz metni hikâye haline getirmek gerekiyor. Yoksa dediğim gibi çocuk dersten kopuyor. Ama hikâye olduğu zaman buna gerek kalmıyor, derse katılım oluyor.

Hikâyelerle Bilinçli Tüketici Farkındalığı Kazanma

Derslerde hikâyelerin kullanılmasıyla öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarını kazandıkları ve bu davranışları artık yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin Devrim Arabaları hikâyesinin işlendiği derste sınıftaki öğrenciler; “Bilinçli tüketici davranışlarını yapmak çok kolaymış. Kâğıtları çöpe atıyordum. Çünkü kâğıtları geri dönüşüme atmanın zor olacağını ve beni uğraştıracağını düşünüyordum. Ama artık çok kolay olduğunu düşünüyorum”, “Eskiden çok bilinçsizce davranıyormuşum, çok yanlış yaptığının farkına vardım. Geçmişe dönüp bu hataları düzeltmek istiyorum”, “Hikâyelerde geçen bilinçli tüketici davranışlarından yapmadıklarım vardı. Bu davranışları öğrenmiş oldum. Bu davranışları yapmadığının farkına vardım” diyerek bilinçli tüketici davranışlarını kazandıklarını ifade etmişlerdir (08.04.2015).

Bilinçli tüketici davranışlarının hikâyeler yoluyla daha kolay ve hızlı bir biçimde kazandırılmasında iki temel özellik rol aldığı ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi hikâyelerde geçen bilinçli tüketici davranışlarının öğrencilerin günlük yaşamlarında sürekli karşılaştıkları davranışları içeriyor olmasıdır. İkincisi, bilinçli tüketici davranışlarının kısa sürede kazandırılmasında tek hikâyede birçok davranışın verilebilmesidir.

Tüketici davranışlarını günlük yaşamla ilişkilendirme

Hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici davranışlarının günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde hikâyelerin kolaylık sağladığı görülmüştür. Örneğin Televizyonun Feryadı hikâyesinin işlenmesinde sınıf öğretmeni öğrencilere aile bütçesinin yetersiz olmasından dolayı televizyon alamayan hikâyedeki aileyi örnek göstererek, “Sizin de babanızın parası olmayınca alamadığınız şeyler var mı?” diye sordu. Burada doğrudan öğrencilerin yaşamına bir geçiş yapılmış oldu. Bu sorunun üzerine öğrencinin biri, “Evet

öğretmenim bisiklet istiyorum. Annem babam para olmadığı için alamıyor” dedi. Öğrenci burada kendinden örnek vererek hikâyedeki tüketici davranışı ile kendi yaşamındaki tüketici davranışını ilişkilendirmeye çalışmıştır (25.03.2015). Hikâyede geçen tüketici davranışlarının günlük yaşamla ilişkilendirmesine yönelik olarak öğretmenin görüşleri şöyle olmuştur:

Hikâyelerde geçen olaylardan öğrencilerin direk günlük yaşamlarına geçiş kolay oluyordu. Bu konuda hikâyelerin avantaj sağladığını düşünüyorum. Çünkü hikâyelerdeki olaylar, örnekler öğrencilerin direk yaşamlarından olması buna katkı sağlıyordu. Bunu gördüm öğrencilerde. Hikâyelerdeki örneklerden yola çıkarak direk kendi yaşamlarından örnekler veriyorlardı. Kendileri de rahat bir şekilde kendi yaşamlarına geçiş yapabiliyordu.

Tek hikâye ile birçok tüketici davranışı kazandırma

Derslerde işlenen tek bir hikâye ile birçok bilinçli tüketici davranışı kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Örneğin Can’ın Alış Verişi hikâyesinde öğrencilerin market alış verişi yaptıklarında dikkat etmeleri gereken toplam 11 tane tüketici davranışı kazandırılmaya çalışılmıştır (03.04.2015). Geri Dönüşüm hikâyesinde ise öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri geri dönüşüm konularının öğretimi üzerinde durulmuştur. Hikâyede geçmeyen geri dönüşüm olmadığı görülmüştür (01.04.2015).

Bilinçli Tüketici Olma

Hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığının gelişim sürecinde işlenen derslerde hikâyelerin kullanımıyla öğrenciler bu süreçten sonra bilinçli tüketici olmaya karar verdiklerini, günlük yaşamda tüketici davranışlarını yapmaya dikkat ettiklerini ve bu davranışları artık yaptıklarını ifade etmiştir. Örneğin Devrim Arabaları hikâyesinden sonra öğretmen öğrencilere, “Hikâyelerden sonra bilinçli tüketici davranışlarını kimler yapıyor ya da dikkat ediyor ve hangi davranışlara dikkat ediyor” diye sordu. Öğrenciler, “Öğretmenim önceden kombi yandığında içerisi sıcak olunca hemen pencereyi açıyordum ama Eşyaların Şikâyeti adlı hikâyeyi sınıfta okuduktan sonra artık sıcak olduğunda pencereyi açmak yerine kombiyi kapatıyorum artık buna dikkat ediyorum”, “Markette poşetleri tam doldurmadan diğer poşete geçiyordum ama artık poşetleri tam olarak doldurduktan sonra diğer poşete geçiyorum öğretmenim”, “Önceden uçlu kalemime dikkat etmiyor sürekli uçlarını kırıyordum, çok uç harcıyordum ama artık uçlarıma dikkat ediyor daha az uç kullanıyorum”, “Bu hikâyelerden önce en yakın markete gidiyordum ama bu hikâyeleri okuduktan sonra artık

ekonomik ve kaliteli ürünleri satan marketlere gidiyorum”, “Eşyaların Şikâyeti hikâyesinden sonra artık çantamı hor kullanmıyorum” diyerek bilinçli tüketici davranışlarını kendi yaşamlarında nasıl sergilediklerine örnekler vermiştir (08.04.2015).

Öğrencilerin artık bilinçli tüketici davranışlarını yapmaya başladıklarını sınıf öğretmeni görüşmede şöyle ifade etmiştir:

Sınıfta ayrıca şunu gördüm. Hikâyeler sonunda eşyalarını tasarruflu kullanma ve hor kullanmama konusunda öğrenciler birbirlerini daha çok uyarmaya başladı. İşte kalemini, silgisini kaybeden öğrenci artık kalemini, silgisini bulana kadar uğraşüyor. Ayrıca bizim sınıfımızda bulunan kayıp kutumuz daha önceden çok dolu oluyordu ama artık kayıp kutumuz çok dolmuyor. Öğrenciler eşyalarına daha çok özen göstermeye başladı. Biz bu davranışları zaten kazandırmaya çalışıyoruz. Bilinçli tüketici davranışlarını günlük yaşamlarında yapmaya dikkat etmelerini söyledim. Ama biz bir yere kadar öğrencilere ulaşabiliyoruz. Bu davranışları yapmak alışkanlık meselesi. Ama bu hikâyeler ile bu davranışları yoğun bir şekilde birçok hikâyede gördükleri ve bu davranışları kazandırmaya çalıştığımız için çocuklar bunu hikâyeler ile daha kolay bir şekilde alışkanlık haline getirdiler. Sürekli hikâyeler ile bu davranışlara değindiğimiz için bunu çocuklar pekiştirdi. Hikâyelerin hepsi değişik değişik hikâyelerdi ama hepsi bilinçli tüketime yönelik hikâyelerdi. Tüm hikâyeler çok güzel ve farklı hikâyelerdi. Hikâyelerin sonu hep bilinçli tüketime dayanıyordu. Bu uygulamadan sonra ben öğrencilerde bilinçli tüketici davranışlarının kesinlikle arttığını ve öğrencilerin bu davranışların çoğunu kazandıklarını gördüm.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Dersin hikâyeler yoluyla işlenmesi ile ilkökul öğrencilerinin bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl bir gelişim sürecinden geçtiğini araştıran bu çalışma sonucunda hikâyelerle ders işleme süreci, hikâyelerle bilinçli tüketici farkındalığı kazanma ve bilinçli tüketici olma temalarına ulaşılmıştır. Bu temalardan hikâyelerle ders işleme süreci teması altında dikkati çekme, motivasyonu sürdürme ve etkin katılım alt temalarından oluşturulmuştur. Hikâyelerle bilinçli tüketici farkındalığı kazanma temasının altında tüketici davranışlarını günlük yaşamla ilişkilendirme ve tek hikâye ile birçok tüketici davranışı kazandırma alt temalarına yer verilmiştir. Bilinçli tüketici olma temasında herhangi bir alt tema oluşturulmamıştır.

Araştırma sonunda dersin hikâyelerle işlenmesi sürecinde öğrencilerin hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığı konusuna dikkatlerinin daha kolay çekilebildiği, ders işleme süresi boyunca motivasyonlarının sürdürülebildiği ve derste yapılan bilinçli tüketici

farkındalığı konusunun işlenmesine daha etkin katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu hikâyelerle yapılan öğretimlerde öğrencilerin derse etkin katılım gerçekleştirdikleri bulgusuyla (Belet, 2011) örtüşmektedir. Bunun yanında Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretiminde hikâye kullanımının öğrencilerin fen bilgisi dersi akademik başarılarını artırırken, fen bilgisi dersine yönelik olan öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hikâyeler ile yapılan öğretimlerde öğrencilerin akademik başarılarının arttığını bulan başka çalışmalar da mevcuttur (Sidekli ve diğerleri, 2013; Şimşek, 2004). Bu çalışmada akademik başarıya bakılmamıştır. Öğretmenin açıklamalarından ve derste yapılan gözlemlerde öğrencilerin bilinçli tüketici farkındalıklarının geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın gözlem sonuçlarına göre öğrenciler sınıfta hikayelerde geçen bilinçli tüketici davranışlarının günlük yaşamlarında uyguladıklarını söylemiştir. Öğretmen de öğrencilerin söylediklerini onaylayarak hikayelerin öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarını kazanmalarına yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bilinçli tüketici davranışlarının kazandırılmasında hikâyelerin etkin rol aldığı sonucuna ulaşılmıştır. John ve Whitney (1986) yapmış olduğu çalışmada hikâyeleri kullanarak öğrencilerin tüketim bilincinin değişip değişmediğine bakmış ve araştırma sonucunda hikâyelerle verilen tüketim bilincinin olumlu yönde geliştiğini bulmuştur. Bu sonuç ile araştırmada elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.

ÖNERİLER

Dersin hikâyeler yoluyla işlenmesi ile ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl bir gelişim sürecinden geçtiğini araştıran bu çalışma sonucunda araştırmacılara ve eğitimcilere şu tür öneriler getirilebilir.

- Öğrencilerin günlük yaşamlarında gerçek tüketici davranışlarını sergileme ve bilinçli tüketici farkındalıklarını izlemeye yönelik uzun dönemli araştırmalar yapılabilir.
- Hikâyelerin kullanımıyla sadece Türkçe dersi öğretiminde ve bilinçli tüketicilik becerilerinin kazandırılmasında değil diğer tüm derslerin öğretiminde ve diğer becerilerin kazandırılmasında da hikâyelerin kullanımı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Z. (2009). *İlköğretim çağındaki öğrencilerin tüketim davranışları ve tüketicilik bilinç düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altıok, N. (2010). *İlköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını kazandırma düzeyine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *BİLİG*, 59, 67-96.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ.A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93-109.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Dincel, M. (2005). *Öyküleme ve deney tekniğinin fen bilgisi dersinde öğrencilerin kavramsal anlama başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekström, M.K. (2007). Parental consumer learning or ‘keeping up with the children. *Journal of Consumer Behaviour*, 6(4), 203-217.
- Ersoy, N. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tüketici eğitimine yönelik bilgi ve tutum düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Frisch, J.K. ve Saunders, G. (2008). Using stories in an introductory college biology course. *Journal of Biological Education*, 42(4), 164-169.
- John, D.R. ve Whitney J.C. (1986). The development of consumer knowledge in children: a cognitive structure approach. *Journal of Consumer Research*, 12 (4), 406-417.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Ökdem, M. (2013). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketici hakları. *İlköğretim Online*, 12 (3), 674-686.

- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim 1. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kır, D. (2011). *Hikâyelerle matematik öğretiminin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kozinets, R.V. ve Hendelman, J.M. (2004). Adversaries of consumption: Consumer movements, activism and ideology. *Journal of Consumer Research*, 31, 691-704.
- Makela, C.J. ve Peters, S. (2004). Consumer education: creating consumer awareness among adolescents in Botswana. *International Journal of Consumer Studies*, 28(4), 379-387.
- Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- McGregor, S. (2005). Sustainable consumer empowerment through critical consumer education: A typology of consumer education approaches. *International Journal of Consumer*, 29, 437-447.
- McNeal, J.U. (2007). *On becoming a consumer. The development of consumer behavior patterns in childhood*. Oxford: Elsevier.
- McNeal, J.U. ve Yeh, C.H. (1996). Consumer behaviour patterns among Chinese children. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 8(1), 3-20.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Editörü). Ankara: Nobel Yayınları.
- Pınarcı, G.G. (2007). *İlköğretim öğrencilerine farklı yöntemlerle verilen tüketici eğitiminin etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Odabaşı, Y. (2006). *Tüketim kültürü (Üçüncü Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sidekli, S., Tangülü, Z. ve Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: Öğretmenim bana hikâye anlatır mısın? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 311-323.
- Şen-Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.

- Tao, P.K. (2003). Eliciting and developing junior secondary students' understanding of the nature of science through a peer collaboration instruction in science stories. *International Journal of Science Education*, 25 (2), 147-171.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2015). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54c60a17992e24.59086751 adresinden 26.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Uyanık, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciilik durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, T. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.



Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri

Middle School Mathematics Teachers' Opinions About Using Material

Ş. Koza Çiftçi¹, Pınar Yıldız², Erhan Bozkurt³

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenleri için materyallerin ve derste materyal kullanımının ne anlam ifade ettiğini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmaya, Uşak, Kayseri ve Eskişehir illerinde, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 3 ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerinde kullandıkları materyalleri soyut matematiksel kavramları somutlaştıran, anlamayı kolaylaştıran, öğrencilerin kavram hakkında derinlemesine düşünebilmelerini ve kavramların farklı yönlerini görebilmelerini sağlayan, öğretim çalışmalarına pratiklik ve görsellik kazandıran nesne olarak tanımladıklarını gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin materyal ve materyal kullanımına ilişkin inanışlarının materyal kullanımlarını etkilediği gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, sınav kaygısı, fiziksel koşullar, zaman sıkıntısı, öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği etkenlerinin öğretmenlerin materyal kullanım süreçlerini etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim materyali, materyal kullanımı, matematik eğitimi

ABSTRACT

The aim of this study is to look into the meaning of use of materials for secondary school maths teachers. The research employs qualitative research based on phenomenology design. The study draws its data from three secondary maths teachers working at a public school of MoNE in Uşak, Kayseri and Eskişehir. The data is collected through observation, interviews and document analysis. The findings show that teachers define the materials they use in classrooms as teaching tools that concretize abstract mathematical concepts, ease the learning, help students scrutinize about the concept and see the different aspects of concept, and gain practicality and visualise to teaching. It is also found that belief of teachers regarding the materials affect their use of materials. In addition, teachers' readiness level, exam anxiety, physical conditions, lack of time, teachers' lack of experience and knowledge affect teachers' use of material process.

Keywords: teaching material, material usage, mathematics education

Matematik eğitiminde önemi yadsınamaz bir gerçek olan materyaller, soyut matematiksel kavramları somutlaştırma ve daha anlaşılır kılma amacıyla tasarlanmış nesneler olarak tanımlanabilir (Moyer, 2001). Matematik eğitimcilerinin çoğu, materyallerin

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kozaciftci@ogu.edu.tr

² Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, pakdal@erciyes.edu.tr

³ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erhan.bozkurt@usak.edu.tr

öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını kabul etmektedirler (Kamii, Lewis & Kirkland, 2001; Perry & Howard, 1994). Ülkemizde 2005 ve 2013 yıllarında yenilenen matematik öğretim programlarında da öğretmen ve öğrenciler, matematik derslerini işlerken somut materyaller kullanmaya teşvik edilmektedirler (MEB, 2005, 2013).

Bununla birlikte Ball (1992)'un ifadesi ile materyaller sihirli birer alet değildir. Uygun kullanılmadıklarında, öğrenme-öğretme sürecine sağlayacağı katkıdan ziyade yaratacağı karmaşa ile olumsuz yönde etki edebilir. Bu sebeple derste materyal kullanımında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedirler. Öğretmenler, dersleri için uygun materyalleri nasıl seçeceklerinin ve seçmiş oldukları materyalleri derslerinde etkili şekilde nasıl kullanacaklarının farkında olmalılardır (Çakıroğlu & Yıldız, 2007; Kamii vd., 2001; Yetkin-Özdemir, 2008).

Ancak yapılan araştırmalar (örneğin Brown, McNeil & Glenberg, 2009; Çakıroğlu & Yıldız, 2007; Fidan, 2008; Kazu & Yeşilyurt, 2008; Moyer, 2001; Yetkin-Özdemir, 2008) öğretmenlerin materyal ve materyal kullanıma ilişkin bilgi, beceri ve anlayışlarında önemli sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmalar içerisinde Moyer (2001) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan 10 matematik öğretmeniyle yapılan ve materyallerin matematik derslerinde nasıl ve ne amaçla kullanıldığının incelendiği araştırmada, çoğu öğretmenin matematik derslerinde materyalleri, matematiksel kavramları ve işlemleri anlamlandırmaktan ziyade dersi eğlenceli kılmak ve uygun öğrenci davranışlarını ödüllendirmek amacıyla kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca çoğu öğretmenin materyaller ile ilgili çalışmalarını olağan matematik öğretimi çalışmalarından ayırarak matematik öğretimi için gereksiz olarak nitelendirdikleri, materyalleri derslerinde ek bir etkinlik ve oyun olarak tasarladıkları ve genellikle dersin son bölümünde vakit kalması durumunda kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Çakıroğlu ve Yıldız (2007) tarafından ortaokul matematik öğretmen adayları ile yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının matematik dersinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada çoğu öğretmen adayı materyallerin dersin giriş bölümünde kavram tanıtımı amacıyla kullanılabileceğini ifade ederken az sayıda öğretmen adayı öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kavram gelişimi amacıyla materyal kullanımından ise çok az sayıda öğretmen adayının bahsetmesi bu araştırmanın dikkat çeken bulgularından birisi olmuştur.

Yetkin-Özdemir (2008) tarafından 57 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen

araştırmada ise öğretmen adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımı ile ilgili bilgi, beceri ve yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda çoğu öğretmen adayının materyal kullanımı konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu, bununla birlikte materyalleri matematik kavramlarını anlamlandırmada nasıl kullanabileceği konusunda belirgin fikirleri olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, özellikle derste materyal ile kavram arasında ilişkiyi kurmaya yönelik yönlendirmeleri yapılandırmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bozkurt ve Akalın (2010) tarafından toplam 107 ortaokul matematik ve sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada ise öğretmenlerin matematik derslerinde materyal kullanırken karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, materyal kullanırken en sık karşılaştıkları zorluklar: (i) öğrencilerin materyalin işlevinden ziyade görselliği üzerine odaklanmaları, (ii) materyal üzerinden kısıtlı düzeyde içeriğe değinme, (iii) öğrencilerin materyalleri anlamakta zorlanmaları olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, materyal kullanımı sırasında yaşamış oldukları bu zorlukların sebeplerini ise alternatif materyal eksikliğine ve etkili materyal kullanımına yönelik bilgi eksikliklerine bağlamışlardır. Öğretmenler, matematik derslerinde materyallere yer vermemelerinin sebepleri olarak ise matematik dersleri için uygun materyaller temin edememelerine, materyal kullanımını gerekli görmemelerine ve müfredatı yetiştirememeye kaygılarına vurgu yapmışlardır.

Araştırmanın Amacı

Materyallerin matematik derslerinde etkili ve uygun kullanılmasında en önemli etkenlerden biri hiç şüphesiz ki öğretmenlerin materyal kullanıma ilişkin bilgi, beceri ve inanışlarıdır. Öğretmenlerin bu bilgi, beceri ve inanışlarının incelenerek etkili materyal kullanımı konusunda ihtiyaç duydukları desteğin sunulması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı ise ortaokul matematik öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin algılarının ve derslerinde materyal kullanırken karşılaştıkları zorlukların incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin daha çok iç dünyalarına ve bilinç yapılarına odaklanır. Bu araştırmalarda temel amaç bireylerin zihin yapılarında var olan gizil

olguları ortaya çıkarmaktır. Bireylerin bakış açıları tek tek irdelenerek onların bireysel anlam yapıları ve amaçları anlaşılmalı çalışılır (Mayring, 2000). Bu araştırmada bu desen çerçevesinde üç ortaokul matematik öğretmenin materyale ve matematik derslerinde materyal kullanımına ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak, Kayseri ve Eskişehir illerinde, MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan üç ortaokul matematik öğretmeni (Serap, Elif ve Zeynep) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmaya katılmaya gönüllü ve ilgili olmaları esas alınmıştır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcı	İl	Bölge	Kıdem	Eğitim Düzeyi
Serap Öğretmen	Uşak	Kırsal	7	Lisans
Elif Öğretmen	Kayseri	Merkez	2	Yüksek lisans
Zeynep Öğretmen	Eskişehir	Kırsal	6	Lisans

Zeynep Öğretmenin gözlem yapılan sınıfında öğrenciler, dörder kişilik gruplar halinde oturmaktadır. Sınıf duvarlarında 3 adet pano bulunmakta olup; bu panolardan bir tanesinde matematik dersi ile ilgili çeşitli dokümanlar (duyurular, ödev kontrol çizelgeleri, öğrenci ürünleri) bulunmaktadır. Sınıfta öğrencilerin ürün dosyalarının bulundurulduğu küçük bir dolap ile öğrencilerin kendilerine ait bölmelerinin olduğu büyük bir dolap bulunmaktadır. Bununla birlikte sınıfta bir adet televizyon ve DVD oynatıcısı yer almaktadır. Zeynep Öğretmen, matematik derslerinde kullanacağı materyaller, okulun öğretmenler odasında yer alan bir dolapta bulundurulmaktadır. Bu dolapta yer alan matematiksel araç-gereçlerin yerleşimi düzenli değildir.

Serap Öğretmenin gözlem yapılan sınıfında ise öğrenciler tekli sıralarda oturmaktadır. Okulda ikili (sabah-öğle) öğretim yapıldığı için sınıfın duvarlarında farklı sınıf düzeyine ait öğrenci ürünleri (resim, şiir vd.) bulunmaktadır. Sınıf ortamında matematik dersi ile ilgili herhangi bir materyal yer almamaktadır. Bununla birlikte sınıfta herhangi bir teknolojik araç-gereç bulunmamaktadır.

Elif Öğretmenin gözlem yapılan sınıfında öğrenciler ikişerli sıralarda arka arkaya

oturmaktadır. Serap Öğretmenin çalışma ortamına benzer olarak sınıfta matematik dersi ile ilgili herhangi bir somut materyal veya teknolojik araç-gerece rastlanılmamıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle katılımcıların materyal ve materyal kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla birer bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış nitelikte gerçekleştirilen bu görüşmelerde kullanılan sorular materyal kullanımı ile ilgili alan yazından (örneğin Çakıroğlu & Yıldız, 2007; Moyer, 2001; Perry & Howard, 1994) hareketle hazırlanmıştır. Yapılan bu görüşmelerin ardından, katılımcıların sınıf içerisinde materyal kullanım faaliyetlerini incelemek amacıyla 2 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde, görüşme formunda yer verilen sorulara paralel olarak hazırlanmış olan gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla, gözlemler ise video kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu gözlem ve görüşme verilerine ek olarak, süreç içerisinde ulaşılabilen ilgili yazılı ve görsel dokümanlar (ders planı, sınıf ortamında yer alan materyaller) toplanarak veya fotoğraflanarak kayıt altına alınmış ve araştırmanın veri setine dâhil edilmiştir.

Veri Analiz Süreci

Analiz sürecinde öncelikli olarak görüşme kayıtlarını çözümleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ardından elde edilen çözümlemelerin, gözlem raporlarının ve dokümanların analizine başlanmıştır. Analiz çalışmaları esnasında farklı veri kaynaklarında yer alan ilgili bölümler kodlanarak katılımcıların materyal ve materyal kullanımına ilişkin algılarını açıklayan tema ve alt kavramlara ulaşılmaya çalışmıştır. Bu çalışmalar üç araştırmacı tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Materyal Kavramına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlerin “materyal” kavramına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Öğretmenlerin materyal kavramına ilişkin görüşleri: (i) materyal kavramına ilişkin tanımları, (ii) materyali kullanım amaçları, (iii) materyalin önemine ilişkin açıklamaları ve (iv)

matematik derslerinde kullandıkları materyaller alt başlıkları altında ele alınmıştır.

Araştırmada öğretmenler, benzer şekilde materyali, “*soyut kavramları somutlaştıran, anlamayı kolaylaştıran, öğrencilerin matematiksel kavramlar üzerinde derinlemesine düşünebilmelerini sağlayan ve öğretime pratiklik ve görsellik kazandıran nesne*” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin matematik derslerinde materyallere yer verme amaçlarında ise farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde Elif ve Zeynep Öğretmen, matematik derslerinde materyalleri daha çok “*anlamayı kolaylaştırma, somutlaştırma ve kalıcılığı-motivasyonu sağlama*” amaçlarıyla kullandıklarını belirtirken, Serap Öğretmen ise daha çok “*öğrencilerinin ulusal sınavlarında çıkan ilgili sorularda başarı gösterebilmelerine katkı sağlamak*” amacıyla kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, matematik derslerde materyal kullanımının “*somutlaştırma, ilişkilendirme, motivasyon sağlama, kalıcılığı artırma ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirme*” açılarından önemli olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte Zeynep ve Serap Öğretmen, üslü ve köklü sayılar gibi işlem-formül ağırlıklı konularda materyal kullanımının gerekli olmadığına inanmaktadırlar.

Öğretmenler, matematik derslerinde genel olarak MEB tarafından gönderilen matematik ders araç-gereçlerini (örneğin cetvel, pergel, geometrik cisimler, kesir blokları, onluk bloklar vd.) kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Elif ve Zeynep Öğretmen, matematik derslerinde öğrencilerin hazırladıkları somut materyallere, günlük yaşam nesnelerine ve tablo, grafik ve resim gibi görsel dokümanlara da yer verebildiğini ifade etmiştir.

Elif ve Zeynep Öğretmen, genel olarak matematik derslerinde yer verecekleri materyalleri seçerken; konu, öğrenci özellikleri, zaman ve temin edilebilirlik durumlarını dikkate aldığını ifade etmiştir. Aşağıda Elif Öğretmenin bu düşüncelerini yansıtan örnek bir diyalog sunulmuştur:

Elif Öğretmen: ...*Materyal seçiminde konunun özelliği etkili oluyor. Zaten bazı materyaller direk o konuya özel hazırlanmış oluyor. Başka dikkat ettiğim bir husus ise öğrencilerin özellikleri. Sınıf düzeyi aynı fakat seviyeleri farklı olan sınıflar var. O sınıflarda kullandığım materyaller kimi zaman farklılık gösteriyor...*

Serap öğretmen ise matematik derslerinde ulusal sınavlar ve ders kitabı ile örtüşen materyal kullanmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir:

Serap Öğretmen: ...*Matematik ders kitabında ne tür materyaller verilmişse onları*

göstermeye çalışıyorum ki karşılırlına bu tür bir soru çıktığında şaşırıp kalmasınlar. Daha çok evet, çocuk anlasın etsin diye değil de sınavlarda başarısı artsın diye kullanıyorum hani doğruya doğru...

Öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşleri değerdendirildiğinde, Zeynep ve Elif Öğretmenin matematik derslerinde “materyali” daha çok öğretime yardımcı bir araç olarak gördükleri, buna karşılık Serap Öğretmenin matematik derslerinde “materyali”, öğrencilerin ulusal sınavlarda karşılırlına çıkabilecek bir soru örneği olarak ele aldığı sonuçlarına ulaşılabilir. Serap Öğretmen için materyaller, ulusal sınavlarda yer aldığı sürece önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Materyal Uygulamaları

Bu başlık altında öğretmenlerin matematik derslerinde sergilemiş oldukları materyal kullanımlarına yönelik gözlem verilerine yer verilmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğretim uygulamalarına materyalleri ne düzeyde dâhil ettikleri ve materyalleri nasıl kullandıkları üzerine odaklanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, matematik derslerinde, odaklandıkları konuya ilişkin programda (MEB, 2005) önerilen materyallere yer verdikleri tespit edilmiştir. Gözlemlenen derslerde Elif Öğretmen *Eratosten* (Eratosthenes) kalburundan ve öğrenciler tarafından hazırlanmış olan yüzölük tablolardan, Serap Öğretmen cebir karolarından, Zeynep Öğretmen ise şeffaf kesir kartlarından yararlanmıştır. Öğretmenlerin derste materyal kullanma süreleri incelendiğinde ise, Elif ve Zeynep Öğretmenin derslerinde materyal kullanımı için daha çok zaman harcadıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sırasında materyalleri nasıl kullandıkları incelendiğinde ise, öğretmenlerin bu uygulamalarında önemli farklılıklar gözlenmiştir. Elif Öğretmen, gözlemlenen derslerinde, konu anlatımını materyal üzerinden gerçekleştirmiş ve öğrencilere materyaller üzerinde bireysel çalışma imkânı sunmuştur. Öğrencilerin çalışmalarını sınıf içinde dolaşarak kontrol etmiştir. Bununla birlikte yapmış olduğu kontrollerde öğrencilerin materyali uygun kullanıp kullanamadıklarını çok fazla dikkate almadığı gözlenmiştir. Aşağıda Elif Öğretmenin öğretim sırasında materyallerden nasıl yararlandığını yansıtan örnek bir diyalog sunulmuştur:

Elif Öğretmen: ...Bazı materyallerin kullanımında küçük gruplar oluşturuyorum. Materyalleri dağıtıyorum kimi zaman. Mesela kesir bloklarını dağıtıyorum fazla olduğu için, incelemelerini istiyorum. Aralarda dolaşarak neler yaptıklarına bakıyorum. Bazı

derslerde ise materyali sadece tahtada kullanıyorum. Konu anlatımını materyal üzerinde gerçekleştiriyorum. Yani materyalin nasıl kullanıldığı o dersteki konuya göre değişiyor, çeşitlilik gösteriyor.

Serap Öğretmen ise materyal uygulamaları sırasında öğrencileri gruplara ayırmış ve uygulamalar öncesinde kısa açıklamalarda bulunmuştur. Materyali konu anlatımından ziyade soru çözümlerinde kullandığı gözlenmiştir. Bu uygulamalarında öğrencilerin ulusal sınavlarda bu materyalle (cebir karoları) ilgili çıkabilecek sorulara değinme kaygısı taşıdığı gözlenmiştir. Bu kaygısı ile ilgili olarak, ders sırasında yapmış olduğu konuşmalardan örnek bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Elif Öğretmen: ...Materyalleri, sınavlarda bu tarz sorular çıkabileceği için kullanıyoruz. Materyal kullanımıyla her zaman uzun süreli uğraşmayacağız...

Serap Öğretmen, cebir karolarını derste sadece cebirsel ifadelerle toplama işlemi için kullanmış, çıkarma işlemi için bu materyalin kullanılamayacağını savunmuştur. Serap Öğretmen, dersin yaklaşık 10 dakikalık bir kısmında materyal kullanımına yer vermiştir. Serap Öğretmen, derste öğrencilere materyali tanımları için fırsat tanımadığı gözlenmiştir. Bunun sebebini ise materyal eksikliğine bağlamıştır:

Elif Öğretmen: ...Birlikte götürüyorsun, çünkü materyal çok az oluyor. Yani sınırlı sayıda oluyor eğer öğrenci çalışması değil ise. Birlikte götürüyorsun dersi mecburen yani sen veriyorsun yönergeleri o yapıyor kendi kendine keşfetmesi için bir şey tanımıyorsun. Bu ne bakalım bunlardan ne yapabiliriz olmuyor yani. Sen diyorsun elindeki budur, şimdi bununla bunu yapacaksın, şununla şunu yapacaksın, sonra topluyorsun. Zimmetli mal...

Zeynep Öğretmen ise gözlemlenen derslerinde, materyal uygulamaları için sınıfı dörderli gruplara ayırdığı ve her bir gruba materyal dağıttığı gözlenmiştir. Uygulama öncesinde materyal kullanımına ilişkin hazırlamış olduğu yönergeleri öğrencilere dağıtmış ve öğrencileri ellerindeki materyali (şeffaf kesir kartları) bu yönerge doğrultusunda kullanmalarını konusunda uyarmıştır. Zeynep Öğretmenin derste materyali, motive etme, kavram öğretimi ve pekiştirme amaçları için kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenin derse detaylı bir etkinlik planı ile geldiği ve uygulama sırasında bu planı sıklıkla kontrol ettiği gözlenmiştir. Zeynep Öğretmen derste materyal kullanımında dikkate ettiği noktaları şöyle açıklamaktadır:

Elif Öğretmen: ...Derste, ders kitabından öncelikle etkinlikler uygunsa o etkinlikleri

önceden mutlaka bakıp hazırlanmak gerekiyor ya da o malzemeleri öğrencilere önceden getirtirmek gerekiyor. Kendim önceden mutlaka bir plan hazırlamam lazım en azından soracağım soruları belirlemem lazım her şeyi aşama aşama, öğrenciler öncelikle yapacaklar kendileri sonra sonuçları kendileri bulacaklar. ...Gruplar dörder kişi olsun mesela, dağıttığımız zaman herkes dokunuyor. Yönergeleri yavaş yavaş verdikçe öğrenciler ne yapacaklarını anlıyorlar...

Gözlem verileri incelendiğinde, öğretmenlerin derslerinde materyalleri genel olarak görüşme verilerine paralel bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Zeynep Öğretmenin, görüşme sırasında belirttiği gibi; derste öğrencilerine materyali tanıttığı, materyal kullanımın amaçlarından bahsettiği ve materyale dersin farklı aşamalarında yer verdiği gözlenmiştir. Buna karşılık Serap Öğretmen, derste materyali dersin sadece soru çözüm aşamalarında ve daha çok ulusal sınavlarda çıkabilecek sorular odaklı kullandığı gözlenmiştir. Elif Öğretmen ise materyali derste yalnızca kendisi tahtada kullanmayı tercih etmiş ve konu anlatımını materyal üzerinden gerçekleştirmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada üç ortaokul matematik öğretmenin materyal kavramına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları araştırılmıştır. Araştırmaya katılan iki öğretmenin (Zeynep Öğretmen ve Elif Öğretmen) derslerde materyal kullanımı hakkında olumlu görüşleri bulunmaktadır. Araştırmaya katılan diğer öğretmenin (Serap) ise materyal kullanımın önemine ilişkin şüpheleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin materyal kullanımının önemine inancı onların derslerde materyal kullanım amaçlarını etkilediği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, matematik dersinin her konusunda materyal kullanılabileceğine inanmamaktadırlar.

Bu çalışmada öğretmenlerin materyal kavramına ilişkin inanışları ile sınıf-içi uygulamalarının büyük oranda tutarlı olduğu gözlenmiştir. Elif ve Zeynep Öğretmenin, materyal kavramına ilişkin olumlu tutumlarının ve kavram öğretiminde materyal kullanımının önemine ilişkin inanışlarının, derslerinde materyal kullanımına önemli bir yer vermelerini sağladığı söylenebilir. Ayrıca yapılan sınıf içi gözlemler, öğretmenlerin, söz konusu materyallerden, yapılan görüşmelerde belirttikleri gibi kavram öğretiminde yararlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşılık Serap Öğretmenin materyal kullanımına ilişkin olumsuz inanışları, öğretim sürecinde materyal kullanımını bir mecburiyet olarak görmesine ve

öğrencilerine de bunu hissettirmesine neden olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Elif ve Zeynep Öğretmen, materyal kullanırken programda ve kılavuz kitapta yer alan uyarıları dikkate alırken, Serap Öğretmen, derslerine materyal kullanımı ile ilgili herhangi bir hazırlık yapmadan gelmiş ve öğrencilerin materyal kullanımı ile ilgili sorularını yanıtlayamamıştır. Elif ve Zeynep Öğretmenin öğretim sürecinde materyal kullanımının önemine ve zorluğuna ilişkin inanışları, öğretim öncesinde derste yer verecekleri materyallere yönelik kaynak araştırması yapmalarını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Ball, D. L. (1992). Magical hopes: Manipulatives and the reform of math education. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 16(2), 14-18, 46-47.
- Bozkurt, A., & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47-56.
- Brown, M. C., McNeil, N. M., & Glenberg, A. M. (2009). Using concreteness in education: Real problems, potential solutions. *Child Development Perspectives*, 3(3), 160-164.
- Çakıroğlu, E., & Yıldız, B. (2007). Turkish preservice teachers' views about manipulative use in mathematics education. In C. S. Sunal & M. Kagendo (Eds.), *The Enterprise of Education* (pp. 275-289): Information Age Publishing
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Kamii, C., Lewis, B. A., & Kirkland, L. (2001). Manipulatives: When are they useful? *The Journal of Mathematical Behavior*, 20(1), 21-31.
- Kazu, H., & Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş & M. S. Duran, Trans.). Adana: Baki.
- MEB. (2005). *İlköğretim okulu matematik dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) matematik dersi öğretim programı*. Ankara.

Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175-197.

Perry, B., & Howard, P. (1994). Manipulatives: Constraints on construction. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson & G. J. (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction* (pp. 487-495). Lismore: MERGA.

Yetkin-Özdemir, İ. E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 362-373.



KİTAP İNCELEMESİ

Barbiana Öğrencilerinden Mektup

Elif Aydoğdu¹

Yazar: Fondazione Don Lorenzo Milani

Çeviren: Zehra Yıldırım

Editör: Mehmet Deniz Bölükbaşı

Yayınevi: Kaldıraç Yayınevi

Basım Yılı: 2012

Sayfa Sayısı: 116

ISBN: 978-605-87856-5-6

“Barbiana Öğrencilerinden Mektup” isimli kitap, öğrencilerin öğretmenlerine yazdıkları mektuplar üzerine tasarlanmıştır. Bu kitap, İtalya’nın Barbiana kasabasında Fondazione Don Lorenzo Milani tarafından kurulan ve çeşitli sebeplerle okullarından atılan köylü çocuklarının devam ettiği bir okulu anlatmaktadır. 1967 yılında İtalya’da basılan bu kitap ardından birçok ülkede yayınlanmış ve 1970’li yıllarda Türkçeye çevrilmiştir.

Bu kitap, eğitimin, sisteme yönelik istenen birey tipini nasıl oluşturulduğu üzerine bir dizi eleştirel fikir sunmaktadır. Söz konusu kitapta zorunlu eğitim, birleşik sınıflar, öğrenci-öğretmen ilişkileri, politika ve eğitim ilişkisi, kentli köylü, kız-erkek, fakir- zengin gibi ayrımlar, çocuk işçiler, sınavlar, diplomalar, yabancı dil eğitimi, sosyal sınıflar, sosyal adalet, eşitsizlik, öğretmenlik mesleği, yabancılaştırma, eğitim programları gibi birçok konu ele alınmıştır. Kitapta ele alınan bu konular İtalya bağlamında incelense de burada ifade edilen birçok sorunun farklı ülkelerin ortak sorunları olabileceği görülmektedir.

Barbiana’da farklı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu okulda bilinenin aksine kürsü, kara tahta, sıralar bulunmamakta sadece ortada ders ve yemek yemek için kullanılan

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aydogduelf@gmail.com

büyük masalar görülmektedir. Dersler sadece tek bir kitaptan işlenmekte ve herkes bunun başında toplanmaktadır. Bu okulda özellikle birlikte çalışmaya önem verilmektedir. Öğrencilerin yaşları 12-16 arasında değişmekte olup birbirinden öğrenmektedirler. Derslerde öğretmen ve öğrenciler karşılıklı iletişim halindedir. Öğrenciler, hem öğrenci hem öğretmen olmaktadır. Başarılı olamayan ancak öğrenme gayreti içerisinde olan bu çocuklara kendilerini değerli hissetmeleri sağlanmaktadır. Bu okulda teneffüs ve tatil gibi uygulamalar da bulunmamaktadır. Öğrenciler, hata yapmaktan korkmamakta, diploma ve not kaygısı taşımamakta böylece okul sıkıntı ve stres veren bir yer halinden çıkıp keyifli bir yaşam alanına dönüşmektedir.

Bu kitapta öğrencilerin okul hayatlarında yaşadıkları deneyimlerden çeşitli çıkarımlar bulunmaktadır. Bu deneyimler özellikle adalet ve eşitlik bağlamında çözümlenmektedir. Eğitimin toplumsal sınıfları devam ettirdiğine dikkat çekilmektedir. Toplumdaki var olan sınıfsal ayrımların okullardaki yansıması şu şekilde anlatılmaktadır:

Floransa’da bir müdür, bir hanıma şöyle diyordu: “Siz hiç dert etmeyin hanımefendi, bana gönderin. Ben onu özel sınıfa yerleştiririm.” Yüksek zümredekilere yağ çekmek pek zor iş değildir. Bütün iyi aile çocuklarını bir şubede toplamak yeterlidir. Onları tek tek tanımaya gerek yoktur. Yapılacak tek iş: Kimliklerindeki yaşa, adrese (köy mü, şehir mi), doğum yerine (kuzey mi, güney mi), baba mesleğine ve verilen referanslara bir göz atmaktır (Milani, 2012; s.29)

Görüldüğü gibi eğitim hakkına erişimde ayrıcalıklı bir kesimin varlığı sorgulanmaktadır. Okulların, belirli kesimlerin çıkarlarına yönelik şekillenmesi de eleştirilen bir başka konudur. Okullardaki programların buna hizmet ettiği belirtilmektedir. Bu kitapta eğitimin, istenilen doğrultuda ve miktarda bir içerikle sağlandığı, kasıtlı sınıf ayrımları ile sosyal tabakaların devamlılığa hizmet ettiğine dikkat çekilmektedir. Kitapta getirilen eleştirilerden biri de seçilen öğretim yöntemleridir. Okullarda mevcut dönemin bilgilerinin öğrencilere öğretilmemesi, sürekli geçmiş bilgilerin aktarılmasıdır. Oysaki öğrencilerin içinde bulunulan durum ve olayları anlaması, diplomaya giden yolda çıkan sınavlardaki ezbere bilgilerden daha önemli olduğu belirtilmektedir. Barbiana’da her gün baştan sona yüksek sesle gazete okunmaktadır. Böylece öğrenciler, kendi yaşadıkları döneme ait de bilgi sahibi olmaktadır. Bu bağlamda okullar hayattan kopuk olması dolayısıyla eleştirilmektedir.

Kitapta öğretmenler ve öğretim üyelerinin mesleklerini yerine getirme biçimleri üzerine de çeşitli eleştiriler yer almaktadır. Eğitim uzmanları tarafından sistemde yapılan uygulamalar, yenilikler ve değişimlerin aslında toplumun tüm kesimlerinden gelen öğrencilerin hayatına dönük etkilerinin göz önüne alınmadığına ilişkin düşünceler de

içermektedir. Örneğin üniversitede eğitim bilimleri hocalarının öğrencileri tanımadığını şöyle anlatılmaktadır:

“Bze bakmadan konuşuyordu. Üniversitedeki pedagoji hocaları çocuklara bakma ihtiyacını bile duymuyorlar herhalde! Bizim oturacağımız yerleri ezbere bildiğimiz gibi, onlar da, biz serserileri ezbere biliyorlardı. Yanımızdan ayrıldıktan sonra ahırlarında on altı ineği olan Lucio “Okul daima hayvan bokuyla uğraşmaktan daha iyidir.” dedi. Lucio’nun bu sözlerini okullarınızın kapılarına kazımanız gerekir. Milyonlarca küçük köylü bu sözlerin altına imza atmaya hazırdır. Çocukların okuldan nefret ettiğini, oyunu sevdiklerini söyleyensizlersiniz. Bu konuda köy çocuklarının fikrini sormadınız...” (Milani, 2012; s.14)

Bu açıdan yaklaşıldığında eğitimin belirli bir zümrenin isteklerine, ihtiyaçlarına, hedeflerine hizmet eden bir araca dönüştürüldüğü vurgulanmaktadır. Sistemde yapılan düzenlemelerin, her kesimden öğrencilerin algıları, duyguları, davranışları üzerindeki etkileri önemslenmediğini belirtilmektedir. Söz konusu kitap, öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönlerine dair de eleştiriler getirmektedir. Öğretmenlerin mesleğini yerine getirme çabaları, meslek sevgisi, adanmışlıkları, çalışma saatleri, öğrenciyle ilişkileri üzerine yorumlar bulunmaktadır.

Sonuç olarak bu eser, okul yaşamında gelenekselleşmiş, kalıplaşmış, fazlaca sorgulanmamış bazı fikir ve uygulamaları sistemden dışlanmış diğer bir ifadeyle okuldan atılan öğrenci damgası vurulmuş çocukların dünyasından bizlere anlatmaktadır. Etkili ve samimi bir dille yazılan bu kitap, gelecek nesillerin yetişmesinde önemli faktörler olan öğretmenler ve okul müdürleri, öğrenciler ve velileri, akademisyenler ve eğitime gönül veren tüm kişiler için farklı bakış açılarıyla eğitim sistemini sorgulamaya yardımcı bir kaynak olabilme niteliği taşımaktadır.

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

[JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS]

Yazarlara Bilgi

Eğitimde Politika Analizi dergisine gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, en az iki hakemin görüşüne sunulur. İki hakem tarafından değerlendirilen makalelerde hakemler arasında görüş ayrılığı olduğunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Makale ikiden fazla hakeme gönderilmiş ise, çoğunluğun görüşü esas alınır. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için hakemlerin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar, tablolar ve şekiller dâhil bir makale toplamda 6000 - 8000 kelime arasında olmalıdır. Yazarlar her sayfada sayfa numaralarını belirtmelidirler. Araştırma dili Türkçe veya İngilizcedir. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 120-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 120-150 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama aracı/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da

metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

- Her alıntı bir kaynağa, her kaynak metnin içerisinde bir alıntılanmaya sahip olmalıdır. Yazım stili için yazarlar APA 6 (Publication Manual of the American Psychological Association) yazım stilini kullanmalıdırlar. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının **editor.epa@gmail.com** e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ve

<http://dergi.ogu.edu.tr/esogudergi/index.php/epa/>

adresinde yer alan sisteme yüklenmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitimde Politika Analizi dergisi, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.