

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659



Teacher Caring as a Classroom Management Strategy

Tak Cheung Chan | Patricia C. King



İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fatih Çınar



İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Hizmetlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Süleyman Göksoy | Şenyurt Yenipınar



Okul Öncesi Dönemde Aralarında Yaş Farkı Olan ve İkiz Kardeşler Arasındaki Kıskançlığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

R. Firat Şipal | Canan Yeğengil | Nihan Toka



The Effect of Instruction Using the Concept Map on the Degree of Critical Thinking and Reasoning, Learning and Retention of the Students

Mahnaz Nourbakhsh | Vahid Fallah | Huseyin Mehdizadeh | Leyla Pakniya



Post-Modern Bir Okul İyileştirme Çalışması: Özne Yönelimli Okul Geliştirme

Hanifi Parlar



Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Emel Koçak | Selahattin Turan | Elif Aydoğdu



Assessing EFL University Learners' Writing Performance

Rahmouna Zidane



Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 5 Bahar (Spring) 2012

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Editör:

Prof. Dr. Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: sturan@ogu.edu.tr

Editör Yardımcısı:

Doç. Dr. Engin Karadağ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: enginkaradag@ogu.edu.tr

Danışma ve Hakem Kurulu:

Prof. Dr. Mehmet Şişman	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Duncan Waite	<i>Texas State University</i>
Prof. Dr. Leona Lobell	<i>University of Phoenix</i>
Prof. Dr. Vehbi Çelik	<i>Mevlana Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ahmet Aypay	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Nurbübü Asipova	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Engin Arslanargun	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sakin	<i>Sakarya Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Adil Şen	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Linda K. Lemasters	<i>The George Washington University</i>
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	<i>İnönü Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Virginia Roach	<i>The George Washington University</i>
Prof. Dr. Tak C. Chan	<i>Kennesaw State University</i>
Doç. Dr. Akmatali Alimbekov	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Glen Earthman	<i>The Virginia Polytechnic Institute and State University</i>
Prof. Dr. William D. McInerney	<i>Purdue University</i>
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karlı	<i>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Bayram Çetin	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Hasan Basri Gündüz	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Sedat Yüksel	<i>Uludağ Üniversitesi</i>

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities

Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 5 Bahar (Spring) 2012

MAKALELER

Teacher Caring as a Classroom Management Strategy

Tak Cheung Chan | Patricia C. King

3

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fatih Çınar

13

İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Hizmetlerinin Etkilliliğine İlişkin Görüşleri

Süleyman Göksoy | Şenyurt Yenipınar

37

Okul Öncesi Dönemde Aralarında Yaş Farkı Olan ve İkiz Kardeşler Arasındaki Kıskançlığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

R. Fırat Şipal | Canan Yeğengil | Nihan Toka

55

The Effect of Instruction Using the Concept Map on the Degree of Critical Thinking and Reasoning, Learning and Retention of the Students

Mahnaz Nourbakhsh | Vahid Fallah | Huseyin Mehdizadeh | Leyla Pakniya

69

Post-Modern Bir Okul İyileştirme Çalışması:

Özne Yönelimli Okul Geliştirme

Hanifi Parlar

81

Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Emel Koçak | Selahattin Turan | Elif Aydoğdu

117

Assessing EFL University Learners' Writing Performance

Rahmouna Zidane

149

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 5 Bahar (Spring) 2012

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13
Maltepe-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına
Ahmet GÜNDOğDU
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Ali YALÇIN

Genel Basın Yayın Sekreteri

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı: Sistem Ofset Bas.Yay.San. ve Tic.Ltd.Şti.

T: (0.312) 395 81 12

www.sistemofset.com.tr

Baskı Tarihi: 18.10.2012

3000 Adet

Teacher Caring as a Classroom Management Strategy

TAK CHEUNG CHAN
Kennesaw State University

PATRICIA C. KING
Kennesaw State University

Abstract: McCroskey (1992) noted that when teachers motivated students by caring for them, students interpreted it as an act of inspiring them in positive ways of displaying empathy, understanding, and responsiveness. Teachers earn greater respect from students. In fact, teachers can manage a positive classroom environment by helping students to be self-disciplined in class. Students learn how to be self-disciplined, supportive, and encouraging to one another by teachers modeling desired caring behaviors (Noddings, 2005). When a positive classroom environment is established, students agree to cooperate with teachers and peers creating a community of learners (Brown, 2004). In turn, students will demonstrate their ability to perform to the high expectations of their teachers. In this paper, exercising teacher caring as a proactive measure to diminish student misbehavior is initiated as a strategy to prepare students to become self-disciplined to achieve positive classroom management, which directly impacts the classroom learning environment. Noddings (2005) contented that until our students believe they are cared for and learn to care for others, they will not achieve academic success.

Teacher caring behaviors

Garza (2009) stated that a construct that may create a more positive school climate for students is the “ethic of care”. Teacher caring behaviors are purposeful actions exhibited by teachers who are passionate enough about the well-being of their students to invest ample time and effort to ensure student success. As characterized by Gay (2000), teacher caring behaviors refer to “patience, persistence, facilitation, validation, and empowerment” (p. 49). Other attributes are trust, respect, and

relationships (Mayeroff, 1971; Noddings, 2005; Pizarro, 2005). Teven and McCroskey (1996) claimed that teacher caring behaviors comprised of facial expressions, gaze, posture, and other body movements that conveyed teachers' attitude, feelings, and emotional state toward their students. Teachers' caring practices consisted of parent-teacher conferences, student portfolios, goal setting with students, and creating a classroom environment that promoted mental and physical security (Schlosser, 1992).

Given that students spend a significant time within the school environment, the teacher-student relationship is key for academic and behavioral adjustment (Ang, 2005). Brown (2004) suggested that teachers listening to students may be one of the most powerful means of establishing meaningful relationships. When teachers foster positive caring relationships with their students, both student effort and engagement in learning are promoted (Stipek, 2006). Noddings (2005) believed that teachers' acts of caring had to be acknowledged by students to be beneficial to pursue an ongoing relationship. Pang (2005) claimed that teachers formed interpersonal relationships with their students and taught them to develop reciprocal relationships. Garza (2009) and Noddings (2005) agreed that caring for students should be relevant to each student's individual needs. If teachers desire student cooperation, Brown (2004) suggested that they express mutual respect for students' ethnic and cultural needs including differences in communication styles.

Perspectives of classroom management

Classroom management is more than dealing with student misbehaviors in classrooms. It involves the creation of a positive learning environment to engage students in learning (McEwan, 2000). Wong (2011) labeled the characteristics of a well-managed classroom as

1. Students are deeply involved with their work, especially with academic, teacher-led instruction.
2. Students know what is expected of them and are generally successful.
3. There is relatively little wasted time, confusion, or disruption.
4. The climate of the classroom is work-oriented but relaxed and pleasant.

(p.1)

Wong's point of view was narrated from another perspective by

Li (2008) who listed the four major components of managing positive classroom learning environment as (1) management of the physical environment, (2) management of learning, (3) classroom procedures and rules, and (4) managing discipline. These four components all work together to generate a pleasant and enjoyable environment that leads to successful student learning. The positive learning environment was described by Charles and Senter (2002) as the classroom ambience which translated to the totality of intangible impressions that pervaded the physical classroom. Punishment as an intervention of disruptive behaviors in classrooms, though at times necessary, tends to diminish the warm and harmonious learning atmosphere most students enjoy. Teachers in Brown's study (2004) maintained a cooperative learning environment based on their strong teacher-student relationships built on trust rather than punishment. Teachers should view student self-discipline as the ultimate goal in classroom management (Li, 2008). Teacher caring behavior as a proactive measure to student misbehavior can become a unique strategy to prepare students become self-disciplined to achieve a positive learning environment.

Caring teacher behaviors and positive classroom environment

Caring teacher behaviors focus on teacher-student interactions (Osterman & Freese, 2000; Wentzel, 1997). Students interviewed in Alder's study (2002) highly valued teachers taking initiative to interact with them and allow them to have a voice. As felt by students, teacher caring behaviors that promote the valued commodity of teacher-student interaction help make the connection between teaching and learning (Garrett, Barr, & Rothman, 2009). Alder (2002) eloquently expressed that "Truly transformative education begins with the shared meaning we establish with one another through our interactions." (p. 264).

A more positive classroom environment can be managed by improved relationship between teachers and students since more students are self-disciplined in the classrooms of caring teachers. Students may feel that teachers display their respect by holding high behavioral expectations because they believe their students are capable of behaving in a proper manner that maintains a classroom environment conducive to learning (Alder, 2002). Caring teachers, because of their love and sincerity toward their students, earn the respect of students in their classes. Perhaps students perceived teachers as caring because they realized it

was necessary for academic growth and class benefits as a whole (Alder, 2002). Consequentially, even the frequent disruptive students are more self-disciplined in front of caring teachers (Perez, 2000).

Teachers who created a sense of community, built respectful relationships, and validated students' self-worth were likely to affect students' disposition in the classroom and their motivation to engage in the educational process (Garza, 2009). Caring teachers have the potential to motivate students to succeed in academic quests (Rich, 2006). Perez (2000) noted that a caring demeanor was critical to encourage students' commitment to school and their engagement in learning by stating "The care, understanding, and sensitivity teachers show toward their students may in the final analysis, be the most important influence on student academic performance." (p.105) Teven and McCroskey (1996) also provided evidence that teachers who engaged in behaviors that communicated a positive intent toward their students were more likely to influence the students to put forth more effort in a positive learning environment. (See Diagram 1 - A Model of Teacher Caring and Classroom Management)

Becoming an effective caring teacher for classroom management

Caring teachers can become effective managers of positive classroom environments. In addition to having a personal feeling for the love of students, teachers can exercise their caring behaviors by actually acting with care. They need to display their care for students in ways that can be felt by students. Although Noddings (2005) believes that caring relationships are interactive, she feels that those relationships are subject to interpretations of those involved.

No Child Left Behind Without Care

Garza (2009) highlighted five dominant themes of teacher caring as perceived by students: (a) provide necessary scaffolding during teaching; (b) exhibit a kind disposition, including having a good sense of humor; (c) being available outside of class to help students succeed; (d) show a personal interest in the students' well-being inside as well as outside of the classroom; and (e) do whatever is necessary to provide them with the academic support in the classroom to ensure that they pass. Similarly, Teven (2001) suggested that students perceived caring teachers to show a friendly disposition and interpersonal skills. The urban

high school students in Alder's research expressed that teachers who had good classroom management and helped them succeed with classroom assignments were perceived as caring teachers.

An Extra Mile Pays Off

Students may not see the same teacher caring behaviors as teachers see (King & Chan, 2011). However, they identified the following teachers as good teachers: teachers who noticed if a student was in trouble; teachers who discussed topics of interest to students such as gangs, drug addiction, and values; also, teachers who told students that they could come back after class if they needed to talk more (Schlosser, 1992). Ferreira and Bosworth (2001) believed that "How students perceive their teachers as caring or non-caring has a direct impact on how students perceive the culture of the school" (p. 25).

Individual Attention Is The Key

Students feel a sense of belonging and thrive within a school environment when teachers strive to establish and maintain interpersonal relationships (Ang, 2005). Noddings (2005) claimed that "caring teachers listen and respond differentially to their students" (p. 19). She emphasized the necessity of gaining the trust of students by persistently pursuing an ongoing individual relationship. Students have to feel that the good teachers know about their individual needs and interests without passing the wrong judgment on them. Teacher giving individual attention to students is a key component to a caring relationship (Garrett, Barr, & Rothman, 2009; Teven & McCroskey, 1996). Students describe caring teachers as those who talk with them individually and listen to them when they are having personal problems at home or school (Alder, 2002).

Caring Teachers Seek Parental Support

A caring teacher promotes teacher-parent relationship. Parents care about the behaviors and academic achievement of their children and like to work with teachers to manage positive classroom environments for learning (Epstein & Sanders, 1998). Students also interpret teachers calling home to urge parents to encourage their children to change disruptive behaviors or get their work done as caring (Alder, 2002). Teachers in collaboration with parents can implement their caring behaviors more effectively since parental attitudes strongly influence their children (Hue, 2008).

Teacher Caring As Professional Learning

Serving as an effective caring teacher in classroom management takes time and experience. Teachers take time to understand the background of the students they work with. Professional learning communities at school can provide plenty of opportunities for teachers to learn from one another about the teacher caring strategies that can be applied to manage positive classroom environments (Rogers, 1995).

Concluding thoughts

Creating a positive environment has become a teacher's significant responsibility in his/her classroom management plan. Teacher caring attitudes and behaviors are powerful strategies in classroom management by touching the heart of every student for self-respect and self-discipline. Several elements of effectively conveying teacher caring attitudes and behaviors are crucial:

First, teachers need to role-model themselves as professionals by self-respect. Caring for students assigned to them is in close observation of high level of professionalism.

Second, teachers need to know what it means by caring attitudes and behaviors and how to practice them in their classrooms. Li's four classroom management components provide an outline of areas teachers can work on by demonstrating their care for students.

Third, teachers need to check if students believe in the same teacher caring attitudes and behaviors as teachers. Unmatched beliefs do not help contribute to positive classroom management. Chan and King's (2011) quantitative study compared the perspectives of teachers and students and results revealed a significant difference in the perceptions of caring between teachers and students. Noddings (2005) expressed that caring must be received to actually exist. She elaborated by adding that "No matter how hard teachers try to care, if the caring is not received by students, the claim 'they don't care' has some validity" (p. 15).

Fourth, school administrators can help teachers, especially novice teachers, set up their classroom management plans with the implementation of caring attitudes and behaviors. Brown's findings (2004) revealed that although most of the experienced teachers who were interviewed felt confident that they had successfully created effective learning environments by developing respectful relationships with their students, the majority of novice teachers did not establish a clear, productive classroom management plan.

Caring teachers establish warm, personal relationship with students and influence students' behavior and achievement by winning their respect and support. Positively managed classrooms provide supportive environment for learning. Students can be challenged to the best of their potential under caring teachers and well managed classrooms.

References

- Alder, N. (2002). Interpretations of the Meaning of Care: Creating Caring Relationships in Urban Middle School Classrooms. *Urban Education, 37*(2), 241.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education, 74*(1), 55-73.
- Brown, D. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies reflections: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education, 39*(3), 266-289.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2002). *Elementary classroom management* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Epstein, J., & Sanders, M. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships, *Childhood Education, 74*, 392-394.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *Journal of Classroom Interaction, 36*(1), 24-30.
- Garrett, T., Barr, J., & Rothman, T. (2009). Perspectives on caring in the classroom: Do they vary according to ethnicity or grade level? *Adolescence, 44*, 505-521.
- Garza, R. (2009). Latino and white high school students' perceptions of caring behaviors: Are we culturally responsive to our students? *Urban Education, 44*, 297-321.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hue, M. T. (2008) Working with parents to create a positive classroom environment. In M. T.
- Hue, & W. S. Li. (Ed). *Classroom management* (pp. 165-181) Hong Kong: Hong Kong University Press.
- King, P., & Chan, T. C. (2011). *Teachers' and students' perception on teachers' caring behaviors*. (ERIC Document Reproduction Service, No.: ED525290).
- Li, W. S. (2008) Managing misbehavior. In M. T. Hue, & W. S. Li. (Ed.) *Classroom Management* (pp. 63-84). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Harper & Row, Publishers.
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina, Minnesota: Burgess International Group.
- McEwan, B. (2000). *The art of classroom management: Effective practices for building equitable learning communities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Noddings, N. (2005). *The challenge of care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Osterman, K., & Freese, S. (2000). Nurturing the mind to improve learning: Teacher caring and student engagement. In S. T. Gregory (Ed.) *The academic achievement of minority students: Perspectives, practices, and prescriptions* (pp. 287-305). Lanham, Md: University Press of American.

Pang, V. O. (2005). *Multicultural education: A caring-centered reflective approach*. New York: McGraw Hill.

Perez, S. A. (2000). An ethic of caring in teaching culturally diverse students. *Education, 121*(1), 102-105.

Pizarro, M. (2005). *Chicanas and Chicanos in schools*. Austin, Texas: The University of Texas Press.

Rich, D. (2006). The theory behind the recipes. *Phi Delta Kappan, 88*, 324-325.

Rogers, B. (1995). *A whole school approach: Behavior management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Schlosser, L. K. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. *Journal of Teacher Education, 43*, 128-140.

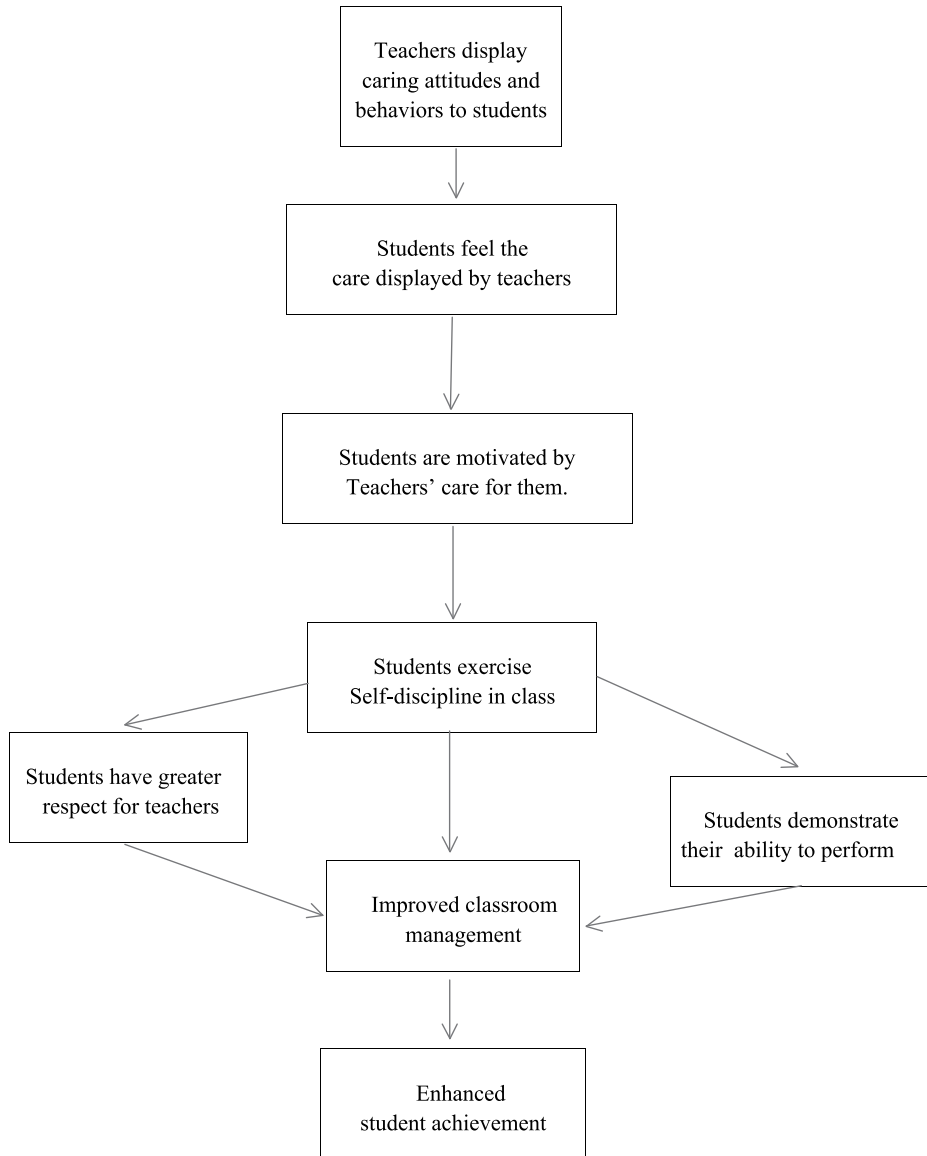
Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education, 50*(2), 159-169.

Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1996). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education, 46*(1), 1-9.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Education Psychology, 89*, 411-419.

Wong, H. (2011). The well-managed classroom. Retrieved December 14, 2011, from http://go.hrw.com/resources/go_sc/gen/HSTPR034.PDF

Diagram 1
A Model of Teacher Caring and Classroom Management



İletişim:
 Tak Cheung CHAN
 Kennesaw State University
 1000 Chastain Road Kennesaw, GA 31044-5591, USA
 E-mail: tchan@kennesaw.edu

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri¹

Fatih ÇINAR²

Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet: Bu araştırma, 2000-2001 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programının yeterliliğinin DKAB öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada program, amaçlar, kapsam, işleyiş ve değerlendirme boyutlarında tarama modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Isparta merkez ve ilçelerinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 69 DKAB öğretmeni oluşturmuştur. Ölçek ile elde edilen veriler analiz edilirken, frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; DKAB öğretim programının çağdaş program geliştirme esaslarına göre hazırlanmış olduğu ancak DKAB öğretmenlerinin programa yönelik genelde olumsuz bir düşünceye sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi, Değerlendirme, Öğretim Programı, Din Öğretimi.

¹ Bu araştırma yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

² Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri ABD Doktora Öğrencisi, fatihcinar@windowlive.com.

The Teachers' Opinions About The Religious Culture And Moral Knowledge Curriculum Of Primary School¹

Fatih ÇINAR²

Abstract: The aim of this research is to determine the efficiency of the Religious and Moral Knowledge curriculum that started to applied to the second level of primary schools in the semester of 2000-2001, using the assessments of teachers. General characteristics, objectives, content, instruction and evaluation aspects of the curriculum, are evaluated by survey method. The universe of this research is composed of Religious and Moral Knowledge teachers who work in the second level of primary schools in Isparta. The sampling is made with 69 Religious Culture And Moral Knowledge teachers who are being selected randomly. After percentage and frequency calculations, results of the teacher assessments are transferred into tables and interpreted. At the end of the research, it is found that the Religious and Moral Knowledge teachers have mostly negative judgments about the curriculum.

Key Words: Religious Culture And Moral Knowledge, Curriculum, Evaluation, Religious Education.

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında çok hızlı gelişme ve değişimler olmaktadır. Dolayısıyla olaylar karmaşıklaşmakta ve bilgi birikimi gün geçtikçe artmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, hızlı iletişim, küreselleşme bir taraftan insanlığa ciddi kolaylıklar sağlarken, diğer taraftan da hızlı bir sosyo-kültürel değişimde neden olmaktadır. Bu hızlı sosyo-kültürel değişimde zaman zaman sosyal problemlere neden olabilmektedir. “Davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanan nitelikli eğitimin, ülkelerin kalkınmışlık düzeylerinin yegane belirleyicisi olduğu genel geçerliliği olan bir realitedir. Eğitimden ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre umulan beklentiler de gün geçtikçe değiştirmektedir. (Arslan, 2000; Erdem, 2001:1; Korkmaz, 2003:1) Bununla birlikte günümüzde genel olarak, eğitimden bilgiyi nakleden değil, ihtiyaç duyduğu bilgiye nerede, nasıl ulaşacağını bilen, bu bilgileri anlamlandırılan, yorumlayan, sentezleyen, transfer eden, yeni bilgiler, yeni çözümler, yeni değerler üretebilen, “öğrenmeyi öğrenmiş” nitelikli insanların yetiştirilmesi beklenmektedir. (Ayvaz, 2001:1; Arsal, 1998: 1)

^{1*} This research is part of master's thesis

^{2**} Suleyman Demirel University, institute of social sciences, the department of philosophy and religious studies. PhD student. fatihcinar@windowslive.com.

İnsan yetiştirmenin hangi boyutunu ele alırsak alalım gerçekleştirmeye çalıştığımız yetiştirme sürecinin (eğitimin), tesadüf ve gelişigüzellikten uzak, sonuçlarının beklendik bir düzeyde olmasını istiyorsak; bu süreci belli bir program (disiplin) doğrultusunda gerçekleştirmemiz gerekmektedir. (Taşdemir, 2003:2)

Bireysel ve toplumsal hayatımızda çok önemli bir yere sahip olan eğitimin başarı ile sonuçlandırılmasının temel şartlarından birisi de yapılacak etkinliklerin bir programa bağlanmasıdır. Zaten eğitim-öğretimde amacın, istendik davranış kazandırmak olması, bu işin programlı yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Fertlerin ve toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, eğitim etkinliklerini rastlantı ve gelişigüzellikten uzak, belli bir programa bağlı olarak yürütmelerine bağlıdır. (Tavukçuoğlu, 1998:158)

Eğitimin ana fonksiyonlarından biri, milletin bütün fertlerini mensubu bulunduğu toplumun milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Kısaca insanın maddi ve manevi yönden yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin eğitim sisteminin görevi olduğu söylenmektedir.

Din ve ahlâkta, toplum düzenini kuran ve koruyan en önemli unsurların başında geldiğine göre, din eğitimine eğitim sisteminin içerisinde özel bir yer ayırmak ve sistem içerisindeki yerini iyi tespit etmek gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde oturtulan Din eğitimi ve öğretiminin de (örgün eğitim kurumlarında DKAB dersi öğretiminin) tesadüflerden uzak belli bir plan, program dahilinde yapılması gerekmektedir.

Latince bir terim olan program genel olarak yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını, nasıl ve nerede yapılacağını, kimlerin görev alacağını gösteren bir tasarı olarak tanımlanmaktadır. (Karakaya, 2004:6; Tan, ve Erdoğan, 2004:11; Hızal, 1982:3)

Program, eğitim-öğretimin her kademesi ve sahasında önemli ve sık kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sistem içerisinde gerçekleştirilebilecek olan örgün ve yaygın eğitim etkinliklerinin hedeflenen nitelik ve yeterlilikte oluşturulmasında program unsuru önemli rol oynamaktadır. (Taşdemir, 2003:2)

Öğretim programının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde bilimsel ve pedagojik ilkelere uygunluk esastır. Eğitim sistemimizde program hazırlama ve geliştirmede bu ilkelere ne kadar dikkat edildiği

veya hazırlanan programların uygulanmasının ne kadar mümkün olduğu ve ne ölçüde değerlendirildiği, eğitim sistemimizin ciddi problem alanlarından. Söz konusu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı olunca konunun problem oluşu daha fazlalaşmakta ve şiddetlenmektedir.

Din eğitimi ve öğretimi alanında yapılan araştırmaların ülkemizde giderek arttığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmaların sınırları, amaçları ve metotları farklıdır.

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim program uygulamaları hakkında öğretmenlerin görüşlerini alarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının amaç, konu, eğitim-öğretim süreçleri ve değerlendirme öğelerinde görülen yetersizlikleri ve sorunları ortaya koymak ve buna bağlı olarak da yetersizlik ve problemlerin giderilmesi için öneriler geliştirilerek program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmaktır. Kısaca araştırmanın amacı DKAB¹ dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin ne olduğunu belirlemektedir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim DKAB öğretim programının;

1. Amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kapsamına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrenme-Öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir
4. Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların; başta DKAB öğretim programının geliştirilmesine katkıda bulunacağı, dersin daha verimli olması yönünde faydalı olacağı, DKAB dersi ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı, ilgili kurumlara bir bakış açısı sağlayacağı, DKAB öğretmenlerine yönelik hizmetleri ve eğitim-öğretim etkinliklerini planlayan kişi ve kurumların çalışmalarını düzenlemelerine katkı sağlayacağı, ilköğretim kurumlarında DKAB ders programına yönelik daha sonra yapılacak olan çalışmalara örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

¹ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Yöntem

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Veri toplama tekniği açısından “anket süreç (tarama)” tipi bir çalışmadır. Bu veriler bilgi alınan deneklerin, kişisel özellik, görüş ve eğilimleri ile ilgili veriler geliştirilip, uygulama, bilgi toplama aracı anket yoluyla elde edilmiştir. Yürütüldüğü ortam açısından ele aldığımızda bu araştırma “okul süreç (tarama)” niteliğini taşımaktadır. Eğitim-öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren, betimsel niteliği olan ve belli bir zaman kesiti içerisinde yapılan araştırmalar, okul araştırması olarak adlandırılmaktadır. (Kaptan, 1973:63; Arseven, 2001:25)

Araştırmanın örneklemini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Isparta merkez ve ilçelerinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 69 DKAB dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme alınan okulların sosyal-kültürel ve ekonomik kültürel düzey açısından ana kütleyi yansıtmaya özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma probleminin çözülebilmesi için, ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan, anket tekniği ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı deneklere uygulanmadan önce soruların anlaşılabilirliği düzeyini tespit etmek ve hazırlanan son ankete şeklini vermek için, çeşitli sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıkları bulunan okullarda ön denemesi konu ile ilgili uzmanların görüşleri alınarak yapılmıştır. Ön deneme sonucunda elde edilen bilgiler üzerine yapılan değerlendirmeler ve düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ankette ilköğretim DKAB dersine giren branş öğretmenlerinin DKAB programının boyutlarına yönelik görüşleri tespit etmeye yönelik 46 soru bulunmaktadır. Sorular beşli likert, (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum biçimindedir.

Anket 2004/2005 eğitim öğretim yılı birinci kanaat dönemi son iki haftasında uygulanmıştır. Anket, öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtıldıktan iki hafta sonra toplanmıştır. Böyle bir uygulama, ankete daha geçerli cevap verileceği kanaatinden kaynaklanmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. DKAB öğretmenlerinin programın boyutlarına yönelik görüşlerinin analizinde yüzde ve frekans dağılımları alınmıştır.

Bulgular

Eğitim-öğretim programlarının dört temel ögesi bulunmaktadır.

Bunlar:

- Yetiştirilecek kişilerde bulunması istenilen özellikler yani hedefler;
- Hedeflere uygun düşecek konular bütünü, yani içerik,
- Hedeflere ulaştıracak içeriğin etkili bir şekilde kazandırılacağı öğretme- öğrenme süreci, yani eğitim ortamları,
- Hedeflere ulaşma düzeyini anlama imkanı verecek olan değerlendirme. (Doğan, ve Tosun, 2003:31; Taşdemir, 2003:5; Özyürek, 2004:11; Erden, 1998:8; Küçükahmet, 2000:9; Gözütok, 2003:44; Küçükahmet, 1997:6; Hesapçıoğlu, 1998:78; Demirel, 2004:42; Alakan, ve Kurt, 1998:17)

Eğitim programını oluşturan temel öğeler arasında sıkı bir ilişki vardır. Herhangi birinde eksiklik veya yetersizlik olduğunda diğeri de bundan olumsuz etkilenir. Eğitim programının başarıya ulaşılabilmesi, tüm etkinliklerinin bir plan çerçevesinde yürütülmesine, hızla gelişen bilim-teknoloji karşısında geliştirilmesine bağlıdır.

Bu kısımda öğretmenlerin DKAB Öğretim programına (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerini) yönelik görüşleri sırasıyla yüzde (%) olarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Programın Amaçlarının Boyutlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Genel Amaçların Daha Ayrıntılı Belirtilmesi

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 66,6'sı yeni programda amaçların ayrıntılı bir şekilde verilmesinin dersin amaçlarına ulaşılmasında etkili rol oynadığını düşünmektedir. % 4,3'ü ise bu konuda kararsız kaldıklarını, bununla birlikte öğretmenlerin % 28,9'u amaçların ayrıntılı bir şekilde belirtilmesinin dersin hedeflenen amaçlarına ulaşmada etkili olmadığını düşünmektedir.

Amaçların Anlaşılabilirlik Düzeyi

DKAB öğretmenlerinin % 60,1'i gibi büyük bir çoğunluğu dersin amaçlarının programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiği hususunda birleşmektedir. DKAB öğretmenlerinin % 8,7'isi bu konuda kararsız kalırken, % 26,1'i ise programda dersin amaçlarının tam olarak anlaşılmadığı, dilinin anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir.

Mevcut Programın Amaçları Gerçekleştirme Düzeyi

DKAB öğretmenlerinin % 66,6'sı DKAB dersinin mevcut programının dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek seviyede olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut programın hedeflenen amaçları gerçekleştirebilecek düzeyde olduğunu düşünenlerin oranı ise % 21,7'dir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı da % 10,1'dir.

Muhtevanın Amaçlarla Tutarlılık Düzeyi

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 17,3'ü programda içeriğin hedeflerle tutarlı olduğunu, % 30,4'ü ise bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin % 39,1'i ise içeriğin hedeflerle tutarlı olmadığını düşüncesindedir.

Amaçların Öğrenci Davranışı Kazandırma ve Geliştirme Düzeyi

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 55,1'i dersin amaçlarının öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterli olmadığını, % 15,9'u da bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Dersin amaçlarının öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterli olduğunu düşünenlerin oranı ise % 27,5'dir. Bir kişi % 1,4'lük oranla soruyu cevapsız bırakmıştır.

Amaçların Gerçekleşmemesinin Nedenleri

a) Amaçların iyi belirlenmemiş olması

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 65,2'si programın amaçlarının iyi belirlenmemiş olmasını, hedeflenen amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli nedeni olarak gördüklerini, % 17,4'ü bu konuda kararsız olduklarını ve % 17,3'ü buna katılmadıklarını belirtmişlerdir.

b) Muhtevanın Amaçlara Ulaşmaya Yeterince Dönük Olmaması

örneklem grubunun % 82,6' sını programın amaçlarının tam olarak gerçekleşmemesinin en önemli sebebi olarak, muhtevanın amaçlara ulaşmaya yeterince dönük olmamasını belirtmiştir. DKAB öğretmenlerinin % 10,1'i ise bu görüşe katılmazken, deneklerin % 5,8'i bu konuda kararsız kalarak görüş bildirmemişlerdir.

c) Amaçların davranışa dönük olmaması

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 81,1'i gibi büyük bir çoğunluğu, amaçların davranış kazandırma ve geliştirmeye dönük olmamasını, programda hedeflenen amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebi olarak görmektedir. Örneklem grubunun % 10,1'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtirken, % 8,6'sı da kararsız ve cevapsız şekilde konuyla ilgili görüş bildirmişlerdir.

d) Okul, aile ve çevrenin tutumu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 79,7'si programın amaçlarının tam olarak gerçekleşmemesinin en önemli nedeni olarak okul, aile ve çevrenin derse karşı tutumunu görmektedir. Örneklem grubunun % 13,0'ı amaçların tam olarak gerçekleşmemesinde okul, aile ve çevrenin derse karşı tutumunun en önemli sebep olmadığını düşünürken, % 5,8'i kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. % 1,4 yani bir kişi soruyu cevapsız bırakmıştır.

e) Özel öğretim yöntemlerinin uygulanmaması

Örneklem grubun % 73,9'u özel öğretim yöntemlerinin uygulanmamasını, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli nedeni olarak gördüklerini deneklerin % 11,6'sının buna katılmadıklarını ve % 11,6'sında bu konuda kararsız olduklarını görürüz. İki kişi % 2,9'u da bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

f) Eğitimde araç gereç eksikliği

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 75,4'ü eğitim araç gereç eksikliğinin, programın amaçlarına tam olarak ulaşılamamasında en önemli neden olduğunu belirtirken, % 21,7'si ise araç-gereç eksikliğinin amaçlara ulaşılamamasının önemli nedeni olamayacağı görüşündedir. % 1,4'ü kararsız kalırken, % 1,4'ü de soruyu cevapsız bırakmıştır.

g) Ders saatinin yetersizliği

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 75,4'ü ders saatinin yetersiz olduğunu ve amaçlara tam olarak ulaşılamamasında en önemli sebep olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 17,4'ü de bu görüşe katılmadıklarını, % 7,2'si de kararsız olduklarını ifade etmişleridir.

h) Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmemesi

Örneklem grubun % 65,2'si diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmesini ve bunu da amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en

önemli neden olduğunu düşünürken, % 27,5'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. % 5,8'i bu konuda kararsız olduklarını ifade ederken, bir kişi (yani % 1,4'ü) soruyu cevapsız bırakmıştır.

Öğretim programının amaçların gerçekleşmemesinin nedenleri ile ilgili sonuçların oluşmasında, öğretmenlerin “program hazırlama ve geliştirme” ilkelerine yönelik bilgi eksikliğinin olmasının yanında, konuyla ilgili bilgi becerilerinin farklılığı, öğretim sistemleri ve imkânlarının farklılığının etkisi olduğu düşünülebilir.

Programın İçeriğinin Boyutlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

İçeriğin Öğrencilerin Yaş Düzeyine Uygunluğu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 45,0'ı dördüncü sınıfta okutulan müfredat programının öğrencilerin yaş düzeyine uygun olduğunu düşünürken, % 17,4'ü de bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. İlköğretimin birinci kademesinde DKAB derslerine genellikle branş öğretmenlerinin girmemesinin de etkisiyle araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 20,3'ü gibi büyük bir çoğunlukta bu soruya cevap vermezken % 7,2'si bu konuda kararsız olduğunu ifade etmişlerdir.

Beşinci sınıfta okutulan müfredat programının öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğu hususunda, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin 55,0'ı müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygun olduğunu belirtirken, % 18,8'i ise müfredatın öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 18,8'i yukarıda belirtilen nedenlerden bu soruya cevap vermemiştir. % 7,2'si bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 73,9 gibi büyük bir çoğunluğu altıncı sınıfta okutulan müfredatın öğrencilerin yaş seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. Müfredatın yaş düzeyine uygun olmadığını düşünen öğretmen kitlesi ise, % 20,3'tür. Deneklerin % 4,3'ü ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Yedinci sınıfta okutulan müfredatın öğrencilerin yaş seviyesine uygun olduğunu düşünenlerin oranı 63,8'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 29,0'ı ise müfredatın yedinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin yaş seviyesine uygun olmadığını düşünmektedir. Deneklerin % 5,8'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bir kişi (yani % 1,4'ü) bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Sekizinci sınıfta okutulan müfredat programının öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğu hususunda öğretmenlerin % 46,3'ü müfredatın uygun olduğunu düşünürken, % 43,4 gibi büyük bir çoğunlukta müfredatın sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin yaş seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. % 8,7'si de bu konuda kararsız kalmıştır.

4. ve 5. sınıflar için okutulan müfredatın uygunluğu ile ilgili sonuçların oluşmasında en büyük etken ilköğretimin I. kademesinde genellikle DKAB derslerine branş öğretmenlerinin girmemesidir. Kararsızların ve cevap vermeyenlerin oranının yüksek olması okutulan müfredatla ilgili bilgi sahibi olmadıklarının göstergesidir. İlköğretimin ikinci kademesinde derse girecek olan branş öğretmenin, öğrencinin yeni yaşantılara geçmeden önce ilgili hangi ön koşul davranışları kazandığını, yani ön öğrenmelerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir. Kısaca diyebiliriz ki DKAB öğretmeni ilköğretim birinci kademesinde okutulan müfredat programı hakkında bilgi sahibi değildir.

6. ve 7. sınıfları incelediğimizde öğretmenlerin cevaplarının daha belirginleştiği görülmektedir. Buna göre 6 ve 7. sınıfta okutulan müfredatın öğrencilerin yaş seviyesine uygun olduğu söylenebilir.

8. sınıfta okutulan müfredatın öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğu hususunda genel bir kanaatin oluşmadığını söyleyebiliriz. Olumlu ve olumsuz görüş bildirenlerin oranlarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Sonuçların bu şekilde oluşmasında, öğrencilerin, OKS'na (Orta Öğretim Kurumlar Sınavı) yönelmeleri neticesinde derse ilgilerinin azalmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programdan çıkarılması gereken üniteler ve konulara ilişkin verdikleri cevapların ve öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde belirttikleri konular 8. sınıfta yoğunlaşması bunun bir göstergesidir.

İçeriğin Aşamalılık ve Önkoşul İlkesine Uygunluğu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 41,0'ı programda içerik oluşturulurken konuların sıralanışında “somuttan soyuta” “kolaydan zora” “basitten karmaşığa” gibi öğretim ilkelerine dikkat edildiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 31,9'u içerik oluşturulurken bu öğretim ilkelerine dikkat edilmediğini belirtirken, % 23,2'si de bu konuda kararsız kalmışlardır.

Programda Ünite ve İçeriklerinin Aşamalı ve Birbirinin Önkoşulu Olacak Şekilde Sıralanması

Programda ünite ve içeriklerinin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralandığını düşünen öğretmenlerin oranı % 37,6'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,7'si ünite ve içeriklerin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmadığını belirtirken, % 23,2'si de bu konuda kararsız kalmışlardır.

İçeriğin Öğrencilerin İlgisini Çekme Düzeyi

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 30,4'ü DKAB öğretim programının öğrencilerin derse ilgilerini sağladığını düşünürken, öğretmenlerin % 34,8'i programın öğrencilerin derse ilgilerini sağlamadığını belirtmektedir. Bu konuda kararsız olduğunu belirtenlerin oranı ise % 29,0'dır.

İçeriğin Öğrencilerde Düşünme Yeteneğini Geliştirme Düzeyi

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 44,9'u programın, öğrencilerin akılcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine fırsat tanıdığını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 36,2'sine göre ise program, öğrencilerin böyle bir yaklaşım geliştirmelerine fırsat tanımamaktadır. Deneklerin % 17,4'ü bu konuda kararsız kalmışlardır.

İçeriğin Öğrencilerin Dini Konulardaki Tüm İhtiyaçlarına Karşılık Verme Düzeyi

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 73,9'u DKAB programının öğrencilerin dini tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmadığını düşünmektedir. Programın, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlandığını düşünenlerin oranı % 15,9'dur. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise % 10,1'dir.

İçeriğin Güncel Ve Yaşanan Hayata Uygun Olma Düzeyi

Örneklem grubun % 49,2'si DKAB programının güncel ve yaşanan hayata uygun bir şekilde hazırlandığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin % 36,2'si ise bu görüşe katılmadıklarını, mevcut programın güncel hayatla tam olarak ilişkilendirilmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 13,0'ünün ise bu konuda kararsız oldukları görülmektedir.

Yeni Programın Eski Programa Göre Amaç ve Konu Bakımından Daha Güncel Ve Hayata Dönük Olması

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 72,4'ü yeni programın, eski programa göre amaç ve konu bakımından daha güncel ve daha hayata dönük olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin % 15,9'uda bu görüşe katılmadığını eski programın daha güncel ve hayata dönük olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise % 8,7'dir.

Yeni Programda Eski Programdan Farklı Olarak Yer Alan Güncel Dini Konuların İlköğretim Programında Yer Alması Durumu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 69,5'i güncel dini konuların programda yer almasının uygun olduğunu düşünürken, % 26,0'ı bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı ise % 4,3'tür.

Programda Yer Alan Güncel Dini Konuların Öğretiminde Karşılaşılan Problemler

Araştırmaya katılan DKAB Öğretmenlerine programda yer alan "Cinler, Ruh Çağırma, Falcılık, Sihir ve Büyü, Şeytan ve Satanizm, Reenkarnasyon ve Ruh Göçü, Noel ve Yılbaşı, Mezhepler, Tarikatlar ve Cemaatler" gibi soyut konuların öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşılıp karşılaşmadıklarını tespit edebilmek için bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda; DKAB öğretmenlerinden % 60,9 gibi büyük bir çoğunluk güncel dini-sosyal konuların öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir problemle karşılaşmadığını belirtenlerin oranı % 33,3; bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı ise % 5,8'dir.

İçerikte Tekrar Edilen Ünite ve Konular

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 52,2'si programda gereğinden fazla tekrar eden konu olmadığı görüşündedir. Gereğinden fazla tekrar eden konu olduğunu düşünenlerin oranı 34,7; bu konuda kararsız kalmayı tercih edenlerin oranı ise % 11,6'dır.

Tavukçuoğlu tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin % 15,39'u programda gereğinden fazla tekrar eden konu olduğunu düşünürken, % 76,92'side programda gereğinden fazla tekrar eden konu olmadığını ifade etmişlerdir. (Tavukçuoğlu,1998:96)

İçeriğe Eklenmesi Gereken Ünite ve Konular

DKAB öğretmenlerinden % 69,5'i DKAB programına eklenmesi gereken ünite veya konular olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin % 10,1'i bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. % 18,8'i bu konuda kararsız olduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenler yarı açık uçlu soruda; programa daha çok inanç ve ibadetle ilgili konuların eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir

Öğretmenlerin konuyla ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve yapılan yüz yüze görüşmelerde programa eklenmesi gereken müfredata eklenmesini gereken ünite ve konularla ilgili görüşleri düşüncelerimizi desteklemektedir.

Programa eklenmesi gereken ünite ve konuların olması ile ilgili bulgular Taştekin ve Kurak tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. (Taştekin, 1994:285-286; Kurak, 1987:34)

Programdan Çıkarılması Gereken Ünite ve Konular

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 50,7'sine göre programdan çıkarılması gereken ünite ve konular bulunmaktadır. Öğretmenlerin % 27,5'si bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin olanların oranı ise % 18,8'dir. % 2,9 (2 kişi) soruyu cevapsız bırakmışlardır.

Öğretmenlerin programdan çıkarılmasını istedikleri konular yarı açık uçlu soruda şu şekilde belirtilmiştir:

- VI. Sınıf: Dostluk ve Kardeşlik ünitesi, Vatanımızı Ve Milletimizi Seviyoruz
- VIII. Sınıf: Melekler Ve Diğer Görünmeyen Varlıklar (Sihir Büyü, Satanizm, Cinler), Ailemiz, Dinleri Tanıyalım,
- VIII. Sınıf, Kültürümüz Ve Din, Din, Akıl Ve Bilim, Kaza, Kader İnanıcı (daraltılmalı), Dindeki Anlayış Farklılıkları, Dinlerin Ve İslâmın Evrensel Öğütleri

İçeriğin Ahlaki Davranış Kazandırma Düzeyi

DKAB öğretmenlerinin % 47,8'i yeni programın, eski programa göre ahlaki davranışlar kazandırmada daha etkili olduğunu belirtirken, % 24,6'sı aksi yönde görüş bildirmektedir. Bu konuda kararsız kalmayı tercih edenlerin oranı ise % 11,6'dır. % 2,9'u da bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Aydın tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu (% 67,1) programdaki ahlâkî konuların öğretiminde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. (Aydın, 2000:5)

Kaya tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin % 42,10'u programın ahlaki davranış ve tutum geliştirmede etkili olduğunu belirtirken, % 52,63'de kısmen etkili olduğunu, % 5,27'si ise programın ahlaki davranış ve tutum geliştirmede etkili olmadığını ifade etmiştir.

İçeriğin Vatandaşlık Şuuru Kazandırmaya Yönelik Hazırlanmış Olma Düzeyi

Örneklem grubunun % 62,3'ü DKAB öğretim programının dini ahlaki bir davranış kazandırmaktan ziyade, vatandaşlık şuuru kazandırmaya yönelik hazırlandığını düşünürken, % 24,6'sı bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı % 11,6'dır.

Programın Eğitim Öğretim Sürecinin Boyutlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Etkililiği

a) Programın görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmış olması durumu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 36,2'si programın görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun bir şekilde hazırlandığını düşünürken, % 42,0'ı aksi yönde bir düşünceye sahiptir. Öğretmenlerin % 18,8'i ise bu konuda kararsız kalmışlardır.

b) Programın sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmış olması durumu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 75,4'ü DKAB öğretim programının sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına yönelik hazırlandığını düşünmektedir. Program, sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmamıştır şeklinde düşünenlerin oranı % 15,9'dur. Bu konuda kararsız kalan öğretmenlerin oranı ise % 5,8'dir. % 2,9'uda bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Programın Uygulanabilirliği

a) Programın zamanla sınırlı olması

Örneklem grubunun % 55,0'ı DKAB öğretim programının belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabildiğini ifade ederken, % 40,5'i bu süre içerisinde programın tamamlanmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Kararsız kalanların oranı ise % 1,4'tür. % 2,9'uda soruyu cevapsız bırakmıştır.

b) Programın uygulaması için DKAB dersinin haftalık ders saatinin yeterlilik durumu

Tablo 43'de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 31,9'u DKAB dersinin haftalık ders saatinin programın uygulanması için yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin % 60,9 gibi büyük bir çoğunluğu ise bu görüşe katılmamakta ve DKAB dersi için DKAB haftalık ders saatinin yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu konuda kararsız kalanların oranı da % 5,8'dir.

Programın uygulaması için DKAB dersinin haftalık ders saati yeterliliği ile ilgili bulgular Diptaş ve Tavukçuoğlu tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. (Diptaş, 1998:145; Tavukçuoğlu, 1998:119)

Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Eğitim Araç Gereçlerin Bulunabilirlik Düzeyi

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 27,5'i DKAB dersi için uygun ve kullanılabilir öğretim araç-gereç bulunabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin % 65,2'si ise konu ve ünitelerin öğretimi ile ilgili yeterli araç-gereç bulunmadığını düşünmektedir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı de % 7,2'dir.

Eğitim öğretim süreçlerinde eğitim araç gereçlerin bulunabilirlik düzeyi ile ilgili bulgular Özdemir tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. (Özdemir, 1998:173)

Öğretmenlerin Eğitim Araç-Gereçleri Kullanabilme Becerileri

Örneklem grubunun % 59,4'ü DKAB öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle mevcut ders araç-gereçleri etkili bir şekilde kullanmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin mevcut araç gereçleri etkili bir şekilde kullandığını düşünenlerin oranı ise % 26,0'dır. Deneklerin % 14,5'i bu konuda kararsızdırlar.

Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmaların bulgularına göre, DKAB ğretmenleri dersin ğretiminde araç-gereç kullanmanın bir gereklilik olduğuna inanmakta, fakat dersin ğretiminde araç-gereçleri etkili bir Şekilde kullanmamakta veya kullanamamaktadırlar. (Tavukçuoğlu, 1998:111; zdemir, 1998:175; Diptaş, 1998:138)

Öğretmen İçin Hazırlanan Yazılı Yardımcı Kaynaklar

a) rnek işlenişler

Örneklem grubunun % 76,8'i programda yer alan bazı konuların örnek işlenişlerinin dersin planlamasından değerlendirilmesine kadar bütün ğretim aşamalarında öğretmenlere faydalı olduğunu dşnrken, % 11,6' sı örnek ders işlenişlerinin faydalı olmadığı görüşündedir. % 10,1 de bu konuda kararsız kalmışlardır

b) ğretmen el kitabı ve DKAB ğretim kılavuzları

Çalışmaya katılan DKAB ğretmenlerinin % 73,9'u programla birlikte hazırlanan DKAB ğretim Kılavuzu, ğretmenin El Kitabı gibi eserlerin günlük planlarını yapmalarında ve derslerini işlemelerinde yardımcı olduğunu, % 14,4' ise bu eserlerin öğretmenlere günlük planlarını yapmalarında ve derslerini işlemlerinde yardımcı olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 10,1'i de bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

ğrenme-ğretme Sürecinde Uyulması Gereken İlkeler

a) İlkelerin uygulanmasında ise çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır

Örneklem grubunun % 33,3' eğitim-ğretim sürecinde programın uygulanması esnasında uyulması gereken ilkelere uyulmasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 27,5'i ise bu konuda herhangi bir sorunla karşılaşılmadığını belirtmiştir. Deneklerin % 26,1'i gibi büyük bir çoğunluğu da bu konuda kararsız kalırken, % 13,0'ı da bu soruya cevap vermemiştir.

b) İlkeler arasında birbiriyle çelişen hususların bulunması

Çalışmaya katılan DKAB ğretmenlerinin % 42,0'ı DKAB dersi ğretimi ilkeleri arasında birbiriyle çelişen hususların bulunmadığını, % 30,4' de bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Deneklerin

% 17,3'ü ise DKAB öğretimi ilkeleri arasında birbiriyle çelişen hususlar olduğu görüşündedir. % 10,1'i de soruyu cevapsız bırakmıştır.

İlkeler arasında çelişen hususların olduğunu belirtenlerin oranının düşük çıkması, program açısından olumlu bir gelişmedir. 1982 yılında kabul edilen DKAB öğretim programının ilkelerinde bulunan çelişkiler, 2000 yılında hazırlanan bu programla büyük ölçüde giderilmiştir.

Sure Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 60,9'u namaz sure ve dualarının öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştığını, % 34,8'i ise öğretim sürecinde konuyla ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı ise 2,9'dur.

Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde, sure ve dua öğretiminde karşılaştıkları problemleri şöyle sıralamışlardır:

- Sure öğretiminin ders saati içerisinde olması,
- Öğrencilerin Arapça bilmemesi nedeniyle telaffuzda zorluk çekmeleri,
- Sınıf disiplinin bozulması,
- Öğretmenin sure öğretiminde ezberletme dışında farklı yöntemleri kullanmayışı ve bunlara bağlı olarak öğrencilerin derse karşı ilgisiz tutum sergilemeleridir

Sure ve Dua Öğretimi Düzeyi

Tablo 51'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun % 52,1'i öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun surelerin okunuşunu ve anlamını birlikte öğrenebildikleri düşünülmektedir. % 40,6'sı gibi büyük bir çoğunluğu temsil eden öğretmen kitlesi de bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız kaldıklarını belirtenlerin oranı ise 4,3'tür. % 2,9'u da soruyu cevapsız bırakmıştır.

Öcal (1998) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 8. sınıfa gelmiş bulunan öğrencilerden namaz sure ve dualarını ezberleyenlerin oranı % 37,5 olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin Dinin Ana Kaynaklarını Tanımları

Tablo 52'de görüldüğü üzere, DKAB öğretmenlerinin % 52,2'sine göre program, öğrencilerin dinin ana kaynaklarını tanımlarına fırsat sağlamamaktadır. Öğretmenlerin % 33,3'ü ise programın öğrencilerin

dinin ana kaynaklarını tanımalarını fırsat tanıdığını düşünmektedir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı da % 13,0'dır.

Programın Öğrencilerin Kur'anın Türkçe Meali ile Temasını Sağlama Durumu

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 46,3'ü programın öğrencilerin Kur'an'ın Türkçe meali ile temaslarını sağladığını düşünürken, % 40,5'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı da % 13,0'dır.

Tavukçuoğlu tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin % 69,23'ü programın öğrencilerin Kur'anın Türkçe Meali temaslarını sağlama sağladığını belirtirken, % 30,77'side bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. (Tavukçuoğlu, 1998:114)

Verileri birlikte değerlendirdiğimizde; programın öğrencilerin dinin ana kaynaklarını tanımaları ve Kur'an'ın Türkçe meali ile temaslarını sağladığı hususunda genel ve belirgin bir kanaatin oluştuğunu söylemek mümkün değildir. Sonuçların oluşmasında kararsız kalanların oranının yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programın daha çok vatandaşlık şuuru kazandırdığını düşünen öğretmenin, konuyu ayetle pekiştirme ihtiyacı hissetmemesi de sonuçların oluşmasında etkili olmaktadır, denilebilir. Nitekim öğretmenler her ortam ve her fırsatta programın vatandaşlık şuuru kazandırma amacıyla hazırlandığı düşüncelerini vurgulamışlardır.

Programın Hoşgörülü Davranma Alışkanlığı Kazandırma Düzeyi

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 63,8'i öğrencilerin DKAB derslerinde hoşgörülü davranma alışkanlığını kazandıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 15,9'u bu görüşe katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 18,8'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmektedir.

Programın Değerlendirme Boyutlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Uygulanan Değerlendirme Yöntemlerinin Amaçları Ölçme Düzeyi

Bir öğretim programının en son aşaması “değerlendirme süreçleri”dir. Bir öğretim faaliyetinin sonunda “ne kadar öğrettik” sorusu cevabı verilmesi gereken bir sorudur.¹⁶⁸

Belli bir öğrenci grubu için hazırlanıp uygulamaya konulan programın öğretim hedeflerinin kazanılma düzeylerinin tespitine yönelik etkinliklere ölçme değerlendirme etkinlikleri denir. Programın hangi öğelerinde nasıl bir değişme yapılacağına tespiti öğretme durumlarında kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin nasıl arttırılacağına belirlenmesi, eksiklik, yanlışlık ve güçlüklerin ortaya çıkarılması ölçme ve değerlendirme teknikleri ile mümkün olmaktadır. Kısaca öğrenci davranışlarında istendik değişme olup olmadığını ölçme ve değerlendirme teknikleri ile anlayabiliriz.¹⁶⁹

Uygulanan Değerlendirme Tekniklerinin Amaçların Kazanılma Durumunu Ölçme Düzeyi

DKAB öğretmenlerinin % 52,1’si uygulanan değerlendirme teknikleriyle programda hedeflenen amaçlara ulaşıp-ulaşılmadığını tam olarak ölçülemediğini düşünmektedir. Uygulanan değerlendirme teknikleriyle hedeflenen amaçlara ulaşıp-ulaşılmadığını tam olarak ölçülebilmektedir şeklinde düşünenlerin oranı % 28,9’dur. Bu konuda kararsız olduklarını belirtenlerin oranı da % 17,4’tür.

Değerlendirmede Kullanılması Gereken Ölçüt

Tablo 56’de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 89,8’i amaçlara ulaşıp- ulaşılmadığını ölçmede kullanılması gereken temel ölçütün, bilgilerin yanı sıra okul içi ve dışı davranışların değerlendirilmesi olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 4,3 bu konuda kararsız olduklarını belirtirken, % 2,9’u da bu görüşe katılmadıkları belirtmişlerdir.

Tavukçuoğlu (1998) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin % 46,15’i programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmede kullanılması gereken temel ölçütün gerekli bilgilerin yanı sıra okul içi ve dışı davranışlar olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Isparta merkez il ve ilçeleri esas alınarak, uygulanmakta olan İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının öğelerinde görülen yetersizlikleri belirlemeyi ve değerlendirmeyi hedefleyen araştırma, anılan ilin merkez ve ilçelerinde, MEB'na bağlı resmi-özel ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmada da görüleceği üzere, İlköğretim DKAB öğretim program uygulamalarında görülen yetersizlikler ve sorunlar, programının amaç, konu, eğitim-öğretim süreçleri ve değerlendirme öğeleri çerçevesinde, öğretmenlerin görüş ve düşünceleri dikkate alınarak tespit edilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

DKAB dersi amaçların anlaşılabilirlik düzeyinin yüksek olduğu, genel amaçlarının “genel amaçların bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel” açılardan daha ayrıntılı belirtilmesinin dersin amaçlarına ulaşılmasında etkili olduğu görülmüştür. Muhtevanın amaçları gerçekleştirebilecek bir yeterliliğe sahip olmadığı, buna bağlı olarak da amaçların öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterli olmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla DKAB dersinin amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Bu da programın amaçlarıyla ilgili varsayımımızı doğrulamıştır. Amaçlarının gerçekleşmeme nedenleri; muhtevanın amaçlara ulaşmaya yeterince dönük olmaması, amaçların davranışa dönük olmaması okul, aile ve çevrenin derse karşı olan tutumu amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmemesinde, eğitim araç gereç eksikliği ve haftalık ders saatinin yetersiz olması özel öğretim uygulanmayışı, amaçların iyi belirlenmemiş olması ve dersin diğer derlerle ve çevreyle bütünleşmemiş olması şeklinde sıralandığı görülmüştür.

DKAB dersi öğretim programı içeriğinin programın hedefleriyle tutarlı olmadığı, içerik hazırlanırken ünite ve konuların sıralanışında aşamalılık ve önkoşul ilkesine dikkat edilmediği tespit edilmiştir. DKAB dersinde okutulan müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygunluk düzeyi hususunda; 4. ve 5. sınıflarda okutulan müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmadığı, 6. ve 7. sınıflarda okutulan müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygun olduğu, 8. sınıflarda okutulan müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygunlu hususunda genel ve kesin bir kanaatin oluşmadığı gözlenmiştir. 4. ve 5. sınıflar için okutulan müfredatın uygunluğu ile ilgili sonuçların oluşmasında derse branş öğretmenlerinin girmemesinin, 8. sınıfta okutulan müfredatın uygunluğu ile ilgili sonuçların oluşumunda son sınıfta Orta Öğretim Kurumlar Sınavına girecek olan öğrencilerin

dersler arasında derecelendirme yapmalarının olumsuz etkisinin neden olduğu görülmüştür. DKAB dersinin içeriğinin amaç ve konu bakımından eski programa göre daha güncel olduğu fakat öğrencilerin beklentileri düzeyinde güncel olmadığı görülmüştür. Nitekim öğrencilerin dersin içeriğine olan ilgilerinin de yüksek olmadığı gözlenmiştir.

Programda, eski programdan farklı olarak “Cinler, Ruh Çağırma, Falcılık, Sihir ve Büyü, Şeytan ve Satanizm, Reenkarnasyon ve Ruh Göçü, Noel ve Yılbaşı, Mezhepler, Tarikatlar ve Cemaatler” gibi konuların yer almasının uygun olduğu fakat öğretme-öğrenme süreçlerinde konuların güncel olması nedeniyle öğretmenlerin bu konular hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları, yöntem, araç-gereç kullanımı ve değerlendirme aşamalarında problemlerle karşılaşıldığı anlaşılmıştır.

İnanç ve ibadetle ilgili konuların azaltılarak DKAB dersinin içeriğinin daha çok vatandaşlık şuuru kazandırmaya yönelik hazırlandığı, buna bağlı olarak da öğretmenin programa güvenmediği gözlenmiştir.

İçeriğe eklenmesi ve içerikten çıkarılması gereken ünite veya konular olduğu, programda gereğinden fazla tekrar eden ünite veya konunun bulunmadığı tespit edilmiştir. Programın içeriğiyle ilgili sonuçlar, programın ikinci ögesi ilgili varsayımımızı doğrulamıştır.

Programın görsel yöntemlerden daha çok sözel yöntemlerin kullanılmasına uygun hazırlandığını düşünen öğretmenler, dersin öğretiminde daha çok öğretmen merkezli yöntem ve tekniklere başvurumaktadırlar. Dolayısıyla pasif durumda kalan öğrenciye dersin öğretiminde ve dersin sevdirmesinde problemlerle karşılaşıldığı görülmüştür. Elde dilen bulgular ders işlenirken yeterli araç-gereç bulunmadığını fakat DKAB öğretmenlerinin de mevcut araç-gereçleri kullanmadıkları veya kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Özellikle namaz sure ve duaların öğretiminde özel öğretim yöntemlerinin ve görsel araç-gereçlerin kullanmamasından dolayı problemlerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler için hazırlanan Öğretmenin El Kitabı, DKAB Öğretim Kılavuzu, Ankara modeli adlı eserlerin öğretmenlerin günlük planlarını yapmalarında ve derslerini işlemelerinde yardımcı olduğu görülmüştür.

Programda eğitim-öğretim sürecinde programın uygulanması esnasında uyulması gereken ilkeler belirlenen ilkelerin uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı tespit edildi.

DKAB dersinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinin programda hedeflenen amaçlara ulaşıp

ulaşılmadığını ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Başvurulan değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin sadece bilişsel öğrenmelerinin ölçülebildiği görülmüştür. Programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmede kullanılması gereken temel ölçüt gerekli bilgilerin yanı sıra okul içi ve dışı davranışlar olması gerektiği gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, programın değerlendirme ögesi ile ilgili varsayımımızı doğrulamıştır.

Sonuç olarak, programın uygulayıcısı olan DKAB öğretmenleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının fonksiyonel ve uygulanabilirliği üzerinde genelde olumsuz düşünmektedirler. Dolayısıyla DKAB öğretim programının başarılı olabileceğine güvenmemektedir. Çünkü elde edilen veriler DKAB öğretmenlerinin programa güvensizlik duyduklarını ve eğitim-öğretim sürecinde programın uygulanmasında bu önyargıları neticesinde hareket ettiklerini ortaya koymuştur.

Bir öğretim programının çağdaş yöntemlerle hazırlanmış olması demek, onun başarıyla uygulanacağı ve iyi sonuç vereceği anlamına gelmez. Öğretim programı o güne kadar o alanlarda uygulanan programlara temel alan görüşlerden farklı görüşlerle hazırlanmışsa, gerek araç-gereç gerekse yöntem ve uygulama yönünden bir takım yenilikler getirdiğini iddia ediyorsa, öğretmenlerin bu yeni programı uygulayıp anlayabilecekleri bir seviyeye getirilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde programın tanıtılması ve öğretmenlerin, programın ve günümüzün şartlarının gerektirdiği seviyeye getirilmesi ile mümkün olacaktır.

DKAB öğretim programı ile ilgili öğrencilerin, velilerin, eğitim uzmanlarının ve konuyla ilgili resmi ve sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinin alındığı daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimi ile ilgili, özel öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmelidir. Bu yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılabilmesi ile ilgili olarak öğretmenler hizmet-içi eğitim faaliyetleri ile desteklenmelidir.

Mevcut DKAB ders programındaki konular gözden geçirilmeli ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir. İlgililerin görüşleri doğrultusunda programdan fazlalıklar çıkarılmalı ve eksik konular ilave edilmelidir.

Kaynaklar

- Alakan, C. & Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arsal, Z. (1998). *Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizinin Yeri ve Nasıl Yapıldığına İlişkin Program Geliştirme Uzmanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı. 146. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, Z. (2000). İlköğretimin İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi. *İslâmî Araştırmalar*. Cilt:13. Sayı:1. Ankara.
- Ayvaz, Z. (2001). *Eğitim Programları ve Unsurları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Yedinci Baskı. Öğretme Sanatı. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Diptaş, N. (1998). *İlköğretim Okullarının 1. Kademesindeki Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Program. Öğretmen ve Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, R. & Tosun, C. (2003). *İlköğretim 6-7 ve 8. Sınıflar İçin DKAB Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 160.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hızal, A. (1982). Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği Karşılaştırmalı-Uygulamalar-Araştırma. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Rehber Yayıncılık.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yönelimler*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2003). *İlköğretim DKAB Programının Eğitimde Program Geliştirme Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurak, İ. (1987). *Lise DKAB Programının Değerlendirilmesine İlişkin Ankara İl Merkezinde Bulunan Alan Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim (Öğretim İlke ve Yöntemleri)*. 8.Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. 11. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, Ş. (1998). Orta Öğretimde DKAB Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tan, Ş & Erdoğan, A. (2004). Öğretim Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Plânlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.

Taştekin, O. (1994). *Öğretmen ve Öğrencilere Göre DKAB Ders Müfredatları (İlköğretim 67-8)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Tavukçuoğlu, M. (1998). DKAB Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.

İletişim:

Fatih ÇINAR

Süleyman Demirel Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü

E-Posta: fatihcinar@windowslive.com

İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Hizmetlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

SÜLEYMAN GÖKSOY*

İstanbul İl Eğitim Denetmeni

ŞENYURT YENİPİNAR**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet: Bu araştırmada; İstanbul ilindeki 35 Rehberlik ve Denetim Bölgesinde görev yapan İl Eğitim Denetmenlerinin; “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme ve Soruşturma, Araştırma” görevlerini yürütürken bölgelerinde karşılaştıkları “güçlü ve zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler” e ilişkin görüşleri Stratejik Yönetim Yaklaşımı içerisinde yer alan SWOT analizi aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili genelinde 35 Rehberlik ve Denetim Bölgesinde görev yapan ve rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma iş ve işlemleri ile görevli 271 İl Eğitim Denetmi oluşturmaktadır. Araştırmada tüm İl Eğitim Denetmenlerinin görüşlerine başvurulduğundan örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma sonucunda; İstanbul ilinde görev yapan İl Eğitim Denetmenleri yürüttükleri “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme ve Soruşturma, Araştırma” görevleri sırasında sahip olduklarına inandıkları bilgi, beceri ve deneyimlerini ve liderlik yeteneklerini kendileri için “en güçlü yönleri” olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte; iş doyumlarının düşük olmasını, mesleki etik ilkelerine ve müfettişlik davranış normlarına uyulmamasını ve denetim etkinliklerinde yeterli titizliğin gösterilmemesinin “en zayıf yön” olduğu konusunda ağırlıklı görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte; İstanbul ilindeki İl Eğitim Denetmenleri yönetici ve öğretmenlerin rehberliğe açık olmaları, başkanlığın web sitesi ile ARGE grubunun bulunması, şehrin sosyal ve kültürel imkânları ile çok sayıda üniversiteye sahip olmasını “en iyi fırsat” olarak belirtirlerken, “en çok tehdidin” ise kurum teftiş ve inceleme soruşturma raporlarının bağlayıcılığının olmadığı, ulaşım güçlüğü ve kaza riski taşıdığı, diğer müfettişlik kurumları ile aralarındaki statü farkı olduğu ve ilköğretim müfettişliğinin yasal düzenlemelerle etkisizleştirildiği algısında dırlar.

Anahtar Kelimeler: İl Eğitim Denetmeni, Güçlü ve Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler.

* Süleyman GÖKSOY, İstanbul İl Eğitim Denetmeni, goksoys@hotmail.com

** Şenyurt YENİPİNAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D. Doktora Programı Öğrencisi, senyurtyenipinar@hotmail.com.

The Ideas Of The Education Inspectors, Who Work In Istanbul, About The To Executing The Supervision Service

Abstract: In this research, the aim is to make 35 the Education Inspectors, who work in the Guidance and the Supervision Region in İstanbul, define the strongest and the weakest sides, the opportunities and the threats, which they come face to face with when they execute their profession, with Swot analysis which takes part in the Strategic Administration Approach. The research includes 271 the Education inspectors who work in the Guidance and the Supervision Region and who are responsible with the Guidance and the Training at work, the Inspection and the Evaluation, the Exemination and the Investigation. Because of the fact that the opinions of all the Primary inspectors are applied, no example is given. According to the outcome of the research the Education Inspectors, who work in İstanbul, think that the knowledge, the skills, the experiences and the leadership ağabeylities, which they believe they they have them during the Guidance and the the Traning at work the Inspection and Evaluation, the Exemination and the Investigation duties, are the strongest sides for themselves. However, they have the agreement of opinion that having the lowest work satisfaction, not obeying the inspectorship behaviour norms and the Professional morals principles and not showing enough fastidiousness at the supervision activities are the weakest sides. Nevertheless, while the Primary Inspectors of İstanbul are stating that the openness of the teachers and the directors towards guidance, the precidency's having web site and ARGE group are the best opportunities, they have the perception that the istitution inspection evaluation and investigations raports' not being obliging, transportation difficulty, the risk of accident, the status difference between them and the other inspectorship institutions, the Education Inspectorships' being ineffective by the legal arrangements are the most threats.

Key Words: Education Inspector, Strengths and Weaknesses, Opportunities and Threats.

Kurumların içinde yaşadıkları çevredeki değişimler kurumları da değiştirmek zorunda bırakmaktadır. Karşılaşılan değişimlerin çoğu gelecekteki başarılar için kaçınılmaz ve yaşamsaldır. Kriz durumu, rekabet şartları, bilgi-işlem ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, yeni uluslararası anlaşmalar, tekelleşimi önleyen düzenlemeler, özelleştirme kanunları, tüketici kanunları gibi yasal düzenlemeler, ekonomik göstergeler ve programlar, siyasal ve toplumsal yapı etkileri, insan kaynaklarındaki değişimler gibi iç ve dış çevre etmenlerindeki tüm değişimler, çapı ne olursa olsun örgütü değişime zorlayan etmenlerdir.

Dünyadaki tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de şiddetle artan rekabet koşullarının ve örgütsel çevre değişimlerinin baskısı altındadırlar. Sanayi toplumu, gelişen teknolojik yenilik yanında bireylerin bilgi ve beceri düzeyini yükseltmeye giderek daha büyük gereksinime duymaktadır.

Bu yüzden ülkeler arası rekabette eğitim stratejik önem kazanmaktadır (Peker, 1994: 64).

Örgütte, personelin başarısını etkileyen faktörler arasında, örgütün yapısı, amaçları, politikaları, görev, yetki ve sorumluluk bölüşümü, çalışma koşulları vb. örgütsel faktörler de yer almaktadır. İş tanımlarının yapılmış, iş gereklerinin örgütçe belirlenmiş olması durumunda, personelin yerinde istihdamına imkan kazandırılır. Personel arasındaki ilişkiler, uyum durumu, birimler arasında etkili koordinasyon sağlanmış olması da kuşkusuz personelin başarı düzeyini etkilemektedir (Canman, 1993: 9).

Eğitim örgütleri de kendi yapısal özelliklerine, içinde bulunduğu çevrenin, çalışanlarının beklentilerine uygun, yenileşme uygulamaları yapmaları, amaçları ve işlevleri açısından zorunlu hâle gelmektedir. Eğitimde uygulanacak stratejik yönetim ve planlama düzenlenirken ve vizyon misyon belirlenirken tüm kurum çalışanları ve hatta kurumun çevresi de bu karar ve planlama çalışmalarına dahil edilmeli ve düzenlemeler bu unsurları dikkate alacak şekilde planlanmalıdır.

Eğitim sisteminde yetiştirilen bireylerin toplumsal amaçlara uygun olup olmadığını anlayabilmek, öğrenme-öğretme sürecinin kontrol altında tutulmasıyla sağlanabilir. Yapılacak denetim etkinlikleri sistemdeki aksaklıkları gidererek sistemin geliştirilmesini sağlamaya, eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun yöntemi bulmaya yardımcı olacaktır. Eğitim kurumları belirlenen amaç ve niteliklere uygun bireyler yetiştirmek için çalışır. Yapılan uygulamaların başarı derecesini tarafsız olarak tespit edebilmek için kurumsal değerlendirme ve denetime ihtiyaç vardır (Bozkurt, 1995: 531; Taymaz, 1982: 37) belirttiği gibi bir sistemin amaçlarına yönelik olarak çalışmasının değerlendirilmesi, sistemin bütünlüğü ve sistemden çıkan ürün için büyük önem taşır.

Günümüzde denetim, modern akımlardan etkilenmiş çağdaş denetim, demokratik denetim, etkili denetim gibi isimlerle anılmaya başlanmıştır. Bu kavramların hepsi de temelde verimliliğin artırılmasına ve insan kaynaklarının geliştirilmesine önem vermektedir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesine önem veren etkili eğitim denetim süreci tanımlama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içeren bir süreçtir. Buna göre, denetmenin öncelikle denetleyeceği kişi veya eylem hakkında bilgi toplaması, toplanan bilgiler ışığında bir değerlendirme yapıp olumlu ve olumsuz yönleri belirlemesi, yapılan belirlemelere göre iş gören ile görüşüp öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye çalışması önemli bir noktadır (Aydın, 1993: 2).

Eğitim örgütlerinde çalışanları ve birimleri, yönlendiren ve denetleyenler müfettişlerdir. Müfettişler örgütsel amaçlar ile eğitim çalışanlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine çalışır, denetler ve düzenler. Millî Eğitim Bakanlığının amaçlarını ve hedeflerini uygulama alanına (eğitim kurumlarında) taşır, yorumlar, açıklar ve liderlik eder. Uygulama alanında karşılaşılan sorunları merkez örgütüne bildirir, öneriler geliştirir, çözümler üretir (MEB-EARGED, 2002: 78).

Değerlendirme, süreç ile ilgili kararları verebilmek için uygun olan verilerin toplanması, yorumlanması sürecidir. Bu tanımdan üç sonuç çıkarmak mümkündür; birincisi değerlendirme, sürekli bir süreçtir. Değerlendirme yönetim başlamadan önce başlar. Yönetim esnasında ve öğretim tamamlandıktan sonra sürer. İkincisi, değerlendirme süreci planlı bir faaliyettir. Değerlendirme belli bir amaca yöneliktir. Yönetimin etkililiğini ve verimliliğini bulmaya yöneliktir. Üçüncüsü karar vermeye esas olacak kararları verebilmek için değerlendirme, doğru, güvenilir ve duyarlı ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirir (Doğan, 1997: 320).

Kıt kaynakların en etkili biçimde kullanılmasını için yönetim, özellikle stratejik yönetim ve planlama gereklidir. Kaynakları kullanırken çevrenin gereksinimleri, değişen koşullar ve amaçlar ancak böylelikle öngörülebilir ve karşılanabilir. Yönetim çalışmaları sonucunda yöneticilerin giderek bilimsel yöntemlere bağlı çalışma alışkanlığı edinmeleri ile yönetim çalışmalarının en önemli amacı olan kaynakların etkin kullanılmasını sağlar ya da katkıda bulunur (MEB-EARGED, 2002: 25).

Strateji; “örgüt ile çevresi arasındaki ilişkileri analiz ederek örgütün istikametinin ve amaçlarının belirlenmesi, bunları gerçekleştirecek faaliyetlerin tespiti ve örgütün yeniden düzenlenerek gerekli kaynakların tahsis edilmesi” şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 1998:7).

Peter Drucker, (1999) stratejik yönetimin ana görevinin bir işin misyonunu baştan sona düşünmek ve “Bizim işimiz nedir, ne olmalıdır?” sorularını sorarak, belirlenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen kararların yarınki sonuçları vermesini sağlamak olduğunu söylemiştir. Stratejik yönetim düşüncesinin temel felsefesi herhangi bir zaman ve çevre içinde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerini sağlayacak planların geliştirilmesi ve yönlerinin belirlenmesi görüşlerine dayanır.

Stratejik yönetim, çevreyi değerlendirme ve geleceği tahmin etme imkanı verir. Bu nedenle işletme nasıl davranacağı ve ne gibi tedbirler alacağı konusunda hazırlık yapma fırsatı bulur, (Üzün, 2000:10).

Stratejik yönetim geleceğe yönelik çabalardır. Geleceğe nasıl bakıldığı vizyonla ifade edilir ve geleceğe dönük çabalar misyonla somutlaştırılır. Örgütün dış çevresinden gelecek fırsat ve tehditleri bilmesinin yanında kendi gücünün veya zayıf yönlerinin farkında olmasını da gerektirir (Aktan, 1999: 3). Nitekim stratejik yönetim ve planlama çalışmalarına başlamadan önce de iç ve dış çevre analizleri ile yenileşme yönünün ve yenileşmenin ortaya çıkaracağı etkilerin bilinmesini gerektirir (Hussey, 1997).

Stratejik Yönetim 2000’li yıllara girişte dünya ekonomik sisteminin politik, sosyal ve teknolojik nedenlerle kontrol dışı bir hızla değişen girdaplı bir ortama girmesi nedeni ile hızla gelişen bir inceleme alanı haline gelmiştir. Bu inceleme alanı örgütleri sosyo-teknik bir ortamda hareket eden bir bütün olarak ele alır ve neden bazı örgütlerin beklenmedik bir gelişme ve güçlenme sürecine girerken, güçlü gibi görünen diğerlerinin sorunlar yaşadığını ve yaşam kavgası verdiğini inceler. Stratejik yönetim özgün yaklaşımı stratejik karar verme sürecine öncelik tanınmasıdır. Diğer karar süreçlerinden farklı olarak stratejik kararlar uzun dönemleri kapsarlar, sonuçları risklidir ve örgütün tümünü ilgilendirir (Merih, 2002:1).

Stratejik yönetim, bir organizasyonun ne yaptığını, varlık nedenini ve gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim tekniğidir (Bryson, 1988:5). Yine benzer bir şekilde Barry’de (1986: 10) stratejik yönetimi, bir organizasyonun gelecekte varmak istediği hedefleri ve bu hedefe nasıl ulaşılacağını gösteren sürecin analiz edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Stratejik yönetimin genellikle özel şirketler tarafından uygulanacak bir yönetim tekniği olduğu düşünülmektedir. Oysa stratejik yönetim tüm organizasyonlar tarafından uygulanabilecek bir yönetim aracıdır. Kamu sektöründe stratejik yönetim konusuna maalesef fazla önem verilmediğini ve stratejik yönetimi uygulayan kamu kurumu ve/veya kamu teşebbüsü sayısının çok yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Oysa stratejik yönetim özel şirketler yanı sıra, kamu sektöründe ve üçüncü sektörde uygulanması mutlaka gerekli olan bir yönetim aracı ve tekniğidir (Aktan, 1999:2).

Günümüz dünyasının kamu örgütlerinde temel amaç, topluma en iyi hizmeti en verimli ve etkin şekilde sunacak strateji ve yöntemlerinin geliştirilmesi ve böylece hedef ve amaçlara ulaşılmasıdır. Bu da ancak çok hızlı değişen dünyada bu değişimlere karşı kamu örgütlerinin ayak uydurabilmesi için uzun dönemli vizyona sahip olmaları ve bu uzun dönemli perspektif ile gerekli stratejilerin belirlenerek uygulamaya

konmasıyla mümkündür. Stratejisi olmayan bir örgüt, önünü göremeyen ve yönü olmayan örgüttür. Günlük rutin çalışmalar, uygun ve ahenkli bir hedef oluşturamaz. (Nut ve Backoff 1992:55 Akt. Güçlü: 2003).

Stratejik yönetim, stratejik planlama ve denetimi de kapsayacak şekilde, kuruluşun bulunduğu nokta ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki yolu ifade eder. Kuruluşun amaçlarını, hedeflerini ve bunlara ulaşmayı mümkün kılacak yöntemlerin belirlenmesini gerektirir. Uzun vadeli ve geleceğe dönük bir bakış açısı taşır. Kuruluş bütçesinin uzun dönemli amaç ve hedefleri ve öncelikleri ifade edecek şekilde hazırlanmasını, kaynak tahsisinin bu önceliklere göre yapılmasını ve sonunda hesap verme sorumluluğunu içerir. (Devlet Planlama Teşkilatı, 2003:7).

Stratejik yönetim, stratejik düşünmenin yaşama geçirildiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım; strateji üretme, strateji uygulama ve stratejik öğrenme aşamalarını içeren bir süreçtir (Güçlü, 2003:77). Bu aşamaların uygulanabilmesi için öncelikle strateji üretilmesi gerekmektedir. Stratejik düşünmeyi oluşturabilmek için kullanılan etkili araçlardan biri de SWOT analizidir.

SWOT analizi ile organizasyonun iç ve dış durum değerlendirmesi yapıldığının belirten Aktan (2008) Stratejik Yönetim enstrümanlarını şöyle açıklar (www.tkgm.gov.tr).

SWOT Analizi: SWOT İngilizce “Strength” (güçlü yönler), “Weakness” (zayıf yönler), “Opportunity” (fırsatlar), “Threat” (Tehdit ve tehlikeler) kelimelerinin baş harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. SWOT Analizi, kısaca organizasyonda iç ve dış durum değerlendirilmesi yapılması demektir. Organizasyonda önce “iç durum analizi” yapılarak organizasyonun güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulur. Daha sonra da “dış durum analizi” yapılarak organizasyonun rakip firmalar karşısındaki durumu, pazardaki fırsatlar ve tehditler tespit edilmeye çalışılır.

SWOT analizinin en önemli yönü organizasyonun hem iç, hem de dış durum değerlendirmesine imkân tanınmasıdır. Organizasyonel başarı için organizasyondaki yapı ve sistemin, çalışanların durumunun, çevre ve çalışma ortamının, teknoloji yapısının, müşteri profiline, organizasyon kültürünün, performans göstergelerinin, enformasyon akışının ve saire tüm unsurların dikkate alınması gerekir. İşte SWOT analizi bu tür bir değerlendirmeye imkân sağlar (Janov, 1994: 69).

Problem Cümlesi

İstanbul ilinde görev yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme ve Soruşturma, Araştırma görevlerini yürütmede stratejik yönetim yaklaşımına göre görüşleri nedir?

Alt Problemler

Denetim hizmetlerinin yürütülmesi sırasında İl Eğitim Denetmenleri görüşlerine göre;

1. İstanbul ilinin olumlu iç etkenleri (güçlü yönleri),
2. İstanbul ilinin olumsuz iç etkenleri (zayıf yönleri),
3. İstanbul ilinin olumu dış etkenleri (olanaklar/fırsatlar),
4. İstanbul ilinin olumsuz dış etkenleri (engeller/tehditler) nedir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili genelinde 35 Rehberlik ve Denetim Bölgesinde görev yapan ve rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma iş ve işlemleri ile görevli 271 ilköğretim müfettiş oluşturmaktadır.

Araştırmada evrende yer alan tüm İl Eğitim Denetmenlerinin görüşlerine başvurulduğundan örneklem tayinine gidilmemiştir.

Tablo 1. Denetim Bölgeleri ve Bölgelerde Görev Yapan İlköğretim Müfettişi Sayıları

GRUP NO	HİZMET BÖLGELERİNDE YER ALAN İLÇE	GRUPTAKİ MÜFETTİŞ SAYISI
1	Ataşehir	9
2	Avcılar	7
3	Başakşehir	6
4	Bağcılar	11
5	Bahçelievler	11
6	Bakırköy	6
7	Bayrampaşa	6
8	Beşiktaş	6
9	Beylikdüzü	5
10	Beykoz	5
11	Beyoğlu	4
12	Büyükkçekmece	5
13	Çekmeköy	5
14	Esenler	6
15	Esenyurt	5
16	Eyüp	6
17	Fatih	9
18	Gaziosmanpaşa	7
19	Güngören	5
20	Kadıköy	15
21	Kağıthane	6
22	Kartal, Adalar	12
23	Küçükçekmece	11
24	Maltepe	9
25	Pendik	13
26	Sarıyer	6
27	Sancaktepe	6
28	Silivri, Çatalca	5
29	Sultanbeyli, Şile	9
30	Sultangazi, Arnavutköy	9
31	Şişli	7
32	Tuzla	5
33	Ümraniye	12
34	Üsküdar	16
35	Zeytinburnu	6
TOPLAM	39	271

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak SWOT Analizi yöntemi kullanılmıştır. SWOT Analizi ile Tablo 2’de görüldüğü gibi İstanbul’un 39 denetim bölgesinden;

- 1- İçsel Açıdan;
 - a) Güçlü yönleri,
 - b) Zayıf yönleri,
- 2- Dışsal Açıdan
 - a) Fırsatlar,
 - b) Tehdit ve tehlikelerine ilişkin müfettiş görüşleri alınmıştır.

Tablo 2. İl Eğitim Denetmenlerinin Yürüttükleri Hizmetlerin SWOT Analizi ile Değerlendirilmesi

İÇ ETKENLER		DIŞ ETKENLER	
GÜÇLÜ YÖNLER	ZAYIF YÖNLER	OLANAKLAR/ FIRSATLAR	ENGELLER/ TEHDİTLER
Kontrolümüz altında olan olumlu iç etkenler;	Kontrolümüz altında olan olumsuz iç etkenler;	Kontrol dışı oluşan olumlu dış etkenler;	Kontrol dışı oluşan olumsuz dış etkenler;
Denetim hizmetlerinin yürütülmesinde görev yaptığımız bölgeye ilişkin güçlü yönlerimiz nedir?	Denetim hizmetlerinin yürütülmesinde görev yaptığımız bölgeye ilişkin zayıf yönleriniz nedir?	Denetim hizmetlerinin yürütülmesinde görev yaptığımız bölgeye ilişkin fırsatlarınız nedir?	Denetim hizmetlerinin yürütülmesinde görev yaptığımız bölgeye ilişkin tehditleriniz nedir?

SWOT Analiz Tekniğinin Uygulanma Aşamalarının Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde; Stratejik Yönetim ve Planlama Yaklaşımları “İstanbul ilinde 36 farklı denetim bölgesinde görev yapan İl Eğitim Denetmenlerinin yürüttükleri denetim hizmetlerinde etkililiği belirleyen; olumlu iç etkenleri (güçlü yönleri), olumsuz iç etkenleri (zayıf yönleri), olumlu dış etkenler (olanaklar/fırsatlar) ve olumsuz dış etkenler (tehdit ve tehlikeler) nedir?” Sorularına ilişkin SWOT analizi/grup çalışması aracılığı ile elde edilen sonuçlar ve yorumlara yer verilmiştir.

1. İstanbul ilinde 35 Rehberlik ve Denetim Grubunda görev yapan 271 İlköğretim Müfettişine yürüttükleri rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma iş ve işlemleri ile ilgili “Güçlü Yönlerinin”, “Zayıf Yönlerin”, “Fırsatların” ve “Engellerin” neler olduğuna ilişkin grup görüşlerini yazmaları istenmiştir.

2. Her bir grup tarafından işlenen SWOT Analiz Formları toplanarak, araştırmada için elde edilen veriler, içsel açıdan güçlü ve zayıf yönleri ile dışsal açıdan fırsat ve tehditlerine ilişkin müfettiş gruplarının görüşleri araştırmacılar tarafından benzer olanları gruplandırılmış ve frekansları dikkate alınarak sıralanmıştır.

Tablo 3. İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Yürüttükleri Denetim Hizmetleri Sırasında “Güçlü” Yönlerine İlişkin Görüşleri

Sıra No	(Kontrol Altında Olan İç Etkenler) G Ü Ç L Ü Y Ö N L E R	Görüş Bildiren Grup Sayısı
1	İl Eğitim Denetmenlerinin mesleği yürütecek gerekli tecrübe ve bilgi birikimine sahip olması,	9
2	İl Eğitim Denetmenlerinin eğitim-öğretimin geliştirilmesi için gerekli liderlikte bulunabilmesi,	8
3	İl Eğitim Denetmenleri çalışma grubu içerisindeki hoşgörü, güven ve saygının olması,	6
4	Çok sayıda kurumun ziyaret edilmesi nedeniyle karşılaşılan örnek uygulamaların diğer kurumlara yaygınlaştırılması,	6
5	İlköğretim sisteminde öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri ve işlevini değerlendirmesi,	5
6	İl Eğitim Denetmenlerinin kolay iletişim kurabilmesi, empatik olabilmesi,	4
7	İl Eğitim Denetmenlerinin alan ile ilgili gelişmeleri takip edebilmesi,	4
8	İl Eğitim Denetmenlerinin mevzuata hakim olması, değişiklikleri takip edebilmesi,	4
9	İl Eğitim Denetmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanması,	3
10	Birçok İlköğretim Müfettişinin lisansüstü eğitim alması,	3
11	İl Eğitim Denetmenlerinin tarafsız ve adil olabilmesi,	3
12	İl Eğitim Denetmenlerinin ilköğretim okullarında uygulanan öğretim programlarını analiz edip değerlendirebilmesi,	2
13	İl Eğitim Denetmenlerinin denetledikleri personele nezaket, görgü kuralları ve müfettişlik davranışına uygun davranmaları,	2
14	İl Eğitim Denetmenlerinin etkileyici ve yönlendirici olması,	2
15	İl Eğitim Denetmenleri arasında bilgi paylaşımının üst düzeyde olması,	1
16	İl Eğitim Denetmenlerinin problemlere çözüme becerisine sahip olması,	1
17	İl Eğitim Denetmenlerinin insan psikolojisini iyi bilmesi,	1
18	Öğretim yöntemi ile ilgili eksiklikleri saptayıp örnek uygulamalar yapabileme.	1

Tablo 3 incelendiğinde; İl Eğitim Denetmenleri Mesleklerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime sahip olduklarını düşünmekte ve bu durumu kendilerinin en güçlü yönü olarak görmektedirler. Ayrıca İl Eğitim Denetmenleri ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerine öğretimsel

liderlik yaptıklarını, çalışma grubu üyeleri arasında hoşgörü, güven ve saygının olduğunu ve ziyaret ettikleri kurumlarda karşılaştıkları doğru uygulamaları diğer kurumlara taşıdıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte, İl Eğitim Denetmenlerinin güçlü yönlerine ilişkin algılarının daha çok “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme” rolleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

İstanbul ilinde görev yapan İl Eğitim Denetmenlerinin büyük bir kısmının oldukça kıdemli olması nedeniyle mesleklerinin yürütmede kendilerinin tecrübeli olduklarına inanmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Bununla birlikte; grup çalışmalarında büyük önem taşıyan grup üyeleri arasındaki güven, saygı ve hoşgörünün İl Eğitim Denetmenlerinin mesleğin ilk gününden itibaren grupla çalışma alışkanlıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. İl Eğitim Denetmenlerinin müfettişlik görevlerini yürütürken “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme” rollerine ilişkin görüşlere ağırlık vermeleri, kendilerinin “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme” rollerini diğer rollerine göre daha çok öne çıkardıkları söylenebilir.

Tablo 4. İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Yürüttükleri Denetim Hizmetleri Sırasında “Zayıf” Yönlerine İlişkin Görüşleri

Sıra No	(Kontrol Altında Olan İç Etkenler) Z A Y I F Y Ö N L E R	Görüş Bildiren Grup Sayısı
1	İş doyumunun düşük olması,	8
2	Mesleki etik ilkelerine ve meslek normlarına uyulmaması,	6
3	Yönetici ve öğretmenlerin denetimlerinde yeterli titizliğin gösterilmemesi ve yüksek puan takdir edilmesi,	5
3	Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanılamaması,	5
4	Özellikle hizmet yılı ilerlemiş İl Eğitim Denetmenlerinin kendilerini yenileyememesi ve sık sık değişen mevzuatın takip edilememesi,	5
5	İl Eğitim Denetmenlerinin empatik davranmaması,	4
6	Mevzuata aşırı bağlı kalınması,	4
7	Branşlara ilişkin yeterli sayıda müfettiş olmaması,	3
8	Denetim sonucuyla ilgili öğretmenlerle dönüt verilmemesi,	3
9	İlköğretim Müfettişinin dinlemeden çok konuşmaya odaklanması,	3
10	Müfettişlerle, öğretmen ve yöneticilerle formal ilişkilerin dışına çıkılması,	3
11	Etkiden çok, yetki ve otoriteye dayalı bir anlayış sergilenmesi,	2
12	Akademik dil yerine, özel dil kullanılması,	2
13	Yönetici ve öğretmenlere yeterli rehberlik yapılmaması,	2
14	Grup içi karar sürecinde etkin olunamaması,	1
15	Sorumluluk almaktan çekinilmesi,	1
16	Yapılan çalışmalarda kalitenin sorgulanmaması,	1
17	İl Eğitim Denetmenlerinin iletişim becerilerinin yetersiz olması.	1

Tablo 4 incelendiğinde İl Eğitim Denetmenleri kontrolleri altında olan değişkenlerden “Zayıf” yönlerine ilişkin; iş doyumlarının düşük olduğu ve mesleki etik kurallarına ve mesleki normlara uyulmadığı algısında dırlar. Ayrıca, İl Eğitim Denetmenlerinin yürüttükleri hizmetler sırasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanılamamasını ve özellikle hizmet yılı ilerlemiş İl Eğitim Denetmenlerinin kendilerinin yenilememelerini en zayıf yönleri arasında görmektedirler.

Son yıllarda İl Eğitim Denetmenlerinin görev tanımlarında ve görev alanlarında yapılan yasal değişiklikler sonucu görev alanlarının daraltılması iş doyumunun düşük olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Bununla birlikte hizmet yılı ilerlemiş İl Eğitim Denetmenlerinin

kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadıkları, değişime karşı direndikleri ya da değişime uyum sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İş doyumunun dışındaki sebepler, hizmet-içi eğitim çalışmaları yoluyla giderilebilir. Paradigma değişimi, bilgi ve iletişim teknolojisi alanlarında yapılacak eğitimlerle bu durumun ortadan kaldırılabileceği ileri sürülebilir.

Tablo 5. İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Yürüttükleri Denetim Hizmetleri Sırasında Karşılaştıkları “Olanak/Fırsatlara” İlişkin Görüşleri.

Sıra No	(Kontrol Dışı Olan Dış Etkenler) OLANAKLAR/FIRSATLAR	Görüş Bildiren Grup Sayısı
1	Yönetici ve öğretmenlerin rehberliğe açık olması,	8
2	İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığının web sitesinin olması ve EARGE grubunun bulunması,	7
3	Sosyal ve kültürel etkinliklerine geniş katılım imkânlarının bulunması,	7
4	İstanbul ilinde çok sayıda üniversite bulunması nedeniyle alanda çalışan akademisyenlere, seminer ve konferanslara erişimin kolay olması,	7
5	Kurumlarda genç yönetici ve öğretmenlerin olması,	6
6	İl ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri yöneticileri ile rahat iletişim kurulabilmesi,	5
7	Okulların donanım bakımından büyük ölçüde yeterli olması,	4
8	Kurumların birbirine yakın olması,	2
9	Çok sayıda sivil toplum kurumları bulunması nedeniyle bu kurumlarla işbirliği yapılması,	1
10	Eğitim ve sağlık kuruluşları bakımından bir çok seçeneğin bulunması.	1

İl Eğitim Denetmenleri, yönetici ve öğretmenlerin rehberliğe açık olmalarını, İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığının web sitesinin ve EARGE grubunun bulunmasını, İstanbul ilinde çok sayıda üniversite bulunması ve kentin sosyal imkânlarının fazlalığını kendileri açısından kontrol dışı olan ve en başta gelen olanak ve fırsatlar arasında görmektedirler.

İstanbul iline her atama dönemlerinde çok sayıda yeni okul yöneticisi ve öğretmen atamasının yapılması, yeni yönetici ve öğretmenlerin kıdemli yönetici ve öğretmenlere oranla rehberliğe daha fazla açık oldukları ve daha çok rehberliğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Tablo 6. İstanbul İlinde Görev Yapan İl Eğitim Denetmenlerinin Yürüttükleri Denetim Hizmetleri Sırasında Karşılaştıkları “Engel/Tehditlere” İlişkin Görüşleri

Sıra No	(Kontrol Dışı Olan Dış Etkenler) ENGELLER/TEHDİTLER	Görüş Bildiren Grup Sayısı
1	Kurum teftiş raporları ve soruşturma raporlarının bağlayıcı olmaması nedeniyle müfettiş motivasyonunun sağlanamaması	12
2	Ulaşım güclüğü ve trafikte aşırı yoğunluğun olması ve trafik kazası geçirme riski bulunması	11
3	Ekonomik ve statü yönünden diğer kurumlardaki müfettişlerin gerisinde olunması,	11
4	İlköğretim Müfettişliği kurumunun yapılan yasal düzenlemelerle gün geçtikçe daha da etkisizleştirilmesi,	11
5	Denetlenen yönetici ve öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenleriyle empati kuramaması,	10
6	İlköğretim Müfettişliğine karşı yönetici ve öğretmenlerin önyargılı bakış açısına sahip olmaları, denetime direnç gösterilmesi,	8
7	İl Eğitim Denetmenlerinin olumlu davranışlarının göz ardı edilmesi, buna karşın az sayıdaki olumsuz davranışlarının öne çıkartılması	4
8	Öğrenci velilerinin eğitime karşı yeterli ilgiyi göstermemeleri,	4
9	Kurumlarda yönetici ve öğretmen sirkülasyonunun fazla olması	3
10	Müfettişlerin rahat çalışacağı mekânların olmaması	3
11	Müfettişlere yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının nitelik ve nicelikçe yetersi olması,	3
12	Kurumlarda çok sayıda sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin bulunması,	3
13	Özellikle özel öğretim kurumlarının denetiminde tespit edilen olumsuzluk durumlarında müfettişlerin yönetimce korunmaması,	2
14	Müfettişlerin istekleri dışında yer değiştirmeye tabii tutulması.	2
15	Başkanlığın, inceleme ve soruşturmaları kendi istediği müfettişlere vermesi,	2
16	Başkanlığın yönetim süreçlerini dikkate almaması,	1
17	Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürlerinin atamalarının siyasi yollarla yapılması	1
18	Bakanlıkta ikili denetim sisteminin olması.	1

Tablo 6 incelendiğinde İl Eğitim Denetmenlerinin yürüttükleri denetim hizmetleri sırasında en fazla kurum teftiş raporları ve soruşturma raporlarının bağlayıcı nitelikte olmamasının motivasyonlarını düşürdüğü, ulaşım güclüğü, ekonomik ve statü olarak diğer müfettişliklere göre daha yetersiz bir konumda olunması ve ilköğretim müfettişliği kurumunun giderek etkisizleştiğini algılamakta ve bu durumu tehdit olarak görmektedir.

İl Eğitim Denetmenlerinin kurum teftişleri ve inceleme ve soruşturmalar sırasında tespit ettikleri durumlarla ilgili noktaları belirttikleri teftiş raporları ve soruşturma raporları gereğinin yapılması amacıyla ilgili oldukları şubelere gönderilir. Ancak tüm rehberlik ve denetim birimlerinde olduğu gibi ilköğretim müfettişliği kurumunun da danışma ve denetim birimi olması ve yürütme yetkisinin bulunmaması İl Eğitim Denetmenlerinin yazdıkları raporların uygulanmaması durumunda rehberlik ve denetim birimleri ile yürütme birimleri arasında bir çatışmaya yol açtığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir. İstanbul ilinde görev yapan İl Eğitim Denetmenleri yürüttükleri “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme ve Soruşturma, Araştırma” görevleri sırasında sahip olduklarına inandıkları bilgi, beceri ve deneyimlerini ve liderlik yeteneklerini kendileri için “en güçlü yönleri” olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte; iş doyumlarının düşük olmasını, mesleki etik ilkelerine ve müfettişlik davranış normlarına uyulmamasını ve denetim etkinliklerinde yeterli titizliğin gösterilmemesinin “en zayıf yön” olduğu konusunda ağırlıklı görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bununla birlikte; İstanbul ilindeki İl Eğitim Denetmenleri yönetici ve öğretmenlerin rehberliğe açık olmaları, başkanlığın web sitesi ile ARGE grubunun bulunması, şehrin sosyal ve kültürel imkânları ile çok sayıda üniversiteye sahip olmasını “en iyi fırsat” olarak belirtirlerken, “en çok tehdidin” ise kurum teftiş ve inceleme soruşturma raporlarının bağlayıcılığının olmadığı, ulaşım güçlüğü ve kaza riski taşıdığı, diğer müfettişlik kurumları ile aralarındaki statü farkı olduğu ve ilköğretim denetmenliğinin yasal düzenlemelerle etkisizleştirildiği algısındadırlar. İl Eğitim Denetmenlerinin “İş Doyumu” sorununu aşmaları ve statülerini yükseltmek amacıyla görev, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenerek özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır. Paradigma değişimi, bilgi ve iletişim teknolojisi alanlarında eğitimler yapılmalıdır. İl Eğitim Denetmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve davranış normlarına uyumları ile ilgili hizmet içi eğitime alınmalıdırlar. İl Eğitim Denetmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ve kullanımı konusunda yetişmeleri sağlanmalıdır. Yönetici ve öğretmen denetimine ilişkin standartlar net bir şekilde tanımlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aktan, C. C. (1999). 2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri 1-Değişim Mühendisliği. TÜGİAD, İstanbul.
- _____ (1999). 2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri 1-Stratejik Yönetim. TÜGİAD, İstanbul.
- _____ (2008). www.canaktan.org
- _____ (2008). www.tkgm.org.tr
- Barry, L. W. (1986). Service Marketing is Different In Service Marketing Lovelock. C. H.Ed. New York: Prentice.
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde Değerlendirmenin Gerekliliği. Eğitim Yönetimi Dergisi . Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bryson, John M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations, San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- Canman, A. D. (1993). Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar.
- Celep C. (1996) "Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticinin Rolü", Eğitim Yönetimi.
- Dinçer, Ö. (1998). Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası. İstanbul: Timaş.
- Doğan, I. (1997). Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür. İmaj Yayınevi, Ankara.
- DPT (2003). Devlet Planlama Teşkilatı, *Kamu Kuruluşları İçin Stratejik planlama Kılavuzu*, Ankara.
- Drucker, P. (1999). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. (Çev: İ.Bahçivangil) İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- EARGED (2002). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları Okulda Performans Yönetimi Modeli. Ankara.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergi, Cilt 23, Sayı 2, 61-85
- Hussey, .D.E. Kurumsal Değişimi Başarmak, Çev: Savaşer, T. Rota Rayınları, İstanbul:1997.
- Janov, J. (1994). The Intervene Organization- Hope and Daring at Work-San Francisco: Jossey-Bass Publ.

- Kaya, Y. K. (1990). Eğitim Yönetimi; Kuram ve Türkiye' deki Uygulama, Setofset, 4.Baskı, Ankara.
- Merih, K. (2002). Stratejik Yönetim Modelleri, Eylem Yayınları, İstanbul.
- Peker, Ö (1994). "Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesi."Amme İdaresi Dergisi Cilt:26.
- Taymaz, H. (1982). "Teftiş" A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:113. Ankara.
- Üzün, C. (2000). *Stratejik Yönetim Ve Halkla İlişkiler*. İzmir: Eylül Yayınları.

İletişim:

Şenyurt YENİPİNAR

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

E-posta: senyurtyenipinar@hotmail.com

Okul Öncesi Dönemde Aralarında Yaş Farkı Olan ve İkiz Kardeşler Arasındaki Kıskançlığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

R. FIRAT ŞİPAL

Hacettepe Üniversitesi

CANAN YEĞENGİL

Hacettepe Üniversitesi

NİHAN TOKA

Hacettepe Üniversitesi

Özet: Araştırmmanın amacı, ikiz kardeşler ve aralarında yaş farkı bulunan kardeşler arasındaki kıskançlık seviyesini ölçmek ve kardeş kıskançlığı ile ilgili yapılan çalışmalardan yola çıkılarak kıskançlığın, aralarında yaş farkı olan kardeşler arasında mı, yoksa ikiz kardeşler arasında mı daha etkin bir şekilde görüldüğünü belirleyip, buna göre bulunan kıskançlık oranlarını karşılaştırıp incelemektir. Araştırmada kardeşler arası kıskançlığa etki eden faktörler olarak cinsiyet, yaş, kardeşler arasındaki yaş farkı, ebeveyn tutumu, çocukların ikiz olma ve ikizlerin tek-çift yumurta olma değişkenleri incelenmiştir. İkiz kardeşler ve aralarında yaş farkı olan kardeşler arasındaki kıskançlık durumunu karşılaştırmak amacıyla niteliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Kardeş İlişkileri Ölçeği' kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ölçekler 25 ikiz kardeş ve 25 yaş farkı olan kardeş olmak üzere toplam 50 kardeş çocuğuna sahip ailelere uygulanmıştır. Verilerin analizi Mann Whitney U testi veri analiz yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ikiz kardeşler ve aralarında yaş farkı olan kardeşler arasındaki kardeş kıskançlığında, yaş farkı olan kardeşlerin ikiz kardeşlere oranla daha yüksek düzeyde kıskançlık gösterdiği belirlenmiş ve ebeveyn tutumlarının kıskançlıkta etkili bir faktör olduğu bulunmuştur. Kardeş kıskançlığında, cinsiyet, ikiz olma ve ikizlerin tek-çift yumurta olma durumu incelendiğinde ise yaş farkı bulunan kardeşler arasındaki kıskançlıkla anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kardeş Kıskançlığı, İkiz Kardeşler, Aralarında Yaş Farkı Olan Kardeşler

Comparison and Assessment of Sibling Jealousy Between Twins and Siblings With Age Difference During Preschool Period

Abstract: This study was conducted with twin and siblings with age difference who are at preschool age. The study aimed to evaluate the jealousy between twins and siblings who have age difference in terms of manifestation of jealousy and differences between twins and siblings with age difference. The factors affecting jealousy among siblings; gender, age, age difference among siblings, parents attitudes, being twins and being identical-fraternal twins parameters inspected in this study. Qualitative research method used for the purpose of comparing jealousy between twins and siblings who have age difference. “Demographic Information Form” and “Sibling Relationship Scale” were used for gathering data. 50 families participated in the study (25 parents of twins and 25 parents of siblings with age difference). The data were analyzed by Mann-Whitney U test. The findings showed that siblings with age difference have higher amounts of jealousy behaviours compared to twins. Parents attitudes are effective on jealousy. Gender, being twins and being identical-fraternal twins parameters determined inefficient on sibling jealousy on siblings who have age difference.

Key Words: Sibling Jealousy, Twin Siblings, Siblings With Age Difference

Kardeş bağı, insanların çoğu için yaşamlarındaki en uzun süreli ilişkidir (Scharf, Shulman ve Avigad-Spitz, 2005; Pike, Coldwell ve Dunn, 2005; Noller, 2005). Toplumda yer alan bireylerin büyük çoğunluğunun en azından bir kardeşinin bulunması, bu bireylerin hayatında kardeşlerin önemli rol oynamasına öncülük eder. Kardeşler arasındaki ilişki, evlilik ve ebeveynlik gibi, bireylerdeki samimi ve cana yakın olma ve hayat boyu sosyal destek sağlama gibi olumlu niteliklerin gelişimine ortam hazırlaması açısından çok büyük bir önem taşır. Kardeşler sadece birbirlerinin sosyal ve bilişsel becerilerini etkilemekle kalmazlar, aynı zamanda hayat boyu süren olumlu ve destekleyici bir ilişki olarak da varlığını sürdürür (Kılıçarslan, 2001). Kardeşler, birbirleri için hem model oluşturur, hem de dış çevre ile etkileşimlerin gerçekleşmesi, sevgi, saygı ve güven duygularının paylaşımı için uygun bir ortam sağlar (Yiğen, 2005).

Dunn ve arkadaşlarının (1993) çalışmasında belirtildiği gibi; erken aile ilişkileri, genç kardeşler arasında özellikle duygusal açıdan yoğun bir ilişki ve anlamlı sosyal etkileşimler ortaya çıkarabilecek duygusal ifadeleri yönetmek için çocuğun yeteneğini ortaya çıkarmaktadır. Küçük çocuklar için bu erken sosyal ilişkiler özellikle ön plana çıkmakta ve çocuk bu etkileşimlerle edindiği duygu düzenleme becerileriyle

gelecekteki ilişkilerine zemin hazırlamaktadır. Bunu takip eden benzer çalışmalarda da, ebeveynin dikkatsiz davranışları kardeşler arasındaki olumlu ilişkilerin yanı sıra çocuğun kıskançlık tepkilerini arttırdığı ve kardeşine karşı olumsuz tavırlar sergilediğini ifade etmektedir (Leung ve Robson, 1991, Miller, Volling ve McElwain, 2000; Erkman ve Rohner, 2006). Birçok araştırmacıya göre kardeşler arasındaki ilişki doğum öncesi dönemden itibaren başlar ve özellikle duygusal ve yakın dostluk bağı olarak tanımlanır. Dunn (1985)' a göre bu ilişki, çocuklara kendilerini ve kendileri dışındaki diğer bireyleri tanımaları için eşsiz olanaklar sunan, çocukların kendi kişilik özelliklerinin oluşmasını sağlayan, göz ardı edilemeyecek bir unsurdur. Dolayısıyla, her bir çocuğun paylaşımında bulunduğu ebeveynle olan ilişkisini de etkiler. Çocuklar ebeveynleriyle, diğer büyük aile bireyleriyle, arkadaşlarıyla ve birçoğu da özellikle kardeşleriyle kurulmuş ilişkiler ağının içinde yetişirler. Kardeşler, hemen hemen bütün çocukların sosyal yaşamlarının ayrılmaz bir ögesidir. Birbirleri için oyun arkadaşı, bakımını üstlenen kişi, öğretmen, destek sağlayıcı bir kaynak, kimi zaman da hayatlarının problem yaratıcı bir ögesi haline gelebilirler. Kardeşler çoğu zaman birbirleriyle olan rekabet duygusu ve birbirlerine olan kıskançlıklarıyla bilinseler de, birçoğu için, bu ilişki güçlü bir güven ve sevgi bağıdır (Kılıçarslan, 2001).

Her ne kadar konu ile ilgili yapılan çalışmalar, kardeşler arasında duygusal bir bağlanmanın olduğunu, çocuğun anneden az, babadan çok kardeşiyle vakit geçirdiğini, kıskançlık, saldırganlık gibi olumsuz duyguların olumlu duygulardan daha az yaşandığını belirtse de (Brody, Stoneman ve Gauger, 1996; Bedford, Volling ve Avioli, 2000; Taylı, 2007), her insanda doğal olan kıskançlık duygusunun kardeşler arasında da olması normaldir. Ne var ki, bunun aşırı düzeyde olmasının nedeni anne babanın çocuklara karşı tutumlarından kaynaklanmaktadır. Çocuk anne ve babasının kendisine karşı duyduğu sevgiyi kardeşiyle paylaşmak istemez. Erken yaşlarda başlayan bu kıskançlık daha sonra çeşitli çekişmeler ve anlaşmazlıklarla sürer. Bu süreç içinde kardeşler hem birbirlerine bağlı, hem de karşı bir tutum içindedirler (Leung ve Robson, 1991; Dirim, 2003; Kolak ve Volling, 2010).

Kardeşler arası kıskançlığın nedeni ve belirtileri

Yeni kardeşin doğumu, ilk çocukta büyük bir ilgi ve koruma duygusunu uyandırmakla birlikte, çelişkili duyguları da beraberinde

getirir. Yavuzer' in (2007) bildirdiğine göre, yeni kardeşin doğumuyla birlikte annelerin büyük çocuğa daha az zaman ayırdıkları ve onunla daha az oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım, büyük çocuğun bebeğe karşı kızgınlık, kırgınlık gibi duygular geliştirilmesine ya da bu duyguları anne ve babaya yöneltmesine yol açabilir.

Kardeşe karşı duyulan kızgınlık, kırgınlık gibi duygular yalnızca ilk çocukta karşılaşılmamakta, ortanca ya da küçük çocuklarda da görülebilmektedir. Çocuklar, kıskançlık duygusuyla yaklaşık olarak iki yaş civarında tanışır (Brody, Stoneman ve Gauger, 1996; Kolak ve Volling, 2010). Çocuk, iki, üç ve dört yaşlarında iken kardeşi doğduğunda, kendisinin artık sevilmediği, istenilmediği duygusuna kapılır. Anne ve babasını çevredeki herkesten kıskanır ve onları asla başka biriyle paylaşmak istemez. Çocuk, o güne kadar sadece kendisine ait olduğunu sandığı anne ve babasını, kardeşiyle paylaşacağını anladığında, iç dünyasında farklı duygular yaşar ve içindeki bu karmaşaya kendisi de bir anlam veremez. Anne ve babaların hatalı tutum ve davranışları, kardeşler arasında yaşanan kıskançlığı tetikleyici etken olabilir (Brody, Stoneman ve McCoy, 1994; Cicirelli, 1994; DeHart, 1999; Cole ve Cole, 2001).

Kıskançlığı oluşturan ortam çoğu kez toplumsal kaynaklı olup, özellikle çocuğun sevdiği bireyleri kapsar (Michalski ve Shackelford, 2002). İlk çocuklukta kıskançlık, anne ve babayı ya da ona bakan bireyleri kapsar çünkü çocuk ilgi ve sevgi ister, sürekli olarak kendini diğer kardeşle veya kardeşlerle kıyaslama içinde bulur. Küçük çocuklarda kıskançlık ise, genellikle 3-6 yaşları arasında eve yeni bir kardeşin gelmesinden kaynaklanan genel bir duygusal deneyimdir (Epkins ve Dedmon, 1999; Feinberg, Hetherington, Reiss ve Neiderhiser, 2005). Kıskançlığın nedeni incelendiğinde, bu duyguyu davranış bozukluğuna dönüştüren insanların özgüvenlerinin gelişmediğini, kendilerini başkalarıyla kıyasladıklarını, başkalarının üstün yönleri karşısında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu yetersizlik duygusunun da kıskançlığa neden olduğu söylenmiştir. Yavuzer' in (2007) bildirdiğine göre bazı uzmanlar; kardeşliği, ödülü anne ve baba sevgisi olan bir yarışma içinde bulunan iki düşman olarak tanımlamışlardır. Bazı uzmanlara göre ise çocuk, annenin sadece kendisini sevmesini, diğer kardeşlerinin kendi kadar önemli olmamasını ister (Yiğen, 2005).

İkiz kardeşler arasındaki ilişkinin önemi

İkiz olmak benzersiz ve olumlu bir ilişki olarak tanımlanır. Bu ilişki anne karnındayken başlar. Dar alanda var olmaya çalışırlarken aslında bireysel kimlikleri de oluşmaya başlamıştır. İkizler anne karnından itibaren farklı birer bireydirler. Bu nedenle bireyselleşme sonradan kazanılacak bir özellik değildir, insan olmanın doğasıdır. Önemli olan anne-babanın ve ikizlerin hayatındaki diğer bireylerin de bu gerçeği hatırlaması ve ona göre davranmasıdır (Hardy, 2001; Kim, McHale, Osgood ve Crouter, 2006).

Eşit davranmak ikizlerin ayrı birer birey olduklarını kabul etmenin önündeki en büyük engellerden biri haline gelebilir (Lawson ve Brosshart, 2004). İkizlerden her biri, ayrı bir birey olarak farklı ilgi ve kişilik özelliklerine sahiptir. İkizler arasında kardeşlerden biri bazen diğerinin başarılarının gölgesinde kalabilir, rekabete girmek istemediği için ikizinin olduğu ortamlarda geri çekilmeyi tercih edebilir, ya da “kötü/yaramaz” ikiz etiketlemesini kabul ederek bunu pekiştirmeye odaklanabilir (McCoy, Brody ve Stoneman, 2002). İkizler her birey gibi birbirlerinden farklı gelişim özellikleri gösterirler. Biri diğerinden daha hızlı olabilir. Kardeşler arasında da kıyaslamaya oldukça sık rastlanır ancak, söz konusu ikizler olduğunda her ne kadar anne-baba bu tuzağa düşmemeye çalışsa da ikizler arasında karşılaştırma kaçınılmaz gibidir. Rekabet, kıskançlık ve paylaşmak tek doğan çocuklardan çok daha önce hayatlarının bir parçası olur. İkiz kardeşler hayatlarının ilk gününden itibaren temel ihtiyaçlarının karşılanması, anne-babanın ilgisi ve sevgisi için rekabet içine girebilirler (Michalski ve Shackelford, 2002; Noller, 2005). Yapılan araştırmalarda ikizlerinin birbirleriyle en çok fiziksel gelişim, başarılı olma ve yetişkinler tarafından beğenilme alanlarında rekabet yaşadıkları belirtilmiştir (Pike, Coldwell ve Dunn, 2005). Anne karnından itibaren ikizlerin farklı bireyler oldukları, gösterdikleri farklı tepkilerden bellidir. Biri daha hareketliken diğeri daha sakin olabilir. Tek yumurta ikizleri genetik özellikler nedeniyle birbirlerine çok benzerler ama bu fiziksel benzerlik kişilik özelliklerinin de birbirine benzeyeceği anlamına gelmez, hatta tam tersine bazen ikizler iki zıt kutup gibidirler. İkizler anne karnından itibaren birliktedirler, bazen anne-babalarından çok birbirlerine bağlıdırlar. Bu bağlılık yaşlarıyla ilişkilerini, sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlılık kişisel gelişimleri, benlik algıları ve temel güven duygusu üzerinde yıpratıcı etkiler bırakabilir. Bazı durumlarda ikizlerden biri diğerini kollama, sahiplenme rolünü fazla abartır, onun sorumluluklarını da üstlenir (Bakanay, 2007).

Yukarıdaki bilgiler göz önüne alındığında bu çalışma, ikiz kardeşler ve aralarında yaş farkı olan kardeşler arasında gözlenen kıskançlık davranışlarında fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple çalışmada “ikiz kardeşler ve aralarında yaş farkı olan kardeşlerde kıskançlık davranışları arasında fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Niteliksel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada, araştırma evrenini Ankara’da yaşayan 3-6 yaş ikiz kardeşler ile aralarında yaş farkı olan kardeşler oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede ilk olarak Ankara İl Merkezindeki Kurum kreşleri, Bağımsız anaokulları ve Gündüz Bakımevleri ile görüşülerek bünyelerinde bakım/okulöncesi eğitim alan ikiz kardeşlerin sayısı öğrenilmiştir. Sonraki aşamada gerekli izinler alınarak ikiz çocuğu olan ve aralarında yaş farkı olan kardeşlerin ailelerine bilgi formu gönderilmiş ve çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Sonuç olarak çalışmaya 25 ikiz çocuğu olan aile ve 25 yaş farkı olan çocuğu olan aile olmak üzere 50 aile çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu’ ve ‘Kardeş İlişkileri Ölçeği’ (Çavdar, 2003) kullanılmıştır. Demografik bilgi formu anne ve baba eğitim düzeyi, yaşı, çocukların cinsiyeti, ikiz tipi gibi soruları içermektedir. Kardeş ilişkileri ölçeği ise, 20 maddeden oluşan ve kardeşler arası ilişki düzeyini saptamak amacıyla kullanılan beşli likert tipi bir ölçektir. Bu çalışma kapsamında, ölçekten elde edilen bulgular üç ayrı boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlar “kardeşler arası rekabet, kardeşler arası uyum ve ilgi çekme” olmak üzere üç ayrı davranış örüntüsünü saptamaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Cronbach’s alpha .87 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 12.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya katılan aile ve çocuklara ilişkin demografik bilgiler sayı ve yüzde değerleri ile incelenmiş, kardeş kıskançlığı üzerine yapılan analizler ise Mann-Whitney U analizi ile değerlendirilmiştir. Verilerin istatistiksel anlamlılığı $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Çalışmaya katılan ailelere ilişkin demografik bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Değer</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Anne Yaş</i>	18-30	11	22
	31-40	33	66
	41-50	6	12
<i>Baba Yaş</i>	18-30	5	10
	31-40	33	66
	41-50	12	24
<i>Anne Eğitim düzeyi</i>	İlkokul	1	2
	Ortaokul	5	10
	Lise	15	30
	Üniversite	29	58
<i>Baba Eğitim düzeyi</i>	İlkokul	0	0
	Ortaokul	2	4
	Lise	13	26
<i>İkiz tipi</i>	Üniversite	35	70
	Tek yumurta	10	20
	Çift yumurta	15	30
<i>Çocuk Cinsiyet</i>	Kız	27	54
	Erkek	23	46

Tablo 1.'de çalışmaya katılan ailelere ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur. Tablo 2.'de kardeşler arası uyum davranışlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; kardeşler arası uyum davranışlarında bir kabahat işlendiğinde suçu birbirine atma ve birbirini kızdırma davranışlarının aralarında yaş farkı olan kardeşlerde anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur ($p < .05$)

Tablo 2. Kardeşler arası uyum davranışlarına ilişkin bulgular

<i>Davranış</i>	<i>Kardeş</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>p</i>
Prososyal davranışlar sergileme	İkiz	4,28	,97	,13
	Farklı yaş	4,04	,73	
Hediye için kavga etme	İkiz	1,88	,92	,25
	Farklı yaş	2,16	1,03	
Birbirine isim takma	İkiz	1,68	,85	,79
	Farklı yaş	1,80	1,04	
Birbirlerinin arkadaşlarıyla oynama	İkiz	3,20	1,55	,98
	Farklı yaş	3,28	1,30	
Birbirine suç atma	İkiz	1,52	,77	,024*
	Farklı yaş	2,04	,89	
Birbirini kızdırma	İkiz	2,20	,82	,006*
	Farklı yaş	3,08	1,12	

* p < .05 anlamlı

Kardeşlerin çevreden ve ebeveyninden daha fazla ilgi bekleme davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir. Mann-Whitney U sonuçlarına göre, farklı bir ortama girildiğinde dikkat çekmeye çalışma davranışı ve kardeşinden daha az ilgi gördüğünü düşünme aralarında yaş farkı olan kardeşlerde anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, diğer kardeşle daha fazla ilgilenildiğinde anneye tepki verme davranışının ikiz kardeşlerde daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çevreden ve ebeveyninden daha fazla ilgi bekleme davranışlarına ilişkin bulgular

<i>Davranış</i>	<i>Kardeş</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>p</i>
Dikkat çekmeye çalışma	İkiz	1,56	,77	,002*
	Farklı yaş	2,32	,85	
Diğer kardeşe ilgiye tepki	İkiz	2,40	1,32	,55
	Farklı yaş	2,48	,92	
Anneye tepki	İkiz	3,24	,93	,019*
	Farklı yaş	2,64	,91	
Babaya tepki	İkiz	2,2	1,04	,34
	Farklı yaş	2,52	1,01	
İlgi çekmek için hastalanma	İkiz	1,76	1,36	,465
	Farklı yaş	1,28	,54	
Az ilgi gördüğünü düşünme	İkiz	1,52	1,0	,001*
	Farklı yaş	2,52	1,08	

* p < .05 anlamlı

Tablo 4. kardeşler arası rekabet davranışlarına ilişkin bulguları göstermektedir. Buna göre; yaş farkı olan ve ikiz kardeşlerin birbirlerine isim takma, rekabet etme ve birbirlerinin arkadaşlarını kıskanma davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, bununla birlikte, aralarında yaş farkı olan kardeşler arasında belirgin oranda yarış olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Kardeşler arası rekabet davranışlarına ilişkin bulgular

Davranış	Kardeş	\bar{x}	ss	p
Birbirine isim takma	İkiz	2,08	,86	,53
	Farklı yaş	2,0	1,08	
Birbiriyle rekabet	İkiz	1,64	,70	,057
	Farklı yaş	2,20	1,08	
Arkadaş kıskanma	İkiz	2,12	1,33	,66
	Farklı yaş	1,84	,99	
Birbiriyle yarış	İkiz	1,80	,96	,046*
	Farklı yaş	2,24	,88	

* p < .05 anlamlı

Tartışma

Bu araştırma, ikiz ve aralarında yaş farkı olan kardeşler arasında gözlenebilecek olası kıskançlık davranışlarını belirlemek ve varsa aradaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Kardeş kıskançlığı üzerine yürütülmüş olan ulusal yayınların kısıtlılığı göz önüne alındığında, elde edilen bulguların çocuklarla çalışan profesyonellere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kardeş kıskançlığı üzerine yapılmış olan çalışmalarda sıklıkla varılan sonuç, büyük kardeşin küçük kardeşi kıskandığı yönünde olmuş (Ryan, 2002; Scharf, Shulman ve Avigad-Spitz, 2005; Stocker, Burwell ve Briggs, 2002; Cicirelli, 1994; DeHart, 1999; Epkins ve Dedmon, 1999) ve bu ortak sonuç ilgili alanyazındaki bulgularla da desteklenmiştir (Demirtaş, 2004). Buna göre; eve gelen kardeşle birlikte ailenin ilgisini kaybetmeye başlayan büyük çocuk küçük kardeşi kıskanmakta, bu duygusunu kardeşe yönelik öfke ya da farklı ortamlarda sergilediği çeşitli regresyon davranışlarıyla ortaya koymaktadır. Ne var ki, unutulmaması gereken önemli nokta, kıskançlığın her çocukta görülebilmekle birlikte sadece büyük çocukların küçük kardeşlerini değil, küçük kardeşin abla ya

da ağabeyini de kıskanabileceğidir. Yavuzer'in (2007) bildirdiğine göre Podolsky, yaş farkı 1.5 ile 3.5 yıl arasında olan kardeşlerin kıskançlığının çok şiddetli olduğunu, Freud ise iki kardeşin birbirine karşı davranışlarının aralarındaki yaş farkından etkilendiği görüşünü savunmuşlardır. Kendisi ile kardeşi arasındaki yaş farkının az olduğu çocukların, kendini diğer kardeşi ile daha fazla kıyaslayarak kıskançlık duygusunu daha hızlı ve daha yoğun bir şekilde hissedebilecekleri ileri sürülmektedir (Yiğen, 2005). Bu çalışmada elde edilen bulgular da alan yazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Kardeşler arası kıskançlık davranışlarından anlamlı derecede yüksek olan davranışların tamamına yakınının aralarında yaş farkı olan kardeşler arasında olduğu görülmektedir. Aralarında yaş farkı olan kardeşler bir suç işleme durumunda suçu birbirine atma, birbirini kızdırma ve birbiriyle yarış halinde olma gibi kardeşler arası uyum ve rekabete ilişkin davranışlarında ikiz kardeşlere göre daha yüksek kıskançlık belirtileri göstermekte, ayrıca diğer kardeşinden daha az ilgi gördüğünü düşünmekte ve bir ortama girdiğinde diğer kardeşine göre daha çok ilgi çekmeye çalışmaktadır.

Çalışmada, diğer kardeşe ilgi gösterilmesi durumunda anneye tepki gösterme davranışının ikiz kardeşlerde anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar ilgili alanyazında bu konu ile ilgili somut bulgulara ulaşmak çok mümkün olmasa da, bu sonuç düşündürücü olmaktadır. Anne tarafından ilgi görmek ve bakım almak her çocuk için büyük bir güven kaynağı ve huzurdur (Leung ve Robson, 1991). Bu sebeple, annenin ilgisinin çocuktan uzaklaşması başlı başına bir tehdit unsuruyken, bu ilginin kardeşine yönelmesi bu ilgiyi uzaklaştıran hedefe yani kardeşe yönelik öfke ve kıskançlık duygularını arttırmaktadır (Erkman ve Rohner, 2006). Bunun en önemli sebebi ise, çocuğun kendini güvensiz hissetmesiyle birlikte, duygusal gelişim sürecinde "ben ve öteki" temsiline şekillenmesinde problemler oluşması ve çocuğun olumlu benlik algısının geliştiremeyerek kendisi ve birincil çevresine karşı güvensiz olmasına yol açmasıdır (Baradon, Broughton, Gibbs, James, Joyce ve Woodhead, 2005; Cassidy, Kirsh, Scolton ve Parke, 1996). Bu araştırma bağlamında kardeşe yönelik ilgiye karşılık anneye gösterilen aşırı tepkilerin ikiz kardeşlerde daha yüksek olmasının, çocuk yetiştirme tutumlarıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. İkiz çocukların ayrı birer birey değil, tek bir bireymiş gibi giydirilip, tek bir bireymiş gibi davranılması ikiz kardeşlerin ben ve öteki temsillerini kazanmada gecikmesine yol açarak daha düşük benlik saygısı ve daha yüksek güvenlik tehditi algısına sebep olabileceği ve bu

sebeple, ilginin azaldığı durumlarda tepkilerini olması gerekenden daha fazla gösterdiği düşünülmektedir.

İkiz çocuğa sahip ailelerde çocukları tek tip giydirmek ve aynı ortamlara sokarak birbirlerinden hiç ayırmamak oldukça sık rastlanan bir durum olmaktadır. Çocuklara aynı renk ve desenlere sahip giysiler giydirilir, her ortama mutlaka birlikte sokulur ve okul çağında da aynı sınıfta olup yanyana oturmalarına büyük özen gösterilir. Bu durumun pedagojik bileşenleri tartışılırken, psikososyal boyutlarını da mutlaka göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Kardeşiyle sürekli aynı ve eşit olarak yaşayan bir çocuğun kardeşinden daha az ilgi gördüğünü düşünmesi çok olası olmamaktadır. Bu sebeple, ilgili alanyazında da desteklendiği üzere (Leung ve Robson, 1991; Erkman ve Rohner, 2006; Demirtaş 2004), aralarında yaş farkı olan kardeşlerde kardeşinden dolayı daha az ilgi gördüğünü düşünme ve bu sebeple kardeşine yönelik kıskançlık ve öfke duygularına sahip olma daha yaygın olmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar da bu yaklaşımları desteklemektedir. Elde edilen sonuçlara göre, aralarında yaş farkı olan kardeşlerin diğer kardeşinden az ilgi gördüğünü düşündüğü görülmüştür. İkiz kardeşlerde elde edilen bulgular ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışmada, kardeş kıskançlığına ilişkin alanyazını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Aralarında yaş farkı olan kardeşlerde birbirini kıskanma davranışlarının sıklıkla görülmesi, bu kardeşlerin birbirleriyle rekabet ve yarış halinde olması ve diğer kardeşten daha az ilgi gördüğünü düşünme, kardeşler arasında kıskançlığın var olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmada ikiz kardeşler arasındaki kıskançlık davranışları da incelenmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ikiz kardeşlerin sadece annenin ilgisini kaybetme ya da annenin ilgisinin azalması durumunda tepkisel olduğu, diğer kardeşler arası uyum ve rekabet konularında kıskançlık davranışları sergilemediği görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde kardeş ilişkilerinin önemi göz önüne alındığında, çocukla çalışan profesyonellerin kardeş ilişkileri konusunda daha hassas olmaları ve bu konuda aileleri desteklemeleri gerektiği düşünülmektedir. Aile içinde anne ve babanın sergileyeceği tutumların sadece uyum ve kardeş ilişkileri yönünden değil, çocuğun kişilik gelişimi açısından da destekleyici olacağı unutulmamalıdır.

Kaynaklar

- Bakanay, E. A. (2007). İkizler: Aynı ve Ayrı Olmak. *Psikoloji Dergisi*, 5 (13), 80-93.
- Baradon, T., Broughton, C., Gibbs, I., James, J., Joyce, A., ve Woodhead, J. (2005). *The Practice of Psychoanalytic Parent-Infant Psychotherapy: Claiming the Baby*. London: Routledge.
- Bedford, V., Volling, B.L. ve Avioli, P.S. (2000). Positive consequences of sibling conflict in childhood and adulthood. *International Journal of Aging and Human Development*, 51(1), 53-69.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., ve Gauger, K. (1996). Parent-child relationships, family problem solving behavior, and sibling relationship quality: The moderating role of sibling temperaments. *Child Development*, 67, 1289-1300.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., ve McCoy, J. K. (1994). Contributions of family relationships and child temperament to longitudinal variations in sibling relationship quality and sibling relationship styles. *Journal of Family Psychology*, 3, 274-286.
- Cassidy, J., Kirsh, S.J., Scolton, K.L., ve Parke, R.D. (1996). Attachment and representations of peer relationship. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- Cicirelli, V.G. (1994). Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 7-20.
- Cole, M., ve Cole, S.R. (2001). *The Development of Children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- Çavdar, A. (2003). *The self-with –sibling representation and the pedipal themes in the sibling relationship*. Unpublished Master's Thesis, Bogaziçi University, Istanbul, Turkey.
- DeHart, G.B. (1999). Conflict and averted conflict in preschoolers' interactions with siblings and friend. In W.A Collins ve Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts* (pp. 281-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirtaş, H. A. (2004). *Yakın İlişkilerde Kıskançlık (Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Dirim, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Esin Yayınevi, İstanbul.
- Dunn, J. (1993). *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment Differences and Developmental Series Volume 4*. Newbury Park: SAGE Publication Inc.
- Dunn, J., (1985). *Sisters and Brothers: The developing child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Epkins, C.C. ve Dedmon, A.M.M. (1999). An initial look at sibling reports on children's behavior: Comparison with children's self-reports and relations with siblings's self reports and sibling relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(5), 371-381.

Erkman, F., ve Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research*, 40(3), 250-267.

Feinberg, M. E., Hetherington, E. M., Reiss, D., ve Neiderhiser, M. (2005). Differential association of family subsystem negativity on siblings' maladjustment: Using behavior genetic methods to test process theory. *Journal of Family Psychology*, 4, 601-610.

Hardy, M.S. (2001). Physical aggression and sexual behavior among siblings: A retrospective study. *Journal of Family Violence*, 16(3), 225-268.

Kılıçarslan, A. (2001). *Aile Fonksiyonlarının ve Algılanan Farklılaşmış Anne-Baba Yaklaşımının Kardeş İlişkileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Kim, J.Y., McHale, S.M., Osgood, D.W., ve Crouter, A.C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development*, 77(6), 1746-1761.

Kolak, A. M., Volling, B. L. (2010). Sibling Jealousy in Early Childhood: Longitudinal Links to Sibling Relationship Quality. *Infant and Child Development*, (20), 213-226.

Lawson, D.M., ve Brossart, D.F. (2004). The association between current intergenerational family relations and sibling structure. *Journal of Counselling and Development*, 82, 472-482.

Leung, A.K.D. ve Robson, L.M. (1991). Sibling Rivalry. *Clinical Pediatrics*, 30(5), 314-317.

McCoy, J.K., Brody, G.H., ve Stoneman, Z. (2002). Temperament and the quality of best friendships: Effect of same-sex sibling relationships. *Family Relations*, 51, 248-255.

Michalski, R.L., ve Shackelford, T.K. (2002). An attempted replication of the relationships between birth order and personality. *Journal of Research in Personality*, 36, 182-188.

Miller, A. L., Volling, B. L. ve McElwain, N. L. (2000). Sibling Jealousy in a Triadic Context with Mothers and Fathers. *Social Development*, 433-456.

Noller, P. (2005). Sibling relationship in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships*, 12, 1-22.

Pike, A., Coldwell, J., ve Dunn, J. F. (2005). Sibling Relationships in early/middle childhood: Links with individual adjustment. *Journal of Family Psychology*, 4, 523-532.

Ryan, E. (2002). Assessing sibling attachment in the face of placement issues. *Clinical Social Work Journal*, 30(1), 77-89.

Scharf, M., Shulman, S., ve Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling relationship in emerging adulthood and in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 20, 64-96.

Stocker, C.M., Burwell, R.A., ve Briggs, M.L., (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16, 50-57.

Taylı, A. (2007). Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okulöncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 112-128.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*, 27. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yiğen, E. (2005). *Zonguldak İl Merkezinde Yuvaya Giden 3-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kardeş Kıskançlığının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi.

İletişim:

Yrd. Doç. Dr. R. Fırat ŞİPAL

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,

Çocuk Gelişimi Bölümü, Sıhhiye-Ankara

E-posta: fsipal@hacettepe.edu.tr

The Effect of Instruction Using the Concept Map on the Degree of Critical Thinking and Reasoning, Learning, and Retention of the Students

MAHNAZ NOURBAKHSH

Azade Eslami Üniversitesi

VAHID FALLAH

Azade Eslami Üniversitesi

HUSEYİN MEHDİZADEH

Azade Eslami Üniversitesi

LEYLA PAKNIYA

Azade Eslami Üniversitesi

Abstract: The purpose of the present research is to investigate and compare the effect of instruction on the degree of critical thinking and reasoning, learning, and retention of students at B.A. level in Shahid Beheshti Training College in Gonbad Kavus using the Concept Map teaching model and the current (traditional) method. The quasi-experimental research plan was applied on two groups ($n_1=20$, $n_2=20$) so that the following question can be answered: Are there any differences statistically between the performances of the students instructed in the two methods concerning their critical thinking, reasoning, learning, and retention? The sample body consisted of 40 people, and it was calculated using the Cochran formula. Students in the two groups learned the course “principles of Education” through the Concept Map model and the current (traditional) method respectively. For collecting data, a researcher-made test on learning, another one on retention, and the Californian Critical Thinking Questionnaire were used, all of which put into practice after their validities and reliabilities were confirmed in two stages, i.e. before and after the experiment. The gathered data was analyzed using the t-test to compare the independent means and the covariance analysis in order to control the pretest effect. Results showed that the learning and retention performance of the students who had been instructed in the Concept Map model is higher than that in the intact (control) group, and the Concept Map model has been more effective than the current method in critical thinking as well.

Key Words: Concept Map, Teaching Model, Learning, Retention, Critical Thinking.

The present age technology is proceeding with a dazzling speed, and the human society needs ingenious, creative, and innovative individuals more than any other time. One of the duties of an education system is to train people who own critical, creative minds, and are able to solve problems and untie knots and intricacies, not those who accumulate the information and knowledge that become obsolete rapidly (Sarhangi, et al, 2010, p.1). Critical thinking is a complicated mental activity that has been described in different ways. Glasman (1984) has defined critical thinking as the ability to recognize and organize problems, using deductive and inductive reasoning, the ability of a rational extraction of information gained from different sources, defending people's logical conclusions, and the ability to distinguish between facts and beliefs. Ennis (1985) believes that thinking is critical when the thinker tries to carefully look for valuable evidence and attain sound judgments and results in the analysis of issues. He regards the goal of teaching critical thinking as training human beings who avoid personal grudges, and are committed to frankness and precision (cited in Shabani and Mehrmohammadi, 2000).

In recent years, scholars in education science have expressed concern about students' thinking incapability. Undoubtedly, the development of complicated thinking abilities is essential for human success in the 21st century. Many authorities on critical thinking such as Robert Ennis, Paul, Lipman, and Myers believe that one of the essential goals of education should be to train thoughtful human beings (Yusefi Sa'idabadi, Yazdanpanah Nozari, and Qasemi, 2009, p. 89). Therefore, the ultimate and overall goals of education should inevitably change, since lecturing, as the dominant method in many education centers, fosters a passive learning style in which critical thinking is never or just implicitly taught (Nales, cited in Khalili, Babamohammadi, and Hajiaqajani, 2003, p. 54).

Today, education theorists have come to the conclusion that applying teaching methods enhancing meaningful learning causes more learning in learners and also heightens critical and creative thinking skills in them. These changes have raised educators' hopes to cause meaningful and profound learning in their students instead of superficial learning. The concept map method is one of the modern educational strategies, having an important role in this field (Rahmani, et al, 2009, p. 42).

Concept maps demonstrate our thinking and understanding, and are indicators of our views on our knowledge and its relationships. Using

concept maps as an educational strategy was first initiated by Novak in early 1980's. This method has been adopted from the idea of advance organizers in Ausubel's theory of meaningful learning in which the role of learner's previous knowledge in the following meaningful learning is highly emphasized (Mesrabadi, Fathi'azar, and Ostovar, 2005, p. 13). This method can be used in all stages of instruction, from planning and preparing the curriculum up to its being performed and evaluated (Sunn, cited in Abbasi, et al, 2008, p. 32).

Many recent researches such as Nejat, Kuhestani, and Reza'i (2011), Sarhangi, et al (2010), Qanbari, Paryad, and Ehsani (2010), Mesrabadi and Ostovar (2009), Abbasi, Mirza'i, and Hatami (2008), Mesrabadi, Hosseini Nasab, Fathi'azar, and Moqaddam (2007), Tseng, et al (2011), Liu, Chen, and Chang (2010), have inspected the use of concept maps in education. Basically, the question in these researches has been whether teaching in the concept map method can facilitate learning. The results demonstrate successful examples of this type of instruction.

Rahmani, et al (2007) in a research titled "The Comparison of the Effect of Instruction on Learning Based on Concept Maps and the Integration Method" found out that both methods were effective in the enhancement of knowledge and meaningful learning of students, but the means of two groups before and after instruction had a significant difference statistically only in meaningful learning. They suggest that concept mapping be used in cases where a deep and high-leveled learning of the material is needed. Mesrabadi, Fathi'azar, and Ostovar (2005) in a research titled "The Effectiveness of Presenting and Constructing Concept Maps Individually and in Groups as an Instruction Strategy" compared the effectiveness of presenting ready-made concept maps with those prepared by the learners, and also the effectiveness of constructing concept maps individually or in groups. The results showed an increase in the means of the subject groups in posttests compared with those in pretests. However, the highest amount of influence was in the construction method of concept maps, and the lowest in presenting concept maps.

Researches by Linda and Susan (2003) and Daley, Shaw, Glasenapp, and Piacentinein (1999) concerning "the effect of concept maps on critical thinking" show that concept maps are effective in helping students enhance their critical thinking skills.

Despite research documents that indicate the superiority of using concept maps over the current instruction methods, no influential step has

been taken in our education system to apply this strategy. In a research, Novak (1990) studied learning patterns of students in Cornell University, and concluded that most of the students don't spend the main part of their time on meaningful learning (Ekbacola and Jagged, Ruth, cited in Mesrabadi et al, 2005, p.15). In Novak's view, the change in schools' activities is very slow.

Therefore, our instruction methods need changes so that they pave the way for the growth of information processing in the minds of students, the reinforcement of cognition, critical-logical thinking skills, problem solving, decision-making, judgment, and arbitration while learning. Education makes sense if it can make students' innate talents flourish, and an instruction that attends to the memorization of facts and data cannot be called education (Behrangi and Aqayari, 2004).

It seems, therefore, that regarding the vast body of information at hand and the inefficiency of the traditional system of education in preparing the students professionally, it is necessary to change over the role of educational institutions from stores of information and the role of instructors from mere lecturers. Students, too, need to increase their mastery in thinking and reasoning, process the given data, and make use of them, instead of solely acquiring and memorizing information (Khalili, et al, 2003, p. 55). In this regard, the present research attends to the question of using the concept map method in teaching one of the baccalaureate courses to teacher trainees, and studies its effect on critical thinking, learning, and retention compared with the current method. Therefore, the following hypotheses are propounded:

1. There is a significant difference statistically in the degree of critical thinking between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method.

2. There is a significant difference statistically in the degree of learning between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method.

3. There is a significant difference statistically in the degree of retention between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method.

Methods

The present research was of the quasi-experimental type, done in the pretest-posttest plan along with an intact group. The research population consisted of 700 students at B. A. level in Shahid Beheshti Training College in Gonbad Kavus, Iran. The statistical sampling was done in the stratified random clusters method, and 40 students were selected. The subjects had been placed in the experimental and intact groups beforehand. Two devices were used in this research:

- The Critical Thinking Questionnaire. In order to assess the degree of critical thinking, the standardized Californian Test was applied. This questionnaire consists of 30 statements each of which is evaluated with five options (strongly agree, agree, no opinion, disagree, strongly disagree). In the present research, the reliability of this device was 0.78, which was calculated through retesting based on Cronbach's alpha coefficient of internal consistency. This is a relatively high and acceptable reliability.
- The Achievement Test. A test was used to gather the necessary data to examine the students' course achievement. It was a teacher-made test, and was given in the pretest-posttest format. The questions were written according to the syllabus for the course "Principles of Education". They were examined by three instructors of the training college who were experts in this field, and its content validity was confirmed. Since the questions were objective, the criterion for the test reliability was determined to be the raters' agreement.

For descriptive analysis of the data, statistical indicators such as the mean, variance, and standard deviation were used. For inferential analysis, the t-test and covariance analysis were applied. The research hypotheses were then confirmed or rejected by the SPSS software.

Results

Hypothesis 1. There is a significant difference statistically in the degree of critical thinking between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method. The results of descriptive data for critical thinking scores in Table 1 show the superiority of the experimental group trained through concept mapping with a mean of 4.41.

Table 1

Comparison of means of scores for the critical thinking posttest in the assesse groups.

Sample groups	Sample size	Mean
Experimental group	20	4.14
Control group	20	3.92

Considering the results in Table 2 using the t-test to compare the means of two separate groups, and by comparing these data with the acceptable probability level of 0.05 and 95 percent of certainty, the null hypothesis is rejected. It means that at the end of the research there is a significant statistical difference in the posttest between the degree of critical thinking in the two experimental and control groups after applying the variable (different teaching methods). This difference shows the superiority of the concept maps method over the current method. Therefore, we can claim that the independent variable of concept maps has been more effective on the degree of critical thinking in the students of the population under study than the current method. ($df=21.48$, $t=9.046$, $sig=0.000$).

Table 2

The statistics of critical thinking posttest in the assessed groups.

The t-test for equivalence of means			The lvn-test for equivalence of variances		
Mean differences	Level of significance	Degree of freedom	Amount of t	Level of significance	Amount of F
0.328	0.000	21.48	9.046	0.001	13.371

In addition, the results for covariance test with the pretest control (Table 3) show that the significant effectiveness of the kind of teaching method is confirmed ($sig= 0.000$, $F=100.321$). Considering the eta coefficient, we can say that the kind of teaching method, after adjusting the effect of previous knowledge, signifies 73 percent of the posttest score variance.

Table 3

Results of covariance analysis of critical thinking posttest scores in two groups with previous knowledge controlled.

Source of change	Sum of squares	Degree of freedom	Average of squares	F	sig	Effectiveness coefficient
Corrected model	2.342	2	1.171	130.824	0.000	0.876
Constant	0.28	1	0.28	31.333	0.000	0.459
Pretest	1.828	1	1.828	204.251	0.000	0.847
Group	0.898	1	0.898	100.321	0.000	0.731
Error	0.331	37	0.009			
Total	2.673	40				

Hypothesis 2. There is a significant difference statistically in the degree of learning between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method. The results of descriptive data for learning scores in Table 4. show the superiority of the experimental group instructed through concept mapping with a mean of 13.40.

Table 4

Comparison of means of scores for learning posttest in the assessed groups.

Sample groups	Sample size	Mean
Experimental group	20	13.40
Control group	20	11.05

Considering the results in Table 5 using the t-test to compare the means of two separate groups, and by comparing these data with the acceptable probability level of 0.05 and 95 percent of certainty, the null hypothesis is rejected. It means that at the end of the research there is a significant statistical difference in the posttest between the degree of learning in the two experimental and control groups after applying the variable (different teaching methods). This difference shows the superiority of the concept maps method over the current method. Therefore, we can claim that the independent variable of concept maps has been more effective on the degree of learning in the students of the population under study than the current method (df=38, t=4.288, sig=0.000).

Table 5

The statistics of learning posttest in the assessed groups

The t-test for equivalence of means			The lvn-test for equivalence of variances		
Mean differences	Level of significance	Degree of freedom	Amount of t	Level of significance	Amount of F
2.15	0.000	38	4.288	0.172	1.933

In addition, the results for covariance test with the pretest control (Table 6) show that the significant effectiveness of the kind of teaching method is confirmed (sig= 0.000, F=35.106). Considering the eta coefficient, we can say that the kind of teaching method, after adjusting the effect of previous knowledge, signifies 49 percent of the posttest score variance.

Table 6

Results of covariance analysis of learning posttest scores in two groups with previous knowledge controlled.

Source of change	Sum of squares	Degree of freedom	Average of squares	F	sig	Effectiveness coefficient
Corrected model	239.567	2	119.783	88.272	0.000	0.827
Constant	191.352	1	191.352	141.014	0.000	0.792
Pretest	188.942	1	188.942	139.238	0.000	0.790
Group	47.638	1	47.638	35.106	0.000	0.487
Error	50.208	37	1.357			
Total	6219	40				

Hypothesis 3. There is a significant difference statistically in the degree of retention between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method.

The results of descriptive data for retention scores in Table 7. show the superiority of the experimental group instructed through concept mapping with a mean of 12.45. Considering the results in Table 8 using the t-test to compare the means of two separate groups, and by comparing these data with the acceptable probability level of 0.05 and 95 percent of certainty, the null hypothesis is rejected. It means that at the end of the research there is a significant statistical difference in the posttest between the degree of retention in the two experimental and control groups after applying the variable (different teaching methods).

Table 7

Comparison of means of scores for retention posttest in the assessed groups.

Sample groups	Sample size	Mean
Experimental group	20	12.45
Control group	20	9.6

This difference shows the superiority of the concept maps method over the current method. Therefore, we can claim that the independent variable of concept maps has been more effective on the degree of retention in the students of the population under study than the current method ($df=38, t=4.06, sig=0.000$).

Table 8

The statistics of retention posttest in the assessed groups.

The t-test for equivalence of means			The lvn- test for equivalence of variances		
Mean differences	Level of significance	Degree of freedom	Amount of t	Level of significance	Amount of F
2.75	0.000	38	4.06	0.359	0.862

In addition, the results for covariance test with the pretest control (Table 9) show that the significant effectiveness of the kind of teaching method is confirmed ($sig= 0.000, F=52.111$). Considering the eta coefficient, we can say that the kind of teaching method, after adjusting the effect of previous knowledge, signifies 59 percent of the posttest score variance..

Table 9

Results of covariance analysis of retention test scores in two groups with previous knowledge controlled

Source of change	Sum of squares	Degree of freedom	Average of squares	F	sig	Effectiveness coefficient
Corrected model	173.197	2	86.598	57.444	0.000	0.756
Constant	231.219	1	231.219	153.377	0.000	0.806
Pretest	91.972	1	91.927	61.009	0.000	0.622
Group	78.56	1	78.559	52.111	0.000	0.585
Error	55.778	37	1.508			
Total	5091	40				

Discussion and Conclusion

The research findings show that there is a significant difference in the degree of critical thinking between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method. Research findings are in accordance with research results of Hosseini (2009), Linda and Susan (2003), and Daley, et al (1999). To explain the obtained results we can say that teaching through the concept maps method is effective in helping students enhance their critical thinking skills. Results showed that there is a significant difference in the degree of learning between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method. Research findings are in accordance with research results of Rahmani, et al (2007), Mesrabadi and Ostovar (2009), Mesrabadi, Fathi'azar, and Ostovar (2005), Abbasi, Mirza'i, and Hatami (2008), Mesrabadi, Hosseini Nasab, Fathi'azar, and Moqaddam (2007), Sarhangi, et al (2010), Qanbari, Paryad, and Ehsani (2010), Nejat, Kuhistani, and Reza'i (2011), Tseng, et al (2011), and Liu, et al (2010). Results showed that there is a significant difference in the degree of retention between the students in the two groups, instructed through concept mapping and the current method. Research findings are in accordance with research results of Mesrabadi, Hosseini Nasab, Fathi'azar, and Moqaddam (2009), Sarhangi, et al (2010), Qanbari, Paryad, and Ehsani (2010), and Tseng, et al (2011). To explain the obtained results we can say that since this model is backed by strong theory and makes use of many important learning theories in the field of educational psychology, it can be attended to as a suitable model in teaching different subjects. This model can be effective in learning and permanent retention of materials because it involves the visual sense of students, which, according to numerous researches, constitutes about 75 to 80 percent of human learning.

References

Abbasi, J., R. A. Mirza'i, and J. Hatami. (2008). 'The use of concept maps in teaching chemistry at high school.' *Education Quarterly* 97, 29-52.

Behrangi, M. R. and T. Aqayari. (2004). 'The change created through cooperative teaching of the jigsaw type in the traditional conditions of teaching fifth grade students.' *Educational Innovations Quarterly* 10(3), 35-53.

Khalili, H., H. Babamohammadi, S. Hajiaqajani. (2003). 'Comparison of the effect of two teaching methods, traditional and based on critical thinking strategies, on the degree of permanent learning of nursing students.' *Journal of Semnan Medical School* 5, 52-63.

Khalili H. and M. Soleimani. (2003). 'Determining the reliability, validity, and criterion of the Californian test of critical thinking skills, form B.' *Journal of Babol Medical School* 2, 84-90.

Mesrabadi, J., E. Fathi'azar, and N. Ostovar. (2005). 'The effectiveness of presenting and constructing concept maps individually and in groups as an instruction strategy.' *Educational Innovations Quarterly* 4(13), 11-31.

Mesrabadi, J., D. Hosseini Nasab, E. Fathi'azar, and M. Moqaddam. (2007). 'The effectiveness of teaching-learning strategy of concept map on cognitive-affective outputs in learning biology.' *Scientific Journal of Psychology*, Tabriz University, 2(8), 109-132.

Mesrabadi, J., and N. Ostovar. (2009). 'The effectiveness of concept maps on student achievement in biology, psychology, and physics.' *Journal of Modern educational thoughts* 5(1), 93-114.

Nejat, N., H. R. Kuhestani, and K. Reza'i. 2011. 'The effect of concept maps on learning approaches of nursing students.' *Journal of Nursing and Midwifery*, Tehran Medical School, 17(2), 22-31.

Qanbari, A., E. Paryad, and M. Ehsani. (2010). 'The effect of teaching through the concept map method on the degree of learning and retention of a course in nursing students.' *Journal of the Center for Medical Studies and Development* 7(2), 112-118.

Rahmani, A., A. R. Mohajjal Aqdam, E. Fathi'azar, and F. Abdollahzadeh. (2007). 'The comparison of the effect of instruction based on concept map and the integrative method on learning the "Nursing Procedures" course for nursing students in Tabriz Medical School.' *The Iranian Journal of Education in Medical Sciences* 7(1), 41-49.

Sarhangi, F., M. Ma'sumi, A. Ebadi, M. Seyyed Mazhari, A. Rahmani. (2010). 'The comparison of the effect of instruction based on lecturing and concept map on learning levels.' *Journal of Intensive Care Nursing* 3(1), 1-5.

Yusefi Sa'idabadi, R., A. Yazdanpanah Noruzi, and A. Qasemi. (2009). 'The study of critical thinking among the instructors in Mazandaran Medical School in 2007-8.' *Educational Management Research Quarterly* 1, 89-112.

İletişim:

Mahnaz NOURBAKHSH

Azade Eslami Kasra Üniversitesi

Training Faculty

Kermanshah / İran

E-posta: vahidfallah20@yahoo.com

Post-Modern Bir Okul İyileştirme alışması: Özne Yönelimli Okul Geliştirme

HANİFİ PARLAR

İstanbul Ticaret üniversitesi

Özet: Hızla değişen dünyamızda ihtiyaca cevap verebilmek için okulların bu değişimlere ve gelişmeye açık olması gerekir. Eğitim kurumlarının insan kaynaklarını çağın gereklerine cevap verebilecek özelliklerde yetişebilmeleri için, sürekli gelişimi yakalamaları gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca, okul geliştirme çalışmaları 1980 yılından itibaren tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de hızlanmış, çağın gereklerine ve zorunluluklarına göre okullar yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Okul geliştirme bir süreçtir. Modellerin oluşturulmasında, okul ikliminin, okul kurumsal hafızasının, toplum beklentilerinin, küresel bakış açılarının ve yönelimlerin, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin, öğretmenlerin içlerindeki ve insan ilişkilerindeki uzmanlıklarının, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin, uluslararası sınavların, işbirliklerinin etkisi yadsınamayacak kadar güçlüdür. Post-modern denilebilecek okul geliştirme çalışmalarından birisi de “*Özne Yönelimli Okul Geliştirme*”dir. Bu çalışmanın amacı, modelin tüm yönlerini irdelemek; öğretmen, yönetici ve politika yapıcılarının dikkatini çekerek Türk eğitim sistemine katkı sağlamaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Geliştirme, Okul Geliştirme Modelleri, Özne Yönelim.

Post-Modern School Improvement Study: Subject-Oriented School Improvement

Abstract: Schools should be open to these changes and improvement in order to meet the needs in rapidly changing world. It is noticed that educational theories should catch the continuing improvement in order to educate the human resources in such a manner that they can meet the needs of the age. Furthermore, school improvement studies have been increased rapidly since 1980 in Turkey much the same in the world and the schools have been restructured in accordance with the needs and difficulties of the age. School improvement is a process. School climate, theoretical memory of the school, society expectations, global view points and trends, the knowledge, skills and practice skills of school leaders, the expert of teachers in their job and human relations, information and technology developments, international exams, and collaborations have a great effect on forming the models. One of the school improvement work could be called post-modern development is the '*subject-oriented school improvement model*'. The purpose of this study is to examine all aspects of the model, to draw the attention of teachers, administrators, and policy makers to contribute to the Turkish education system.

Keywords: School Improvement, School Improvement Models, Subject-Oriented.

Genel olarak öğretmenler, kendi yönelimlerine göre ve eğitim sisteminin yasal gerekliliğinden dolayı öğrenilmesi gereken konuların, öğretme usul ve yöntemlerinin öğrenciler tarafından kabullenilmesini isterler. Öğrenci merkezli bakış açısıyla, öğretilmek istenen konularla ilgili öğrenciyi dikkate almadan, onların eğilimlerini ve tekliflerini, gerek yetiştirme tazından ve gerekse de yasal mevzuattan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde yansıtamazlar. Bu tür yaklaşımın başarılı olmadığı ve bu tip öğretme anlayışının hedefine ulaşmadığı görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı öğrenci merkezli, özne yönelimli ders ve içerik geliştirmesi yapılarak okul sisteminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Özne yönelimli okul geliştirme modeli T. Rihm tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. Bu modelin temelinde, öğrenci ilgisinin önceliği ve bu önceliklerden yola çıkarak öğrenme süreçlerinin oluşturulması ve öğrenci başarısının artırılması için öğrenme grubu süreçlerinin ana çizgilerinin gösterilmesi vardır. T. Rihm (2006b, s.301)'e göre özne yönelimli okul geliştirmenin mantığı aşağıdaki sorularda gizlidir:

- Önceden plânlamanın ortaya konulması mı?, yoksa öğrenme-öğretme ilişkisinin belirlenmesine kadar varan bir yönelim/ odaklanma değişikliği mi gereklidir?
- Öğrenme grupları süreci, pedagojik alanda her bakımdan tavsiye edilen öğrenci merkezli uygulamanın’ ’öğrencilerin yerine” tasarlanmış olan bir derse dönüşeceği şekilde tasarlanabilir mi?
- Öğrenmeye duyulan ilgi ile müfredatlar arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Kurumsal bir bağlam, öğrencilerle ilgili bu eylem uygulamasını önceden devre dışı bırakır mı?

Ayrıca T. Rihm (2006a, s.393), asıl ilgililerin yani öğrencilerin, neden hiç söz almadıklarını ve neden bunun yerine sürekli olarak başkalarının onlar yerine karar verdiğini söyleyerek; doğrudan doğruya öğrenme sürecine katılanlara, okul geliştirme tedbirleri için kurucu olarak rehabilite eden bir perspektif değişikliği hazırlanması gerektiğini belirtmiş ve özne teorisi ile ilgili en önemli özelliklerden yola çıkarak, okul geliştirme ile ilgili olan ve dinamiği öğrenme gruplarının kendisinden kaynaklanan bir alternatifi gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Özne olarak bireyler, önemli olduğu kabul edilen olayların bağlı olduğu önceki somut durumları değerlendirerek kendi eylemlerini belirler. Çok çeşitli karar varyantları düşünülebilir. Böylece, açıklanan eylem imkânları gerçekleştirilebilir ya da gerçekleştirilemez, engellenen erişim yolları tematize edilebilir ya da edilemez ve gerekli olan tasarruf/ kullanım araçları dirençli bir şekilde talep edilebilir veya edilemez. Varyantlar mümkündür. Çünkü özne yönelimi açısından bakıldığında değerlendirmeler “imkân şartına” tabidir. “Düşünen ve konuşan özneler her düşünce için “evet” veya “hayır” şeklinde değerlendirmesini bildirebilir (Habermas 1998, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407). K. Holzkamp (1997, s.17 / 1986, s.399, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407), bu değerlendirme durumu çerçevesinde, her zaman “ikili eylem imkânı” olduğundan bahsetmektedir: Ya çatışmanın engellenmesine yönelik nedenlerle, dolaysızlık kapsamında kendini “duruma uygun hale getirerek” kendisi ve başkaları için sonuçların düzenlenmesi ya da çatışmaları göze alarak (müştereken) engelleyici durumların “üstesinden gelinmesi” söz konusudur.

Buna göre, bu şekilde yapılandırılan bir özne yönelimi, bireylerin *dünyaya karşı optimum* ve potansiyel *davranışını* açıklar. Birey *daima sosyal olarak bu davranışa bağlıdır*, fakat bu davranışı *belli bir amaca yönelik olarak haklı bir gerekçeye* dayandırabilir. Özne yönelimi ne

inkar edilebilir, ne kabul edilebilir, ne de zorla kabul ettirilebilir. Özne yöneliminin başkaları tarafından gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Özne yönelimi yine öznenin kendisi tarafından gerçekleştirilmelidir (Holzkamp 1996, s.81, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407). Bu gerçekleştirme, ilgi alanları için bağlantı noktalarının hazır olup olmadığına ve bu bağlantı noktalarının reddedilip edilmediğine göre, bağlamları teşvik edebilir ya da engelleyebilir. Eylem imkânlarına aktif önem tahsis edilmesi ve bu eylemlerin gerçekleştirilmesi, fakat aynı zamanda gerçekleştirilmeleri sırasında engellere ve sınırlamalara karşı dirençli olunması, dayanıklı hayat perspektiflerinin oluşturulmasını sağlar ve sonuç olarak öznenin dünyada var olmasının temelini oluşturur (Freire 1997, s.8, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407). Var olmak kavramından burada sadece “orada olmak” anlaşılmalıdır. Bilakis, bu bağlamda dünya olayları hakkında aktif olarak tartışmaya girilmektedir. Bunun sebebi sadece bu olayların önemli olması değil, aynı zamanda bireyin dünya için taşıdığı önemdir. Bireyin dünyada var olması sayesinde, inisiyatif kullanan biri olarak bireye atfedilebilecek olan bir eylemde bulunarak deneyim kazanır, kendi hakkında bilgi verir, bir şeylere kendine özgü bir şekilde yön verir ve başkalarının cevaplaması gereken sorular sorar (Habermas 1992, 207/220, aktaran: Rihm, 2006a, s. 408).

Özne Yönelimi Açısından Okulun Geliştirilmesi

Halen tercih edilen kurumsal çözüm varyantlarının karakteristik özelliği olarak öğretebilme anlayışı, öğrenme-öğretme ilişkilerine hâkim olabilme anlayışına sıkı sıkıya bağlıdır. Bunun arkasındaki okul süreçlerini sistemle ilgili konular için kullanılabilir hale getirme girişimi, açıklanan özne-dünya ilişkisinin esnekliğine bağlı olarak çöküntüye uğramaktadır. Ortaya çıkan çelişkiler sadece seçme baskısının yardımıyla “sessiz” tutulabilir ya da bir perspektif değişikliği yapılarak tematize edilebilir. İlk adım olarak, “öğrenmenin ve öğretmenin” şimdi olduğu gibi birbirine karışmasının özne yönelimini ciddiye alan bir öğrenme anlayışı için bakış açısının serbest bırakılmasını sağlayacak şekilde engellenmesi gereklidir (Rihm, 2006a, s. 412).

T. Rihm (2006a, s.412-413)’e göre, kurum temsilcileri şu anda politik olarak tercih edilen çözüm varyantları (= öğretim sistemi) çerçevesinde strüktürel/yapısal olarak *plân, yönetim ve kontrol* üçlüsü vasıtasıyla sınıftaki ders, örgüt ve okul yönetimi ve okulun denetlenmesi kapsamında “nesnelleştirilmiş” kalite kavramını uygulamalıdır. Hedef,

öğrenme-öğretme sürecinin *hesaplanabilir* ve *önceden ifade edilebilir* ve ekonomik, teknik ve bilimsel amaçlar için *kullanılabilir* bir hale getirilmesidir. Burada beklenen bilginin ve sisteme uyumlu yeterliklerin (örneğin, anahtar yeterlikler) kazanılmasının istenmesi ve böylece istenen etkinliği ve verimi garanti etmesi gereken (kontrol amaçlı) içerikler, (öğretmeye yönelik) metotlar ve özellikle de başkaları tarafından belirlenen kontrol faaliyetleri önemli bir rol oynar. Bu, öğretmenlerin profesyonelliğinin önemli bir yönü olarak talep edilmektedir. Öğrenme gruplarına katılanların devamlı talepleri, üst hedeflerle çelişki oluşturmadığı ve bir çelişki oluşması durumunda çevresel olarak konunun ele alınacağı (örneğin, çalışma/danışma grupları) ölçüde kabul edilecektir. Buna göre, bahsi geçen üçlü vasıtasıyla strüktürel/yapısal olarak sistem beklentilerinin öğrenme gruplarına katılanların yaşadıkları dünyaya uzanması söz konusu olur.

Okul hizmetlerinin stratejik olarak değerlendirilebilmesi için *umulan garanti*, özne teorisi ile ilgili bakış açısından bakıldığında, “özne-dünya ilişkisinin olumsuzluğu” nda kırılır. Çünkü bireyler esas itibarıyla kendi dünyasının (dünyalarının) olayları konusunda değerlendirme bildirirler. Katılımcılar (ister kurumsal perspektiften olsun, ister öğrenme grubu perspektifinden olsun) için, başkalarının belirlediği yöntem talimatları ile çalışıp çalışmayacakları ve çalışacaklarsa bunu nasıl yapacakları açıktır. Hem açık hem de kapalı çelişkiler ve realite düşünülebilir. Bu sayede az ya da çok ortaya çıkan çelişkilerin eğilime göre “suskun” hale getirilmesi gerekir. Sürecin “sorunsuz” olması için “kontrol senaryolarına”, yani seçim baskısına işaret etmek yeterlidir. Söz konusu “uygulama/icra beklentilerinin” baskısına bağlı olarak, öğretme becerisi rüyası yıkılır. Bu rüya, enerji veren etkisiyle istenenleri engelleyen bir kâbus haline gelir. “Öğrenme öğretmenin sonucudur” şeklindeki istenen okul formülü kendine has bir şekilde yayılır, etkisiz hale gelir. Fakat bu sayede (umulmadık) zamanlar yararlanacak hale gelir, yeni düşünme yolları açılır (Rihm, 2006a, s.413).

K. Holzkamp, “öğrenme” ve “öğretme” terimlerinin analitik olarak açıkça birbirinden ayrılmasını, bu perspektif değişikliğine giden yolda atılan ilk adım olarak görmektedir. Öğretim tekniği açısından şimdiye kadar bu karışım, özellikle ontogenetik temele dayanan geliştirme kademeleri modellerine odaklanarak, esas itibarıyla çocuğun daha tecrübeli biri (normal durumda bir yetişkin) tarafından desteklenmesi dikkate alınmadan anlamlı bir şekilde kavram haline getiril(e)mez (Holzkamp

1993, 180, aktaran: Rihm, 2006a, s.413). Örneğin, eğitim standartlarıyla kombinasyon halinde kullanılan bu modellerin yardımıyla, kişisel sınıflamalar, düzenlemeler, öğrencilerin stratejik olarak desteklenmesi belli bir temele oturtulabilir ve istenen kalite anlayışına uygun olarak “nesnelleştirilebilir”. Bu şekilde uygulandıklarında, bu modeller yaşanan dünyadaki eylem koordinasyonunun somut parçaları haline gelebilir. Çünkü bu uygulama vasıtasıyla, önceden düşünülmüş olan bir geliştirme yapısına ve önceden belirlenen bir nesnel yapıya odaklanan (yani öğrencinin anlam strüktürüne odaklanmayan) tek taraflı bir “gerçeklik önceliği” meydana gelir. Profesyoneller, bu nesnelleştirmeler vasıtasıyla karar mercii rolünü -bunu isteyip istemediklerinden bağımsız olarak- üstlenirler. Kademe teorisinin bu muhtemel kötüye kullanımını engellemek için, K. Holzkamp (aktaran: Rihm, 2006a, s.413), öğrenmenin temel amaçlarının önceki ontogenez araştırmalarında değil, dünya görüşünde ve kendi bakış açısında “birey” tarafından öğrenme konusu olarak aranmasını önermektedir. Böylece öğrencinin “kendi konusunda” uzman olarak devreye girdiği ve eylemini başkalarının “nesnelleştirilmiş” mantığı açısından önceden yapılandırmadığı bir alan/mekân oluşur.

Okulda öğrenmenin özne teorisi açısından spesifik özelliği, alışıldık eylem uygulaması daima problemlile hale geldiğinde, eylemi gerçekleştirenlerin gelecekte özel, yani kendileri için önemli eylem problemlerinin mevcut olacağını tahmin etmeleri durumunda ya da bir yaşam perspektifinin aktif olarak gerçekleştirilmesi için mevcut varlıkların genişletilmesi anlamlı görüldüğünde, dünyanın mevcudiyetini/ kullanılabilirliğini eylemle yapılandırma tasarımıdır (Held 2000, aktaran: Rihm, 2006a, s.414). Burada somut olarak amaçlanan, fakat engellenen ve gelecekte anlamlı olabilecek, fakat henüz mümkün olmayan eylem gerçekleştirme olgusu sonucunda bir çelişki deneyimi ortaya çıkar. Öğrenme gayretlerinin sürdürülmesine yönelik gerekçeler öğrenmeyi gerçekleştiren öznenin hayatındaki ilgi alanlarından ve perspektiflerinden oluşur. Fakat bu durumda, öğrenme daha problem ortaya çıktığında fiilen “otomatik” olarak gerçekleşmez. Öğrenci açısından bu tür bir karardan önce daima iki önemli bakış açısı etkili olur: Birincisi, öğrenmek, “yeni” bir ülkeye ayak basmak, beklenmeyene maruz kalmak demektir. İkincisi, öğrenmek, destekleyicilerin muhtemelen “zayıf taraflarının” gösterilmesi konusunda bilgi edinmelerini sağlamak demektir. Aynısı öğretme açısından da geçerlidir (Rihm, 2006a, s.414).

Bu nedenle, öğrenme ve öğretme probleminin üstlenilmesi, yukarıda tartışılan tanıma/kabul performansı ile aynı olan çok riskli bir eylemdir. Bu eylem öğrenci tarafından sürekli olarak yeniden aktif bir şekilde icra edilmelidir. Bu gerçekleştirilmesi tabii olarak öngörülemeyen bir *opsiyondur*. Öğrenme süreci için gerekli olan anlama çerçevesi *inisiyatif /girişim ve rezonans/yankı* vasıtasıyla ayarlanmaya çalışılmıştır. Fakat öğrencilerin ilgi alanlarının önceliklerinden bahsedilmesinin sonucu, öğretme tutumunun tersine, öğretmenlerin öğrencilerin nesnesi olması değildir. *Öncelik* kavramı daha çok, öğrencilerin anlam yapısı konusunda bilgi edinmeden önce öğretmenlerin hiçbir katkıda bulunmamasını, hiçbir rezonans verememesini ön plâna çıkarmaktadır. Burada bu olgu öğrenme/ öğretme süreçleri vasıtasıyla spesifik hale gelen sosyal açıdan kendini anlama, öznel gerekçe yapılarının açıklanmasını gerektirmektedir. Çünkü bu yapılar öğrenme grubu süreçlerini motive eder. Öğrenme motifleri olmadan, rezonanslar (öğretme rezonansları) bağlantı noktası bulamazlar. Bunun anlamı, inisiyatifler olmadan rezonans açısından ilgi/referans noktaları eksiktir demektir (Rihm, 2006a, s.414).

T. Rihm (2006a, s.415)'e göre, burada talep edilen görüş değişikliği özetle:

- Öğrenmenin ve öğretmenin kendi içinde ve birbiriyle ilişki içerisinde ele alındığında daima sadece opsiyonel eylemler olduğunu, yani öğrenme-öğretme probleminin üstlenilmesinin öğrenciler/öğretmenler tarafından aktif olarak gerçekleştirilen ve bu kişiler tarafından *-mümkün* olsa da olmasa da- gerçekleştirilen eylemler olduğunu,
- Öğrenme-öğretme sürecinin temelini belli bir amaca göre oluşturulduğunu, yani bu sürecin öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi hayatlarındaki ilgi alanlarından ve kendi hayat perspektiflerinden kaynaklanan amaçlarından oluştuğunu,
- Öğrenme-öğretme sürecinin öznel arası gerçekleşen bir süreç olduğunu kabul eden bir öğrenme-öğretme ilişkisine dönüş yapılması sayesinde yerine getirilebilir. Buna göre opsiyonellik, kasıt ve öznel arası olma, okulda öğrenme ve öğretme alanında anlamaya odaklı alternatif eylem sistemi, öğretim sisteminin özne yönelimli üçlüsüdür.

Öğrenme Grupları: Özne Yönelimli Okul Geliştirmenin Hareket Noktası

Özne yönelimli kurumsal bir varyant, yapısal olarak sistemle ilgili konuları “naif” olarak sınırlamadan, sistem ilgisine göre özne ilgisine öncelik vermelidir. Öncelik tanımak, her şeyden önce öğrencinin/öğretmenin “kendi konusunda uzman olduğunun” onaylanması anlamına gelmektedir. Modern okul geliştirme, öğrenme gruplarının inisiyatiflerini ve bununla ilgili kurumsal rezonansları kapsar (Rihm, 2006a, s.416).

T. Rihm (2006a, s.416)’e göre öğrenme grubu süreçleri, açıklanan özne yönelimli üçlü çerçevesinde yaşanan dünyadaki alanlara yönelik *vasıfları* ve bu alanların yeniliklerini (yeniliğini) hedef alır, sistemle ilgili konuları da bu hedefe dâhil eder ve öğrenme grubu üyelerinin yaşadıkları dünyadaki ilgi alanlarından yola çıkarak hareket eder. Ön plânda olan değerlendirme değil, anlamaya odaklı deneyim ve “bütünsel-estetik” kalite kavramı bazında hayatın gerçekleştirilmesidir (gerçekleştirilmeye çalışılmasıdır). T. Rihm, bu bağlamda uygulamaya konulması gereken dört şartı aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- (Stratejik) vekil kavramı görevi ve inisiyatiflerle rezonansların değiştirilmesine dayanan bir öğrenme grubu süreçleri anlayışına dönülmesi,
- Öğrenme / öğretme problemlerinde öğrencilerin kendi hayatlarındaki ilgi alanlarına bağlı olan öğrenme aktivitelerinin temelini oluşturulması, yani söz konusu ilgi alanlarının anlamlı olduğunun kabul edilerek dikkate alınması,
- Öğrenme/öğretme problemiyle baş edilmesi için gerekli olan şartların (heterojen öğrenme grupları, zamanlar, araçlar, mobilite, katılım imkânları ve benzeri) yeteri kadar kullanılması,
- Yapısal olarak uygun şekilde yerleşmiş olan ve uygulama serbestisi olan işbirlikçi anlama çerçevesi.

Özne yönelimi açısından bakıldığında bu şartlar gereklidir, fakat yetersizdir. Bu şartlar önemli kavrayıcı tedbirler olarak görev yapar, fakat kapsamlı olarak yerine getirilmeleri durumunda bile problemin üstlenilmesini garanti etmezler. Çünkü problemi üstlenme kararından yana olanlar açısından yine de öğrenme/öğretme sürecini sürdürmemek için “iyi sebepler” mevcut olabilir (Rihm, 2006a, s.416).

Bu kavram çerçevesinde okulun merkezî bir görevi vardır. Bu durumda okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin öz yönelimli olarak kendi dünya erişimlerini başlattıkları ve hızlandırdıkları, kurum temsilcilerinin

bu anlama girişimlerini destekleyici olarak organize ettikleri yerdir. Bu tür bir okul anlayışına yönelik ilk adım, öğrenme gruplarının yeterliklerle ilgili yapısal ihmalin geri çekilmesine ihtiyaç vardır. Bu durumda okul geliştirmenin canlılığı öğrenme gruplarından kaynaklanır. Öğretim sistemine odaklı bir okul örgütünün ve denetiminin temel parametreleri (plân, yönetim ve kontrol) *sonucu açık bir okul geliştirmeye* doğru sürüklenir. Sonucu açık kavramı, etkinliğin hedefe ulaşılmasından ve sürecin hesaplanabilmesinden oluşturduğu ve yukarıda bahsi geçen özne yönelimli üçlüye dayanan bir eyleme dönüşen bir düşünceden uzaklaşma anlamına gelmektedir (Rihm, 2006a, s.416-417).

Öğrenme grubu açısından bakıldığında değişme, tanıma performansını uygulama girişimi ve okulu [sorumluluğu kendisi üstlenerek öğrenme grubundaki katılımcıların kendi hayatlarındaki ilgi alanlarına uygun olan öğrenme projelerini -bunların yürürlükte olan beklentilere uygun olup olmadığından bağımsız olarak- okulun kendisinin kararlaştırması ve bu projeleri yine okulun kendisinin uygulaması sayesinde] anlamlı bir zaman dönemi olarak (tekrar) keşfetme girişimi anlamına gelir. Fakat bu kavram, bu amaçla şartların öz yönelimli olarak kullanılabilmesi ve perspektiflerin sınırlanması açısından gerekli olan imkânların *geri verilmesini talep etme* anlamına da gelir. Bu ikinci derece inisiyatifler zorunlu olarak *dışarıya* yöneltilir. Çünkü birinci olarak, kurumların temsilcileri öğrenme gruplarının ilgi alanlarının durumunu tahmin edemezler. İkincisi, ancak bu talepler ve temsilcilerin bu taleplere verdikleri cevaplar sayesinde, okulun hedef çatışmasının güncel çözüm varyantları “mahallinde” görünür hale getirilebilir. *İçeriye* yönelik inisiyatifler de gereklidir. Çünkü bu sayede mutabakat ihtiyacı vasıtasıyla öğrenme grubuna katılanlar bir ağ haline gelir, kendi konusunda uzman olarak yaşayabilir ve öğrenme / öğretme perspektiflerini geliştirebilir. Perspektif değiştirme isteği sadece taleplerde somutlaşabilir, sadece bu şekilde okulun mahallindeki “kurumsal yüzü” ve öğrenme gruplarının ciddiyeti görülebilir (Rihm, 2006a, s.417).

Örgüt açısından bakıldığında bu her şeyden önce kurum temsilcilerinin öğrenme gruplarının yeterliğini görmesi ve inisiyatiflere izin vermesi, fakat bunu öğretim okulunun modernleştirilmesi amacıyla değil, hedef çatışmasının gelecekteki (sistem yönelimi yerine özne yönelimine öncelik veren) çözüm varyantlarının amaçlarını yeniden belirlemek amacıyla yapması anlamına gelir. Başkalarının kararlar alması yukarıda ele alınan bağlamlardan dolayı mümkün olmadığından,

temsilciler öğrenme gruplarına katılanların inisiyatiflerine ihtiyaç duyar. Çünkü bu inisiyatifler ancak katılımcıların eylemleri ile anlaşılır. O zaman bu inisiyatifler kabul edilir. Yani, öncelikle içeriklerin ve metotların, mekân-zaman yapılarının, yönelim/ilgi gruplarının belirlenmesi açısından ortaya çıkan tekelleşmenin adım adım sona ermesi ve öğrenme gruplarının eylemlerinin yine bu grupların kendi inisiyatiflerini ihtiyaçlara uygun olarak organize etmesini, fakat içerik açısından da bu inisiyatifleri yansıtmalarını en acil görev olarak gören bir tutumun kabul edilmesi söz konusudur (Rihm, 2006a, s.417).

T. Rihm (2006a, s.417) bu kısımla durumu ile bağlantılı olarak, okul hayatının üç bakış açısı ile ilgili ağırlık merkezlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlar; öğrenme grupları açısından öğrenme projelerinin belirlenmesi, gerçekleştirilmesi ve yansıtılması ve bunun için gerekli olan çerçeve şartlarının belirlenmesi, örgüt açısından öğrenme projesinin desteklenmesi, yansıtılması ve ağ haline getirilmesi, harici danışmanlık açısından kararların, öğrenme projelerinin, hayat perspektiflerinin üst kademelerin beklentilerine dayanarak yansıtılmasıdır (çalışma plânları, yönelim/odaklanma çerçevesi olarak eğitim standartları, politikanın, ekonominin, bilimin ve kültürün temsilcileri).

Öğrenme grupları açısından öğrenciler ve öğretmenler, kendilerine bir *öğrenme atölyesi* karakterine sahip olan bir “çalışma birliği” ortamı bulurlar. Öğrenme grupları, dünyanın mevcudiyetinin/kullanılabilirliğinin geliştirilmesi ile ilgili konular/temalar hakkında kendileri karar verirler. Bu konular/temalar katılımcıların somut hayat problemleri içerisinde açıklık kazanır. Burada sistem konularının eleştirel olarak kapsam dâhiline alınması, öğrenme projesinin başarılı olması için şarttır. Çünkü sistemik emirler her bireysel problem konumunda yer alır. *İnisiyatif ve rezonans* birliğinde konuların/temaların ele alınmasına yönelik olan ve gerekli destek ihtiyacını formüle eden ve okul örgütü temsilcilerine karşı ve forum vasıtasıyla bunların artikülasyonunu “ikinci derece inisiyatifler” vasıtasıyla açıklayan adımlar gizlidir. Öğrenme gruplarının içerik türündeki harici tavsiyeleri ne ölçüde dikkate alacağı, öğrenme grubunun kararına bağlıdır. Bu şekilde bakıldığında, öğrenme grubu okul içerisinde bir “krala” eşit olurdu. Öğrenme süreci tutanağa geçirilir, (muhtemel) sonuçlar belgelenir ve yine forumda açıklanarak tartışılır (Rihm, 2006a, s.418).

Okul örgütü açısından bu kurumsal çerçevenin seçilen temsilcileri, öğrenme gruplarının inisiyatiflerinden yola çıkarak hareket

ederler ve başka öğrenme gruplarının da kendi öğrenme projelerini ve bu projelerle bağlantılı şartların kullanılabilmesi ile ilgili talepleri/gereklilikleri paylaştıkları kurumsallaştırılmış bir forum çerçevesinde değerlendirmelerini bildirirler. Bu değerlendirmeler, hem kaynaklarla hem de içeriklerle ilgilidir. Tartışmalarla birlikte bütçe açıklanır, içerikle ilgili tamamlayıcı eklemeler ve itirazlar formüle edilir, eğitim politikası ile ilgili beklentilere yönelik bağlantılar oluşturulur, talep edilen çerçeve şartlarının gerekliliği konusunda tartışılır. Stratejik olarak koordine edilen alanların (ekonomi, politika, hukuk, bilim, kültür ve benzeri.) *harici* temsilcileri istenebilir ve önemli raporlar eklenebilir. Bu sayede öğrenme grupları esas itibariyle kendi projelerine yönelik imkânlar ve sınırlar açısından daha fazla şeffaflık kazanırlar ve esas itibariyle harici beklentiler ve etki imkânları konusunda daha fazla bilgi edinirler. Böylece okul örgütünün zamanında seçilen temsilcileri sadece okul süreçlerini düzenleyen kişiler olarak kalmaz. Bilakis, uygulama tedbirlerinden vazgeçilmesine bağlı olarak *içerik açısından* tamamlayıcı bir işlev de üstlenirler. Sonuç olarak, temsilciler tarafından yönetilen öğrenme grupları forumu bir bütün olarak sınırlı bütçelerin verilmesi konusunda bir karar verir, eğitim politikasıyla ilgili yönergeler (örneğin, yeterlik beklentileri) hakkında tartışır, bunları tutanak dokümanlarıyla karşılaştırır ve varılan görüş birliği ve tutarsızlıklar üzerinde çalışır. Bu sonuçlar öğrenme gruplarına iletilir ve öğrenme gruplarının bir değerlendirmede bulunması istenir. Forum, aktiviteleri yansıtmalıdır; fakat öğrenme gruplarının içerikleri konusunda karar vermemelidir. Bu forumlar çerçevesinde ebeveynler, okulların aktiviteleri konusunda bilgilendirilebilir ve ebeveynler kendi imkânlarına göre bu aktiviteleri destekleyebilirler (Rihm, 2006a, s.418).

Öğrenme gruplarının, nasıl okul örgütü temsilcilerinin ya da öğrenme grupları forumunun rezonanslarına ihtiyacı varsa, okul hayatının “mahallindeki” bütün katılımcılarının da *harici danışmanların* rezonanslarına ihtiyacı vardır. H. Hensel (1995, 52 ve devamı, aktaran: Rihm, 2006a, s.419) kendi tez belgelerinde, okullarda resmî (devlet kuruluşu) olmayan “okul odalarının/ofislerinin/danışma bürolarının” danışma mercii olarak görev yapmasını önermektedir. Bunlar öz yönelim ve kişisel yönetim konusunda kanunlarla düzenlenen danışmanlık görevini yerine getirecek olan mercilerdir. Okuldaki güncel gelişmelerle ve diğer toplumsal alanlarla olan bağlantıyı kaybetmemek için pedagoglar, periyoda odaklı bir sistem çerçevesinde kısmen serbest olan, kısmen de kendi mesleklerinde çalışan okul haricindeki çalışma kadroları ile iş birliği

yaparak danışmanlık görevini yürütecektir. H. Hensel, ayrıca, odaların/ofislerinin/danışma bürolarının okullara ancak okulların talebi üzerine, okuldaki inisiyatifler konusunda danışmanlık yapacağını vurgulamaktadır. H. Hensel'in taslağında, pedagojik danışmanlık ve hizmet hukuku açısından yapılan kontrol okul yönetiminin bilgisi ve yönlendirmesi dâhilindedir. Yani, danışmanlık ve kontrol okul yönetiminde tek bir çatı altında toplanmaktadır. Böylece danışma, eylem imkânlarının etkin ve anlamaya odaklı bir şekilde geliştirilmesi sayesinde yeterliklerin kazanılması açısından “bireyin/öznenin” ve buna bağlı olarak “başkalarının” hayattaki ilgi alanlarına uygun olarak ve sistemlerin stratejik olarak eyleme odaklanmaları konusunda tartışarak, pedagoji kurumlarının asıl “ana işine” odaklanmasını mümkün kılan bir serbesti kazanır. Bu kurumlarda pedagoğların yanı sıra işletmelerde, sekretaryalarda, parlamentoda, sosyal ve kültürel alanlarda faaliyet gösteren, okulla ilgili yeterliklere yönelik harici beklentileri fiilen “birinci elden” aktaran kişiler de bulunabilir. Ayrıca bu odalar ofisleri/danışma büroları, öğrenme grupları için değişik toplumsal alanlarda nerede müdahale imkânları, özellikle de yenilik imkânları gördükleri konusunda geri bildirimlerde de bulunabilir. Üçüncü dereceden olan bu rezonanslar, okulun tamamlanan / sona eren öğrenme projeleri konusunda değerlendirmelerini bildirebilirler, yeni yönler önerebilirler, hatta başka okulların ağırlık verdikleri konuları inceleme imkânı sunabilirler ya da okullar arasında bir ağ oluşturulmasını teşvike edebilirler. Aynı zamanda çatışma durumlarında arabuluculuk işlevi de bu çerçevede ele alınabilir (Rihm, 2006a, s.419).

Bu bakış, okul kavramının yavaş yavaş tâdil edilmesini ifade eder. Adım adım gerçekleştirilecek olan bu “değiştirme” (koversiyon) sonucunda, sosyal açıdan kendini anlama olgusu için alan yaratarak tutarlı bir şekilde sistem yönelimi yerine özne yönelimine öncelik veren, *herkes için öğrenci okulu* şeklinde ifade edilen okulun amaçları belirgin hale getirilirdi. Yaşanan dünya ile tartışılarak, sistemlerin stratejik yönelimlerinin varlığı reddedilmeden, öz yönelimli olarak yeterliklerin kazanılması ağırlık merkezi haline gelirdi. Aksine, dünyanın süreçlerinin başarıyla araştırılmasını ve değiştirilmesini sağlayacak şekilde müdahalede bulunulması için, sistematik yönelimler hakkında bilgi edinilmiş olması şarttır. Süreçlere somut bir şekilde müdahale edilmesi ve buna bağlı olarak gerekli kullanılabilirliğe yönelik şartların talep edilmesi kapsamında, öğrenme grubuna katılanlar da yeterlik kazanırlar. Yani söz konusu olan, sistemlerle ilgili konuların genel olarak

okulun günlük hayatının parçası olup olmadığı sorusu değildir. Bilakis, bu konuların sonuçlarının *ne zaman* alınacağı ve bu tematizasyonunu *kimin* başlatacağı söz konusudur. Buna göre, gerçekleştirilmesine gayret edilen perspektif değişikliği, *öğrenme gruplarının bakış açısından* (birinci derece inisiyatifler / rezonanslar) yola çıkarak hareket eder. Çünkü özne teorisi ile ilgili bakış açılarına göre, öznenen yola çıkarak dünyanın mevcudiyetinin/ kullanılabilirliğinin geliştirilmesi anlamındaki asıl öğrenme / öğretme süreci orada gerçekleşmektedir. Bu süreç, *örgütsel çerçevede* (ikinci derece inisiyatifler / rezonanslar) ve *harici danışmanlık çerçevesinde* (üçüncü derece inisiyatifler / rezonanslar) devam eder (Rihm, 2006a, s.419-420).

Thomas Rihm ‘İN Geliştirdiği Özne Yönelimli Okul Geliştirme Modeli

T. Rihm (2006b, s.301-330) in Almanya’da uygulama yaparak geliştirdiği *Özne Yönelimli Okul Geliştirme Modelinin* tüm aşamaları (öğrenci başarısı ve üretkenliğinin artması, ders geliştirme ve benzeri) aşağıda açıklanmıştır:

Başlangıç Aşaması

Başlangıçta (Rihm (2006b, s.302-307), iki ayrı öğrenme grubu üzerinde çalışmalar yürürlüğe konulmuştur. Gruplardan, yapılan öğretim çalışmalarına karşı tepkiler gelmiştir. Yapılan incelemeler, öğrenme grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı olmaktan çok daha başka bir öğrenme yöntemi istediklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu isteklerine olumlu bir yaklaşım sergilenmesi proje uygulayıcısı, departman yönetimi ve ebeveynler tarafından bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Aşılması gereken kırmızı çizgiler hatırlatılmıştır. Burada öğrenci gruplarının farklı isteği ile aşılması istenen konular birlikte düşünüldüğünde bir çatışma ve çelişki ortamı oluştuğunu göstermektedir.

Çatışma ve çelişki ortamına “ üretken krizler” ve kazanç sağlayan uyarılar olarak bakılması farklı gelişmelere zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin istememesine rağmen öğreticinin özne olduğu bir öğretim çalışmasını sürdürme gayretinden vazgeçilmiş ve bir uzlaşma, kalıcı değişiklik arayışına gidilmiştir. Bu bakış açısıyla öğrencilerden yeni öğrenme projesiyle ilgili fikir belirtmeleri istenmiştir. Böylece öğrenme dinamiğinde nelerin yer alacağı konusunda öğrenme grupları da söz sahibi olması sağlanmıştır.

Başta, iki öğrenci grubu da bu çalışmaya katkı sağlama noktasında isteksiz görünse de proje uygulayıcısının yönlendirme ve teşviki ile katkılar arka arkaya gelmeye başlamıştır. Müfredat programında olmasını istedikleri konuları listeler halinde sunmuşlardır.

Yapılan incelemelerde, 1. Öğrenme grubundaki öğrencilerin sadece okul dışındaki kendi yaşantılarına dayanan güncel ilgi alanlarına (uzak yerlere yapılan seyahatler, kablolu yayın satın alan aileler, bayramlar ve benzeri.) yönelik talepte buldukları gözlenmiştir. Buna karşılık 2. Öğrenme grubundaki öğrencilerin ise günlük yaşantılardan ayrı olarak okulda öğrendikleri ama güncel olaylarla da bağlantı kurulabilecek konulara (doğada araştırma yapmak, toprağı keşfetmek, çevre felaketleri, volkan patlamaları, seller ve benzeri.) yönelik talepte buldukları gözlenmiştir. Her iki öğrenci grubunun istekleri de müfredatın isteklerini tam olarak karşılamamaktadır.

Müfredat konularında yer alan konular ile öğrenme grubundaki öğrencilerin konuları karşılaştırıldığında 1. Öğrenme grubundakilerin önerilerinin farklı; 2. Öğrenme grubundakilerinin ise genel olarak örtüşmelerin olduğu gözlenmiştir. 1. Öğrenme grubundaki öğrencilerin örtüşen konulardan bir karışımın yapılması fikrine karşı çıkmaları öğrenme grubu projesini durma noktasına getirmiştir. Sorunun çözümü için konu, okul departmanı huzurunda ebeveyn toplantısında tartışmaya açılmıştır.

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin Temelinin Oluşturulması

Öğrenme süreci perspektifinin değiştirilmesinin başlangıcında öğrenme içeriklerinin merkezde olması, şaşırtıcı değildi. Alışıldık anlamda ders, önceden bildirilen müfredat içeriklerinin sınıftaki bütün aktivitelerin temelini oluşturması olarak anlaşılır. Fakat K. Holzkamp'ın öğrenme kavramı ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, öğrenme içerikleri sorusu beklenmedik başka bir anlam kazandı (Rihm, 2006b, s.307).

K. Holzkamp (1995, 185, aktaran: Rihm, 2006b, s.307), öğrenme taleplerinin fiilen “otomatik olarak” öğrenciler tarafında öğrenme eylemi haline gelmediğini açıkça vurgulamaktadır. Ayrıca K. Holzkamp şunu belirtmektedir: Öğrenme ilgisi, eylem gerekçelerinin duygusal-motivasyonel kalitesi olarak somutlaştırılmalıdır ve sebepler daima ‘benim sebeplerimdir’ yani, fiilen ‘birinci şahsın’ sebepleridir”. Öğrencilerin öğrenme gerekçeleri, yönetici konumunda olan kendi yaşantılarındaki ilgi alanlarına işaret etmektedir. Bu ilgi alanları tasarruf/kullanım imkânlarının

geliştirilmesine ve böylece yaşam kalitesinin yükseltilmesine yöneliktir. Bu tasarrufun/kullanımın genişletilmesinin gerçekleştirilmesi, özne bilimi ile ilgili yoruma göre, öznelere toplumsal olarak verilen ve değiştirilecek olan *önem* ile karşı karşıya olan eylem imkânlarının gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle önem, potansiyel öğrenme konuları olabilir.

T. Rihm (2006b, s.307)'e göre bu, ancak anlam ilgisini kendi hayatının perspektifi açısından aktif olarak öğrencilere dayandırılması durumunda mümkün olabilir. Buna bağlı olan “duygusal-motivasyonel değerlendirme”, bir öğrenme probleminin üstlenilmesi için gerekli, fakat yetersiz bir şarttır. Bu değerlendirme bir öğrenme opsiyonunu ifade eder. Bu nedenle içeriksel-önem ile ilgili bu konuya öğrenme sürecinin temeline/gereğesine yönelik soru, sadece tematik ortamda yani, öğrenilecek konunun (öğrenci için) taşıdığı önem açısından tartışılabilir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme motifi (öğrenme gayretini ve riskini kendi üzerine almak), öğrenilecek konu kapsamında gösterilen ve öznel açıdan önemli olan eylem probleminin aşılmasında yardımcı olan eylem imkanlarından kaynaklanır, öğrencinin motivasyon kabiliyetinden kaynaklanmaz.

Ne enteresan ise, o öğrenilir. Birey yaşadığı dünya üzerindeki tasarruf hakkını genişletmek için kendisine eylem imkânları sunan ya da en azından bunu dikkate alan şeyleri öğrenir. Öğrenci tarafından aktif olarak uygulanacak olan bu yönelim/belirleme sürecinin kriteri, öğrenmeye duyulan ve kendi yaşam perspektifine yoğunlaşan ilgidir. Tetik noktası, önceden öğrenilenler ile tavsiye edilen öğrenme konusu arasında bir tutarsızlığın var olmasına yönelik deneyimdir. Bunlar öğrencilerin somut günlük hayatlarının eylem/hareket problemleri ya da beklenen, gelecek için önemli olduğu düşünülen öğrenme konuları olabilir (Rihm, 2006b, s.308).

T. Rihm (2006b, s.308), kendisi için yeni olan bu bağlantılara istinaden, özne yönelimli bir öğrenme sürecinin ilk adımının öncelikle kendi ilgilerini çeken konuların belirlenmesi açısından öğrencilere öncelik verilmesinin olduğunu belirtmiş ve kendisinin onların anlam/mana yapılarını tespit edecek durumda hissetmediğini ifade etmiştir. Daha konu kataloğunun hazırlanması sırasında (ve daha sonra tekrar ebeveyn toplantısında) konu olarak ele alınan soru, müfredat ve eğitim plânlarının taşıdığı önem idi.

T. Rihm (2006b, s.307), uygulamada öğrencilerin münferit bakış açılarını kabul ettiklerini, gizli öğrenme hedeflerini yeniden düzelttiklerini ve konuların formülasyonunu kısmen değiştirdiklerini

belirtmiştir. Bu bağlamda önceden tanımlanan plânlar, öznelikten uzaklaştırıcı bir karaktere sahip olmaktan çıkarabildiğini ve uygulama ritüellerine başvurmak zorunda kalmadan bu plânları öznel tasarrufların genişletilmesi için kullanılabilir hale getirebildiğini, aynı zamanda ebeveynlerin müfredatın öğrenme kapsamına dâhil edilip edilemeyeceğini, çocuklarıyla birlikte bir defa daha kontrol etmeye yönelik isteklerini de yerine getirdiğini vurgulamıştır.

Özne Yönelimli Öğrenme Sürecinin Uygulanması

Konu kataloğu ile nasıl çalışılmalı? Konu çeşitliliği ile uğraşılmasına yönelik soru, başlanılan öğrenme sürecinin ikinci “uçurumu”dur. Burada da öğrenme grupları içerisinde ya da bu gruplar birbiriyle karşılaştırıldığında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. 1. öğrenme grubunda öğrenciler genel olarak “kendi” konularının uygulanması konusunda ısrar ederken ve sadece münferit öğrenciler seçilen konuların müştereken uygulanmasından yana iken, 2. öğrenme grubunda durum bunun tam tersiydi. Ancak uzun süren bir fikir alış verişinden sonra çoğunluk tarafından kabul edilen mutabakatlar ortaya çıktı. Sonuç olarak gelecekteki öğrenme süreci temalarını gerçekleştirmeye yönelik iki model ortaya çıktı: Bütün öğrenciler bir konu üzerinde mutabakat sağlar ve adım adım katalog üzerinde çalışır (2. öğrenme grubunun tercihi) veya *münferit öğrencilerin* her biri katalogda *kendine ait konuyu* arar ve tek başına veya seçtiği bir arkadaşıyla birlikte bu konu üzerinde çalışır (1. öğrenme grubunun kararı). İlk önce iki öğrenci bir konunun üstlenilmesiyle ilgili karara katılmadı. İlgili öğrenme grubu onlardan önce sadece izlemelerini ya da kısa bir süre için konuya dâhil olmalarını, kendi bakış açılarına göre anlamlı buldukları yerlerde öğrenme sürecini başka bir şekilde desteklemeleri istendi (Rihm, 2006b, s.309).

Güncel olarak ele alınacak olan konulara yönelik bu mutabakat aşamasından sonra, öğrenciler seçilen öğrenme konularını ve bunlara dayalı öğrenme süreçlerini münferit yönleriyle ele almaya başladılar. Her iki grubun sağladığı çok sayıda katkıda, sık sık uygulamaya koymaya yönelik sorularla birlikte içeriğin isimlendirilmesi açısından yanlışlıkla karıştırma söz konusu oldu. Böylece, sıra öğrenme sürecinin “içeriği” ve “organizasyonu” kavramlarının, yani üst kavramların açıklığa kavuşturulmasına geldi. Proje uygulayıcının/öğretmenin (T. Rihm) seçtiği örnekler vasıtasıyla öğrenciler her iki kavramın da amaçlarını belirleyen farklılıkları belirlediler. Bu kapsamda, öğrenme süreçlerinde

“ne” ve “nasıl” soruları arasında farklılık olduğu, “nasıl” sorusunun “ne” sorusuna bağlı olduğu açıkça ortaya çıktı. İçerikler özellikle *soru* şeklinde belirlenirken (örneğin, mektuplar nasıl dağıtılır? Kablosuz nasıl telefon edilir?) bu soruları cevaplama yolları somut aktiviteler olarak formüle edildi (örneğin, postaneden bir bilgi dosyası talep edilmesi ya da yaya bölgesinde bulunan telekom noktasına gidilerek bir röportaj yapılması). Sonuç olarak her iki öğrenme grubunda da öğrenciler sol tarafında içeriklerini sağ tarafında ise içeriklerle ilgili çalışma yolunun açıklandığı tablolar hazırladılar (Rihm, 2006b, s.310).

Bu kavram açıklama çalışması, yine öğrenme sürecinin içerik ve organizasyon yönleri açısından şimdiye kadarki eğitim süreci durumunu yeniden tanımlayan, tamamlayan ya da yeniden ifade eden / vurgulayan bir katalizör etkisi gösterdi. “Kavram” açıklama turunu, amacı içerik için kararlaştırılan fikir spektrumunu genişletmek olan bir teşvik turu izledi. Bunun üzerine, hem 1. öğrenme grubunda, hem de 2. öğrenme grubunda, ilgili öğrenme gruplarındaki bütün katılımcıların fikirlerinin toplamını içeren genişletilmiş listeler hazırlandı. Proje uygulayıcının/öğretmenin (T. Rihm) katkıları özellikle işaretlendi. Öyle ki, neyin öğrenciler tarafından, neyin öğretmen tarafından geldiği belliydi. Konuları işlemenin sorumluluğunu alan öğrenciler, teşvikleri üstlenmekte ya da dikkate almamakta serbestti. Bunun üzerine 1. öğrenme grubunda, konuyla ilgili “araştırmacı sorularına”, varsayılan araştırma yollarına (internet, medya merkezi, telefon, mektuplar / mailler, röportajlar, ansiklopediler, ders kitapları, müfredatlar, deneyler ve benzeri.) ve gayret edilen zaman çerçevesine işaret eden bireysel iş süreci krokileri hazırlandı. Ayrıca, proje uygulayıcının/öğretmenin (T. Rihm) önerisi üzerine, bu projeyi uygulamaya koyma süreci konusunda, düzenli olarak rapor düzenlenmesi çerçevesinde bilgi verilmesi ve muhtemel farklılıkların/sapmaların gerekçelerinin bildirilmesi gerektiği kararlaştırıldı. 2. öğrenme grubundaki öğrenciler ilk önce katalogdan müştereken belirlenen konuyu bölümlere ayırmaya ve bu bölümleri sırayla kendi aralarında oluşturdukları gruplarda ele alıp işlemeye karar verdiler. Alt gruplar, bir poster üzerinde araştırma durumunu şeffaf bir hale getirdiler ve bu sayede münferit aktivitelerin birbirine uygun olmasını kolaylaştırmış oldular (Rihm, 2006b, s.310).

Öğrenme grupları bu yapı çerçevesine dayanarak, öğrenme süreci konusunda gözle görülür bir sorumluluk üstlendiler. Adeta “öğrenmek üzere” yola koyuldular: İnternet vasıtasıyla bilgiler aldılar, kendi evlerindeki medya araçlarını kullandılar, kitapları, ansiklopediler,

mecmuaları ödünç aldılar, yönelttikleri sorular açısından kendilerini uzman olarak gören meslektaşlarla röportajlar yaptılar, yazılı olarak firmalarla temas kurdular ya da toplu taşımacılık araçlarıyla ulaşmak mümkün olan yerlerde gözlem yaptılar. Bu kapsamda, kaynaklara ya da destekleme sistemlerine yönelik sorular hemen merkezî bir konu haline geldi. Böylece, tekrar gözlem amacıyla yapılan bir otobüs yolculuğu sırasında öğrencilere refakat eden birinin bulunması gerekti. Daha önce olduğu gibi, tekrar açıkça çatışma ortaya çıktı ve bu çatışma öz yönelim ve denetim yükümlülüğü çizgisi boyunca alevlenen konuyla ilgiliydi. Öğrenciler kendi kendilerine güvenmelerine rağmen, öğrenme süreci sonucuna göre araştırma yapılması gerektiğinde, bağımsız olarak araştırma yapamıyorlardı. Bu noktada, müştereken bir refakatçi şahsın aranmasına başlandı. Öyle ki, öğrenme projesinin takibine tekrar devam edilebiliyordu. Özellikle 1. öğrenme grubundaki öğrenciler bu “kaynak ihtiyacından” bir erdem ortaya çıkardılar. Örneğin, okul saatlerinin dışında kendi kendilerine kendi ikamet ettikleri yerde bulunan değişik kurumlara, otomobil satıcılarına, bilgisayar dükkânlarına ve benzeri yerlere gittiler (Rihm, 2006b, s.311).

Proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) rolü, ilk önce sorular için hazırda bekleyen katılımcı bir *gözlemci* rolü ile sınırlıydı. Örneğin, internet kullanımı, medya merkezlerinde yolun bulunması, muhtemel röportaj partnerlerinin adresleri, metinlerden anlam çıkarılması ve metinlerin hazırlanması ile ilgili sorular mevcuttu, hatta konuyla bağlantılı çalışmalar yapılması sırasında ve bu çalışmalar sonucunda edinilen bilgilerle ilgili kapanış belgelerinin hazırlanması sırasında, röportajların ve gözlemlerin organize edilmesi sırasında destek görmeye yönelik ricalar da vardı. Zamanla, öğrencilerin sadece kendi soruları için yine kendileri tarafından önceden formüle edilen bir çözüm önerisinde bulunacakları an, öğretmene başvurabilmelerinin proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) anlayışına ve öne sürülen soru için uygun olduğu görüldü. Bu hareket şekli, bir yandan soruları başa çıkılabilir bir ölçüde olacak şekilde sınırladı, diğer yandan da düşünme sürecini teşvik etti. Proje uygulayıcı/öğretmen (T. Rihm), böylece öğrencilerin öğrenme ve düşünme yolları konusunda daha net bir bilgiye sahip oldu ve daha kuvvetli bir şekilde öznel öğrenme yollarına odaklanan açıklamalar yapabildi. Bu öneriler olmadan bunu gerçekleştirmem mümkün olmazdı. Proje uygulayıcısı/öğretmen (T. Rihm) desteğinin dışarıya dönük ifadesi, sorularıyla ilgili olarak O’ndan cevap almak istediklerinde öğrencilerin aktif olarak ziyaret

edebilecekleri bir *danışman köşesi* (1. öğrenme grubu) ve bir *danışman banka* (2. öğrenme grubu) idi. Proje uygulayıcısı/öğretmeni (T. Rihm), bu danışmanlık faaliyeti sırasında yaptığı gözlemleri bir tutanak defterine kaydetti. Bu gözlemler, gelecekteki destekleme eylemlerine ve rapor saatlerine de dâhil edildi. Böylece *öğrenme süreci tutanakları*, öğrenme sürecinin ilerlemesinde merkezî bir rol üstlenmiş oldu. Seçilen içeriklerle ilgili olan konu yapısına yönelik gereklilikleri tamamlayıcı nitelikte olmak üzere tutanaklar, öğrencilerin öğrenme aktivitelerine dayanan tartışmanın esasını teşkil etti (Rihm, 2006b, s.311).

Ara rapor aşamasının öğrenme sürecinin ilerlemesi açısından çok önemli olduğu görüldü. Bu tasavvur turu çerçevesinde şimdiye kadarki adımlar açıklanabildi, cevaplanmamış olan sorulara açıklık getirilebildi, uygulama sırasında ortaya çıkan problemler belirlenebildi ve desteğe yönelik talepler formüle edilebildi. Konferans veren öğrenciler kendi arkadaşlarından ve proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) değerlendirmelerinden önemli geri bildirimler, güçler ve eleştirel açıklamalar aldılar. Bütün bunlar, daima onların kendi araştırmaları hakkında bir defa daha düşünmelerine ve öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan özel şartlar gerektirdiğinde desteklenmelerine yol açtı. Diğer yandan, konferans veren öğrenciler arkadaşlarına önemli deneyim değerlerini aktardılar. Bu da yine kendi eylemlerinin daha üretken bir hale gelmesini sağladı. Böylece bir yerde bir öğrenci, bir firmanın gönderdiği bir mektubun uzun süre okul merkezinde “dolaştığını” ve bu nedenle öğrenme süresinin bir kısmının kaybolduğunu, çünkü gönderen kendisinden çok geneli hedef aldığını bildirdi. Bu durum bütün grup için adres ve gönderici standartları hakkında müştereken konuşulmasına sebep oldu. Tasavvur turları, içerikle ve operatif konularla ilgili raporların yanı sıra, öğrenme projelerinin gerçekleştirilmesine eşlik eden ruh halinin tematize edilmesi için de önemli bir forumdu. Birçok öğrencide sürekli olarak öğrenme sürecinin duraksadığı, “hiç ilerleme olmadığı”, öyle ki, öğrencilerin öğrenme sürecini yarıda kesmeyi düşündükleri görüldü. Fakat fikir ve destek alabilme ümidi onları sürekli olarak yeniden öğrenme eylemlerini gerçekleştirmeye sevk etti. Kademeli olarak ara raporlar çerçevesinde, çok çeşitli teşvik, düzenleme ve destek ortamı oluştu. Bu kapsamda öğrenciler çoğu zaman plânlamanın süregelen direktifler doğrultusunda geliştirilmesi ve başlangıçta önerilen araştırma yollarının revize edilmesi için kışkırtıldılar ve çalışmaya devam etmeye cesaretlendirildiler (Rihm, 2006b, s.312).

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin İlerlemesi

T. Rihm (2006b, s.312), öncelikle kendisinin bir şey yapmadan öğrencilerin öğrenme süreçlerini gerçekleştirilmekten yana ya da hatta (iki öğrencinin) bunların aleyhine kesin kararlar almasının ve bir konunun sorumluluğunu kendi üstüne alanların ciddiliği ve fakat aynı zamanda (ilk önce) bunu yapmak istemeyen ve bunu da ofensif olarak açıklayan öğrencilerin ciddiyetinin kendisini şaşırttığını vurgulamıştır. Ayrıca daha da şaşırtıcı olanın, öğrenme gruplarının her iki varyantı da kısa bir konuşmadan sonra kabul etmesi olduğunu belirtmiş ve bu durumu şöyle ifade etmiştir: “İlk önce, öğrenmek istemeyen öğrencilerin mevcut olması onlar için değil, benim için bir problem gibi görünüyordu. Öğrenme süreçlerinin burada belirginleşen *esnekliği*, ara rapor turu çerçevesinde de belirgindi. Bu çerçevede tanımlanan ve sürekli tekrar eden ve sürecin duraksadığı, yön bulmanın mümkün olmadığı ve çalışmayı kesme tehdidinin ortaya çıktığı ve fakat sürekli olarak çalışmanın tekrar kabul edilerek sürdürülmeye devam ettiği aşamalar, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik şimdiye kadarki lineer anlayışımın sadece okul gerçeğinin bir kısmı ile örtüştüğünü gösterdiler. Acilen bu anlayışın öğrenme ve “öğrenmeme” aşamalarını üretken bir bağlantı içerisinde gören diyalektik yönelimli bir öğrenme anlayışı ile tamamlanmasına ihtiyaç vardı” (Rihm, 2006b, s.312-313).

Kendi sorumluluk alanında öğrenme projesinin üstlenilmesi durumunda, öğrenme sürecinin süreçleri de öğrencilerin hayat perspektifleri gibi farklılık göstermekteydi. Öğrenme-öğretme olayının *belli bir amaca göre* yönlendirilmesi, öğrenme süreçlerinin çeşitliliğini de beraberinde getirdi. Proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) yönetici etkisi, öğrenme süreçlerinin birbirinden kopması nedeniyle oluşan karmaşıklığa, öğrenme tekniği ile ilgili tedbirler (örneğin, öğrenme seviyesine odaklı “dâhili farklılaşma”) alarak hâkim olmanın O’nun için mümkün olmaması ihtimalinin tamamen dışında, (didaktik temele dayansa da) düzeltilen bir “öğrenme engeline” denkti. Bu çeşitlilik, alışıldık didaktik prensiplerin yardımıyla öğretmen tarafından önceki yapılandırmadan farklı bir motor kullanılmasını gerektirdi. Fakat bu farklı yoldan gitmek, genelde yaygın olan pedagojik profesyonellik anlayışının temellerini sarsmak anlamına geliyordu: Her şeyi yapabilmeyi talep etmek. Bir teklife eşit olan bu talebe göre, öğretmen, tam bir kukla oyuncusu gibi, bütün “ipleri” (öğrencileri) elinde tutmalıdır ve onları mümkün olduğu kadar becerikli bir şekilde hareket ettirmelidir. Bu başka yolu kat etmek, profesyoneller

için her şeyden önce öğrencilere kendi çağrışımlarını, eylem amaçlarını, kendileri tarafından belirlenen bir öğrenme yönünde attıkları ilk adımı ifade edebilmeleri için zaman tanımak anlamına gelmektedir. Fakat bu yön değişikliği, öğrencilerin kendi (öğrenme) gelişimleri anlamında yeterliğe sahip olduklarının kabul edilebilmesini ve görülebilmesini gerektirmektedir ve böylece öğrenme süreci ile ilgili sorumluluğun önemli bir kısmının öğrencilere verilebilmesi anlamına da gelmektedir (Rihm, 2006b, s.313).

İki öğrenme grubunda da öğrenciler tarafından formüle edilen soruların bu perspektif değişikliği için önemli olduğu görülmüştür. Öğrenciler kendi sorularında, iki özne teorisi açısından merkezî olan ve öğrenme süreçlerinin ilerlemesi için gereken yönelim momentlerini açıkladılar:

- Anlam/mana ilişkisi (güncel olan veya beklenen eylem problemleri),
- Önem ilişkisi (nesnel-sosyal konu önemi kapsamında sunulan eylem ve çözüm imkânları) (Rihm, 2006b, s.313).

Öğrencilerin kendi formüle ettikleri sorularda, anlam ve önemin yaşam perspektifi tarafından yönetilen öznel ilgiyi açıklayan uygunluk ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu açıklama ile birlikte öğrenciler kendi içlerindeki bir parçaya göz attılar. Öğrenme sürecinin “samimiyeti” buna dayanmaktadır. Çünkü açıklanan anlayışa yönelik ilgiler, öncelikle öğretme stratejisi ile ilgili manipülasyondan korunmuş/bağışık değildir. Öğrenme dinamiğinin sürekliliğini sağlamak için, öğrencilerin “kendi sorularının” gerekliliğine ek olarak, öğretmenin “*kendi cevaplarının*” da gerekli olduğu görüldü. Bu davranış öğrenme tekniği açısından dersin yönetilmesi konusunda bir çelişki oluşturdu. Çünkü öğretmen cevaplarının öğrencilerin sorularına bağlı olmasını gerektirdi. Bu, öğrencilerin öğretmenin anlam dünyasına göz atmalarını sağlamadan gerçekleşmedi. Soruları hazırlayanlar, kendi öğrenmeye yönelik ilgilerine dayanarak, öğretmenin konu hakkında *ne* düşündüğünü ve özellikle de *neden* böyle düşündüğünü gösteren değerlendirmesini istediler. Yani öğretmene gelmelerinin sebebi, mesafeli bir şekilde nesne yapısı ile ilgili bakış açısının ya da normatif bakış açısının arkasına saklanmış olan birini aramaları değildi. Daha çok, şimdiye kadarki öğrenme süreci ile ilgili değerlendirmelerinde kendini gösteren birini arıyorlardı. Her şeyden önce amacı, profesyonelliğin, kendi dünya görüşlerinin kazanılması ve genişletilmesi ile ilgili *kendi* tarihçelerinin çerçevesinde kendilerine

cevap vermek olan birini arıyorlardı. Öğretmenin cevapları, kendi bakış açısından değerlendirmesini bildirerek, ‘içeriye’ göre, yani, öğrenme grubunun çalışması çerçevesinde alternatifler göstermesi ve önerileri kabule açık bırakması, ‘dışarıya göre’ yani, diğer meslektaşlar ve bölüm yönetimi karşısında onların kendi ilgi alanlarının katılımcısı olarak ortaya çıkmam durumunda öğrencilerin öğretmeni özne olarak görmeleri durumunda etkiliydi (Rihm, 2006b, s.314).

Anlama dayalı olarak ve önem ile ilgili olarak bazı sorular ve cevaplar, öğrenme süreci için perspektif açısından yön veren bir karaktere sahiptir. Bu sorular ve cevaplar hem sonuç hem de neden olarak öğrenme projesini derinlemesine sürükler. Bunlar, üstlenilen / ele alınan öğrenme probleminin çözümü için neyin faydalı neyin faydasız olduğunu konu bilgisinin sürekli yenilenen nitel seviyesinde anlamak için, arama hareketlerini başlatırlar. Burada desantralizasyon, mesafe kazanma, geri çekilme, önce bir yere bırakma aşamaları, öğrenme olayının üretkenliğini azaltmayan, hatta arttıran ve gerekli olan bölümlerdir. Ulaşılan konu bilgisi derinliği, her şeyden önce öznel eylem problemi ile ölçülür, ancak ikinci etapta nesnel yapısal bakış açısından ele alınır. Bu derinlik, öğrenme konusunun “öğretmen bakış açısından bakıldığında” sahip olduğu karakteristik özelliğidir. Yani nesnel yapısal bakış açıları özne yönelimli öğrenme sürecinde de önemlidir. Fakat bunlar, öğrenci tarafından belirlenen eylemlerin çözümü için ne ölçüde faydalı olduklarına göre belirlenir. Tutarsızlık deneyimi kapsamında beklenen öğrenme sonucunun ‘bir çırpıda’ ya da sadece nitel bir öğrenme sıçraması vasıtasıyla elde edilip edilemeyeceği” önceden söylenemez. Böyle bir temele dayanan araştırma süreci sürekli olarak beklenmedik dönüşler yapar, ulaşılan seviyeye göre yeni beklenmedik yollara girer, daima yeni sorular (ve cevaplar) ortaya atar. Bu nedenle ince işlenmiş olan önceki plânlara karşı çıkar. Durumu önceden tam olarak belirleyebilmek şöyle dursun, bir “uzak öğrenme ülkesinde” harekete geçmeden önce yolu tarif etmek gerçekte öğrenciler için de, öğretmen için de zordur (Rihm, 2006b, s.314-315).

İşbirlikçi öğrenme özne bilimi ile ilgili literatürde şimdiye kadar kontrolü daha önce olduğu gibi, elinden tutan bir “değerlendirme üniversalliği”nin olmamasına yönelik talebin yanı sıra, doğrudan doğruya *müşterek* öğrenme problemlerinin öz yönelimli olarak sınıflandırılmasına bağlıdır (Held 1997, 12 ve devamı; Holzkamp 1995, 510 ve devamı: aktaran: Rihm, 2006b, s.315).

T. Rihm (2006b, s.315)'e göre öğrenciler, kısmî konular üzerinde çalışmalar yaparak ve araştırma faaliyeti ile nihayetinde sonuçların gösterimi/takdimi ve belgelenmesi hakkında devamlı fikir alış verişinde bulunarak, müştereken belirlenen öğrenme problemleri için bir çözüm bulmaya çalıştılar. Fakat *işbirlikçi öğrenmenin karakteristik özelliği*, içerik ve kaynak bilgisinin müştereken organize edildiği, erişimlerin ve araçların karşılıklı olarak kullanıma sunulduğu, afinitif öğrenme için korunan alanların yaratıldığı, öğrencilerin karşılıklı olarak birbirine katkıda bulunduğu ve böylece eleştirel yansıtmayı teşvik ettiği, öğrenme problemi ile başa çıkılmasına yönelik bir diyalog ise, 1. öğrenme grubunda gerçekleştirilen süreçte işbirlikçi olarak görülmelidir. Çünkü grup dinamiğinin motoru konu çeşitliliğindedir. Bu çeşitlilik ara rapor ritüelini gerekli hale getirdi. Bu aşamalar çerçevesinde öğrenciler kendilerini cesaretlendirdiler, düzenlediler, eleştirdiler, karşılıklı olarak birbirlerinin bakış açılarını genişlettiler, kendi görüş biçimlerini tamamladılar. Yine de bu çeşitlilik sevilmedi. Hatta daha çok, mozaik gibi bu grupta da geçerli olan 'müşterek' konunun (eylem imkânlarının genişletilmesi amacıyla dünya ile ilgili bağlantıların araştırılması) amaçlarını belirleyen bireysel temellere dayalı farklılaşmaları ifade etti.

T. Rihm (2006b, s.315), hem 1. öğrenme grubunda, hem de 2. öğrenme grubunda, işbirlikçi öğrenmenin daralmış olan bir bakış açısının genişletilmesinden bahseden başka bir bakış açısı belirginleştiğini vurgulamıştır. O'na göre işbirliği kültürü, sürekli olarak öğrencilerin kendisi tarafından belirlenen öğrenme projesine dayanarak, öğrenme aktivitelerinin hem kurumsal hem de toplumsal olarak desteklenmesi ve engellenmesi açısından, eylem imkânlarının reel olarak gerçekleştirilme derecesini tematize eder. O halde, bu işbirlikçi öğrenme kültürünün bu genişletilmiş görüş açısı, öğrenme projesine bağlı olarak sosyal açıdan kendini anlamaktır.

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin Sonlandırılması

İki grubun gerçekleştirdikleri, öğrenme sürecinin sonu açısından da farklıdır. 1. öğrenme grubu -kendini öğrenme sürecinin mantığını takip ederek- münferit konuların sonlandırılmasını düzenli olarak gerçekleştirilen plânlar çerçevesinde belirlerken, 2. öğrenme grubu, öğrenme sürecini münferit alt grupların konferanslarıyla ve müşterek bir proje defteri ile sona erdirmeye karar verdi. 1. öğrenme grubundaki bitirme probleminin çözümü, fikir saati ile ilgili ayarlama sonucunda

ortaya çıkarken, 2. öğrenme grubunun çözümü şimdiye kadarki bitirme deneyimlerini kapsayan bir tartışma süreci sonucunda ortaya çıktı (Rihm, 2006b, s.316).

Haftada bir gerçekleştirilen toplantı/konferans turları çerçevesinde, 1. öğrenme grubundaki bütün öğrenciler, sırayla moderatör olarak tayin edilen öğrencilerden kendi öğrenme süreçlerinin gidişatını ve süreç sona erdiğinde elde edilen sonuçları açıklamalarını istediler. Ardından gerçekleştirilen geri bildirim turunda konferans veren öğrenciler soruları cevapladılar, diğer öğrencilerin açıklamalarını dinlediler, açık kalın soruları not ettiler ve diğer öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili değerlendirmelerini bildirdiler. Nesnel bağlantılara içerik açısından nüfuz edilmesi ile ilgili açıklamanın yanı sıra, yeterli destek ile ilgili soru ve öğrenme yoluna konan “tökezleme taşları” hakkında fikir alış veriş yapılmaması da daha önemli bir hale geldi. Çoğu zaman örneğin, öğretmenlerin denetim yükümlülüğü nedeniyle en yakın şehir ile iyi bir otobüs bağlantısı olmasına ve öğrenciler önceki deneyimlerinden dolayı bu konuda kendilerine güvenmelerine rağmen kendi başlarına bilgi alamadılar, röportaj ve gözlem yapamadılar. Diğer taraftan buna ek olarak proje öğretmeninin (T. Rihm) telefonla, internetten ve medya vasıtasıyla okulun sunduğu kapsamlı bilgi sağlama imkânlarına işaret edildi. Böylece öğrenme sonuçlarının oluştuğu şartlar açısından da gözlemlenmesi mümkün oldu. Sonuç olarak, proje öğretmeninin (T. Rihm) önerisi üzerine, tekrarlanan genel önemli deneyimler (bilgi imkânları, iletişim standartları, randevular, okulun içindeki ve dışındaki muhataplar ve benzeri) yeni öğrenme projesinde anlamlı bir şekilde dikkate alınmaları için özel bir panoya kaydedildi (Rihm, 2006b, s.316).

2. öğrenme grubundaki öğrenciler, -öğrenme sürecinin organizasyonuna benzer bir biçimde- ilk önce performans değerlendirme ile ilgili bilinen yöntemlere daha kuvvetli bir şekilde odaklandılar. Öğrencilerin pek çoğu için öğrenmenin aynı zamanda bitmesi, alt grupların elde ettiği sonuçların konferanslarda açıklanması ve son olarak not alınması önemliydi. Diğer öğrencilerin değerlendirmeleri ile ilgili kriterler tespit edildi. Fakat “kızlar ve erkekler” öğrenme projesi çerçevesinde bu alışıldık hareket şekli beklenmedik bir biçimde bu tür kapanış yöntemlerinin “anlamı ve anlamsızlığı” ile ilgili tartışmaların konusu haline geldi. Bu öğrenme projesi çerçevesinde, daha sonra notların alınmasının öğrenmeyi teşvik etmek yerine öğrenmeyi engelleyici olduğu açıkça hissedilebiliyordu. Öğrenme ile birlikte sadece öğrenme

grubu üyelerinin karşılıklı olarak birbirine güvenmesi durumunda ortaya çıkabilen düşünme ve eylem/hareket şekillerinin açıklanması söz konusuydu. Öğrenciler diğer öğrenme projelerinde karşılaşılan ve daha sonra notlarını olumsuz etkileyebilecek olan hatalar yapmaktan endişe ettikleri için bilinçli olarak aktif olmadıkları durumları da hızlı bir şekilde açıkladılar. Öğrenim yılının geri kalanı için, bu konferanslara devam edilmesini, fakat not alınması gerekmediğini, fakat alt grupların öğrenme raporlarının “tutanak defterlerinde”, duvar gazetelerinde ve video kayıtlarında belgelenmesini, ebeveynlere sunulmasını ve ardından bir defa daha not alma sorusunun tartışılması gerektiğini kararlaştırıldı (Rihm, 2006b, s.317).

Her iki öğrenme grubunun olayında da, öğrenme projelerinin geliştirilen bitirme uygulaması tartışma konusu oldu. Her iki ebeveyn grubunda da çoğunlukla sonuçlar saygıyla karşılandı, kabul gördü ve hatta bazen şaşkınlıkla karşılandı. Bu kapsamda hazır bulunan ebeveynlerin açıklamaları sadece bilgi ile ilgili değildi, daha çok, evde algılanan ciddiyet, çocukların gayreti ve şimdiye kadar çoğu zaman hiç görülmeyen sebat ön plâna çıkarıldı, fakat aynı zamanda not alma sorusu da ortaya atıldı ve sınıf çalışmalarına dayanmayan notların “nesnelliği” ile ilgili endişe ifade edildi. Ebeveyn gruplarının uygulanan çözüme duyulan sempati ile gelecek öğrenim yılında öğretmenlerin değişmesi durumunda ortaya çıkması muhtemel sonuçlara yönelik endişe arasında kaldıkları açıkça hissedilebilmekteydi (Rihm, 2006b, s.317).

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Öğrenme süreçlerinin kapanışı, başlangıçta 1. öğrenme grubunda ve daha sonraki süreçte 2. öğrenme grubunda alışıldık “nesnel” performans değerlendirme yöntemiyle *gerçekleştirilemedi*. Çünkü yoğun öğrenme sürecinin katılımcıların “derisine” işlediği, (beklenmedik) öğrenme süreci nedeniyle katılımcılardan değerlendirme bildirmeleri istenen her yerde, anlam yapısıyla ilgili öğrenme süreçleri ile genel değerlendirmeler arasında çelişki ortaya çıktı. Bu çelişkinin en belirgin olduğu yer, 2. öğrenme grubunun kapanış/bitirme süreciydi. Gerçi bu öğrenme grubundaki katılımcılar öncelikle bireysel öğrenme sürecini aynen uygulamaya çalıştılar. Fakat ikinci adımda önceden tespit edilen bir değerlendirme özelliğinin yardımıyla kendi öğrenme ürünlerinin karşılaştırmalı bir değerlendirmeye tabi tutulmasını istediklerinde “kırılma noktası” görünür hale geldi (Rihm, 2006b, s.317).

Öğrenmeye yönelik ilgiye dayanan öğrenme projesi, hedeflere yönelik olmalıydı ve bir karşılaştırmanın mümkün olacağı şekilde parçalanmalıydı. Kritere odaklı bir değerlendirme vasıtasıyla öğrenme deneyimlerinin bütünlüğünün kaybolduğu, çünkü özelliklerin uygulanmasının odaklanma şeklinde daima sadece bütün sürecin münferit yönlerine aktarıldığı hissedilebilmekteydi. Edinilen öğrenme deneyimiyle ilgili atıfta bulunma bağlamı kritere yönelme nedeniyle alt üst olmak zorunda kaldı. Sonuç olarak, münferit parçaların toplamı bütünü oluşturmadı. Yapılan öğrenme sürecinin bütünlüğü içerisinde takdir edilmesi yerine, bir sıralama oluşturulması amacıyla bir performans ölçümü yapılmalıydı. Bu durumda, okul bağlamında mevcut olan bu değerlendirme üniversalliği çerçevesinde, yapısal olarak öğrenme öznesinin gerçekleştirdiği öğrenme aktivitesinin karşılaştırma yapmak ve en iyisini seçim ayırmak amacıyla araçsallaştırılması ile ilgili bir tehlike ortaya çıkmaktadır. Böylece, söz konusu tehlike K. Holzkamp'ı yanlış anlamadan, günlük okul hayatında özne yönelimini askıya alan bir yanılma kültürünün yapılandırılmasını teşvik etti (Rihm, 2006b, s.318).

Kapanış değerlendirmeleri, özne teorisi ile ilgili perspektiflere bağlı olarak belli bir amaca yönelmiş olma durumu ile ilgili paradigmanın sonucu oldu. Yani, “öznenin kendi amaçlar, plânları, kasıtları ile birlikte bilinçli olarak dünyaya ve kendine ilgi göstermesinin” sonucu oldu (Holzkamp 1995, s.21, aktaran: Rihm, 2006b, s.318). Buna uygun olarak, öğrenme öznelere tarafından amaçlanan öğrenme aktivitelerinin güncel ve beklenen eylem problemlerini çözmesi ve problemin çözülmemesine ya da sadece yetersiz çözülebilmesine yol açan durumun açıklığa kavuşturulmasına katkıda bulunması durumunda, öğrenme süreçlerinin sona erdiği kabul edilebilirdi. Özne teorisi açısından bakıldığında, öğrenme sürecinin sona ermesi, kapanış değerlendirmesi şeklinde olur. Bu öğrenme sürecinin kapanış şekli, seçme yapılması amacıyla “haricen” formüle edilmiş, karşılaştırmalı değerlendirme kriterlerine dayanmaz. Yansıtmanın merkezinde daha çok, öğrencilerin öğrenme eylemini gruplara ayırmış olmasına ve bu sayede gerekli hale gelen “öğrenme döngüsü” yolunu kat etmesine sebep olan nedenler vardır (Rihm, 2006b, s.318).

T. Rihm (2006b, s.318) bu tür değerlendirmelerin daima hayatında ilgi duyduğu alanlara göre kendi bakış açısından gördüğü kendi değerlendirmelerine dayandığını belirtmiştir. Bunlar “kesinlikle dışarıdan tespit edilen “normatif” taleplerin” sonucu değildir. Yine de bu değerlendirmeler hemen hemen “sosyal şartlara” bağlıdır. Çünkü

insanın kendi bakış açısı, hem kendi eylem amaçlarının temelini oluşturan varsayımlar tarafından, hem de sosyal sıralamalar açısından gerekli olan ve engelleyici olaylarla reel olarak başa çıkılmasını sağlayan değişiklikler tarafından sürekli toplumsal olarak insana aşılır. Buna göre, öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi, esas itibariyle öznel arası karşılıklılık ile ilgilidir. Kişisel değerlendirme, sosyal temele dayanarak kendini anlama bağlamı çerçevesinde, öznel eylem problemlerin ve imkânların sebebini, bunları öğrenerek aşmaktır. Bu kapsamda, durumsal bakışın keskinleşmesine bağlı olarak öğrenme sürecinin belli bir amaca yönelik karakterine yönelmek, bireysel öğrenme performanslarının “nesnel olarak karşılaştırılmasına” yönelik mitos ile tam ters yönde bir çelişki oluşturmaktadır. Tartışılan portföy yaklaşımı için bunun anlamı, söz konusu karakterin temel oluşturma, ilerleme ve kapanış değerlendirme açısından temel teşkil edebilecek olan, yani öğrenme grubu sürecinin bütün gerginliği ile ilgili olacak yansıtma enstrümanı olarak genişletilmesidir.

T. Rihm (2006b, s.319)’e göre halen ele alınan öğrenme süreci değerlendirme kavramına en yakın olan çalışma, Th. Häcker (2005) tarafından temsil edilen özne teorisi ile ilgili pozisyonu ile ilgili portföy çalışmasıdır. Th. Häcker’in anlayışı, portföy tartışmasıyla ilgili ana görüşün tersine, öz yönelim konusunu yansıtma olayı çerçevesinde göz önünde bulundurmaya hedeflemektedir. Şeffaflığı, iletişimi ve katılımı esas alan, öğrenme biyografisine odaklanmış olan analiz aracı, Th. Häcker için performans değerlendirme çerçevesinde özetleyici ve aynı zamanda formatif bir işlev kazanmaktadır. Portföy çalışması, öğrenme yolunun diyalojik olarak tematize edilmesi vasıtasıyla, yansıtıcı bir öğrenme süreci yönetiminin aracı haline gelirken, bütün olayın gösterilmesi vasıtasıyla da yeterliliklerin açıklanmasına yönelik bir ortam haline gelir. Yine bu kapsamda oluşturulan öğrenme yollarının belgelenmesi ve öğrenme sonuçlarının ve teşhislerinin gösterimi vasıtasıyla yeni öğrenme projeleri oluşturulabilir. Esas itibariyle anlayışa dayanan kavram, birçok açıdan kendi içinde geliştirme potansiyeli taşır. Portföy çalışması, belgeleme, yansıtma ve oluşturma (jenerasyon) işlevleriyle işbirlikçi şekilde kendini anlama çerçevesinde, öğrenme grubu süreçlerinde güven kültürünün yapılandırılmasını teşvik eder. Fakat, profesyonellerin karşılaştırmalı yani harici kriterleri esas alan bir değerlendirmede ısrar ettikleri noktada, bu performans değerlendirme varyantı da “özne teorisi ile ilgili yolu” terk eder. Yukarıda da açıklandığı gibi öğrenme süreci, amacı sıralama oluşturmak olan test senaryolarına odaklanarak, kendi öznel ve durumsal

kurulumundan (anlam ilgisi, zamanlar, kaynaklar, kurumsal destekler, engellemeler ve benzeri.) deyim yerindeyse yoksun bırakılır ve etrafı “nesnel değerlendirilebilirlik ve karşılaştırılabilirlik görüntüsü” ile çevrilir. Kendi durumsal bağımlılıkları ve öğrencilerle öğretmenlerin özne yönelimi karşısında öğrenme dokümanlarının sözde “nötürlüğü”, bireysel öğrenme performanslarının “nesnellik talebinin” sürekliliğine yönelik bir ödüldür. Fakat bu nötürlük, zorunlu olarak kavrama bağlı değildir (Rihm, 2006b, s.319).

Özne Yönelimli Öğrenme-Öğretme İlişkilerinin Ana Parametresi: İnisiatifler ve Rezonanslar

Öğrencilerin inatçılığı nedeniyle zorla elde edilen öğretim davranışlarının *önceliğine yönelik görev*, öğrencilerin aktivitelerine ve bu aktiviteleri yansıtmaya ihtiyacına göz atılmasını sağladı. Öğrenme süreci çerçevesinde kararların başkaları tarafından tahmin edilmesinden bahsedilmiyordu; daha çok, ilgi alanlarına yer verilmesi söz konusuydu. Sırada anlayış paradigmasına odaklanmış olan bir etki bağlamına dönülmesi vardı. Bu durum öğrencilerin ve öğrenci gruplarının inisiatiflerinin ve bunlara bağlı olan, fakat diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin *zaman açısından arka plânda kalan rezonanslarının* değişmesi kapsamında ortaya çıkmıştır (Rihm, 2006b, s.322).

Şu anda yaşananın geçmişte yaşanana ve gelecekte yaşanacak olana bağlanması, anlam kategorisi ve bireysel açıdan anlamlı olguların meydana getirdiği kategori vasıtasıyla gerçekleştirilir. Anlam, inisiatiflerin düzenleyici temelidir. İnisiatiflerin çıkış noktası budur ve aynı zamanda inisiatifler bireysel “anlam yapıları” (ve perspektifler) konusunda bilgi verirler, fakat bunların değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması konusunda da etkili olurlar. İnisiatiflerde, yani sürekliliğin anlam açısından bozulması kapsamında bir birey, kendi sosyal çevresini kendi belirleyerek (muhtemelen dengeli bir şekilde) açılır. Bu güven gerektiren ve saygıya ihtiyaç duyan, risk dolu, tanıdık bir harekettir. Çünkü inisiatif kullananlar kendi inisiatifleri çerçevesinde kendilerini tematize ederler. İnisiatif kullananlar, bunu kendileri için inkâr edilmeyecek bir “ilk adım” imkânı olarak kabul edip etmeme ya da reddedip etmeme ile ilgili karar konusunda serbesttir: Eylem imkânı, insan hayatının ilk ve temel seçme imkânıdır. İnisiatifler devamsızlıklar yaratırlar, sürekli olanı yarıda keserler ve böylece yeni özelliklerin ve strüktürlerin spontane olarak ortaya çıkmasını (çıktığı yere gitmeyen yeniliklerin oluşması anlamında)

mümkün hale getirirler. İnisiyatiflerle ortaya çıkan “olay” yeni bir deneyim durumunu başlatır, “şimdiki zamanı” yaratır (Rihm, 2006b, s.322-323).

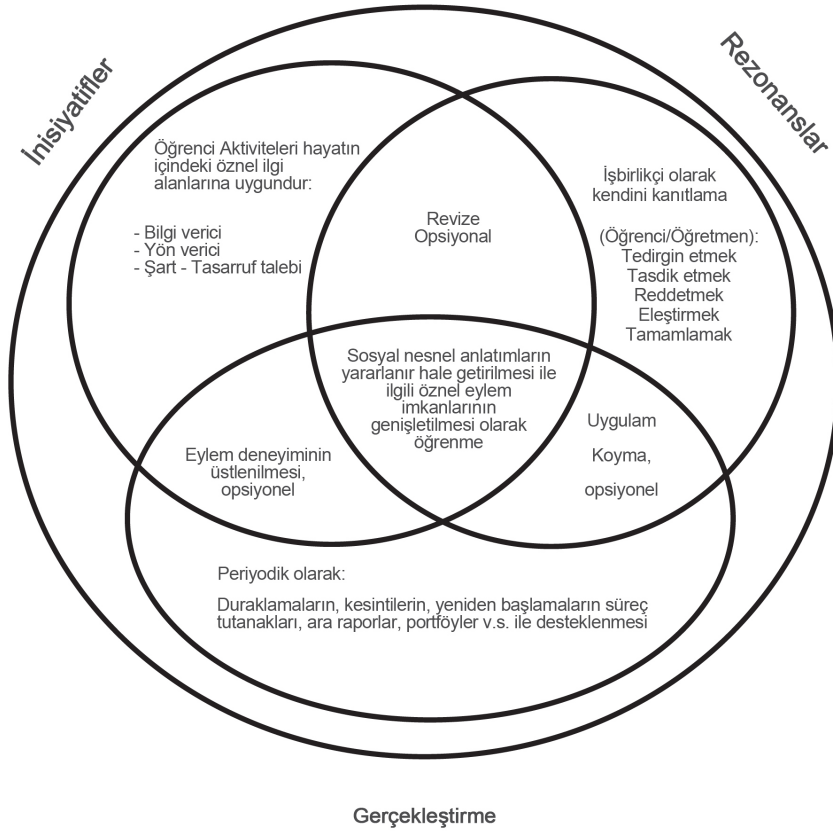
T. Rihm (2006b, s.3239)’e göre *öğrenme inisiyatiflerinin* eylemlere kıyasla iki belirgin/belli özelliği vardır:

- Bir yandan bireyler, neden belli eylem imkânlarını kaçırdıkları, ama diğerlerini neden kaçırmadıkları konusundaki gerekçelerini açıklayarak kendileri hakkında “ben buyum”, “ben iyi nedenlerden dolayı başka bir şeyi değil, bunu hayatımın merkezi haline getirmek isteyen (veya getirebilen) kişiyim” anlamında bilgi verirler. Ancak bu kendisi hakkında bilgi verme olayı inisiyatif kullananlara kendilerini ve karşılarındaki şahsı tekrar tanıma imkanı verir.
- Diğer taraftan, öğrenciler bu açıklamayla iç içe, kendi eylemiyle hangi yönde etkili olmak istediklerini, yani, hangi noktada etkili olmak istediklerini ve yaşadıkları dünyanın hangi önemli bölümlerinde yer alan süreçlere müdahale etmek istediklerini göstermektedir.

Kendisine bir söz söylenen şahıs, inisiyatifin yine inisiyatifte bulunan kişi için önemli olan yeni bir renk deneyimi kazanmasını sağlayan bir yankı gövdesi olarak görev yapar. İnisiyatif rezonans kazanır, bunların ikisi de aktörün hayata duyduğu ilgiye / yaşadığı dünyaya dayanır. İnisiyatifte bulunanlar bu rezonansları kabul edebilir ya da reddedebilir. Rezonanslar onların bakış açısına göre opsiyonlardır ve inisiyatifleri kendini ispatlamaya tabi tutar. Bu kendini ispatlama, belli bir temele dayanan gerçekleştirme perspektiflerine, risk değerlendirmelerine ve artan gerçekleştirme şanslarına ulaşılması için gereklidir. Çünkü diğer gözlemci görüşleri, şimdiye kadarki düşünme alışkanlıklarını tedirgin eder ve yıkar, yeni bakış açıları kazandırır, aynı duruma karşılık değişik cevaplar verirler. Böylece gerçeğe yaklaşma şansını arttırırlar. Rezonanslar etkinlik, bağlantıları çelişkiler, engeller konusunda bir bilgi sahibi olmak anlamında öznel deneyim kazanılmasını mümkün kılar (Markard 1999, s.6, aktaran: Rihm, 2006b, s.324).

Bu nedenle inisiyatifler ve rezonanslar, hem insanın kendi hayat perspektifinin hem de başkalarının hayat perspektifinin genişlemesini sağlar. İnisiyatifler ve rezonanslar, burada temsil edilen yaklaşım çerçevesinde, özne olmanın iki somutlaşma şeklidir. Her ikisinin de seçkin özelliği esneklilikleridir. Her ikisi de mümkündür, fakat zorunlu değildir ve bunlar insanı kalıcı bilgiye götürmelidir (Rihm, 2006b, s.324).

T. Rihm (2006b, s.324-325)'e göre inisiyatifler, rezonanslar ve projelerin gerçekleştirilmesi; öğrenciden yola çıkan öğrenme sürecinin çıkış noktasını kavrayan, fakat aynı zamanda kendi hayat projelerini gerçekleştirmek için inisiyatifte bulunanların bir karşılığa bağımlı olduğunu kabul eden bir etki bağlamı oluştururlar. Fakat inisiyatifte bulunanlar özne teorisi açısından, rezonansları eylemlerine katıp katmama konusunda serbesttir. Önemli olan inisiyatifte bulunanların rezonansları kabul etmesidir (*Bu sayede şu açıkça ortaya çıkmaktadır: Öğrenciler çocukların ve gençlerin dünyasının yetkin temsilcileridir; öğretmenler ise, yetişkinlerin dünyasının yetkin temsilcileridir. Nitel açıdan farklı olan bu dünya görüşlerinin anlaşılması öğrenme sürecinin dinamiğinin temelini oluşturmaktadır*). Çünkü rezonanslar, öznel bakış açılarını tamamlayan ve öznel bakış açılarıyla çelişkili olan başka bir bakış açısı kazandırır. Rezonanslar, inisiyatifleri ve inisiyatiflerin temelini oluşturan eylem ve öğrenme perspektiflerini bir defa daha revize edilmesini kısıktırabilir. Öğrencilerin rezonansı çocukların ve gençlerin dünyasını yansıtır, öğretmenlerin rezonansları ise yetişkinlerin dünyasını yansıtır. Her iki taraf ta diğer tarafın bu alış veriş süreci olmadan sahip olamayacağı bilgileri edinme imkânı sunar. Sonuç olarak, öğrenme projesi gerçekleştirildiği sürece edinilen deneyimleri öğrenciler sürekli olarak kullanıma sunulan eylem imkânları olarak üstlenebilirler veya başka öğrenme projelerinin oluşturulmasına yardım edebilirler (Şekil 1).



Şekil 1. Öğrenme Süreci Çemberi

Tamamen ikili/karşılıklı bir bakış açısına göre burada görülen fark, inisiyatiflere girilmesiyle, bu inisiyatiflere bağlı “kişisel” sorularla, plânların formülasyonu ve gerçekleştirme amacıyla birlikte konuyla ilgili tasarruf şartlarının (kaynaklar, katılım ve etki imkânları) tematize edilmesidir. Kurum temsilcilerinin rezonansları, şartlara yönelik tasarruflara yönelik talepler vasıtasıyla kışkırtılır ve bu kışkırtmalara yönelik değerlendirmeler vasıtasıyla okulun “kurumsal yüzü” görünür hale gelir. Çünkü tasarruflar ile ilgili kararlar vasıtasıyla ve özellikle de bu kararların gerekçeleri vasıtasıyla kurumsal hedef çatışmasının çözüm varyantının açıkça şekillendirilmesini fiilen “mahallinde” açıklamaktadır (Rihm 2000b, s. 326).

Öğrenci-Okul: “Modernize” Seçim Yerine Özne Yönelimli Vasıflandırma Kültürü

Bu tür yerleşik bir kurumsal öğrenme-öğretme ilişkisinin somutlaştırılması, zorunlu olarak bir kutuplaşmaya yol açmaktadır. Öğrenme grubu katılımcıları tarafından başka bir uygulama yapılması talep edilmeden, bu katılımcıların kendi hayatlarındaki ilgi alanları tematize edilmezdi. Kurumun bölüm yönetimi ve ebeveynler tarafından “deneysel” öğrenme süreci sürecine izin verilmeden, öğrenme inisiyatifleri muhtemelen boşa giderdi. Ancak, bir yandan değişikliklerin aktif olarak talep edilmesi ve diğer taraftan da bölüm yönetimi tarafından bu değişikliklerin desteklenmesi, bu genişliğe ve derinliğe sahip deneyimler kazanılmasını mümkün hale getirir. Bunun sonucunda, okulda özne olabilme imkânına yönelik soru, kaçınılmaz bir şekilde ilgili bağlam yapısına, özellikle de bu yapının esnekliğine ve destekleyici bir etki göstermeye hazır olmasına bağlıdır. Bu birbiriyle ilişkili olma durumunu “2. düzen inisiyatif-rezonans etki bağlamı” olarak tanımlanmıştır (Rihm 2000b, s. 326).

Öğrenci olarak *özne olmak* ve öğretmen olarak *özne olmak*, öncelikle öğrenme projesi açısından hem kendine karşı hem de öğrenme projesinin gerçekleştirilmesinde destekleme ve engelleme sistemlerine karşı değerlendirmede bulunabilmeye bağlıdır. Değerlendirmeler hayatın içindeki ilgi alanlarına dayanır. Bu değerlendirmeler, katılımcıları eylem imkânlarını öğrenerek genişletme ve daha fazla hayat kalitesinin kazanılması konusunda motive eder. Oluşturulmasına gayret edilen genişletme, sosyal anlayış sürecine bağlıdır. Çünkü sadece kurumsal engellerin ve desteklerin işbirlikçi olarak tematize edilmesi etkin, somut durumları değiştiren eylemlerin temelini oluşturulmasını ve bunların gerçekleştirilmesini sağlar. Öğrenme grubundaki öğrenme pozisyonu, hangi öğrenme problemlerinin güncel olarak anlamlı olduğunu ve gelecekte anlamlı olmasının beklendiğini aktif olarak açıklaması ile kendini gösterir. Buna karşılık, öğretme pozisyonu kendini öncelikle kendi bakış açısına dayanan kendi gözlemlerine bağlı olarak öğrenme inisiyatiflerini cevaplayan mevcut gözlemci olarak görür. Her iki pozisyonda da söz konusu olan özne statüsü, katılımcıları reddedemez, fakat özne statüsünün (örneğin, bir risk değerlendirmesi sonucunda) gerçekleştirilmesi bireylerin kendisine bırakılır. (Rihm 2000b, s. 326).

Fakat öğrenme süreci, bu meta öznel anlayış çerçevesinde toplumsal şeffaflığın yol açtığı bir sosyal fikir alış verişi süreci olduğu

için, öğrenciler ve öğretmenler bir *öğrenme süreci iklimine* düşerler. Bir yandan öğrenciler ve öğretmenler, kendi anlam yapılarını ve bu yapının içinde temeli oluşturulan önem yönelimini açıklamak zorundadır. Diğer yandan da, bu sayede kendi düşüncelerinin ve eylemlerinin öznel derin yapısı hakkında “samimi” bilgiler verir. Fakat öğrenme sürecine katılanlar bu şeffaflık sayesinde riskli bir yola girmiş olur. Çünkü gizli bir seçmeye sabitlenen kurumsal talepleri kapsamında kendi düşünce ve eylem şekillerini açıklayanlar, bu sayede muhtemel şanslarının (sosyal açıdan kendini anlama) kendi yönlerinin tersine hareket etmesi ve risk haline gelmesi riski ile karşılaşır. Öznel bakış açısının harici gözlemciler tarafından stratejik yönelimlerle/odaklanmalarla ilgili bakış açısına bağlı olarak “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirilmesi ve seçme / disiplin amacıyla araçsallaştırılması halinde riskli bir durum söz konusu olur. Geleneksel derste daha kolay görülebildiği gibi (hatalarını, zayıflıklarını, bilmediklerini gösteren öğrenciler “kabiliyetsiz” olarak kabul edilme riskini taşır), “modernleştirilen” kalıpta, “öğrenci merkezli” öğretim yönteminin gizlendiği riski mevcuttur. Çünkü öğrenme süreçlerinin açık olması istenir, fakat aynı zamanda sunulan öğrenme materyallerinde gizlenen öğretmen beklentilerinin yerin getirilmesi de vurgulanır. Aynadaki görüntüde, okul örgütünün ve okul denetleme kurumunun hem geleneksel hem de “modernleştirilmiş kalıbı” için geçerli olan durum budur. Çünkü burada da danışmanlığın ve stratejik kontrolün ikili işlevi mevcut olmaya devam etmektedir. Bu sayede yapısal bir çelişki çizgisi oluşturulur. Bu çizgi boyunca muhtemel öğrenme-öğretim potansiyellerine yönelik kademeli çıkış noktaları meydana gelir (Rihm 2000b, s. 327).

Buna göre, öğrenme grupları çerçevesinde ortaya çıkan “2. düzen” açık inisiyatifler, uygun bir *kurumsal rezonansın* mevcut olmasını gerektirir. Bu rezonans, okulun öncelikli olarak (yaşanan) dünya ile ilgili konuların anlaşılmasını desteklediği ve gerekli olan şartları sağladığı her yerde somutlaşır. Anlayışa odaklı bu kurumsal düzenin öncelikli hedef noktası, yaşanan dünyaya (dünyalara) yönelik yeterlidir, sistemleri (ekonomi, teknik, bilim, politika ve benzeri.) araçsallaştırma “talebine” yönelik yeterlik değildir. Fakat sistemlerin konuları gizli değildir ve bu konular fiilen “ikincil olarak” öğrenme projesinin gerçekleştirilmesiyle birlikte kendi karmaşası vasıtasıyla tematize edilir. Dahası, başkalarının yönelimiyle bu konuların tespiti ve tartışılması vasıtasıyla, sınırlı kapsamda üretken bir çalışma yapılabilir, hatta bu konular üzerinde yenilikçi etkiler meydana gelebilir (Rihm 2000b, s. 328).

Sonuç ve Tartışma

Burada açıklanan özne teorisi pozisyonu, asıl çıkış noktasını tekrar okul geliştirme tartışmasının merkezi haline getirmeye çalışmaktadır. Bunun anlamı şudur: Çocuklar ve yetişkinler kendini anlamaya gayret ederken, onların dünya ile olan ilişkilerinin öz yönelimli olarak geliştirilmesi ve bu sayede çocukların ve gençlerin kurumsal olarak desteklenmesi. Bu ise, “okulun ana işi” ile ilgili sorunun (tekrar) sorulması ve şimdiye kadarkinden farklı bir şekilde cevaplandırılması anlamına gelmektedir. Eş zamanlılık değil, özne yönelimi lehine yapısal olarak sağlanan bir öncelik sıralaması söz konusudur. Dengelemeye yönelik bir çalışma yürümez. Çünkü sistemler ve yaşanan dünyalar eylemleri birbirinin tersine olacak şekilde koordine ederler. Bu nedenle, “eş zamanlılık” direnç/çelişki potansiyelinin büyütülmesi anlamına gelirdi. Bu nedenle, burada kesin olarak formüle edilen kalıplaşmış ifade (formül) şöyledir: Sistem yöneliminden önce özne yönelimine öncelik verilmesi (Rihm, 2006a, s.425-426).

Birbirinden çok farklı olan iki öğrenme grubunda edinilen deneyimlerle ilgili açıklamalar, öğrenme sürecinin ilerlemesinin kesinlikle daima öğretmenin elinde olmadığını göstermektedir. Daha çok bu imkân öğretmenin elinden alındı ve alınabildi. Proje yürütücüsü tarafından beklenen ve inanılan; plânlayıcı, yönetici ve kontrol edici bir şekilde ders sürecine hâkim olan öğretmen rolü, talep edilmesi üzerine bir gözlemcinin ve destekleyicinin lehine olmak üzere yumuşamıştı. Öğrenme süreçleri, aerodinamik yönetilebilirliği bıraktı. Bu süreçler, uzun süreli derinleşmeden, sürekli ortaya çıkan duraklamalardan, kısa süreli kesintilerden ve sürekli yeni başlangıçlardan oluşan aşamalar ile karakterize olan komple bir olay haline gelecek şekilde gelişti. Yine de önerilen yollar ve dolambaçlı yollar, hedefe ulaşmayı sağladılar. Öğrenme sonuçlarının müştereken değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin yüksek yoğunluk derecesini yansıttı (Rihm, 2006b, s.328).

Bu nedenle, öğrencilerin ve öğretmenlerin özne yöneliminden yola çıkarak hareket etmek, sevgi kazanan ve öğrenmenin kaçınılmaz bir şekilde öğretmenin sonucu olduğu formüllerin gelenekselleştirilmesi anlamına gelmez. Daha çok, tartışma sürecinde öğretmenin şimdiye kadar dikkate alınandan daha fazla öğrencilerin öğrenme inisiyatiflerine dayandığı görüldü. Bu inisiyatifler öğrenme sürecinin dinamiğini alevlendirmektedir,

fakat öğretme pozisyonunun rezonansına bağımlı kalır. Bu durum, öğrenme projesi çerçevesinde uygulanan anlama sürecinin sosyal karakterine işaret eder. İşbirlikçi anlama, yine öğrenme olayına katılan herkesin kendi anlam yapılarını açıklamaları (açıklayabilmeleri) durumunda mümkündür. Bu samimi hareket, aynı zamanda kurumsal zorunlu bağlamlar çerçevesinde risklidir. Çünkü okulunun amaçsal olarak belirlenen modernizasyonu için bu davranışın araçsallaştırma tehlikesi mevcuttur. Bu nedenle, yaşanan dünya vasıtasıyla (ve böylece yaşanan dünya için yeterlik kazanıp) öğrenerek ve öğreterek kendini anlamak, kurumsal saygıyı gerektirir. Öğrenme grupları bu saygının teşvik edilmesini, kurum temsilcileri ise bu saygının yapısal olarak yerleştirilmesini kabul etmektedir (Rihm, 2006b, s.329).

Sonuç olarak; öğrenciler kendi hayatlarını tasarlama konusunda uzman olarak görülürse, beşerî gelişmenin canlılığını deneyim farklılığından alan sosyal bir uygulamanın sonucu olduğu anlaşılır. İtiraz etmek sadece engelleme olarak değil, aynı zamanda gelişmenin motoru olarak kabul edilirse, eleştirel tanı/teşhis faaliyetin gelişmesine devam etmesine ve yukarıda bahsi geçen “araştırma ikilisinin” çalışmasına yönelik bir çerçeve oluşturulmuş demektir. Tanı/teşhis, böyle bir temele dayanarak ve burada öğrencinin hayatındaki ilgi alanlarına odaklanmış olan pedagojik gayretlerin kalitesinin iyileştirilmesine ve öğrenme grupları sürecinin bir ağ haline getirilmesine yardım ederek, özne yönelimli okul geliştirmeyi destekleyebilir (Kornmann, 2006, s.180).

Özne yönelimli okul geliştirme modelinde, zihin karıştırılmalı, provoke edilmeli ve ileri seviyede bir tartışma yapılmasını teşvik edilmelidir. Bu modelde ileri sürülen özne teorisi ile ilgili pozisyon, asıl çıkış noktası olan ya da olması gereken konuyu (öğrenme-öğrenci-özne) tekrar okul geliştirme tartışmasının merkezine yerleştirmeye çalışır. Çocukların ve yetişkinlerin dünya ile ilişkilerini öz yönelimli olarak geliştirip bu sayede kendilerine uygun bir hayat sürmeleri vasıtasıyla kendini anlamaya çalışmaları konusunda kurumsal olarak desteklenmesi. Bunun anlamı (yine), “okulun ana işi” sorusunun yeniden sorulması ve bu sorunun şimdiye kadarkinden farklı bir şekilde cevaplanmasıdır. Aynı anda hem sistemin hem de yaşanan dünyanın beklentilerini karşılama isteğine yönelik girişim değil, özne lehine yapısal açıdan güvenli bir öncelik sağlanması söz konusudur.

Kaynaklar

Kornmann, R. (2006). Aufgaben und Ansatzpunkte subjektbezogener Diagnostik im pädagogischen Prozess. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.165-182.

Rihm, T. (2006a). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.393-428.

Rihm, T. (2006b). Vom Vorrang der Schülerinteressen- Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.301-330.

Hofmeister, A. (2006). Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.109-122.

İletişim:

Hanifi PARLAR

İstanbul Ticaret Üniversitesi

Eminönü-İstanbul/ Türkiye

E-posta: hanifiparlar@gmail.com

Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

EMEL KOÇAK

Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü

SELAHATTİN TURAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ELİF AYDOĞDU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet: Bu araştırma ile Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetki devrine, sınıf içerisinde ve program üzerindeki otonomilerine, eğitim öğretimin diğer paydaşlarına ve kamuya karşı hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını belirlemek, yetki devri ve otonomiye dair algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini, öğretmenlerin yetki devri ve otonomi algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu, çalışılan öğretim kademesi ve branş değişkenlerinin, öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye dair algılarına etki etmediği, program otonomisine dair algılarını etkilediği belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi ve beden eğitimi ile matematik öğretmenlerinin program otonomisine dair algıları arasında manidar fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler şu an en fazla, “öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma” ile “öğrenci beklentilerine cevap verebilme” konusunda kendilerini hesap verebilir hissettiklerini; hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılabilecek düzenlemelerde en fazla “eğitimin kalitesi” ve “mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi” konularına önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; yetki devri ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında, genel otonomi ve program otonomisine sahip olma düzeyleri

¹ Bu makalenin ilk hali, 12-15 Ekim 2011 tarihleri arasında Macaristan’ın başkenti Budapeşte’de düzenlenen Uluslararası Eğitim Planlaması Derneği’nin [International Society for Educational Planning (ISEP)] 41. Yıllık toplantısında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin artırılması ve bunun denetimi için etkili bir hesap verebilirlik politikasının uygulamaya konması gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yetki Devri, Otonomi, Hesap Verebilirlik

Her bir birey doğumuyla birlikte kendisini, sürekli değişen bir dünyanın içinde bulmaktadır. Bu dünya içerisinde varlığını sürdürebilmesi ise yaşadığı evreni eleştirel bir gözle anlaması ve anlamlandırması sayesinde gerçekleşir. Bu süreç, belli bir yaşa gelince, okul ile desteklenmektedir. Çocuğun öğrenmesinde en önemli görev, eğitim öğretim sistemlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlere düşmektedir. Çağcıl eğitim-öğretim sistemlerinde bireyin ön plana çıkması sonucunda öğretmenler, sınıf ikliminin en verimli hale getirilmesi için teşvik edilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin demokratik ve kendilerinin organize edecekleri bir sınıf için yetki ve otonomiye sahip oldukları bir sistemin olması şarttır. Öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin olması onların potansiyellerinin açığa çıkmasının yanı sıra, çalıştıkları kuruma karşı bağlılıklarını da arttıracaktır. Yetki ve otonominin denetlenmesi için ise öğretmenler açık bir şekilde hesap verebilmelidirler. Yetki, otonomi ve hesap verebilirlik, birlikte çalışan ve eğitim örgütlerinde niteliği arttıran unsurlardır.

Yetki

Yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat istemek hakkı, bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2000). Yetki hiyerarşik bir yapı içinde, biri üst diğeri ast durumunda olan iki görevli arasındaki bir ilişkidir. Üst, ast tarafından kabul edileceği beklentisiyle kararları tasarlar, biçimlendirir ve asta aktarır. Ast, bu kararlara uyması, kararlara uygun davranış göstermesi gerektiğine inanır. Yetkiyi kullanma hakkına sahip kişi, ne yapılacağını ve kim tarafından yapılacağını bilir. Son söz onundur. Yetkinin sınırları içinde olan durumlarda uygun gücü kullanabilir. Yetki, sorumlulukların yerine getirilmesini, bireysel eylemlerin örgütün amaçları ile eş güdümlenmesini sağlar (Aydın, 2000). Yetkilendirme, iş yapanın, işe ilişkin kararları alması, uygulaması ve sonuçları denetlemesidir. Yetkilendirme bireyin özgüveninin artmasını sağlar. Yetki genelde aşağıdaki nitelikleri taşır:

- Yetki, karar sürecinde uzmanlığa yer verir.
- Yetki, kişiler arası ilişkilerin bir sonucudur.
- Yetki, üstün kullanması ve astın kabul etmesiyle etkili olur.
- Yetki, kendisi ile birlikte ve dengeli olarak sorumluluk getirir.
- Yetki, başkalarına aktarılabilir veya devredilebilir (Taymaz, 2007).

Yetki ve güç kavramları çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Güç, birinin başkalarının davranışlarını arzu edilen şekilde etkileme yeteneğidir. Bu yetenek kişisel ve örgütsel her iki düzeyde yer alan birçok faktöre bağlı olmaktadır. Bilgi, yetki, bilgi birikimi, kişisellik ve kaynak kontrolü bu faktörlere örnek verilebilir. Buradan da anlaşılacağı gibi yetki, güç kaynaklarından birisidir ve güç yetkiyi içeren daha geniş bir kavramdır (Berberoğlu, 2003). Güç, onaylanır bir nitelik kazandığında, yasal olduğunda, yetki olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle yetki, yasal güç anlamına gelmektedir (Aydın, 2000).

Yetki Devri

Yetki devri, belirli görevlerin yapılması ve kararların alınması için geçici ve sürekli olarak başkalarına yetki tanınmasını ifade etmektedir (Mucuk, 1997). Bir örgütte yapılacak işlerin yerine getirilmesi için kişilere görev verilmesi ve bu görevleri yerine getirebilmeleri için yetkiyle desteklenmeleri yetki devri olarak adlandırılır. Yetki devri, yöneticinin sahip olduğu yetkinin bir bölümünü astlarına vermesidir. Devredilen yetki her zaman geri alınabilir. Burada önemli olan, yetki devri ile astlara görevlerini yerine getirmelerinde belli sınırlar içerisinde hareket edebilme özgürlüğünün sağlanmasıdır. Yetki devir edilmeden kişilere sorumluluk verilmesi de bir anlam taşımaz (Alpugan, 1998).

Yetki devri bir kişinin tek başına yapacağı işlerin, farklı kişilere dağıtılmasını sağlar ve böylece verimi artırır. Yetki aktarımının temelinde yerinden yönetim kavramı bulunur. Çünkü yetki aktarılmadığı oranda merkezleşmiş demektir. Yetki aktarımının derecesini saptayan etkenler kararın maliyeti, politika birliği, örgütün hacmi, yönetim felsefesi, bağımsızlık isteği, astın nitelik ve niceliği, kontrol teknikleri, iş durumu ve çevre koşullarıdır. Yetki aktarımı ile yerinden yönetim arasında bir ilişki kurulabilir. Bu aktarımın derecesi ne kadar yüksek olursa, yönetici o derece az merkezci davranıyor, üyelerin sorumlulukları o kadar belirli oluyor demektir (Bursalıoğlu, 2000). Yetki devrini olanaklı kılan faktörleri Wells (1993) işgücü planlaması, eleman devşirme, seçme, yönlendirme

ve yetiştirme, performansın önündeki engelleri kaldırma, yönetim desteği sağlama şeklinde sıralanmış ve yetki devrederken dikkat edilecek hususları ise şu şekilde belirtmiştir: (1) Beklenen performansı tanımlanmamış bir sorumluluk devredilmemelidir. (2) Performans yeteneği olmayan birisine bir sorumluluk devredilmemelidir. (3) Yöneticiler bilinçli olarak işin eşit dağılımına teşvik eden bir şekilde devretmeye çalışmalıdır. (4) Yöneticiler bilinçli olarak fırsatların eşit dağılımını teşvik eden bir şekilde devretmeye çalışmalıdır. (5) Etkili devir bireysel farklılıkların ve durumun gereklerinin bilincinde olmayı gerektirir. (6) Etkili devir devredilebilecek ve devredilemeyecek sorumlulukları ayırt edebilmeyi gerektirir. (7) Devir kararı alınırken devredilen sorumluluğu normal koşullarda yerine getirmeye yetecek kadar yetkide verilmelidir. (8) Yönetici, personele aktardığı yetkiyi ilgili herkese duyurmalıdır. (9) Bir sorumluluk bir personele devredilmeden önce gerekli raporla ve öteki kontrol süreçleri dikkate alınmalıdır. (10) Görev tamamlandığında yönetici bu olguyu derhal kabul etmeli ve mümkün olduğunda geri besleme vermelidir. (11) Bir personel devraldığı görevin sorumluluğunu bunu tamamlanincaya ya da yönetici tarafından bu sorumluluk kendisinden alınincaya kadar taşınmalıdır. (12) Sorumluluğu devretmek hesap vermekten kurtulma anlamına gelmez; sorumluluk yöneticidedir.

Yetki devrinin önündeki aşılması en zor engeller bizzat yöneticilerin kendilerinden kaynaklanır. Yöneticilerin organizasyona bakış, işe yaklaşım, elemanları algılama ve başkalarının beklentilerini yorumlama tarzı yetki devretme derecelerini etkilemektedir. Örneğin, belirsizlik karşısında görece daha yüksek hoşgörü düzeyine sahip yöneticiler, muhtemelen daha başarılı devredici olurlar. Yöneticiler elemanlarının yetersiz olduğundan korktuğu için görev devretmede çekingen davranabilir. Bazı yöneticiler ise en iyi ben bilirim, en iyi ben yaparım düşünce ve inancında olduğu için yetki devretmek istemezler. Yönetici, astının yetkinliğinden korkabilir, elemanın işi başarmakla kalmayıp kendisinin yapabileceğinden daha etkili iş görebileceğinden endişe duyabilir (Wells, 1993). Yöneticilerin kendi önemlerinin azalacağı ve otoritelerinin sarsılacağı düşüncesi ve korkusu sebebiyle yetki devretmeme eğilimleri bulunmaktadır. Astlar ise araştırma yapmak ve akıl yürütmek yerine amire sormayı tercih etme, eleştirilme korkusu, gerekli bilgi ve deneyimden yoksun olma, kendine güvensizlik, iş yüklerinin fazlalığı gibi nedenlerle yetkiyi devralmaktan kaçınmaktadırlar (Irgar, 1996).

Eğitimde Yetki Devri

Yetki, okul reformunun önemli bir parçasıdır (Gonzales ve Short, 1996). Eğitimde yetki devri, öğretmenin performansını ortaya koyabilme ve kendi potansiyelini kullanabilmesi açısından önemlidir. Goayne, Padgett, Rowicki ve Triplitt (1999) öğretmenlerin sahiplik duygusu ve işlerine bağlılık hissetmeleri için önemli bir kavram olan yetkilendirmeyi, iş doyumunun, motivasyonun ve bağlılığın artmasına, iletişim, karar verme ve kalitenin daha iyi hale gelmesine yardımcı olmak biçiminde de ifade etmişlerdir.

Yetkilendirme okul paydaşlarına, kendi gelişimlerinin sorumluluğunu alabilmelerini, kendi problemlerini çözebilmelerini ve bu sayede özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etme olanaklarını sağlamaktadır. Bir kurumda yetkilendirme yaklaşımının uygulanabilmesi için öncelikle çalışanlar yaptığı işin amaçlarının bilincinde olmalı, ast ve üstlerine inanmalı, kendi yeteneklerinin farkında olmalı ve yetenekleri ile ilgili fırsatları değerlendirebilmelidirler. Eğer bir okul, öğretmenin kararlarını destekler, görüşlerini alır ve fikirlerine özen ve saygı gösterirse öğretmen risk almada kendini güçlü görecektir, yaratıcılığı gelişecek ve daha olumlu kazanımlar sağlayabilecektir (Araç, 2009).

Yetkilendirmenin özünde iki önemli özellik bulunmaktadır; bunlardan birincisi, otonomi, seçim, kontrol ve sorumluluğu güçlendiren örgütsel deneyimin etkin kılınması; ikincisi, iş yapmayı güçlendiren ve destekleyen yeni becerileri öğrenme ve çalışanların sahip oldukları becerileri sergilemelerine izin verilmesidir (Mete, 2003). Yetkilendirme, kurullar oluşturup görev paylaşımı yapmak değildir. Önemli olan yetki devri sürecinde gösterilen başarıdır. Yetki bireylere, işbirlikli çalışma, meslektaşlık bilinci, karar verme süreçlerinde söz sahibi olabilme, bürokratik kısıtlamalara maruz kalmaksızın problem çözme yeteneği kazandırmaktadır (Short, Greer ve Melvin, 1994).

Yetki kişisel sorumluluğu ve beraberinde hesap verebilirliği getirdiğinden dolayı öğretmenlerin performanslarında artışı sağlar. Okulda öğretmenlerin yetkilendirilmelerinin sağlanması güven, motivasyon ve verim gibi bir dizi olumlu özelliğin de öğretmenlere ve örgüte kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Örgütlerde karar alma süreçlerinde etkili olduklarına, saygınlığa ve özgürlüğe sahip olduklarına inanana ve yeterliliklerini etkili bir biçimde ifade edebildiklerini hisseden öğretmenlerin örgüte bağlılık duyguları da artacaktır (Araç, 2009).

Short ve Rinehart (1993)'a göre öğretmen yetkilendirmesinin “*karar verme, profesyonel gelişim, statü, öz yeterlilik, otonomi ve etki*” şeklinde altı boyutu bulunmaktadır. Karar verme de önemli olan öğretmenlerin sürece ne kadar etkili katılabildikleridir. Ancak, karar vermede öğretmen katılımını gerçekleştirmek için öğretmenler kendi katılımlarının gerçek olduğuna ve onların düşüncelerinin kararlar üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğuna inanmak zorundadırlar (Short ve Greer, 1997). Profesyonel gelişim öğretmenlerin devamlı değişen ve gelişen dünya şartlarını yakalamak için kendi becerilerini geliştirebilmesidir. Bu sebeple öğretmen kendini iyi tanımalı ve mesleğine dair algılarını geliştirmiş olmalıdır. (Firetone, 1993). Öğretmenler, meslektaşlarından destek gördüklerine inandığında ve diğerlerinin onların bilgi ve tecrübelerine saygı gösterdiklerini gördüğünde, görev yaptığı ortam içerisinde sosyal bir varlık olarak değerli olduğunu hisseder. Öz yeterlilik, öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi ve mesleğinde ne kadar etkili olduğunu tespit etmesidir. Bu boyut öğretmenlerin, öğretmenlere yardım etmek için beceri ve yeterliliğe sahip oldukları, öğrenciler için etkili programlar oluşturmada yeterli oldukları ve öğrenci öğrenmesinde değişiklikleri etkileyebildikleri algı ile alakalıdır (Mete, 2004). Otonomi, öğretmenlerin sınıf içerisinde çeşitli konularda söz sahibi olması ve sınıfı kontrol edebilmesidir. Otonomi, öğretmenin özgür olmasını sağlar. Mete (2003), değişimi destekler nitelikteki uygulamaların, diğer bir deyişle risk almayı destekleyen, deneyim kazanmayı önemli gören, ortamları, durumları öğretmenlerin bilgi, beceri, yetenek ve donanımlarını gösterebilecekleri biçimde düzenleyen, güvenildiği ve inanıldığı hissini veren örgütlerdeki değişime yönelik uygulamaların öğretmenlerin otonomi duygularını oluşturmada ve geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Elde edilen öğrenci başarısı, diğer meslektaşlarından gelen takdir, öğretmenin motivasyonunu artırır ve öğretmen kendisinin etkili olduğuna inanır.

Otonomi

Babadağ (2001) otonomiyi, insanın özgür düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, bağımsız davranma gücü ve yetkisi olarak tanımlamaktadır. Otonomi, kişinin bağımsızlık ve belirlenen amaçlara ulaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yüksek otonomiye sahip insanlar, kişisel başarı ve başarısızlıklara büyük önem verirler. Çevre üzerinde sağladıkları kontrolün kaybı ya da algılanan başarısızlık depresyona yol açabilir (Kabakçı, 2001). Sacks ve Eisenstein (1976) otonomiyi; “kendini

yöneten” ya da daha genel bir ifade ile “kendi kararlarını kendisi veren” şeklinde tanımlarken, Piaget (1932)’ye göre otonomi; “herhangi bir harici baskıdan veya mantıksız bir iç baskıdan etkilenmemiş, kişinin öz benliği tarafından yönlendirilmiş davranışlardır” (Piaget’ten aktaran; Moomaw, 2005).

Hanson (1991) ve Franklin (1988)’e göre öğretmen otonomisi şu şekildedir: 1) Öğretmenler, branşlarında uzman oldukları düşündükleri için, öğretim sürecinde üstün nitelikli olduklarını hissederler. 2) Öğretmenler, öğrenme sürecini kendi seçimlerine göre düzenleme hakkına sahip olduklarını hissederler. 3) Öğretmeler, sınıfları için uygun olacağını düşündükleri kendi kişisel ve esnek kurallarını uygulayabilmelidirler. Öğretmen otonomisini; Little (1995), öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bağımsız hareket edebilme yeterliliği; Aoki (2000), öğretim sürecinde kendi seçimlerini yapabilme özgürlüğü ya da sorumluluğu; Smith (2000), yeni beceriler, davranışlar ve tutumlar geliştirilmesinde diğerleriyle işbirliği yapılması; Benson (2000), uygulamalarda kendini özgür hissetmek olarak tanımlamıştır. Kısaca otonomi, öğretmenin kısıtlanmasını engelleyerek, öğretim sürecinin bağımsız bir şekilde düzenlenmesine katkı sağlar. Öğretmenin otonomiye sahip olması, pozitif bir okul atmosferi oluşturmak ve sınıf iklimindeki öğrenmeleri iyileştirmek içindir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıfta otonomiye sahip olduğunu söylemek ya da belli ölçüde otonomileri olduğunu kabul etmek onların güce sahip oldukları anlamına gelmez. Corwin (1974), otonomi ve kontrolün bağımsız kavramları temsil ettiğine işaret etmektedir. Ne kadar otonomileri olduğunu düşünseler de, öğretmenler sınıf içinde bir dereceye kadar özerktir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde bir hiyerarşi bulunmakta ve yapılan faaliyetler denetlenmektedir.

Hesap Verebilirlik

Sürdürülebilir İnsanî Gelişim İçin Yönetişim- Bir BM Kalkınma Programı Politikasına (Governance For Sustainable Human Development A UNDP Policy Document) ait Anahtar Terimler Sözlüğü’ne göre ise hesap verebilirlik, görevlilerin, yetkilerini kullanmasına ve görevlerini yerine getirmelerine ilişkin olarak ilgili kişilere cevap verme, paydaşların eleştiri ve isteklerini dikkate alarak faaliyette bulunma; başarısızlık, yetersizlik veya görevini kötüye kullanma söz konusu olduğunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliği olarak ifade edilmiştir. . Toksöz (2008)’e göre hesap verebilirlik; kamu görevlerinin, kamu kaynaklarının nasıl kullanıldığı,

bütçelendiği ve raporlandığı konularında sorumlu olması, gerektiğinde hesap verebilmesidir. Türkiye’de hesap verme sorumluluğu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2010)’nun 8’inci maddesinde düzenlenmiş ve aşağıdaki gibi ifade edilmiştir: “*Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumlular ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.*”

Hesap verebilirlikle ilgili tanımlamalar literatürde oldukça geniş bir biçimde yer almaktadır. Bu tanımlar, hesap verebilirliği; bir raporlama, açıklama ve haklı çıkarma süreci olarak ele almaktan, sıklıkla sorumlulukla ilişkilendirerek, bu iki kavramı birbirleri yerine kullanmaya veya daha üst bir otoriteye karşı cevap vermeyle eş değer tutmaya kadar uzanan bir çeşitliliğe sahiptir (Acar, 2001). Kamu sektöründe hesap verebilirliğin amaçlarının birkaç başlık altında özetlenmesi mümkündür. Birincisi, kamusal yetkilerin yanlış kullanımının ve suiistimalinin kontrol altına alınmasıdır. İkincisi, kamusal kaynakların hukuka ve kamusal değerlere uygun olarak kullanımının güvenceye bağlanmasının sağlanmasıdır. Üçüncüsü ise, yönetim alanında vurgulanan sürekli öğrenme amacının teşvik edilmesidir. Bütün bu sayılanları tek bir başlık altında toplamak gerekirse, hesap verebilirliğin amacı, bürokrasilerin daha fazla vatandaşa hesap verebilir kılınmasıyla demokrasilerin geliştirilmesi sonucunun ortaya çıkarılmasıdır (Balcı, 2003).

Eğitimde Hesap Verebilirlik

Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim sisteminin, yetiştirdiği insanların niteliğinden sorumlu olmasını ifade eder. Bu, öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışları olabilir. Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim öğretim kurumlarının amaçlarına ne kadar ulaşıldığının tespit edilmesini de sağlar. Eğitimde hesap verebilirliğin temel amacı eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak ve öğrenci başarısından en üst seviyeye ulaştırmaktır. Hoy ve Miskel (2010) eğitimde hesap verebilirliği üç temel ilkeye dayandırmıştır: (1) Okullar, daha yüksek performans standartlarıyla sorumlu tutulmalıdır. (2) Nitelikli bir eğitim verebilmeleri için okullara kapasitelerini güçlendirmelerinde yardım sağlanmalıdır. (3) Okullar özellikle öğrenci başarısı olmak üzere performans sonuçlarının nitelik ve niceliğini arttırmalıdır.

Eğitimde hesap verebilirlik, Amerika’da 1970’lerden beri sıklıkla kullanılan bir ifade olmuş; 1980’lerde standart temelli bir hesap verebilirlik hareketi olarak gelişmeye başlamış; 1994’te Amerikan Okullarını Geliştirme Yasası (The Improving America’s Schools Act -IASA) ile eyalet düzeyinde hesap verebilirlik sistemi tartışması başlatılmıştır. Son olarak da 2001’de Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind) ile daha yerleşik hesap verebilirlik sistemi sağlanmış ve eyaletlere kendi hesap verebilirlik sistemini geliştirmeleri için özel bir çerçeve sunulmuştur (Perie, Park & Klau, 2007).

Hesap verme politikaları, mekanizmaları ve araçlarının yanıtlaması gereken beş soru vardır. Bunlar şunlardır (Leithwood, 2005): (1) Kimler hesap verecektir? (2) Kimlere hesap verecektir? (3) Niçin hesap verecektir? (4) Neye, hangi ölçütlere göre hesap verecektir? (5) Hesap vermenin sonuçları ne olacaktır?

Alan yazın incelendiğinde değişik hesap verme modellerinin var olduğu görülmektedir. Örneğin, Sinclair (1995) hesap vermenin beş farklı çeşidinden söz etmiştir. Bunlar; “*politik, kamusal, yönetsel, profesyonel ve kişisel hesap verebilirlik*” olarak adlandırılmıştır. ABD’de 1995’te “Özel Eğitim Devlet Yöneticileri Ulusal Birliği” (National Association of State Directors of Special Education-NASDSE)’nin “Dengelenmiş Hesap Verebilirlik Modeli”ne göre hesap verilebilir bir eğitim sistemi, engelliler de dâhil tüm çocukları içine alır ve herkes için eşit şekilde sisteme giriş, yüksek standartlar ve yüksek beklentiler içerir. Bu hesap verebilirlik modelinin üç temel bileşeni vardır: (1) Girdiler ve süreçler ile ilgili hesap verebilme, (2) Sistem standartları ile ilgili hesap verebilme, (3) Bireysel öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hesap verebilme. Farrel ve Law (1999), çalışmalarında “*meslekî hesap verebilirlik, hiyerarşik hesap verebilirlik, piyasa tarzı hesap verebilirlik, topluma açık hesap verebilirlik*” şeklinde dört hesap verebilirlik modelinden söz etmişlerdir. Anderson (2005)’a göre eğitim sistemlerinde başvuru olan üç tip hesap verebilirlik sistemi vardır. Bunlar; yönetmeliklere uygunluk, meslekî normlara bağlılık ve sonuç odaklılık olmak üzere ifade edilmiştir. Leitwood (2005)’un çalışmasında ise eğitim açısından hesap verebilmeye ilgili dört temel model ortaya konulmuştur. Bunlar, piyasa yaklaşımları, âdem-i merkezîyetçi yaklaşımlar, meslekî yaklaşımlar ve yönetsel yaklaşımlardır.

Türk eğitim sisteminde denetleme; liselerde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı müfettişlerce, ilköğretim okullarında ise ilköğretim müfettişlerince yapılmaktadır. Eğitim öğretim denetleyicileri daha çok

plan program hazırlama üzerinde durmaktadırlar. Ne öğretmen için, ne de öğrenci için yaptırımlar etkileyici değildir., Özdemir, Bülbül ve Acar (2009): “Türk eğitim sistemi organizasyonel, politik ve yönetsel sorunlardan etkilenmektedir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı ağır, merkezci ve verimsiz olan organizasyonel yapısıyla bu sorunların merkezinde yer almaktadır. Türk Eğitim Sistemi yeteneksiz yönetici ve müfettişlerden zarar görmektedir. Kalifiyesiz personelin tüm sistemin performansını ise etkilediği çok açıktır. Açıklık ve şeffaflığın eksikliği vatandaşların ilgisiz olmalarında ve etkisiz hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşmasında başka bir faktördür”. Acar, Bülbül ve Özdemir (2009) Türkiye’deki temel problemin, ebeveynlerin okul etkinliklerini desteklemedeki ilgisiz ve alakasız tavırlarından daha çok, şeffaflık ile okullardaki ve eğitimdeki otoritelerin kapalı tutumlarından kaynaklandığını, şu an işleyen denetim ve değerlendirme sisteminin etkisiz, yetersiz ve çok geleneksel olduğunu, Türkiye’deki okullardaki eğitimsel hesap verebilirliğin genellikle geleneksel bir içerikten oluştuğunu belirtmişlerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devri, öğretmen otonomisi ve öğretmen hesap verebilirliğine dair algılarını belirlemeyi amaçlayan tarama çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1891 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçme araçlarını rastlantısal olarak seçilen toplam 348 öğretmen cevaplamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları öğretim kademeleri, branşlarına ve eğitim durumlarına dair dağılımlar Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Öğretim Kademelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretim Kademesi	η	%
1. Kademe	177	50.9
2. Kademe	171	49.1
Toplam	348	100

Tablo 2
Örneklem Grubunun Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	η	%
Türkçe	25	7.2
Matematik	25	7.2
Fen ve Teknoloji	20	5.7
Sosyal Bilgiler	21	6.0
İngilizce	26	7.5
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10	2.9
Beden Eğitimi	7	2
Bilişim Sistemleri	8	2.3
Görsel Sanatlar	5	1.4
Teknoloji ve Tasarım	10	2.9
Sınıf	171	49.1
Müzik	5	1.4
Diğer	15	4.3
Toplam	348	100

Tablo 3
Örneklem Grubunun Eğitim Durumu Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	η	%
Lisansüstü	30	8.6
Lisans	270	77.6
Önlisans	48	13.8
Toplam	348	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “*Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği*”, “*Öğretmen Otonomisi Ölçeği*” ve “*Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi*” kullanılmıştır. Ölçeklerin belirlenmesi için ilgili alan yazın taranmış, konularla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yurt dışında kullanılan ölçeklerden yararlanılarak bu ölçeklerin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bunun için ölçek iki yabancı dil uzmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen metinler karşılaştırılmıştır. Daha sonra maddelerin Türkçe dil bilgisine uygunluk ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için düzenlenen form Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan iki öğretmene uygulanmış, maddelerin ifade edilişlerinde sorun olup olmadığı değerlendirilmiş, maddelerin anlaşılır olup olmadığına ilişkin yorumlarına başvurulmuş ve alınan dönütler değerlendirilmiştir. Pilot bir bölge seçilerek buradaki öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Cevaplanan ölçeklere Cronbach Alpha güvenirlik testi uygulanmıştır. Yapılan güvenirlik testinden sonra

ölçeklerde anlaşılmasında sorun yaşanan maddeler tekrar düzenlenmiştir. *Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği*'nde yer alan 6. maddenin yapılan güvenirlik testinde, anlaşılmasında sıkıntı olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple bu madde tekrar düzenlenmiştir. *Öğretmen Otonomisi Ölçeği*'nin 18. maddesi anlaşılmasında sıkıntı yaşandığı gözlenerek iki kısma ayrılmış ve farklı iki madde halinde yazılmıştır. Yöntem ve içerik konusunda gerekli görülebilecek geliştirmeler yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir. Ölçekler ve anketin geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği, Lisa Piehota (1995) tarafından öğretmenlerin yetkilendirilmeye dair farkındalıklarını belirlemek amacıyla doktora tezinde kullanılmıştır. Bu ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçeğe katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler toplanmaktadır. Bunlar, katılımcının eğitim durumu, çalıştığı öğretim kademesi ve branşını belirleyen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise likert tipi toplam on sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin her bir soru için *Kesinlikle katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Kısmen katılıyorum (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle katılmıyorum (1)* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetkilendirilmeye dair görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olarak Pearson çarpım momentler korelasyon kat sayısının kullanılması ile korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Faktör analizinin sonucunun yorumlanabilir olmasına *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin= $.91$ ve Bartlett [$p<.00$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyutlu olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda component matrix tablosuna göre her bir maddenin faktör yükleri belirtilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yükleri

Madde No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktör Yüğü	,60	,72	,79	,83	,80	,82	,81	,72	,66	,67

Ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov testine göre sonuç 0.06 çıkmıştır. Buna göre ölçekten elde edilen puanlar normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermemektedir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

Tablo 5*Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

	\bar{X}	SS	Z	p
Yetki Devri	3,77	,69	1,307	,06

Öğretmen Otonomisi Ölçeği

Öğretmen Otonomisi Ölçeği, likert tipi ondokuz sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve bu boyutların ölçüldüğü maddeler aşağıdaki gibidir:

Genel Otonomi Boyutu, [1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16,17]

Program Otonomisi Boyutu, [5, 6, 8, 12, 14, 18, 19]

Bu ölçek, Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilmiş olup ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve lisede çalışan 171 öğretmene uygulanmış olup, aynı zamanda çalıştıkları öğretim kademesi, okullarının bulunduğu bölge, çalışma süreleri gibi demografik değişkenleri de ölçmüştür. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım öğretmen otonomisini ölçen sorulara yer verirken, ikinci kısım öğretmenlerin çalışma şartlarını ortaya çıkaracak sorulardan oluşmaktadır. Kullandığımız bölümde öğretmenlerin her bir soru için *Kesinlikle katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Kısmen katılıyorum (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle katılmıyorum (1)* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir.

Tablo 6*Öğretmen Otonomisi Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

<i>Alt Boyutlar</i>	\bar{X}	SS	Z	p
Genel Otonomi	3,53	,34	1,21	,10
Program Otonomisi	3,41	,53	1,27	,07

Bu çalışmada; ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov testine göre, genel otonomi boyutu için sonuç; 0.10, program otonomisi boyutu için 0.07 çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçekten elde edilen puanlar normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermemektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.78 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Hesap verebilirliği Anketi

Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi, dört kısımdan oluşmaktadır.

Bu anketle, öğretmenlerin ve okulların hesap verebilir olmalarını gerektiren sebeplerin önem derecesi, kendilerini şimdi hangi konuda ne kadar hesap verebilir gördükleri, hesap verebilirlikle ilgili verilen konulara gelecekte şimdiki duruma kıyasla ne kadar önem verilmesi gerektiğine dair algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu anket ise GTC (2009) tarafından öğretmenlerin hesap verebilirlik hakkındaki algılarını belirlemek için yapılan bir araştırma raporunda kullanılmış ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Alpha</i>	<i>n</i>
A bölümü	6	.80	308
B bölümü	6	.77	299
C bölümü	6	.79	317
D bölümü	5	.66	317

Verilerin Toplanması

Bu araştırma verileri, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Afyon ili merkezine bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler, veri toplama araçlarının örneklem grubundaki öğretmenlere 2009–2010 öğretim yılında uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından çalışma grubuna uygulanan ölçek puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan çalışanların demografik özelliklerini belirleyici frekans (*n*) ve yüzde (%) değerleri çıkarılmıştır. Daha sonra yetki devri ve genel otonomi ölçeklerinden elde edilen puanları yorumlamak için *Tek örneklem t-Testi* yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre yetki devri ve öğretmen otonomisi ölçeği ile elde edilen verilerin gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu dağılımlar için parametrik

analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ve öğretmen yetkisini değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların; eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik *ANOVA testi*; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ve öğretmen yetkisini değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için *Tukey testi*; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ve öğretmen yetkisini değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların; çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik *Bağımsız grup t-testi*; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen hesap verebilirliği anketinden aldıkları puanları yorumlamak için frekans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 olarak çözümlenmiş olup; bulgular, araştırmamanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi ve Program Otonomisine Dair Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

Tablo 8’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, program otonomisi, genel otonomiye dair algılarına ilişkin Tek Örneklem t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8						
<i>Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi ve Program Otonomisine Dair Algılarına Ait Tek Örneklem t-Testi Sonuçları</i>						
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yetki	328	37,57	6,94	19,762	307	,000
Genel Otonomi	329	42,35	4,13	27,039	308	,000
Program Otonomisi	309	23,68	3,81	12,395	308	,000

Ölçeğe ait beklenen ortalama değer madde sayısı ile ölçeğe ait ortalama madde tepki puanının çarpımı ile elde edilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Yetki devri ölçeği için bu değer 30, genel otonomi için 36, program otonomisi için ise 21’dir. Bu yoruma göre sonuçları ele aldığımız zaman

öğretmenlerin yetki devri, genel otonomi ve program otonomisine ait algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Yetki Devrine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9’da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algılarına dair puanlarının akademik eğitim durumları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9
Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	249,087	2	124,544	2,607	,075
Gruplar İçi	15526,852	325	47,775		
Toplam	15775,939	327			

$p < .05$

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları arasında, akademik eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark [$p = .075$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının, akademik eğitim durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 10
Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	<i>n</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
1.Kademe	165	37,62	7,17	,11	326	,906
2.Kademe	163	37,53	6,73			

$p < .05$

Tablo 10’da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğretmen yetki devrine ilişkin algılarının, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen yetki devrine ilişkin algıları arasında, çalıştıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir fark [$p = .906$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının, çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	377,068	12	31,422	,643	,805
Gruplar İçi	15398,871	315	48,885		
Toplam	15775,939	327			

$p < .05$

Tablo 11’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algılarına dair puanlarının branşları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark [$p = .805$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının, branş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Otonomine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarına dair puanlarının akademik eğitim durumları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	39,96	2	19,980	1,171	,311
Gruplar İçi	5218,88	306	17,055		
Toplam	5258,84	308			

$p < .05$

Öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algıları arasında akademik eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark [$p = .311$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel otonomiye dair algılarının, akademik eğitim durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	η	\bar{X}	SS	t	sd	p
1.Kademe	158	42,64	4,01	1,261	207	,208
2.Kademe	151	42,05	4,24			

$p < .05$

Tablo 13’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarının çalıştıkları öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algıları arasında çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı [$p = .208$] saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel otonomiye dair algılarının, çalıştıkları öğretim kademesine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	247,309	12	20,609	1,217	,270
Gruplar İçi	5011,532	296	16,931		
Toplam	5258,841	308			

$p < .05$

Tablo 14’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarının branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuca göre farklı branştaki öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [$p = .270$] olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel otonomiye dair algılarının, branş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	99,694	2	49,847	3,482	,032
Gruplar İçi	4380,481	306	14,315		
Toplam	4480,175	308			

$p < .05$

Tablo 15’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algılarının akademik eğitim durumları değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında akademik eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark [$p=.032$] olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan sonra hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen olup olmadığını belirlenmiştir. Elde edilen sonuç 0.974 değeri varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında akademik eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre lisansüstü ve önlisans mezunu olan öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 16

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tukey Testi Analiz Sonuçları

		<i>Ortalama farkı</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
Lisansüstü	Lisans	1,34163	,78150	,201
	Önlisans	2,43248*	,93204	,026
Lisans	Lisansüstü	-1,34163	,78150	,201
	Önlisans	1,09085	,61503	,180
Önlisans	Lisansüstü	-2,43208*	,93204	,026
	Lisans	-1,09085	,61503	,180

$p < .05$

Tablo 17

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesine Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	<i>n</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
1.Kademe	158	23,21	3,424	-2,250	307	,025
2.Kademe	151	24,18	4,136	-2,241		

$p < .05$

Tablo 17’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algılarının çalıştıkları öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre [$p=.025$] öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	346,503	12	28,879	2,068	,019
Gruplar İçi	4133,632	296	13,965		
Toplam	4480,175	308			

$p < .05$

Tablo 18’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında branşlarına göre anlamlı bir fark [$p=.011$] olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan sonra hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen olup olmadığını belirlenmiştir. Elde edilen 0,021 değeri varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları, branş değişkenine göre incelendiğinde branşı sınıf öğretmenliği ile beden eğitimi öğretmenliği olan bireyler arasında [$p=.005$] ve branşı matematik öğretmenliği ile beden eğitimi öğretmenliği olan bireyler arasında [$p=.047$] anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analiz Sonuçları

		<i>Ortalama farkı</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
Sınıf	Beden E.	-6,26754*	1,55543	,005
Beden E.	Sınıf	6,26754*	1,55543	,005
Matematik	Beden E.	-5,78788*	1,72112	,047
Beden E.	Matematik	5,78788*	1,72112	,047

$p < .05$

Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 20, 21, 22, 23, Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi’nin A, B, C, D bölümündeki sorulara öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini göstermektedir. Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Öğretmenlerin ve okulların hesap verebilir olmalarını gerektiren çeşitli sebepler vardır. Size göre aşağıda listelenen sebeplerin önem derecesi nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur.

Tablo 20
Hesap Verebilirlik Anketinin A Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Çok Önemli		Oldukça Önemli		Çok Önemli Değil		Önemsiz		Fikrim Yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Bütçeden milli eğitime ayrılan payın doğru kullanıldığının gösterilmesi	209	60,1	96	27,6	8	2,3	6	1,7	-	-
2. Kamuoyunun eğitim kurumlarına güvenini sağlamak ve bu güveni devam ettirmek	210	60,3	106	30,5	13	3,7	1	,3	-	-
3. Öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek	191	54,9	128	36,8	10	2,9	3	,9	-	-
4. Okulun performans gelişiminin sürekliliğini sağlamak	197	56,6	124	35,6	10	2,9	1	,3	-	-
5. Milli eğitim politikasına uyulduğunun gösterilmesi	129	37,1	149	42,8	39	11,2	9	2,6	-	-
6. Öğretmenlerin mesleki davranışlarının belli bir standartta olmasını sağlamak	169	48,6	127	36,5	26	7,5	8	2,3	-	-

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92,2’si “okulun performans gelişiminin sürekliliğini sağlamak” sebebinin hesap verebilir olmada çok önemli veya oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunu takip eden sebep ise % 91,7 ile “öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek”tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini en az hesap verebilir hissettikleri sebep ise % 79,9 ile “milli eğitim politikasına uyulduğunun gösterilmesi”dir.

Tablo 21
Hesap Verebilirlik Anketinin B Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Çok Yüksek		Oldukça Yüksek		Oldukça Düşük		Çok Düşük		Fikrim Yok	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Öğretimin kalitesi	106	30,5	184	52,9	24	6,9	6	1,7	-	-
2. Mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi	103	29,6	204	58,6	18	5,2	-	-	-	-
3. Öğrenci beklentilerine cevap verebilme beceriniz	114	32,8	196	56,3	14	4	2	,6	-	-
4. Velilerle işbirliği yapma	105	30,2	168	48,3	46	13,2	11	3,2	-	-
5. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi	74	21,3	140	40,2	86	24,7	20	5,7	-	-
6. Öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma	160	46	154	44,3	12	3,4	2	,6	-	-

Tablo 21, araştırmaya katılan öğretmenlerin, “*Verilen her bir konuda kendinizi ne kadar hesap verebilir hissettiğinizi işaretleyiniz*” sorusuna verdikleri cevapların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerlerini içermektedir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90,3’ü kendilerini “*öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma*” konusunda çok yüksek veya oldukça yüksek hesap verebilir hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunu takip eden konu ise % 89,1 ile “*öğrenci beklentilerine cevap verebilme becerisi*”dir. Araştırmaya katılan öğretmenler “*öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi*” konusunda en düşük yüzdeye (% 61,5) sahiptirler.

Tablo 22
Hesap Verebilirlik Anketinin C Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Daha Fazla		Daha Az		Şimdikiyle Aynı	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Öğretimin kalitesi	276	79,3	22	6,3	24	6,9
2. Mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi	251	72,1	36	10,3	33	9,5
3. Öğrenci beklentilerine cevap verebilme beceriniz	235	67,5	28	8	58	16,7
4. Velilerle işbirliği yapma	230	66,1	39	11,2	51	14,7
5. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi	234	67,2	46	13,2	41	11,8
6. Öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma	216	62,1	32	9,2	72	20,7

Tablo 22, araştırmaya katılan öğretmenlerin, “*Hesap verebilirliğiniz ile ilgili gelecekte yapılması muhtemel düzenlemelerde aşağıda listelenen konulara şimdiki duruma kıyasla ne kadar önem verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini içermektedir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 79,3’ü “*öğretimin kalitesi*” konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu hemen takip konu ise % 72,1 ile “*mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi*”dir.

Tablo 23*Hesap Verebilirlik Anketinin D Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları*

	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Performans yönetimi, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntemdir.	72	20,7	115	33	89	25,6	31	8,9	15	4,3
2. Okulun kendini değerlendirmesi okul gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araçtır.	80	23	176	50,6	49	14,1	16	4,6	3	,9
3. Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları vardır.	116	33,3	157	45,1	39	11,2	8	2,3	3	,9
4. Topluma hesap verilebilmesi için öğretim dışarıdan da denetlenmelidir.	42	12,1	77	22,1	84	24,1	81	23,3	36	10,3
5. Öğretmenler, velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkânâna sahip değildir.	44	12,6	66	19	72	20,7	105	30,2	37	10,6

Tablo 23, öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Anketinin D bölümüne verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini içermektedir. Tablo 4.16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,7’si performans yönetiminin, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntem olduğu görüşüne katılırken, % 13,2’si katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 73,6’sı, okulun kendini değerlendirmesinin okul gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araç olduğu görüşüne katılırken, % 5,5’i katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 78,4’ü,

öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları olduğu görüşüne katılırken, % 3,2'si katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 34,2'si, topluma hesap verilebilmesi için öğretim dışarıdan da denetlenmesi gerektiği görüşüne katılırken, % 33,6'sı bu görüşe katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 31,6'sı, velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkâna sahip olmadığı görüşüne katılırken, % 40,8'i ise bu görüşe katılmamaktadır.

Yetki Devri ve Öğretmen Otonomisine Dair Algılar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Alt Boyutlar	1	2	3
1-Yetki	-		
2-Program Otonomisi	,184**	-	
3-Genel Otonomi	,087	,177**	-

Tablo 24'de öğretmenlerin yetki devri, genel otonomi, program otonomisine ilişkin algıları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri verilmiştir. Bulgulara göre, öğretmen yetki devri ve program otonomisi arasında [$r=,184$], genel otonomi ve program otonomisi arasında [$r=,177$] anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğretmen yetki devri ölçeğine verdikleri cevapların Tek Örneklem t-Testine göre ortalaması 37,57 olmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Mete (2004), tarafından yapılan benzer bir çalışmada, *karar alma* alt boyutunda yöneticilerin okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmadığı, okullarda yöneticilerin takım çalışmalarını desteklemediği, kritik kararlarda öğretmenlere söz hakkı verilmediği

sonucu çıkmıştır. İki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Araç (2009)'ın çalışmasında ise aynı alt boyutta sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmeye ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından karar alma süreçlerine katılımın yüksek olduğu yönünde görüşler bildirildiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ölçeğine verdikleri cevapların Tek Örneklem t- Testine göre ortalaması, genel otonomi alt boyutu için 42,35; program otonomisi alt boyutu için 23,68 olmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, program otonomilerinin ve genel otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçları program otonomisi ve genel otonomi açısından kıyasladığımız zaman öğretmenlerin program otonomilerinin, genel otonomiye göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğretmenler sınıf ikliminde konu seçme, hedef belirleme gibi konularda; yöntem teknik seçimi, zaman yönetimi gibi konulara göre daha az söz sahibidirler. Mevcut eğitim sistemine baktığımız zaman ise sabit bir programın öğretilmesinin bu farklılığın ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler öğretilen konuların seçimi, hedeflerin belirlenmesi, becerilerin seçimi gibi işler hususunda sorumluluk almak istemeyebilirler. Çünkü bu işlemler öğretmene daha fazla iş yükü vermektedir. Öğretmenlerin özellikle otonom olmak istedikleri şeyler onlara sorumluluk vermeyecek sadece sınıftaki yaşam alanını organize edebilecekleri işlemlerdir. Babadağ (2001) otonomiye, insanın özgür düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, özgür, bağımsız davranma gücü ve yetkisi olarak tanımlamakta, bir meslek üyesinin birey ve meslek mensubu olarak karar verme, kararlarını uygulamaya geçirmede özgürlüğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Otonomi, bireye yaptığı iş üzerinde söz hakkı vermektedir. Bu sayede öğretmen öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek davranabilir ve sınıf iklimi içerisinde kontrolü elinde bulundurarak gerçek bir rehber olarak davranır. Fidan (2007)'nın çalışmasının *örgüt içi özerklik* alt boyutunda yöneticiler, alanları ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemede öğretmenlere büyük ölçüde özgürlük tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının çalıştıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu algıların ilköğretim birinci ve ikinci kademe çalışan öğretmenler arasında farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın sebebinin, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin daha fazla disiplinden sorumlu

olmalarından kaynaklandığını söylenebilir. Ayrıca birinci kademe öğretmenlerinin, öğrenim gören öğrencilerin gelişim özellikleri sebebiyle sınıf ikliminde daha somut ve etkinliklere dayalı faaliyetler yapmaları da bu farkı meydana getirmiş olabilir. Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan aynı araştırmada, aynı demografik değişkende ise ilköğretim birinci kademe ile ilköğretim ikinci kademe ve lise öğretmenleri arasında bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılması düşünülen düzenlemelerde verilen konulara ne kadar önem verilmesini belirtmelerine yönelik soruya verdikleri cevapların sonuçlarına göre, öğretmenler “*öğretimin kalitesi*” ve “*mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi*” konusunda daha yüksek frekansa sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli olanın öğretimin niteliği ve verimliliği olduğunu ve gelecekte bu konu üzerinde daha fazla hesap verebilirlik uygulanması gerektiğini belirtmektedirler. Türk eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamalarını incelediğimiz zaman, denetçilerin daha çok kağıt üzerindeki işlerin yapımı ve kırtasiyeciliğe dayalı bir politika izlediklerini görmekteyiz. Bunun ne kadar işe yarar olduğu, hesap verebilirliğin eğitimdeki amacının ne olması gerektiği sorgulanması gereken başka bir konudur. Bu sebeple Türkiye eğitim sisteminde işlevsel bir hesap verebilirlik politikası geliştirilmesi hususu tartışılmalıdır. Acar (2001), hesap verebilirliğin bireylerin faaliyetlerini izlemek için bir dizi araç ve mekanizmalar sağlamak kadar program veya projelerle ilgili gelişmeleri ve performansı değerlendirmek için politikaları ve süreci belirleyerek uygulamak bakımından da önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Hoy ve Miskel (2010) uygulanan hesap verebilirlik programlarından kaynaklanan güçlüklerle baş edebilmede eğitimcilerin, okullarının performans sonuçlarını geliştirmek için, çeşitli çalışmalar yaptığını belirtmişlerdir. Bazı okulların yoğun ve uzun süreli mesleki gelişim modellerini uyguladığı, bazı okulların ise hırslı ve birçok okul bileşenini değiştirmeyi amaçlayan kapsamlı okul reform modellerini uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Gelişmiş ülkelerde uygulanan hesap verebilirlik sistemlerinin amacı yüksek performansın sağlanmasıdır. Fakat araştırma sonuçlarında Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarının farklı işlevlerinin olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,7’si performans yönetiminin, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntem olduğu görüşüne katılırken, %13,2’si katılmamaktadır. Performans yönetimi,

çalışanlara, kendisinden ne beklendiğini, hedeflere ulaşmak için neler yapması gerektiğini bununla birlikte mevcut durumunu, gelişim ve eğitim ihtiyacının belirlenmesini, üstleriyle daha nitelikli bir iletişim kurmasını sağlama yönünde önemli katkılar sağlayabilir. Yönetici açısından ise çalışanına daha yapıcı ve daha yansız geri bildirimler vermesini, daha etkin rehberlik etmesini, mesleki gelişimlerini daha rasyonel planlamasını; örgüt boyutunda da örgütün hedeflerinin işgören hedefleriyle bütünleşmesini sağlama gibi önemli işlemlere sahiptir (Helvacı, 2002). Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu, performans yönetimi ile sorumluluklarının bilincinde olduklarını ve bunun da hesap verebilirlik uygulamalarını ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Hesap verebilirlik uygulamalarının temel amacı, eğitimde verimi ve kaliteyi arttırmaktır. Performans yönetimi de eğitim paydaşlarının, sorumluluklarının farkına vararak, işbirliği içerisinde çalışarak, okul ikliminde başarının artmasına katkıda bulunmalarını sağlar. Bu sebeple araştırma sonuçlarından da elde edilen verilere göre performans yönetiminin hesap verebilirlik uygulamaları ile yakından bağlantısı olduğunu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,2 si topluma hesap verilebilmesi için öğretimin dışarıdan da denetlenmesi gerektiği görüşüne katılırken, % 33,6'sı bu görüşe katılmamaktadır. Türk Eğitim Sistemini incelediğimiz zaman okullardaki denetim yöneticiler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ilköğretim müfettişlerince ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen müfettişlerce yapılmaktadır. Fakat bu denetim özellikle kırtasiyeciliğe dayalı olarak yapılmaktadır. Öğretmenlerin böyle bir hesap verebilirlik uygulaması ile denetlenmelerinin, dışarıdan denetim konusunda böyle bir sonuç ortaya koyduğu söylenebilir. Bu sebeple öncelikle işlevi yüksek bir hesap verebilirlik modelinin uygulamaya konması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,6'sı velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkâna sahip olmadığı görüşüne katılırken, % 40,8'i ise bu görüşe katılmamaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların farklılığını okulların örgüt yapısından ve velilerden kaynakladığını söylenebilir. Türk eğitim sisteminde e-sisteme geçiş öğrenci durumu konusunda şeffaflığı ve açıklığı sağlamıştır. Böylece velilerin öğrenci durumu hakkında bilgi alması ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Fakat velilerin e-sistem hakkında bilgi sahibi olmaması, teknolojiye uzak olmaları ve maddi imkânların yetersizliği bu sistemden yararlanabilmeyi zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmenlerin yetki devri ve program otonomisine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre yetkilendirilme ve program otonomisi birbirini pozitif yönde etkilemektedir. Yetki öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, öğretilcek konuların seçimi, sınıf öğrenmelerinin belirlenmesi gibi konularda söz sahibi olurlar. Bu durumun, yetkilendirmenin ders içi faaliyetlere özerklik kazandırmasından kaynaklandığını söylenebilir. Öğretmenlerin genel otonomi ve program otonomisine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan ilişki analizi sonucunda genel otonominin program otonomisini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Genel otonomi öğretmenin sınıf iklimindeki özerkliği iken, program otonomisi öğretmenin içeriğe dair olan özerkliğidir. Bu iki kavramı ele aldığımız zaman genel otonomi program otonomisini de kapsadığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yetkilendirilme, otonomi ve hesap verebilirlik konusunda bilinçli oldukları gözlenmiş ve bu kavramlar üzerinde daha fazla durulması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Yetkilendirmenin program otonomisi ile ilişkisi olduğu araştırma analizleriyle saptanmıştır. Bu sebeple hem eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliğini sağlamak, hem de öğretmenlerin iş tatminini arttırmak için onların bu olgulardan faydalanmaları gerekmektedir. Yetkilendirmenin ve otonominin doğru kullanıldığını tespit etmek ve bu faaliyetleri denetlemek için ise eğitim öğretimde hesap verebilirliğin sağlanması gerekmektedir. Burada önemli olan hesap verebilirliğin neyi kontrol ettiğiidir. Ayrıca öğretmenlerin hesap verebilirlik olgusunu bir korku unsuru olarak değil, mesleki yeterliliklerini ve kişisel niteliklerini geliştirici bir etken olarak görmesi için çalışılmalıdır. Aytürk (2003) görev, yetki ve sorumluluğun bütün örgütlerde yönetimsel bir bütün olduğunu, yetki kullanımının hesap verme yani sorumluluğu doğurduğunu belirtmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin ellerinde yetkilerinin ve sistem içerisinde otonomilerinin olmaması, işlemlerin monoton bir şekilde sürmesine sebep olduğu söylenebilir. Yetki ve otonomi açısından güçlendirilmiş olan bir öğretmen daha yaratıcı olabilir. Hesap verebilirliğin eğitimde doğru uygulanması ile de yetki ve otonominin kötüye kullanılmaması ve denetimi sağlanır. Unutmamız gereken şey sürecin sadece öğrenciye değil, öğretmene de

dönük olması, öğretmenin de yaptığı işten tatminini sağlaması gerektiğidir. Araştırma sonuçları ışığında uygulamaya ve ileriye dönük araştırmalara yönelik öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

- Öğretmenlerin yetki ve otonomiye sahip olduğu, hesap verebilirliğin doğru olarak kullanıldığı modeller uygulamaya konabilir.
- Türk Eğitim Sistemine uygun olan ve eğitim faaliyetlerinde verimi arttıracak hesap verebilirlik uygulamalarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler mesleki gelişimlerinin devamlılığı için desteklenebilir ve lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.
- Hesap verebilirlik uygulamaları öncelikle eğitim öğretimin temel amaçlarını denetlemek için kullanılmalıdır.
- Okul ikliminde bir güven ortamı oluşturulup paydaşlar arasında daha sıkı işbirliği sağlanmalıdır.
- Türk Milli Eğitim Sistemi'nde nasıl bir hesap verebilirlik modelinin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin program otonomisi hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik derinlemesine nitel çalışmalar yapılabilir.
- Diğer ülkelerde uygulanan hesap verebilirlik modellerinin Türk eğitim sistemine uygunluğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin program ve genel otonomilerine dair algıları arasında neden bir fark olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Acar, M. (2001). *Accountability in public-private partnerships*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Aoki, N. (2000). *Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility*. Paper presented at Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.
- Alpugan, O. (1998). *İşletme bilimine giriş*. Trabzon: PER Yayınları.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education*. International Institute for Educational Planning, Educational Policy Series 1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf> (05.02.2010 tarihinde alınmıştır).
- Araç, N. B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirilmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytürk, N. (2003). *Yönetim sanatı*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Babadağ, K. (2001). *Meslekleşme ve kadın. I.Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi*, 29 Ekim-2 Kasım, Kongre Kitabı, 35-39.
- Balcı, A. (2003). *Kamu Yönetiminde "Hesap Verebilirlik" Anlayışı*, Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar (Editörler: Asım Balcı, Ahmet Nohutçu, Namık Kemal Öztürk, Bayram Coşkun), Ankara: Seçkin Yayıncılık, 407s., 115-133.
- Benson, P. (2000). *Autonomy as a learners 'and teachers' righ*. London: Longman.
- Berberoğlu, (2003). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (Ed.), *Yönetim organizasyon (s. 137-151)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z., (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegema: Ankara.
- Corwin, Ronald G. (1974). Models of educational organizations in *review of research in education*. Itaska, IL: S. E. Peacock.
- Farrel, C. M. & Law, J. (1999). Changing Forms Of Accountability In Education? A Case Study Of Leas In Wales. *Public Administration*, 77(2), 293-310.
- Fidan, T. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Firetone W.A. (1993). Why "Professionalizing" teaching is not enough. *Educational Leadership*, 50(6), 6-11.
- Franklin, H. L. (1988). Principal consideration and its relationship to teacher sense of Autonomy. *Dissertation Abstracts International*, 49 (09A), 2466.
- Gonzales, E. & Short, P.M. (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 210-216.

Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M.A., Triplitt, T. (1999). *The journey to teacher empowerment*. ERIC Document Reproduction Service no. ED 434 384.

Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.

Hoy, K. M., Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Edt.) Ankara: Nobel.

Irgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Ankara: Beta.

Kabakçı, E. (2001). Üniversite öğrencilerinde sosyotropik/otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 273-282.

Leithwood, K. (2005). *Educational Accountability: Issues and Alternatives*. Saskatchewan School Boards Association, Research Report.

Mete, Y. A. (2003). *İlköğretim okullarında öğretmen yetkilendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.

Mete, Y. A. (2004). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale*. Unpublished master's thesis, University of West Florida

Mucuk, İ. (1997). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Özdemir, S., Bülbül, M., Acar, M. (2009, 14-16 Mayıs). *Accountability and performance problems of education systems and services in Turkey*. 17. NISPACEE Yıllık Konferansında sunuldu, Budva, Montenegro.

Pearson, L. C., Hall, B. C., (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86, 172-177.

Perie, M., Park, J.& Klau, K. (2007). Key Elements for Educational Accountability Models. *Council of Chief State School Officers*, Washington.

Piehota, L. (1995). *Empowering elementary school teachers through awareness and training*. Unpublished doctoral thesis, Nova University.

Sacks, S. R., & Eisenstein, H. (1976). *Feminism and psychological autonomy: A study in decision making*. Paper presented at the 84. Annual Meeting of the American Psychological Association, September 3-7, Washington DC.

Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52.

Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.

Smith, R.C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). London: Longman.

- Wells, R., G. (1993). *Yetki devri. (V. Üner, Çev.)* İstanbul: Rota Yayınları.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toksöz, F. (2008). *İyi Yönetişim El Kitabı*. TESEV Yayınları, İstanbul.
- UNDP, Governance for sustainable human development A UNDP policy document Glossary of key terms. <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm> (11.01.2010 tarihinde alınmıştır).

İletişim:

Selahattin TURAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

26480 Meşelik, Eskişehir

E-posta: sturan@ogu.edu.tr

Assessing EFL University Learners' Writing Performance

RAHMOUNA ZIDANE

Tlemcen Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi

Abstract: The assessment of learners of English as a foreign language (EFL) relies on a set of procedures and methods. However, it may be characterized by certain difficulties in designing and scoring examination questions. The following article provides information about testing EFL university students by focusing mainly on the learners' writing performance. To study the factors that affect the tests' results, a set of examination topics and a sample of learners' scores were analysed in order to highlight the issue of the topic effect and its position within the process of assessment. The results obtained led to the conclusion that the subject of the examination plays a role in determining the quality of the learners' achievement.

Keywords: Testing, Topic Effect, Performance.

The aim of teaching English as a foreign language (EFL) to Algerian university students is to make the learners master language to get a degree in order to become teachers of English or to use this language for other occupational purposes. The assessment of EFL learners tries to provide information about the students' ability to speak fluently and to generate accurate written productions. This process may incorporate different methods including analytic and holistic scoring. Thus, students are tested through oral or written examinations depending on the taught unit. However, the majority of the modules rely on written examinations that often involve the production of essays.

When testing EFL learners, the teachers may face certain difficulties in constructing examination questions and scoring the testees answers. Thus, it is necessary to make research about the factors that may create problems for the teachers and the learners when dealing with examinations. The present article attempts to shed light on the assessment of EFL learners. In fact, the purpose of this study is to diagnose the EFL teaching and testing situation for the sake of developing the teaching programmes and the testing methods.

Testing EFL Undergraduate Students

In Algerian universities, English is taught as a foreign language. At the institutes of science and technology, this language is taught for specific purposes (ESP) to those students who are learning scientific subjects and need English as a medium of instruction to have access to special references provided in this language. On the other hand, at the institutes of languages and arts, English is considered as a language of study. Thus, all the four skills (speaking, listening, reading and writing) are taken into account in addition to content areas disciplines (phonetics, linguistics, literature, civilization and TEFL). In this case, English is taught for general purposes to those learners who intend to become specialized in this language in order to get a licence degree (Bachelor of Art). The teaching cycle of the licence is undergone in three years composed of six semesters. The teaching of English at university aims at developing the learners' competencies through the instruction of various subject-matters. The main modules taught to first year and second year EFL undergraduate students are: phonetics, grammar, techniques of oral production, techniques of written production, discourse comprehension, literary studies, linguistics, Anglo-Saxon civilization and African civilization.

The process of evaluation involves two phases. The first phase is human based evaluation resulting from the teachers' assessment which takes the form of marks or grades (a number of points out of 20). The second phase is machine based as the computer is in charge of converting the marks into credits as well as listing those students who obtained the required credits for passing and those who did not. In this way, the procedures of calculating students' grades are achieved via a software system. Regarding the methods of assessing the learners, the examinations frequently rely on the employment of essay questions and the technique of holistic scoring is often involved when assessing students' work.

In fact, the main objective of testing EFL learners is to take a decision concerning their placement in a specific level. Nevertheless, the examination results can lead to a diagnosis of the teaching and learning situation. They can also reveal the degree of the effectiveness of the assessment methods and may be employed as a sort of feedback to help the learners to improve their level.

The students are evaluated for placement or certification purposes. Therefore, the evaluation of first and second year undergraduate students aims at placing these learners in the following levels while the third year students are assessed in order to be awarded a licence degree. The testing process is based on examinations that may involve indirect methods in the units related to the language skills as well as direct methods in the modules related to content areas. In addition to the use of examinations, a form of continuous assessment takes place through the evaluation of the learners' homeworks, projects and training.

Case Study

To evaluate and understand the testing situation, it is important to set up a research design that functions within four dimensions referring to the main elements which interact in the process of assessment. These elements are: the examinees who are the students, the tester who is the teacher, the content of the test or examination and the scoring procedure. To give an idea about the purpose of the present research, one has to list some of the findings concerning the domain of investigation. Among the main problematic questions related to testing, the issue of the content of the examination or the topic effect may be raised. The main research questions that can be asked are as follows:

- How does the topic or examination question affect the learners' degree of achievement?
- What is the relationship between the topic effect, the scoring procedure and the learners' results?

To attempt to answer these questions, the following hypotheses may be put forward:

- Some students may face difficulties in dealing with certain topics
- The teacher's way of scoring may vary depending on the given subject.

The target population involves EFL undergraduate learners. A random sampling method is adopted to ensure an equal probability of sampling. The selected samples include a group of first year students in addition to a group of second year students. Within this study, there are various variables that are examined. The first variable is the students' writing performance which is a dependent variable as it is a changeable element that has to be analysed in relation to other elements. The other variable is the topic effect which represents an independent variable in the sense that it is an element that may lead the other variables to change.

The main research tool involved in this study is document analysis which implies gathering data from the educational materials that are available to the researcher. According to Cohen et al.(2007) document analysis has many advantages as it displays little reactivity from the part of the writer of the document which leads the collected information to be free from bias and distortion. Also, this research tool enables the researcher to study large samples. Thus, the documents used for data collection include the examination topics and students' scores.

This study focused on the case of first year undergraduate students of English with special reference to their results in the module of literary studies. The sample involved seventy-three (73) students. It was necessary to analyse the examination topics and the learners' results in the two yearly examinations. The content of the first term examination of the module of literary studies was as follows:

Exercise I:

A) Choose the correct answer (2 pts)

- 1- The Globe referred to
 - a) a collection of Shakespeare's plays
 - b) a theatre where Shakespeare worked
 - c) Shakespeare's house
- 2- Figures of speech are used in order to
 - a) denote the genre of literature
 - b) provide arguments
 - c) impress and attract the reader

B) Find out if these statements are true or false. Then, correct the false ones (5 pts)

- 1- Fables are stories about everyday life introduced by "once upon a time....."
- 2- A metaphor is an implied comparison that does not use the words 'like' and 'as'
- 3- The ballad is a lyric poem
- 4- The difference between the ode and the sonnet lies in the form of language used by the poet

Exercise II: Identify the type of the figures of speech included in the following statements (3 pts)

- a) All the world's a stage
And all the men and women merely players
- b) Her smile was a mile wide
- c) Casual dress, like casual speech, tends to be loose, relaxed and colourful.
- d) The boy is so intelligent that he failed in all the subjects
- e) Snow had wrapped a white blanket over the city.

Exercise III: (10 pts)

"Literature manifests itself in various forms to fulfil different functions"
Comment (in no more than 12 lines)

Figure 1- First term literary studies examination worksheet

From the above worksheet, it can be inferred that the examination topic is composed of various writing tasks. The first part of the first task is based on the close-ended response format as it provides the learners with multiple-choice answers. The second part of the first activity and the second exercise follow the limited-response format since these tasks require the students to give a limited number of answers. The last exercise takes the form of the open-ended response format since the testees are asked to produce a short essay and are free to express themselves in whatever manner they want. These types of activities impose the use of indirect and direct methods of assessment. The first and second exercises rely on indirect or objective methods of assessment as they represent objective questions that are scored in a mechanical manner through the use of analytic scoring. On the other hand, the third exercise is based on direct methods of assessment or performance assessment since it puts the emphasis on the learners' writing production via the employment of holistic scoring which involves the assessor's opinion about the quality of the given piece of writing.

The scoring scale tends to be analytic in the first and second exercise while it is holistic in the third one. Thus, 50% of the examination questions can be answered and scored in an objective way. On the other hand, the topic of the second examination was as follows.

Choose one of the following questions:

I) Analyze the following passage (your essay should include: identifying the passage and the literary genre, the main ideas, the theme, the setting, two figures of speech).

The second of June 1608, Smith left the fort to perform his discovery with his company...they crossed the bay to the eastern shore and fell with the isles called Smith's Isles, after our captain's name. The first people we saw were two grim and stout savages, with long poles like javelins, headed with bone. They boldly demanded what we were and what we would, but after many circumstances they seemed very kind and directed us to Accumac, the habitation of their Werowan, where we were kindly entreated. This king was the comeliest, proper, civil savage we encountered. His country is a pleasant fertile clay soil, some small creeks, good harbours for small barks but not for ships. They spoke the language of Powhatan, wherein they made such descriptions of the bay, isles and rivers that often did us exceeding pleasure.

II) Write an essay in which you speak about the literary forms that characterize colonial American literature.

Figure2- Second term literary studies examination worksheet

It can be noticed that the topic of the second examination involves a choice between two questions that follow the open-ended response format which yields to direct methods of assessment. The first question is in the form of text analysis requiring the learners to study a passage extracted from John Smith's General History of Virginia, New England and the Summer Isles (1624). Although certain elements of the literary analysis of this text like the genre, the theme, setting and figures of speech require limited or exact responses, the remaining parts of the essay have to be elaborated on the basis of the learners' personal interpretation. Thus, this question has to be answered and scored in a manner that is rather subjective. On the other hand, the second alternative is in the form of a general essay question requesting the students to summarize and synthesize the taught information. Consequently, the rating procedure is holistic. The following table gives an idea about the students' degree of achievement in the two yearly examinations of the module of literary studies.

<i>Grades</i>	<i>2-3</i>	<i>4-5</i>	<i>6-7</i>	<i>8-9</i>	<i>10-11</i>	<i>12-13</i>	<i>14-15</i>
<i>Number of students (1st Exam)</i>	01	02	07	28	19	11	05
<i>Number of students (2nd Exam)</i>	05	07	12	17	18	11	03

Table1- Students' degree of achievement in the module of literary studies

The above table reveals that thirty-five students, representing 47.94% of the total number, got the average in the first examination while thirty-two (32) learners, representing 43.83% obtained the average in the second examination. Hence, there is not a great difference in the results of those learners whose level is good or average. However, there is a variation in the achievement of those learners whose level is below the average. For instance, 38.35% of the students got grades between 8 and 9 out of 20 in the first examination whereas in the second examination the percentage of the learners obtaining such grades is 23.28%. Moreover, ten (10) students, representing 13.69%, got less than 8 out of 20 in the first examination while twenty –four (24), representing 32.87%, obtained less than 8/20 in the second examination.

Therefore, the nature of the topic can have an effect on the learners' performance. In the second examination, forty (40) students got lower marks than those they obtained in the first examination. Twenty-five (25) learners obtained better grades and eight (8) students kept the same level. The following pie chart explains how first year students' second examination results varied from those of the first one.

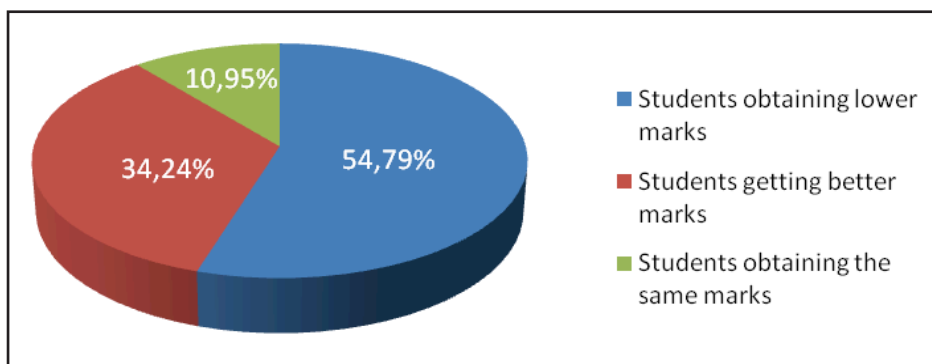


Figure3- The degree of variance of first year students' results

From the above pie chart, it can be inferred that the level of a considerable number of students decreased since the marks they obtained in the second examination were lower than those of the first one. These results can be linked to the factor of topic effect since not all first year undergraduate students are capable of writing good essays in English. Thus, this category of learners may not perform very well in the second examination which is totally based on essay writing. Moreover, the rating scale of the first examination is more objective than that of the second one which relies on the teachers' personal judgment. In this way, the problematic issue in assessing students' essays in the module of literary studies would be related to the design and choice of the examination topic as well as the difficulty of designing an objective evaluation grid that takes into consideration the assessment of the content and the form of the essay.

The issue of the topic effect can be raised in different modules and at various levels. As an illustration, one can mention the case of second year undergraduate students of English. The sample involved the results of a group of twenty-four (24) students in the examinations of the module of Techniques of Written Production (TWP). The first examination included the following questions:

Exercise 1:

Break down the following thesis statements into three sub topics: (3pts)

- Obesity is becoming a serious problem in some countries
- Reading is a beneficial activity

Exercise 2:

In the following introductory paragraph, the sentences are in an incorrect order.

a) Rewrite the paragraph following the requirement of an introduction (4pts)

b) Write the whole essay (13pts)

- They demand that the air they breathe, the water they drink and the food they eat is free of pollution and contaminants.
- In recent decades, there has been a growing realization that the quality of the air, water, soil and food affect our health and our lives.
- A clean and healthy environment is part and parcel of the wealth and quality of life that we desire for ourselves now and our children in the future.
- This is why people want to live in a healthy environment

Figure 4- First term TWP examination worksheet

Therefore, the questions of the first examination do not confine the students to the production of an essay and they can be scored through a combination of an analytic and holistic marking scale. On the other hand, the topic of the second examination involved an essay question which was formulated as follows:

Choose one of the following topics:

1- Explore and analyse the effects of the cell phone on society and interpersonal relationships.

2- Discuss the following statement:

Any student caught cheating on an examination should be automatically dismissed from college.

Figure 5- Second term TPE examination worksheet

The above topic relies exclusively on essay writing. It requires a holistic procedure of scoring and involves a larger degree of subjectivity from the testees and the scorer. The results of the learners in the two examinations differed to a certain extent. In the first examination,

fifteen (15) students, representing 62.50% of the total number, obtained the average; in the second examination, ten (10) students, representing 41.66% , got the average.

The following pie chart summarizes the variance in students' second examination results from those of the first one.

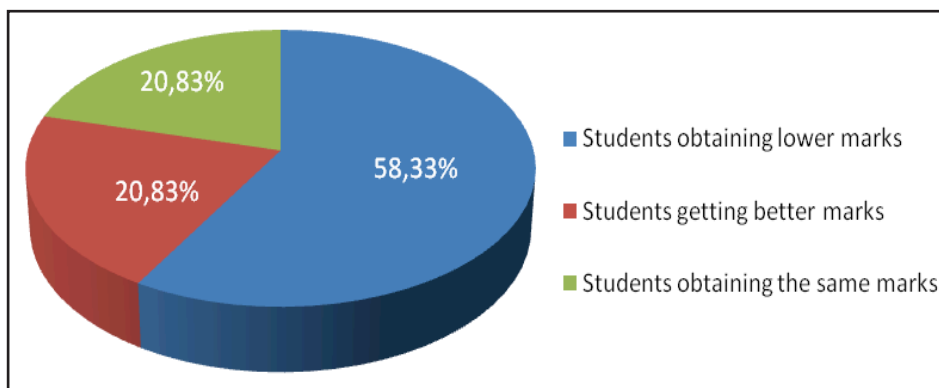


Figure 6- The degree of variance of second year students' examination results

From the above table, it can be stated that the students' level decreased to a certain extent in the second examination since fourteen (14) students obtained lower marks than those they got in the first examination; five (5) learners obtained better grades and five (5) students got the same marks as the first examination.

Discussion

Generally speaking, the nature of the topic can affect EFL learners' examination results for two main reasons. The first one is related to the learners' degree of appreciation of the topic, their knowledge of the topic and the level of their writing performance. Hoffman (2003) mentions the problem of relevance since "...thinking of suitable topics is not easy. Such people are discriminated against if the list of topics contains nothing that stimulates their creativity" (p. 44). The second reason refers to the fact that each topic requires a specific rating scale that urges the teacher to score the answers either objectively or subjectively.

It can be asserted that the topic or examination question may affect the learners' degree of performance. Hence, one would observe a high or low level of achievement depending on the nature of the questions involved in the examination. Nevertheless, the topic effect is not the only factor that determines students' success or failure in answering the examination question.

According to Wainer (2007), "observed score = true score + error" (p.15). This means that the true score is the score that would be obtained by the learner if the test is administered several times while the error score refers to the degree of the test's unreliability. As a result, the error refers to the factors that may cause the results of the examination to be unreliable. This kind of error in results may be linked to the learners' abilities, their mood and health as well as the content of the examination, the test taking conditions and the rating scale.

In fact, various elements interact in the process of assessment including the testees, the scorer and the scoring procedure. The testees may achieve a high or low performance depending on their linguistic background and the degree of their appreciation of the topic. Also, there are certain topics that have to be answered subjectively. For instance, "Literary works are so complex that there is no single right answer about their meaning" (Acheson, 2010, p. 83). This means that certain examination questions are subjectively answered and scored.

Moreover, a set of cognitive, psychological and social factors may affect the learners' achievement. For instance, a student may face problems in learning and performing well because of certain factors like the degree of concentration and attentiveness which can influence the function of the memory and may cause a problem in remembering information (Latash, 2008, p.180). Besides, the learners' degree of motivation, interest and mood can have an impact on their achievement. In addition to this, the stimulus and encouragement provided by the parents, the teachers and the educational institution may determine the learners' success or failure.

On the other hand, the scorer's subjectivity can determine the quality of the examination results. For instance, the scorer may stick to a specific model of answering the essay question and assume that all the learners should provide the same version. In certain cases, students' handwriting can influence the rater's judgement. Moreover, there is a close relationship between the scoring procedure and the learners' examination results since essay questions involve holistic scoring that relies on the scorer's personal judgement which may yield to a certain extent of subjectivity.

Suggestions

In order to improve the testing situation it is necessary to take into consideration the following suggestions.

The choice of the topic is very important as it may limit the type of language used by the testees (Lynch, 2003). Therefore, the teacher has to select carefully the question of the examination since the latter can affect the learners' performance. As a result, the specification of the content and the evaluation of the examination as well as the required response length can help the learners to construct a point of view about the expected response. Moreover, the teacher may give the learners the possibility to select a question to be answered from a set of alternatives since "having choice is motivating" (Pollack Day et al, 2002, p.24).

Also, the teacher can construct essay questions that assess specific cognitive skills according to Benjamin Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. The table below gives an example of a set of essay questions that can be used to test various types of cognitive abilities.

<i>Bloom's cognitive levels</i>	<i>Examples of essay questions</i>	<i>Assessment objectives</i>
Knowledge	- Identify the different teaching methods.	Testing the students' ability to remember concepts and define them
Comprehension	-Explain the following statement: "Teaching is an art"	Assessing the students' ability to explain and summarize what has been taught to them.
Application	-Use the different language properties to explain the difference between human and animal communication	Testing the learners' ability to make use of the taught material to clarify a certain concept
Analysis	- Compare the style of Jane Austen and Charles Dickens	Assessing the students' ability to make a distinction between various concepts by providing arguments.
Synthesis	- Write a short story using the ideas provided in the given poem.	Testing the learners' capacity to develop ideas and produce creative pieces of work
Evaluation	- Evaluate the degree of effectiveness of the competency based approach.	Assessing the students' ability to criticize certain ideas on the basis of the taught material

Table 2- Examples of essay questions

Since holistic scoring relies on the teachers' personal judgement, training novice scorers to score essays consistently is very necessary. Such training enables them to acquire more experience and increase the reliability of scoring (Colburn, 2003). Rater training may take place through the moderation meeting which implies requiring novice and experienced raters to score papers, making a discussion regarding the distinction between the scores of the trained and experienced scores, giving instructions to the novice raters to moderate their way of scoring and asking them to rate real essays (Lynch, 2003).

In addition to this, teachers may decrease subjectivity by utilizing analytic scoring which implies giving separate scores to the different components of the learner's essay. Luongo-Orlando (2003) suggests the use of an analytic rating scale based on six writing criteria including the writing process, content, organization and development, visual presentation and format, language usage and application of language conventions. The following writing evaluation sheet can be employed to rate essays in an analytic manner.

<i>Criteria</i>	<i>Rating scale</i>				
	5 points	4 points	3 points	2 points	1 point
Content					
Organization					
Word choice					
Language conventions					

Table 3- Writing Evaluation Sheet

In fact, the above evaluation writing sheet relies on the assessment of four writing criteria involving the content of the essay, organization, word-choice and language conventions. The score of each criterion is five points. The criterion of content includes the provision of clear ideas, accurate information, explanations and adequate details. The feature of organization means a structured essay following logical development. The criterion of word choice implies the use of rich vocabulary and effective word choice in the essay. The scoring of language conventions puts emphasis on the testee's knowledge of spelling, mastery of grammar as well as the use of capitalization and punctuation.

In fact, various types of writing performance should be evaluated when scoring essays (Leo and Murphy, 1988). Moreover, feedback is necessary since it allows the learners to know their strengths and weaknesses. In this way, the testees recognise the types of mistakes they produced in the examination, analyse the reasons behind such deficiencies and think about the ways that will lead them to improve their level. Kozma et al. (1978) suggest the use of a profile sheet as a feedback activity. As an illustration, the following profile sheet (adapted from Kozma et al., 1978, p. 103) can be utilized to inform the learners about the test's objectives and their level of achievement.

Objective	Not attempted	Incomplete	Demonstrated mastery
Introducing the topic			*
Defining concepts		*	
Use of appropriate vocabulary		*	
Provision of explanations and arguments		*	
Use of examples and illustrations	*		
Use of quotes	*		
Providing a conclusion			*
Respecting language conventions			*

Table 4- An example of a profile sheet

Therefore, a profile sheet may enable the learners to learn from their mistakes. In addition to this, the teacher has to make research about the relationship between the teaching and testing situation. The learner's scores have to be analysed to identify the sources of error in the examination results and to increase the test's reliability. The degree of error in the results may be reduced by providing good testing conditions, designing appropriate examination questions and decreasing the scorer's inconsistency.

Conclusion

The present article attempted to provide an idea about the different elements that interact in the process of assessment as well as the factors that may enhance or hinder the learner's writing performance. The research results revealed the existence of different factors that influence the learners' results including the topic effect. As a consequence, a set of suggestions and recommendations were provided. These suggestions focused on the specification of the criteria that should be involved in the selection and the construction of the examination questions and topics in addition to the design of scoring rubrics and the elicitation of the principles that should be taken into consideration when training the scorers to rate students' essays.

Finally, it has to be stated that the testing process remains complex because it is based on the interaction between different variables that cannot be totally controlled. Thus, further research is needed concerning the assessment of EFL learners.

REFERENCES

- Acheson, Katherine. (2010). *Writing Essays about Literature: A Brief Guide for University and College Students*. Canada: Broadview Press.
- Bloom, Benjamin. (1956). *Taxonomy of Education Objectives*. New York: Longman.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morriison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. London: Rutledge.
- Colburn, Alan. (2003). *The Lingo of Learning: 88 Education Terms Every Science Teacher Should Know*. USA: National Science Teachers Association.
- Hoffman, Banesh. (2003). *The Tyranny of Testing*. New York: Dover Publications.
- Kozma, Robert, Belle, Lawrence, & Williams, George Warner. (1978). *Instructional Techniques in Higher Education*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Latash, Mark. (2008). *Neurophysiological Basis of Movement*. USA: Human Kinetics.
- Leo, Ruth, & Murphy, Sandra. (1988). *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*. New Jersey: Greenwood Publishing Group.
- Luongo-Orlando, Katherine. (2003). *Authentic Assessment: Designing Performance-Based Tasks*. Canada: Pembroke Publishers.
- Lynch, Brian. (2003). *Language Assessment and Programme Evaluation*. UK: Edinburgh University Press.
- Pollack Day, Jeni, Spiegel, Dixie Lee, Mclellan, Janet, & Brown, Valerie. (2002). *Moving Forward with Literature Circles: How to Plan, Manage and Evaluate Literature Circles that Deepen Understanding and Foster a Love of Reading*. New York: Scholastic Inc.
- Wainer, Howard, Bradlow, Eric, & Wang, Xiaohui. (2007). *Testlet Response Theory and its Applications*. Cambridge: CUP.

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya 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, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin 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, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalari 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) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 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 araçları/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. Kaynakça, *-APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları-* adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. 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 sturan@ogu.edu.tr ve enginkaradag@ogu.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi 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 yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar) a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8659



9 771309 865003



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

