

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education

Denetçi Rol ve Yeterlikleri Bağlamında 1999, 2011 ve 2014 Müfettişlik Yönetmeliklerinin Müfettiş Yardımcısı Atama ve Yetiştirme Anlayışlarının Karşılaştırılması / Comparison of Understandings of the 1999, 2011 and 2014 Inspectorship Regulations in the Context of Supervisor Roles and Adequacies

Turan Akman Erkıılıç, Engin Dilbaz

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları / Teachers' Perceptions of the Level of their Professional Autonomy

Gökhan Özaslan

İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programlarında Bilimin Doğası: 2005 ve 2013 Programlarının İncelenmesi / Nature of Science in Turkish Elementary Science Education Curriculum: An Investigation of 2005 and 2013 Curricula

Muhammet Özden, Baki Cavlazoğlu

İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması / Teaching Listening Skill within the Context of Primary School 2nd Grade English Course: A Case Study

Süleyman Nihat Şad, Merve Karaova

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

Google Akademik

DOAJ – Directory of Open Access Journal

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.
Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoglu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Şefik Yaşar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

Ali Rıza Erdem, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Bilge Çam Aktaş, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Çiğdem Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Derya Atık Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Elif Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Serin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
İbrahim Hakkı Öztürk, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye
Lütfi İncikabı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Lütfi Üredi, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Nihal Tunca, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Nilüfer Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Özlem Ateş, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pelin Yalçınoglu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Sait Akbaşlı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Denetçi Rol ve Yeterlikleri Bağlamında 1999, 2011 ve 2014 Müfettişlik YönetmeliklerininMüfettiş Yardımcısı Atama ve Yetiştirme Anlayışlarının Karşılaştırılması / Comparison of Understandings of the 1999, 2011 and 2014 Inspectorship Regulations in the Context of Supervisor Roles and Adequacies	
Turan Akman Erkılıç, Engin Dilbaz	7-24
Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları / Teachers' Perceptions of the Level of their Professional Autonomy	
Gökhan Özaslan	25-39
İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programlarında Bilimin Doğası: 2005 ve 2013 Programlarının İncelenmesi / Nature of Science in Turkish Elementary Science Education Curriculum: An Investigation of 2005 and 2013 Curricula	
Muhammet Özden, Baki Cavlazoğlu.....	40-65
İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması / Teaching Listening Skill within the Context of Primary School 2 nd Grade English Course: A Case Stud	
Süleyman Nihat Şad, Merve Karaova.....	66-95

Denetçi Rol ve Yeterlikleri Bağlamında 1999, 2011 ve 2014 Müfettişlik Yönetmeliklerinin Müfettiş Yardımcısı Atama ve Yetiştirme Anlayışlarının Karşılaştırılması

Comparison of Understandings of the 1999, 2011 and 2014 Inspectorship Regulations in the Context of Supervisor Roles and Adequacies

Turan Akman Erkilic¹
Engin Dilbaz

To cite this article / Atıf için:

Erkilic, T.A. & Dilbaz, E. (2015). Denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında 1999, 2011 ve 2014 müfettişlik yönetmeliklerinin müfettiş yardımcısı atama ve yetiştirme anlayışlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 7-24. [Online] www.enadonline.com. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s1m

Özet. Bu araştırmanın amacı, 1999, 2011 ve 2014 tarihli müfettişlik yönetmeliklerini müfettiş yardımcılığına atanma koşullarını, yarışma sınavı ve müfettiş yetiştirme boyutlarını denetçi rol ve yeterlikleri açısından karşılaştırmaktır. Çalışma, doküman incelemesi türünde bir araştırmadır. Araştırmaya konu edilen üç yönetmelik denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında değerlendirilmiş ve betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular araştırmanın amacı doğrultusundaki kategoriler çerçevesinde ele alınmıştır. Sonuç olarak, yönetmeliklerde merkezi yönetim anlayışının ve bürokratik işleyişin egemen olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yirmi birinci yüzyılın değişim hızı göz önünde bulundurulduğunda, müfettişlerin rolleri giderek çeşitlenmekte ve yeterlik alanlarında genişleme söz konusu olmaktadır. Buna bağlı olarak yönetmeliklerin, eskiden yeniye doğru daha işlevsel ve bütüncül bir nitelik arz ettiği ve giderek küreselleşme ve neo-liberal dönüşüm eğilimi gösterdiği görülmektedir. Yönetmeliklerdeki denetçi rol ve yeterlikleri açısından gözlenen kısmi değişimin yanı sıra; içeriğin de, ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik ve politik boyutlu gereksinimleri karşılayacak biçimde hazırlandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, müfettiş, rol, yeterlik, yönetmelik

Abstract. The purpose of this study is to compare the dimensions of the appointment requirements for assistant inspectorship, competitive examination and inspector training in the inspectorship regulations dated 1999, 2011 and 2014 in the context of supervisor roles and adequacies. The study is a content analyzing type of research. These three regulations of the subject of the research is evaluated in the context of supervisor roles and qualifications then, analyzed by the help of qualitative content analyzing method. The findings are considered within the framework of categories in line with the research purpose. In conclusion, the dominance of the conception of centralized management and bureaucratic process are observed. Besides this, when the rate of change in the 21st century taken into account, the roles of supervisors have become varied and an expansion in qualification areas comes into question. Accordingly, It is seen that the regulations show more functional and integrative qualifications, and show a globalization and neo-liberal change tendency from former to latter. Besides the partial change seen in the regulations in terms of supervisor roles and qualifications; it is seen that the content is predominantly prepared through fulfilling the socio-economic and political necessities.

Key Words: Supervision, inspector, role, qualification, regulation

¹*Sorumlu Yazar:*Yard. Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, 26470, Eskişehir, e-posta: terkilic@anadolu.edu.tr

Giriş

Denetim, eğitim ve yönetim süreçleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bir sistem olarak denetimin en temel ögesi denetçilerdir. Bu bakımdan denetçiler, aynı zamanda denetimin etkililiği bağlamında belirleyici bir konuma sahiptirler. Denetimin, işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, denetçi rol ve yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Rol ve yeterliklere sahip oluş denetimin yapılması için gerek şarttır ancak tek başına yeterli değildir. İşlevsel bir denetimin yapılabilmesi için denetimin sürecinin ilgili yasal güvence ve örgütsel kültürle desteklenmesi bir gerekliliktir.

Kuramsal yaklaşım, kapsam veya duruma göre değişik denetim tanımları yapılabilir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) sözlüğünde denetim; eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işidir. Pierce ve Rowell'e (2006) göre denetim bireye, etkili iş başarımı için gerekli olan becerilerin, farkındalığın, özerkliğin ve motivasyonun kazandırılması ve desteklenmesi adına tasarlanan gelişimsel bir süreçtir. Bursalıoğlu'na (2002) göre, eğitim sürecinin birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş teknik ve sosyal bir süreçtir. Lunenburg ve Ornstein'a (2004) göre ise amaçlarından sapmasını önlemek için okulların işleyişini izleme ve düzeltmedir. Glickman (1990) ise denetimi; öğretmene yapılan doğrudan yardım, programın, eğitimcilerin, grupların geliştirilmesi yoluyla öğretimi geliştiren bir okul işlevi olarak tanımlanmaktadır. Denetim bir bakıma yoklama ve soruşturma, destek ve motif aracı, eğitim sürecinin bir parçası, işleyiş izleme, düzeltme, iş görenlere yardım, yol gösterme işlevi ve süreci olarak görülebilmektedir.

Denetimin niteliği, denetçilerin sahip oldukları niteliklerle ve rollerin gerektirdiği davranışları sergileyebilmesi ile ilişkilidir. Birey, çevre ve beklentilerinin karşılıklı etkileşimlerinin belirlediği davranış olarak tanımlanabilen rol, sorumlulukların yerine getirilebilmesi için yerine getirilmesi gereken işlevler aracılığıyla belirlenir (Gardner, 1980). Rolün oluşumunda görev tanımları, çevre ve kişilik olmak üzere üç tür kaynak bulunmakta ve bu üç kaynağın farklı oran ve türlerde bileşimlerinden roller oluşmaktadır. Rol kavramı, eğitim denetçileri özelinde, rolleri oluşturan değişkenler konusundaki görüş farklılıkları nedeniyle tartışılmaktadır. Eğitim denetçisi rolleri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Taymaz (1997), bu rollerin; liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırma ve soruşturma başlıklarında incelenmesinin uygun olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu rollere ilişkin özellikler ise şu şekilde özetlenebilir:

Liderlik, denetçi (müfettiş) iyi bir lider olmak durumundadır. Genel olarak bakıldığında liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirme, örgüt ve izleyicileri yönlendirme, güç kullanma, etkileme, rehberlik etme ve güdüleme nitelikleri göstermektedir (Cemaloğlu 2013). Liderlik, bir bakıma, sorun çözümünün bir parçası olarak, etkileşimli bir yapıyı yönlendirme etkililiğidir. Eğitim denetçisi, eğitime ilişkin genel ve özel amaçları iyi kavrayabilmeli, değerlendirmeli ve söz konusu amaçları paydaşlara açıklayıp, benimsetebilmelidir (Başar, 1998). Liderlik bağlamında denetçiden beklenen roller; kişisel girişimlerin oluşmasını sağlaması, yeterlikleri ortaya çıkarması, gelişmeyi engelleyici unsurların ortadan kaldırılmasında etkin rol alması gibi rollerdir (Cengiz, 1992).

Yöneticilik, yönetim süreçlerinin merkezi, karar süreçleridir (Başar, 1998). Dolayısıyla yöneticinin en temel görevi, örgütü amaçlarına ulaştıracak olan kararları planlamak ve bu kararlar doğrultusunda örgütsel düzenlemeleri gerçekleştirmektir. Eğitim denetçisi, verileri bilimsel ilkeler ışığında toplamak, çözümlemek, bu verilerin olası tüm sonuçlarını gözeterek örgütsel amaçlar bağlamında anlamlı kılmak ve bu değerlendirmeler üzerinden kararlar almak, öğretim programının başarısını, okulun ve öğretmenlerin performansını değerlendirmek durumundadır (Olivia ve Pawlas, 2001).

Rehberlik, mesleki yardım ve rehberlik denetçi rollerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Karara giden yoldaki danışma hizmeti olarak tanımlanan rehberlik, teftişin temel işlevlerinden biri sayılmaktadır (Cengiz, 1992; Fidan, 1977). Çalışanların, çevreye ve yeni atanmaların göreve uyumu, öğrencileri tanıma, araç-gereç kullanımı, ders etkinlikleri, öğretmenlerin öğrenci-aile ve çevre ile ilişkileri gibi konularda eğitim denetçileri tarafından yapılacak yardım ve rehberlik öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak adına temel bir öneme sahiptir. Rehberlik ve mesleki yardım esnasında denetçi, rahat bir ortam yaratmalı, sorgulama havasından uzak, anlayışlı bir tutum sergilemeli ve görüşmeyi aceleye getirmemelidir (Köroğlu ve Oğuz, 2011).

Eğiticilik, rehberlik ve eğiticilik rolleri her ne kadar birbirlerine yakın kavramlar gibi görünse de eğiticilik rolünün, planlı-programlı hizmet içi eğitim etkinlikleri dâhilinde olması bağlamında bir fark bulunmaktadır. Rehberlik ve yardım rolü daha çok bireysel olarak gerçekleştirilen bir etkinlikler bütünü iken eğiticilik daha çok gruba yönelik ve örgütlü çalışmalarda söz konusu olmaktadır (Cengiz, 1992).

Araştırma, eğitim denetçileri, dinamik bir alan olan eğitimde karşılaştıkları sorunlara bilimsel yöntemlerle veriler üretip bu verilere dayanarak çözümler üretme durumundadırlar (Başar, 1998). Söz konusu verilerin, bilgilerin gerçek kaynağı olan bilimsel bilginin akılcılık, nesnellik, sistemlilik, kanıtlanmışlık ve doğrulanabilirlik nitelikleriyle koşutluk göstermesi olmazsa olmaz bir ön koşuldur. İnançlar çokluğuna karşı gerçeğin birliğini referans alan eğitim denetçisinin bu alanda kendini yetiştirmesi ise araştırma rolünün yanı sıra yaşamsal bir önem arz etmektedir.

Soruşturma, kamu görevlilerinin görevleri ile ilgili olarak yerine getirmeleri ya da kaçınmaları gereken hususlar ilgili kanunlar ve yönetmeliklerle tanımlanmış olup, bu hususlara uymayanların adil cezai yaptırımlarla karşılaşması kamusal yaşamın düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır. Her ne kadar rehberlik ve yardım rolüyle çelişkili görünse de soruşturma görevi de eğitim denetçisinin rolleri arasında yer almaktadır.

Yeterlik kavramı rollerle yakından ilişkilidir. Literatürde yeterlik kavramına ilişkin farklı tanımlamalara rastlanmakla birlikte, çoğu tanımın rol ve yeterlik arasında bağ kurduğu görülmektedir. Başar (1998), yeterlik kavramına ilişkin tanımları, koşutluk gösterdikleri hususlar bağlamında iki temel tanıma indirgemenin olası bulunduğunu ifade eder. Buna göre kavramsal tanımlar, belli bir rolü yerine getirebilmek için kimi niteliklerin varlığı veya yokluğu; edimsel tanımlar ise, gizilgücün somut bir gösterimi, bir başka ifadeyle bir işin belli bir yerde, gerekli olduğu zaman yapılabilmesi olarak özetlenebilir. Humphrey ve Stokes'a (2000) göre denetçilere ilişkin dokuz yeterlik türü bulunmakta ve bu dokuz yeterlik türü, insancıl, teknik ve yönetsel olmak üzere üç temel yeterlik türü altında toplanabilmektedir. Buna göre insancıl yeterlikler iletişim, yetiştiricilik/koçluk, takım çalışması becerilerini; teknik yeterlikler bilgisayar, sürekli geliştirme ve iş analizi becerilerini; yönetsel beceriler ise proje yönetimi, yazım ve dokümantasyon ile kaynakların yönetimi becerilerini ifade eder (Humphrey ve Stokes, 2000). Denetçi yeterliklerinin literatürde farklı boyutlarda ve alt boyutlarda ele alındığı da görülmekle birlikte genel olarak insancıl yeterlikler, teknik yeterlikler ve yönetsel yeterlikler / karar yeterlikleri şeklinde ele almak mümkündür (Başar, 1998; Cengiz, 1992; Gardner, 1980; Taymaz, 1997). Bu yeterlik türleri ise şu şekilde özetlenebilir:

İnsancıl yeterlikler, denetçinin insancıl yeterliklere sahip olması; denetimin etkililiği ve denetçi-denetlenen arasındaki iletişim ile doğrudan ilişkilidir. Kişilere saygı ve hoşgörü ile yaklaşmak, karşılıklı güven oluşturmak, adaleti gözetmek, denetleneni cesaretlendirmek, doğru iletişim yöntem ve tekniklerini kullanarak onları amaçlar doğrultusunda motive etmek insancıl yeterliklerin genel çerçevesini oluşturur (Nolan ve Hoover, 2011; Imundo, 1991). İletişim becerileri,

daha özelde ve en başta dinleme ve sunum becerilerini içermektedir. Bire bir yetiştiricilik / koçluk yirmi birinci yüzyıl denetim anlayışında giderek daha baskın olarak ele alınmakta ve çağdaş denetim olgusuna rengini veren ana unsur haline gelmektedir. Takım çalışmasına yatkınlık, takımda sinerji yaratma, vizyon oluşturma ve amaçlar doğrultusunda takımı motive edebilme becerileri ise etkili bir denetim için ön koşul niteliğindedir (Imundo, 1991).

Teknik yeterlikler, denetimin nasıl, hangi araçlar, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği bilgisine sahip olması denetçiden öncelikli olarak beklenen yeterliklerdendir. Nitekim Başar (2000) denetçinin bir uzman olduğunu, dolayısıyla alanındaki yeterliklere üst düzeyde sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgisayar ve bilgi teknolojilerine hâkim olmak, çağdaş denetimde giderek daha önemli bir yere sahip olan teknik yeterlikler arasında yer alır. İş analizi becerileri doğrudan denetim işinin yapılış biçimleri ile daha özelde niteliği ölçme yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerileri ifade eder. Sürekli geliştirme becerileri ise süreç odaklı bir yaklaşımla geliştirilmesi gereken alanların tespiti ve gerekli düzeltme, geliştirme etkinliklerini sürece adapte edebilme becerilerini içerir (Humphrey ve Stokes, 2000).

Yönetmelik yeterlikler / Karar yeterlikleri, denetim süreçleri, yönetim süreçleri ile koşutluk gösterir. Bu bağlamda yönetmelik yeterlikler / karar yeterlikleri denetimin niteliği açısından büyük önem arz eder. Bu yeterlikler proje yönetimi, yazım, dokümantasyon ve kaynak yönetimi olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Proje yönetimi becerileri; denetim sürecinde her aşamaya ilişkin planlamaların yapılması, çalışma alanlarının belirlenmesi, hedefleri saptama, bu planların eyleme geçirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi unsurları içerir. Yazım ve dokümantasyon becerileri; denetime ilişkin yazılı iletişim becerileri, bilgi, bulgu ve sonuçların kayda geçirilmesi ve bu belgelerin uygun koşullar altında saklanması şeklinde ifade edilebilir. Denetçinin; gerek denetlenenlerin gerek sürecin geliştirilmesine katkı sağlayacak bilgi, belge, ekipman ve kaynaklara ulaşma yolları ve bu kaynaklara nasıl ulaşılacağını bilmesi ise kaynak yönetimi becerileri olarak sıralanmaktadır (Humphrey ve Stokes, 2000).

Sosyo-ekonomik ve politik sürecin kamu yönetimi ve eğitim yönetimine etkileri, çok yönlüdür ve ivmesi yüksektir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde dünyada egemen olan ekonomik serbestlik, liberal etkiler ve küreselleşme Türkiye’yi adım adım etkilemiş ve kendini özellikle 1990’lardan sonra daha çok hissettirmiştir. Bunun ekonomiye yansımaları piyasacı model, liberasyon, kuralsızlaştırma ve özelleştirme. Siyaset ve yönetim alanına etkileri muhafazakârlık, yerelleşme ve kamu yönetiminin yeniden yapılandırmasıdır. Eğitimin bir alt sistemi olarak denetim; sistemin varlığını sürdürmesi ve bu sisteme yeniliklerin uyarlanması açısından stratejik önemi taşır. Bu düşünceden hareketle iki binli yıllara evrilirken kamu ve eğitim yönetiminde oluşan gelişimleri makro düzeydeki politika, karar ve uygulamalardan soyutlamak mümkün değildir.

Yirmi birinci yüzyıla geçişle birlikte değişim hemen her alanda ivme kazanmıştır. Balcı (1995), değişimi bilginin patlaması, hızla ürün eskimesi, iş gücü yapısı, kişisel ve toplumsal sorunlara ilgi ve uluslararası oluş biçiminde özetlemiştir. Bununla birlikte uluslararası oluş ya da küreselleşme ekonomik boyutta gözlenirken, eğitimde yerelleşme, içe kapanış, göreceli millileşme ve feodal biçimin egemenliği söz konusudur.

Yönetmelik değişiklinin yapıldığı tarihler 1999, 2011 ve 2014 dikkate alındığında şu sosyal, ekonomik ve politik gelişimleri gözlemek olanaklıdır. Anılan yıllar uluslararası boyutta; küreselleşme, politik açıdan demokratikleşme ve yerelleşme eğilimleri ve geçiş sorunları egemendir. Kamu yönetiminde ise yeni liberal yaklaşımın bir sonucu olarak ekonomik açıdan özelleştirme, devletin sosyal rolünün azaltılması, eğitimde piyasaya açılım gibi yönelişler giderek ağırlık kazanmaktadır. Bir bakıma bu

dönem; refah devleti paradigması yerine serbest piyasa ekonomisine dayalı anlayışın egemenlik kazanması sürecidir (Şimşek, 1997). Bu değişimlerin ise dünya ölçeğinde kamu yönetimi ve denetimine liberalleşme izleğinde etkileri söz konusudur.

Makro bağlamda yukarıda ifade edilen bu değişim Türkiye özelinde şu gelişmeleri doğurmuştur. Öncelikle 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren önce yerelde, sonra ulusal düzeyde iktidar değişimine yol açmıştır. Kendisini muhafazakâr demokrat olarak tanımlayan bir politik iktidar değişimine tanık olunmuştur. Muhafazakârlığın farklı tanımları yapılabilir ancak genel geçer ortak kabul olarak şu biçimde ifade edilebilir: Muhafazakârlık, Avrupa burjuva demokratik devrimi ile oluşan sürece karşıt ve bu sürece tepkilerin oluşturduğu bir dünya görüşüdür. Mevcudu muhafaza etmeyi amaçlayan bir siyaset anlayışı ve pratiği esas olarak modernlik karşısında kaygılarını temalaştıran bir sosyal teoridir (Çiğdem, 2003). Geçişin özellikle inanç ve kültür politikaları başta olmak üzere önemli farklılıklar içerdiği açıktır. Türkiye'de eğitimde muhafazakârlaşma önemli bir ivme kazanmıştır. Buna, din derslerinin içeriği, tek inanç merkezli zorunlu din dersi, farklı adlarla din bilgisi ve ahlak bilgisi dersi benzerlerinin programa alınması kimi örneklerdir. Yönetici atamada sık sık yönetmelik değişikliği ve atamaya yönelik tepkiler de bir başka örnektir. Genel olarak okul öncesinden yükseköğretime, tüm eğitim alanlarında yeni siyasetin muhafazakârlaşma hedefi işe koşulmuştur. Eğitim şuralarında alınan kararlar, eğitimin her kademesine ilişkin çıkarılan kanun ve diğer hukuki düzenlemelerin yeni siyaseti ve anlayışı yansıttığı söylenebilir. Dolayısıyla hazırlanan yönetsel metinlerin, yeni yapılanma ve devletin dönüştürülmesinin kimi izlerini taşıması olasıdır.

Bir işin etkili ve verimli yapılabilmesi için iş görenlerden beklenen rol ile bunun için gerekli yeterliklere sahip olması beklenir. Bir bakıma eğitim müfettişlerinden beklenen rol ve yeterliklerin ilgili mevzuatta karşılanması bir gerekliliktir. Bu açıdan bakıldığında eğitim müfettişlerinin nitelikleri, işe başlama koşulları, başvuru, atanma ve yetiştirme boyutlarında hangi niteliklere sahip olması gerektiği ve sürecin nasıl işlediği bir sorun araştırma alanıdır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları (1999), Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları (2011) ile Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları (2014) yönetmeliklerini müfettiş yardımcılığına atanma koşulları, yarışma sınavı ve yetiştirme boyutlarında nasıl bir gelişim gösterdiği araştırmanın temel sorununu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları (1999), Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları (2011) ile Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları (2014) yönetmeliklerini müfettiş yardımcılığına atanma koşullarını, yarışma sınavı ve müfettiş yetiştirme boyutlarını denetçi rol ve yeterlikleri açısından karşılaştırmaktır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) 1999, 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde müfettiş yardımcılığına başvuruda bulunanlarda aranan başvuru koşulları nasıldır? Değişiklik varsa, bu değişiklik, denetçi rol ve yeterlikleri açısından nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 2) 1999, 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde müfettiş yardımcılığı yarışma sınavı koşul ve içerikleri nasıldır? Değişiklik varsa, denetçi rol ve yeterlikleri açısından nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 3) 1999, 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi koşul, süreç ve içerikleri nasıldır? Değişiklik varsa, denetçi rol ve yeterlikleri açısından nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 4) 1999, 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde, müfettiş yardımcılarının atanması aşamasındaki yeterlik sınavlarında mevzuat ve yeterlik alanları bağlamında bir değişiklik var mıdır? Değişiklik varsa, denetçi rol ve yeterlikleri açısından nasıl bir eğilim göstermektedir?

Yöntem

Araştırma doküman incelemesi türünde bir araştırmadır. Literatürde dokümanlar “fiziksel veri” olarak adlandırılıp insanlar tarafından geliştirilen her şey kültür olarak betimlenip; materyal kültür kapsamında ele alınmaktadır (Baş ve Akturan, 2008). Doküman incelemesi ele alınan konunun doküman haricinde diğer faktörlerin de dikkate alınması koşulu ile daha açık anlaşılmasına olanak sağlar (Çeken ve Eş, 2013). Çalışmada, amaca uygun düşen betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi konunun derinlemesine bir bakışla ele alınmasına olanak sağlar. İçerik analizinde kategorilerin oluşturulması; kavramların veya verilerin sınıflandırılarak doğru anlamlandırılabilmesini sağlaması bağlamında önem taşımaktadır. Kategorizasyon süreci nitel çalışmanın yapısına göre değişkenlik gösterir. Çalışmanın yapısı yeni terim ve kavramlar ortaya koyan teorik bir çalışmadan, mevcut verilerin sınıflandırılmasına dayanan bir çalışma arasında yer alan bir skalada farklılaşmaktadır (Kuckartz, 2014).

Çalışmanın Kapsamı ve Süreci

Araştırma ile Türkiye’de eğitim deneticileri ile ilgili 1999, 2011 ve 2014 yıllarında yürürlüğe konulan dokümanlarda deneticilere ilişkin başvuru koşulları, yarışma yazılı ve sözlü sınav kapsamı, yetiştirme süreç ve işleyiş boyutlarında durum tespiti yapılmıştır. Anılan yönetmeliklerin, araştırmaya konu edilen boyutlarıyla denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında yönetmeliklerin yürürlüğe konulduğu sosyal, ekonomik ve politik arka planı da dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırma ayrıca anılan dönemlerde farklılık olup olmadığını da saptamaya yönelik de bir çalışmadır. Ayrıca araştırmada yönetmelikler denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle yönetmelikler analiz edilmiş ve müfettiş yeterliklerine etkisi olduğu düşünülen maddeleri sınıflandırılmıştır. Böylece yönetmelik içeriklerinde statiklik ve değişim bağlamında da yorum olanağı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma verileri betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan üç yönetmelik metninin incelenmesinde Kuckartz’ın (2014) beş aşamadan oluşan betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre birinci aşamada metinler okunmuş ve üzerinde yorumlar yapılmıştır. İkinci aşamada kategoriler doküman analizinde mevcut verilerin sınıflandırılmasında kullanılan tümünden gelim yöntemiyle ve müfettiş rol ve yeterliklerine etkisinin karşılaştırılabilmesine olanak sağlayacak biçimde oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada kategori içi kodlamalar yapılmıştır. Dördüncü aşamada kategorize edilmiş ve kodlanmış olan bu veriler analiz edilmiş ve son aşamada ise sonuçlar ortaya konmuştur.

Araştırmada söz konusu 1999, 2011 ve 2014 yönetmelikleri a) *Müfettiş Yardımcılığı Başvuru Koşulları*, b) *Yazılı Sınav Konuları ve Puan Ağırlıkları*, c) *Yarışma Sözlü Sınav Konuları ve Puan Ağırlıkları*, d) *Müfettiş Yardımcılığı Yetiştirme Süreç, Program ve İşleyiş* ile e) *Yeterlik Sınavı ve Müfettişliğe Atama* boyutlarında incelenmiştir. Bu boyutlardan başvuru koşulları, eğitim durumu, yaş, hizmet süresi ve sicil alt boyutlarında araştırılmıştır. Yazılı ve sözlü sınav konuları genel konu başlıkları ve puan ağırlıkları bağlamında ele alınmıştır. Yetiştirme süreci, program ve işleyiş boyutu ise hazırlayıcı eğitim, teorik eğitim, görev başında eğitim ve sicil alt başlıklarında araştırma konusu edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Yönetmeliklerde müfettiş yardımcılığına başvuruda aranan koşullara ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Yönetmeliklerde Müfettiş Yardımcılığı Başvuru Koşulları

Boyut	1999 Yönetmeliği	2011 Yönetmeliği	2014 Yönetmeliği
Eğitim Durumu	* En az 4 yıllık yükseköğretim kurumu mezunu olmak **EYTPE ya da EYD mezunu ve 3 yıl öğretmenlik veya yöneticilik yapmış olmak ***EYTPE yüksek lisans / doktora + 3 yıl öğretmenlik veya yöneticilik yapmış olmak	* En az 4 yıllık yükseköğretim kurumu mezunu olmak	* En az 4 yıllık lisans eğitimi veren eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi idari bilimler, iktisat, işletme, ilahiyat fakülteleri veya bunlara denk yurt içi dışı yükseköğretim kurumu mezunu olmak Meslekten alınacaksa 8 yıl öğretmenlik yapmış olmak
Yaş	* 40 yaşını aşmamak	* 40 yaşını aşmamak	* 35 yaşını aşmamak
Hizmet Süresi	* 8 Yıl öğretmenlik yapmış olmak ** 3 yıl yöneticilik ve 4 yıl öğretmenlik yapmış olmak	* 3 yıl resmi eğitim kurumlarında olmak üzere en az 8 yıl öğretmenlik yapmış olmak	* 8 yıl öğretmenlik ** Kamu Personeli Seçme Sınavında asgari puan almış olmak
Sicil	* Son altı yılın sicil notu ortalaması en az 'iyi' derecede olması	- - -	- - -

Tablo 1 incelediğinde eğitim durumu, yaş, hizmet süresi ve sicil boyutlarında bulgu ve yorumlar şu biçimde çıkarılabilir:

Eğitim durumu boyutunda her üç yönetmelikte genel bir ifade ile “yükseköğretim” mezunu olunması şarttır. Bunula birlikte 1999 yönetmeliğinde EYTPE, EYD lisans ya da EYTPE yüksek lisans doktora programlarından mezunlara başvuru olanağı verilirken bu durumun 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde kaldırıldığı görülmektedir. Bu, EYTPE programı mezunlarının aleyhine bir durumdur. Ayrıca mesleğin gelişimi ve alan yeterliklerine sahip, uygun nitelikli kişilerin müfettişliğe geçişin sağlanması bakımından olumsuz bir gelişimdir. Gelişimde EYTPE lisans programlarının kaldırılmasının etkisi bulunmakla birlikte, anılan dönemden 1999 yılından 2000 ve 2010’lu yıllara doğru Türkiye’nin siyasi bağlamda muhafazakâr demokrat doğrultuda evrilmesinin rolü büyüktür. Şöyle ki 2011 ve 2014 yönetmeliğinde farklı yükseköğretim kurumları mezunlarının başvurmasına olanak sağlanması muhafazakârlaştırma siyasetinin bir sonucu olarak görülebilir. Ayrıca 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde EYTPE ya da EYD yüksek lisans ve doktora programı mezunları sınırlı da olsa var olan ayrıcalıklarının nispeten yitirmişlerdir. Bu durumun mesleği; eğiticilik, rehberlik ve yöneticilik rolleri ile teknik ve yönetsel yeterlikler açısından zayıf düşüreceği öngörülebilir. Özellikle yüksek lisans ve sonrasındaki doktora eğitimi sürecinin uzunluğu, müfettiş yardımcısı adayları açısından aranan 35 yaş sınırlaması ile birlikte göz önünde bulundurulduğunda, denetim alanından, doktor unvanlı ve denetçi yeterliklerine uzmanlık düzeyinde sahip olan mezunların alanda değerlendirebilmesinin neredeyse imkânsız hale gelmiş olduğu söylenebilir. Bu açıdan öncelikle, müfettiş yardımcısı adaylarında aranan yaş şartının en azından EYTPE ve EYD programı mezunları açısından esnetilmesi gerekliliği vardır.

Son iki yönetmeliğin lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş personelin potansiyelini alanda değerlendirmekten uzak olmasının yanı sıra, başka birtakım sakıncaları da söz konusudur. Bir niteliğin varlığı veya yokluğu açısından bakıldığında, niteliksiz personelin belirli bir eğitim süreci sonundalisansüstü düzeyde öğrenim görmüş personelle eşit niteliklere ulaşabileceği hususu verili bir değer olarak alınsa bile, bu personeli yetiştirmenin kısıtlı kamu kaynaklarına getirdiği fazladan bir maliyet söz konusudur. Dolayısıyla niteliksiz personelin yetiştirilmesi için harcanması gereken kamu

kaynağının, azami düzeyde nitelikli personelin istihdamına ve alanla ilgili araştırma / geliştirme çalışmalarına yönlendirilmesiyle denetçi nitelikleri açısından önemli bir aşama kaydedilebilir.

Yaş boyutunda 1999 ve 2011 yönetmeliklerinde 40 yaşını aşmamak koşulu 35 yaşına indirilmiştir. Bu durum birçok sonuç doğurabilir. Öncelikle daha genç müfettiş adayları sistemde görev alacaklardır. Adayların eğitici, yönetici ve rehberlik rolleri bakımından olumlu ve olumsuz etkileri tartışmaya açıktır. Ancak mesleğin gençlere açılımı önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Genelde müfettiş denildiğinde “yaşlı, tecrübeli” öğretmen akla gelmesi ya da “ihtiyar öğretmen” metaforundan uzaklaşıp çağa ayak uyduran diğer bakanlıklardaki gibi genç yaşlarda bilişsel yönü güçlü adaylardan müfettiş yetiştirme tercihi olarak yorumlanabilir. Öte yandan bu değişiklik yeterliğe ilişkin kimi riskler de taşımaktadır. Örneğin yazılı sınava katılma şartlarını sağlayan aday sayısını oldukça dar bir çerçeveye sıkıştırmış bulunmaktadır. Bu hüküm, öğretmenlik alanı dışından gelenlerin de herhangi bir yaş veya deneyim şartına bağlı bulunmaksızın müfettişliğe atanabilmelerinin önünü açan hükümle birlikte değerlendirildiğinde maarif müfettişliğinde gelecek yıllardaki kadro dağılımında alan dışından gelen deneyimsiz personelin ağırlığının hissedileceği açıktır. Bu ise; alandan yetişmiş eğitimcilerin yaş ve hizmet yılı sınırlamaları nedeniyle yarış dışı kalmalarına da bağlı olarak özel alan bilgisi ve pedagojik formasyonu eksik personelin denetim alanında istihdamına öncelik doğurmaktadır. Bu ise müfettiş adaylarının eğitici ve rehberlik rolleri ile teknik yeterlikleri ve daha özelden de alan yeterlikleri hususunda düşündürücü bir sorundur.

Devlet Memurları Kanunu’nda 2007 yılında yapılan değişiklikle devlet memurlarına ilişkin sicil notu uygulamasına son verilmiştir. Bu durum ise, 1999 tarihli yönetmelikte yapılan 2007 tarihli değişiklikle gerek bu yönetmeliğe gerek 2011 ve 2014 tarihli diğer yönetmeliklere, müfettiş yardımcılığı başvuru koşullarında son 6 yıllık sicil notunun iyi derecede olması şartının aranmaması; aynı zamanda müfettişlerin de denetlenenlerin sicil amiri konumunda bulunmasına son verilmesi şeklinde yansımıştır. Bu durum ise dolaylı olarak teftişin ve müfettişlerinin rehberlik rollerini ön plana çıkarmıştır. Koçluk, takım çalışması, rehberlik gibi kavramların çağdaş denetim anlayışına rengini veren ana unsurlar olması göz önünde bulundurulduğunda sicil notuna ilişkin uygulamaların yürürlükten kaldırılması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Yarışma yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları boyutunda sınav konuları ve ağırlıklarına ilişkin genel dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Yarışma Yazılı Sınav Konuları ve Puan Ağırlıkları

Boyut	1999 Yönetmeliği	2011 Yönetmeliği	2014 Yönetmeliği
Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	---	% 10	% 10
Genel Kültür	% 20	% 10	% 10
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	% 30	% 25	---
Özel Alan Bilgisi	% 30	% 25	% 40
Milli Eğitim Mevzuatı	% 20	% 15	% 20
Kamu Yönetimi ile İlgili Kanunlara İlişkin Bilgi	---	% 15	% 20

Tablo 2’de verilen yazılı sınav konularının içerikleri şu biçimde düzenlendiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası konuları 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde genel esaslar % 4, temel hak ve ödevler % 3, devletin temel organları % 3 oranlarıyla düzenlenmiştir. Yarışma yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları açısından en çok dikkati çeken değişiklik, müfettiş yardımcılığının alan dışından gelen adaylara açılmasına bağlı olarak öğretmenlik meslek bilgisi konularına 2014 tarihli yönetmelikte yer verilmemesidir. Bu bağlamda, teftiş alanında ön koşul olarak bulunan mesleki bilgi ve özel alan bilgisinin yoksunluğu, eğiticilik, yöneticilik, rehberlik rolleri ile bu rollerin yerine getirilmesi için gerekli olan teknik yeterlikler ve yönetsel yeterlikler / karar yeterlikleri hususunda da düşündürücü bir durumdur.

Sınav konuları kapsamında Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve kamu yönetimine ilişkin kimi kanunlara ilk kez 2011 tarihli yönetmelikte yer verildiği, 2014 tarihli yönetmelikte ise bu kanunların kapsamının 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu ve 4734 Kamu İhale Kanunu ile genişletildiği gözlenmektedir.

Müfettiş yardımcısı adaylarının yarışma sınavına katılım hakkı 1999 yönetmeliğinde bir kez ile sınırlandırılmışken, daha sonraki yönetmelikler adayların sınavlara birden fazla katılmasına imkân sağlayacak bir düzenleme getirmiştir. Dolayısıyla, sınavda başarısız olan adayların daha sonraki sınavlara katılmak için zaman içerisinde niteliklerini geliştirmelerine fırsat tanınması ve bir başka sınav hakkının yoksunluğunda, yeterliklerin geliştirilmesine ilişkin adaylarda ortaya çıkabilecek olası isteksizliklerin engellenmesi adına olumlu bulunabilir.

Yarışma sözlü sınav konuları ve puan ağırlıkları boyutuna ilişkin konu ve ağırlıklarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Yarışma Sözlü Sınav Konuları ve Puan Ağırlıkları

Boyut	1999 Yönetmeliği	2011 Yönetmeliği	2014 Yönetmeliği
Yazılı Sınav Konuları	% 50	% 50	% 50
Temsil Yeteneği	% 10	% 10	% 10
Anlatım Yorumlama Yeteneği	% 30	% 30	% 30
Tutum ve Davranış	% 10	% 10	% 10

Yarışma Sözlü Sınav Konuları ve Puan Ağırlıklarına ilişkin Tablo 3’te verilenlere bakıldığında konu ve ağırlıklarında bir değişiklik yapılmadığını görülmektedir. Bununla birlikte sözlü sınavda, yazılı sınav konuları başlığı altında ele alınan konular, yazılı sınav konularının kapsamında yapılan değişikliklere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin; 1999 yönetmeliğinde yer almamasına karşın, 2011 ve 2014 yönetmeliklerde Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilgili konular yazılı sınav konuları kapsamında yer almıştır. Bu farklılaşmada müfettişlerin sınıf ve okulu aşarak daha makro düzeyde yetiştirilme eğiliminin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bir diğer önemli farklılaşma ise öğretmenlik meslek bilgisi konularında görülmektedir. Nitekim 2014 yönetmeliğinde yazılı sınavda kapsam dışı bırakılan öğretmenlik meslek bilgisi konuları dolaylı olarak sözlü sınavda da kapsam dışı kalmış, böylece öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin konuların müfettiş adaylarının seçiminde bağlayıcı herhangi bir hükmü kalmamıştır. Bu durumun ise denetçi adaylarının alan yeterlikleri konusunda kimi kuşku ve sorunları gündeme getirmesi olasıdır. Diğer taraftan 2014 yönetmeliği yazılı

sınav konularına dâhil edilen Devlet İhale Kanunu ve Kamu İhale Kanunu da sözlü sınav konularına aynı şekilde yansımıştır. Bu değişikliğin ise kamu sektöründe sıklıkla gündeme gelen finansal iş etiği, şeffaflık ve hesap verilebilirlik anlayışının ve vurgusunun bir sonucu olduğu öngörülebilir.

Çağdaş denetim anlayışında insancıl yeterlikler, denetçi yeterliklerinin önemli bir boyutunu oluşturur. İletişim becerileri ise insancıl yeterlikler açısından kritik bir öneme sahiptir. İletişim becerilerinin standart testlerle ve yazılı sınavlarla ölçülmesi kimi zorluklara neden olabilir. Dolayısıyla iyi yapılandırılmış ölçme araçları kullanarak yapılan yüz yüze görüşmelerle, adayların iletişim becerileri konusunda daha sağlıklı değerlendirmelere ulaşmak olanaklıdır. Ancak yönetmeliklere bakıldığında sözlü sınavda iletişim becerileri; temsil yeteneği, tutum ve davranışlar gibi kapsamı belirsiz, muğlak kavramlar aracılığıyla ikame edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle iletişim becerileri konusunda bir çerçeve çizilmesine ve kapsam betimlemesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsama dayanılarak ortaya konan ölçütler doğrultusunda yapılacak sözlü sınavlarla, denetçi adaylarının insancıl yeterlikler açısından henüz seçim aşamasında görece sağlıklı değerlendirilebilmesi mümkün olacaktır. Bununla birlikte Türkiye’de seçme ve yerleştirme sınavlarının tümünde geçmişten gelen bir kamu yönetimi sorunu olarak sözlü sınavların geçerlik ve güvenilirlik tartışmasının sürdüğü ve güven sorununun olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Müfettiş yardımcılığı yetiştirme süreç program ve işleyiş boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Yönetmeliklerde Müfettiş Yardımcılığı Yetiştirme Süreç Program ve İşleyiş

Boyut	1999 Yönetmeliği	2011 Yönetmeliği	2014 Yönetmeliği
Süre	3 yıl	3 yıl	3 yıl
Hazırlayıcı Eğitim	---	Personel Genel Müdürlüğünce hazırlanan en az 40 saat Valilik ya da Bakanlık tarafından yürütülen bir eğitim	---
Teorik Eğitim	* HİE, TODAİE, Üniversiteler ** EYTPE mezunları Anayasa, Temel Hukuk konularında en az 240 saat *** EYTPE dışı mezunlar Anayasa Temel Hukuk, İktisat, EYTPE konularında en az 120-240 saat	* 120 saatten az olamaz ** İçerik, Yarışma ve Yeterlik Sınav Komisyonu tarafından uygun görülen konular...	* 120 saatten az olamaz ** Rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme - soruşturma, bilimsel araştırma yöntemleri ve teknolojiden yararlanma
Görev Başında Eğitim	* Müfettiş rehberliğinde ** Rehberlik, İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme ve Soruşturma	* Rehber müfettişle birlikte çalışma esas ** Teftiş, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturma	* Rehber müfettişle birlikte çalışma esas ** Teorik eğitimde söz konusu edilen amaç ve içerikteki niteliklerin geliştirilmesine uygun uygulamalı eğitim süreci
Sicil	---	---	---

Tablo 4’teki bulgulara göre Müfettiş Yardımcılığı Yetiştirme Süreci, Program süreci, hazırlayıcı eğitim, teorik eğitim, görev başında eğitim boyutları incelendiğinde teorik eğitime ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır: Öncelikle 1999 yönetmeliğinde eğitimin HİE yoluyla MEB, TODAİE ve üniversitelerle işbirliğiyle verileceği belirtirken diğer yönetmeliklerde bu konuda bir açıklama bulunmamaktadır.

Teorik eğitim 1999 yönetmeliğinde EYTPE mezunları için en az 120 saat olmak koşuluyla Anayasa ve Temel Hukuk konularını içermektedir. EYTPE dışındaki mezunlar için Anayasa Temel Hukuk, İktisat, EYTPE konularını içeren en az 1200 saat süreli bir eğitim zorunlu görülmektedir. 2011 yönetmeliğinde ise teorik eğitimin 120 saatten az olamayacağı belirtilmiştir; ancak içerik Yarışma ve Yeterlik Sınav Komisyonu tarafından uygun görülen konular biçiminde belirlenmiştir. 2014 yönetmeliğinde sürenin 120 saatten az olamayacağı belirlenirken içerik ise rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme - soruşturma, bilimsel araştırma yöntemleri ve teknolojiye yararlanma konularından oluşturulmuştur. Bu bulgulara bağlı olarak 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde eğitimin hangi kurum tarafından verileceği belirsizdir. Bu bağlamda 1999 yönetmeliğinin daha detaycı ve bağlayıcı olduğu, eğitim içeriğinin daha teorik ve daha makro konuları içerdiği söylenebilir. 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde eğitimin içeriğinin zayıf, daha pratik yönelimli ve göreceli bir belirsizlikte olduğu söylenebilir.

Görev başında eğitim boyutundaki bulgular şu biçimdedir. Öncelikle her üç yönetmelikte eğitim müfettiş rehberliğinde yapılacağı belirtilmiştir. Eğitimin içeriği, 1999 yönetmeliğinde rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma konularından oluşturulmuştur. Buna karşılık 2011 yönetmeliğine göre eğitimin içeriği teftiş, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturma konularını kapsamaktadır. 2014 yönetmeliğinde ise içerik, teorik eğitimde söz konusu edilen amaç ve içerikteki niteliklerin geliştirilmesine uygun uygulamalı eğitim süreci biçiminde belirtilmektedir. Sürecin amaç ve içeriğe bağlı değerlendirme eğilimi gösterdiği söylenebilir. Bu bir bakıma klasik denetlemeden öte rol ve yeterlikler açısından “işlevsellik kazandırma” olarak yorumlanabilir.

Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Yeterlik sınavı ve müfettişliğe atama boyutuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde özellikle 1999 yönetmeliği ile 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde kimi değişiklikler söz konusudur. Öncelikle 1999 yönetmeliğinde Mevzuat ve Uygulamaları İnceleme ve Soruşturma Mesleki Yardım, Rehberlik İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Genel Kültür konularını kapsadığı görülmektedir. Buna karşılık yeterlik sınav konuları 2011 yönetmeliğinde değiştirilmiştir. Konular; Anayasa ve Kamu Yönetimi ile İlgili Kimi Kanunlar, Kamu Yönetimi ilgili Kimi Kanunlar, Bakanlıkça hazırlanarak yürürlüğe konan ve görev alanını ilgilendiren mevzuat, adli ve idari soruşturma, teftiş, rehberlik, mesleki yardım, inceleme, bilimsel araştırma gibi konuları kapsamaktadır. Daha sonra 2014 yönetmeliğinde ise; adli ve idari soruşturma, teftiş, rehberlik, mesleki yardım, inceleme, bilimsel araştırma gibi konularının yerine rehberlik, denetim, adli ve disiplin soruşturma usul ve teknikleri konuları sınav kapsamına alınmıştır. Yeterlik sınavında 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde klasik olarak milli eğitim bakanlık mevzuatı dışında anayasa, kamu yönetimi gibi kimi konuların eklenmesi eğitim alanında müfettişliğin giderek sınıf ve okul denetimi dışında daha makro rol ve yeterlikler yüklenmesi biçiminde yorumlanabilir. Nihayet 2014 yönetmeliğine; rehberlik, denetim, adli ve disiplin soruşturma usul ve teknikleri konularının konulmuş olması denetçi rolünün bakanlık müfettişleri statüsüne getirilmesinin işaretleri olarak belirlenebilir.

Tablo 5.

1999, 2011 ve 2014 Yönetmeliklerinde Yeterlik Sınavı ve Müfettişliğe Atama

Boyut	1999 Yönetmeliği	2011 Yönetmeliği	2014 Yönetmeliği
Mevzuat ve Uygulamaları	% 25	---	---
İnceleme ve Soruşturma	% 25	---	---
Mesleki Yardım, Rehberlik İş Başında Yetiştirme, Teftiş	% 40	---	---
Genel Kültür	% 10	---	---
Anayasa ve Kamu Yönetimi ile İlgili Kimi Kanunlar	---	% 25 *	% 25*
Kamu Yönetimi ilgili Kimi Kanunlar	---	% 25 **	% 25 *** ²
Bakanlıkça hazırlanarak yürürlüğe konan ve görev alanını ilgilendiren mevzuat	---	% 25	% 25
Adli ve idari soruşturma, teftiş, rehberlik, mesleki yardım, inceleme, bilimsel araştırma gibi konular	---	%25	---
Rehberlik, denetim, adli ve disiplin soruşturma usul ve teknikleri	---	---	% 25

Sonuç ve Tartışma

Genel olarak mevzuatın değişiminin gelişen sosyo-ekonomik ve politik süreçten soyutlanması olanaksızdır. Ancak incelenen yönetmeliklerde ortak yazım biçimi ve merkezi yönetim anlayışının egemen olduğu görülmektedir. Bununla birlikte özellikle yeni kamu yönetimi anlayışı ile egemen kılınmaya çalışılan daha geniş sorumluluk yükü bulunan eğitim müfettişi anlayışına evrilmenin söz konusu olduğu söylenebilir. Bu durum rollerin çeşitlenmesi ve yeterliliklerin daha geniş bir boyuta taşınması sonucunu doğurmaktadır. Buna koşut olarak gerek müfettiş adaylarının seçimi gerek atanmaları aşamasındaki sınavlarda anayasa ve kamu yönetimine ilişkin kanunların kapsamında bir genişleme söz konusudur. Bir bakıma daha işlevsel ve daha bütüncül bir anlayışın egemen kılınmasına doğru bir yönelimden söz etmek mümkündür.

Mevzuatın işlevlerinin ne olacağı ya da ne olması gerektiği tartışmalıdır. Teorik olarak düşünülen ile pratikte mevzuatın işlevini ne kadar yerine getireceği ve uygulama olanağı bulacağı bir başka tartışma konusudur. Bir bakıma mevzuatın hazırlanmasında idari ve pratik gereksinimlerin mi; yoksa politik tercihlerin mi etkili olduğu oldukça tartışmalıdır. İncelenen yönetmeliklerde bürokratik düzenlemelerin daha ağırlıklı olduğu söylenebilir. Yönetmeliklerle denetçilerin rol ve yeterliklerine ilişkin konulardan

*Anayasa ve Kamu Yönetimi ile İlgili Kimi Kanunlar 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu, 2577 sayılı İdari Yargılama Usulü kanunu, 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanunu içermekte ve sınavda %25 oranında ağırlığı bulunmaktadır. Bu durum bir değişikliğin olmadığını göstermektedir.

** Kamu Yönetimi ilgili Kimi Kanunlar boyutunda 2011 yönetmeliğinde 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 7201 sayılı Tebligat Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 6245 sayılı Harcırah Kanunu, 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu içermekte ve sınavda % 25 oranında ağırlığı bulunmaktadır.

*** 2014 yönetmeliğinde 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 6245 sayılı Harcırah Kanunu, 7201 sayılı Tebligat Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 2886 Devlet İhale Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 3628 sayılı Mal Bildiriminde Bulunulması Rüshvet ve Yolsuzlukla Mücadele Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve sınavda % 25 oranında ağırlığı bulunmaktadır

daha çok; sınavların düzenlenmesi boyutuna ve özlükle ilgili demografik niteliklere daha çok yer verildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında yönetmelik vb. yönetsel metinlerin hem sosyal gereksinimleri karşılaması hem de pragmatik ve işlevsel nitelikte hazırlanması gerektiği söylenebilir. Türkiye’de yönetsel metinlerin bürokratik, sınırlayıcı ve dar çerçeveli bir anlayışla hazırlandığı görüşü yaygındır. Nitekim yasa yönetmelik vb. yönetsel metinlerin anası kabul edilen anayasanın (1982) sıkı ve düzenleyici kazuistik bir anayasa olduğu genel kabul görmektedir. Yönetsel düzenlemeler ve mevzuat, denetim işlevi görür. Türkiye’de de gerek anayasa gerekse diğer mevzuat bağlamındaki yönetmeliklerde, denetimin önleyici mi yoksa düzeltici mi olduğu (Gözler, 2011) konusunda ikircikli bir durumun olduğu görülmektedir.

Yönetmeliklerde değişim eğilimini; politik, yönetsel ve sosyo-ekonomik boyutlarda şu biçimde yorumlamak olanaklıdır: Politik boyutlu sonuç ve çıkarımlar şöyle ifade edilebilir: Öncelikle bir politik iktidar değişiminin kimi yansımaları görülmektedir ki bu eğitimi muhafazakârlaştırma biçiminde ifade edilebilir. Bu değişimin eğitimin “politikleştirilmesi” bağlamı siyaset-yönetim ayrımı ve kamu yönetiminde tarafsızlık açılarından kimi tedirginlikler ve sakıncalar içerdiği ifade edilebilir. Ancak değişimi savunan çizgiler bu yenileşmenin milli iradenin bir sonucu olduğu görüşündedirler.

Yönetim boyutlu sonuç ve çıkarımlar ise, insan kaynakları yönetimi ve pedagojik boyutludur. Şöyle ki bir insan kaynağı olan deneticiler, yönetim ve eğitim biliminin yol göstericiliğinde yetiştirilmeli ve istihdam edilmelidirler. Yönetmelik insan kaynakları yönetimi açısından, kimi değişim boyutlarıyla bu ihtiyaca cevap verme niteliğini göreceli de olsa göstermektedir denilebilir. Ancak pedagojik açıdan özellikle son yönetmeliğin kuşkuyla açık olduğu söylenebilir. Zira seçme ve atama süreçlerinde adayların pedagojik arka planlarının bütünüyle göz ardı edilmiş olduğunu ifade etmek mümkün olmakla birlikte, yetiştirme sürecinde de bu bağlamda etkili bir tedbir öngörülmemektedir. Bu ise özellikle aday öğretmenlerin gereksinim duyabileceği mesleki yardım ve rehberliğin, pedagojik arka planı eksik müfettişlerce etkin olarak sağlanamaması olumsuzluğunu doğurabilir. Yönelim, en azından görev alanının bir boyutu itibarıyla pedagojik açıdan eğiticilik, rehberlik ve liderlik rolleri kısmen işlevsizleştirilmiş bir müfettiş tipine doğru eğilim göstermektedir denebilir.

Sosyo-ekonomik boyuttaki sonuç ve çıkarımlar ise, küreselleşme ve neo-liberal odaklıdır. Yirminci yüzyılın son çeyreği ile birlikte eğitimde piyasalaşma eğilimi yaygındır. Dolayısıyla eskiden sadece sınıfta öğretmeni denetleyen denetmenin yerine; sınıf, okul ve eğitim alanını diğer sektörlerle birlikte bütüncül denetleyen, rehberlik eden ve kamu yönetimi alanın uzmanı niteliği gösteren bir denetmene ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. İncelenen yönetmeliklerde göreceli değişim, böylesi bir eğilimin ürünü olarak yorumlanabilir. Yönetmeliklerdeki kısmi değişimin denetçi rol ve yeterlikleri yanında; sosyo-ekonomik ve politik değişimin hukuki alt yapısına yönelik olduğu söylenebilir. Nitekim değişimin konu ve içeriklerine bakıldığında her yönetmelik biçim açısından ağırlıklı benzerlikler göstermektedir. Buna karşılık içeriğin de, ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik ve politik boyutlu gereksinimleri karşılayacak biçimde hazırlandığı görülmektedir.

Öneriler

Yönetmeliklerde yeterlik sınavı ve müfettişliğe atama boyutunda 2011 ve 2014 yönetmelikleri 1999 yönetmeliği ile kıyaslandığında ağırlıklı olarak kamu yönetimi, hukuk, adli soruşturma konularına ilişkin yeni boyutların eklendiği görülmektedir. İçeriğe ilişkin bu değişimin nedenleri ve uygulamadan etkilenen müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Yönetmeliklerin beklentileri ne derece karşıladığı/karşılamadığı ya da ne derece karşılaması gerektiği ise bir sorun alanıdır. Bu nedenle araştırma bulgularında bulunan değişim ve

gelişim eğilimlerinin beklentileri ne derece karşıladığını konu edinen araştırmalar düzenlenebilir. Genel olarak yönetmeliklere ilişkin bakanlık yöneticilerinin, il ilçe milli eğitim müdürlerinin, müfettişlerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Müfettiş yardımcılarının seçiminde 2011 ve 2014 yönetmeliklerinde EYTPE ve EYD yüksek lisans ve doktora programı mezunlarına bir öncelik tanınmamaktadır. Bu durum, EYTPE ve EYD yüksek lisans ve doktora mezunu, nitelikli personelin alanda etkin bir şekilde değerlendirilememesi anlamına gelmekte, bu personeli denetim alanı dışına itmektedir. Bu bağlamda EYTPE ve EYD mezunu adaylara müfettiş yardımcılığı seçiminde öncelik tanınması için değişiklik yapılması önerilebilir. Buna ek olarak, müfettiş yardımcılığına alan dışından seçilmiş olan diğer personelin EYTPE ve EYD alanında lisansüstü öğrenim görmeleri için özendirici kimi düzenlemelere yer verilebilir. Daha işlevsel mevzuat düzenlemeleri amacıyla başta üst düzey yöneticiler olmak üzere yöneticilere yönelik yönetmelik ve benzeri yönetsel metin hazırlama konusunda eğitimler düzenlenebilir. Uygulamacıların bilimsel araştırmalara dayalı olarak daha nitelikli denetici seçme, yetiştirme ve istihdam olanaklarını geliştirme çalışmalarına yer vermeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi*. (4. Basım). Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Çiğdem, A. (2003). Sunuş. (2. Baskı). *Muhafazakârlık, modern Türkiye’de siyasi düşünce* Cilt 5 içinde (ss. 13-19). İstanbul: İletişim.
- Çeken, R. ve Eş, H. (2013). Bilimsel araştırmalarda doküman analizi. S. Baştürk (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*(ss. 327-338). Ankara: Vize.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss.131-183). Ankara: Pegem.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi ve teftişin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde yeni kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Rehber.
- Gardner, J.E. (1980). *Training the new supervisor*. New York: Amacom..
- Glickman, C.D. (1990). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn & Bacon.
- Gözler, K. (2011). *Anayasa hukukunun genel esasları*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Bursa: Ekin.
- Humphrey, B., & Stokes, J. (2000). *The 21st century supervisor: nine essential skills for frontline leaders*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Imundo, L.V. (1991). *The effective supervisor’s handbook*. (2nd ed.). New York: Amacom.
- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analyses: a guide to methods, practice & using software*. (2nd ed.). London: Sage.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2004). *Educational administration: concepts and practises*. (4th ed.). California: Wadsworth.
- Nolan, JR. J.F., & Hoover, L.A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. (3th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Oliva, P.F., & Pawlas, G.E. (2001). *Supervision for today’s schools*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Pierce, R.A., & Rowell, J.S. (2006). *The 10 keys to effective supervision: a developmental approach*. Rising Sun Consultants L.L.C. Bulletin.
- MEB. (1999). *İlköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*. 02.02.2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html adresinden alındı.
- MEB. (2011). *Eğitim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*. 02.02.2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm> adresinden alındı.

MEB. (2014). *Rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*. 03.02.2015 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/maarifmuf_1.html adresinden alındı.

Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılda paradigmlar savaşı: kaostaki Türkiye*. Ankara: Sistem.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (4. Baskı). Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı.

TDK. (2015). *Eğitim terimleri sözlüğü*. 10.03.2015 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guide=TDK.GTS.55258468eb96a9.42116022 adresinden alındı.

Yazar

Dr. Turan Akman ERKİLİÇ, Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları, eğitim alanında mesleki örgütlenme, sosyolojik ve felsefi açıdan eğitim ve yönetimi, eğitimin hukuksal ve politik temelleridir.

Engin DİLBAZ, İngilizce öğretmeni ve Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora öğrencisidir. Çalışma alanları eğitimde teftiş, eğitimin hukuksal temelleri ve mevzuat ile radikal eleştirel pedagojidir.

İletişim

Yard. Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, 26470, Eskişehir e-posta: terkilic@anadolu.edu.tr

Engin DİLBAZ, Halk Eğitim Merkezi Uluönder Mahallesi Erzurum Kongre Caddesi, Yakapınar Sokak No: 1, 26190, Tepebaşı, Eskişehir, e-posta: engndilbaz@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. The most important constituents of the supervision system are inspectors. Inspectors must have the supervisory skills for an effective supervision. These skills can be listed as leadership, guidance, administration, instruction, research and investigation. Furthermore, there can be some qualifications such as technical skills, humanistic / communicative skills and decision-making skills which supervisors must have.

It is impossible to differ the changes in public administration and supervision from the changes in macro-size extent. Starting from the late 1990s, the globe went through a globalisation and neo-liberalisation process. Consequently, in public administration, there can be a tendency towards privatization and marketing. Specific to education in Turkey, these changes reflect a conservation process particularly for education in Turkey. It is probable that this conservation process affects the understanding of administrative regulations.

In this study, the dimensions of the requirements to be able to be appointed to the position of assistant inspectorship, competitive examination and inspector training in the regulations of Ministry of National Education- Presidencies of Primary School Inspectors (1999), Ministry of National Education- Presidencies of Educational Inspectors (2011) and Ministry of National Education- Presidency of Counseling and Supervision and Presidencies of Educational Inspectors (2014) are compared in the context of supervisor roles and qualifications. By this way, the contents of the regulations are evaluated in the scope of stability or changes taking into account of social, economical and political background.

Methodology. The study is a content analyzing type of research. These three regulations of the subject of the research is evaluated in the context of supervisor roles and qualifications then, analyzed by the help of qualitative content analyzing method. This qualitative content analyzing method allows gaining a deep insight about the content.

The Field and Process of the Research. In this study, the regulations of 1999, 2011 and 2014 are evaluated in the scope of the requirements to be able to be appointed to the position of assistant inspectorship, competitive examination and inspector training.

Data Analysis. Data are analyzed by using qualitative content analyzing method. In this process, Kuckartz's (2014) five-step qualitative content analyzing approach. At first step, initial work with the text and case summary are made. Second, categories are built based on the empirical data in the light of research questions. Third, the sub-categories or segments are coded. Fourth, these segments are analyzed and interpreted. Last, obtained results are presented.

In the study, regulations of 1999, 2011 and 2014 are analyzed through the dimensions of a) *Application Requirements for Assistant Inspector Position*, b) *Written Examination Content and Density of the Subjects*, c) *Competitive Oral Examination and Density of the Subjects*, d) *Program and Progression of the Assistant Inspectors' Training Process*, e) *Preliminary Examination and resignation to Inspectorship*.

Application requirements are considered in terms of the segments of educational status, age, period of service and registry. The subject of written and oral examinations is studied in the context of general headings of the subjects and density. The dimensions of training process, program and progression are

tackled with the segments of preparatory education, theoretical education, in-service education and registry.

Discussion and Conclusion. In general, regulations cannot be isolated from socio-economic and political process of change. The 21st century has accelerated the rate of change in many areas. As in many areas, this also reflects to public administration, education and supervision systems. Special to supervision and supervisors, these changes prompted to many variations in the scope of the roles, qualifications and skill sets of inspectors. Considering the three regulations, it can be seen that these regulations show indications of this new kind of understanding in training inspectors' to some extent. Accordingly, the regulations show more functional and integrative qualifications, and show a globalization and neo-liberal change tendency from former to latter. However, this is a restricted change and tendency. All the regulations heavily reflect the soul of the centralized management and bureaucratic processes. In the regulations, Demographic qualities such as examinations, personal rights are considered rather than the roles, adequacies qualifications and skills of the inspectors.

It is possible to interpret the tendency of change tendency of the regulations in the political, administrative, socio-economic segments. Politically; there are some indications about politisation of education. Accordingly, these reveal conservation in the field. Administratively, there can be two sub-segments as administrative and pedagogical resources. Especially, when the latest regulation taken into account, it can be seen that it shows administrative concern to some extent. But it does not have any concern for the pedagogical needs. Socio- economic interpretations are focused on the globalisation and neo-liberalisation process. From the late 1990s, there is a marketing tendency in education. So, instead of the inspectors that supervise the teachers only in the classrooms in the past; now new kinds of inspectors that supervise all the sub-systems integratively are needed.

In conclusion, besides the partial change seen in the regulations in terms of supervisor roles and adequacies; it is seen that the content is predominantly prepared through fulfilling the socio-economic and political necessities.

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları³

Teachers' Perceptions of the Level of their Professional Autonomy

Gökhan Özaslan⁴

To cite this article / Atıf için:

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39. [Online] www.enadonline.com. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m

Özet. Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerkliğe ve bunun sonuçlarına ilişkin ortak algılarını onların perspektifinden görebilmektir. Araştırma, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenoloji deseninde tasarlanmış ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerden; cinsiyet ve branş alanlarında farklılık gösteren toplam 10 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ortak algısı ile özerklik, uzmanı oldukları alan içerisinde, görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmamasıdır ve bu durum bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları, olması gerektiği düzeyde öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir. Bu kapsamda katılımcılar, (a) sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyallerini kullanabilmeyi, (b) öğrencilerine gerekli gördüğü disiplin yaptırımlarını uygulayabilmeyi ve (c) gerekli durumlarda öğrencilere ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmeyi gerekli görmekte; özerklikten mahrum olmanın sonuçlarını da (a) öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması ve (b) öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen özerkliği, nitel araştırma, fenomenoloji

Abstract. The aim of this study is to gain an understanding about teachers' common perception of their level of professional autonomy and of its consequences. For this purpose, this qualitative phenomenological study consisted of ten participants who varied in terms of school type, teaching field and gender and served as teachers in the schools of Konya Provincial Directorate of National Education. Results shed light onto the participants' common meaning about teacher autonomy and its consequences. In the eyes of participants, a teacher's autonomy is a state of being free from interventions that limit their professional preferences in some dimensions of their area of expertise. Participants need this sort of professional autonomy in order to help their students reach the acquisitions defined by the ministry of national education. In this context, what participants consider necessary are as follows: (a) being able to use the learning materials of their choice, (b) being able to apply disciplinary sanctions of their choice, (c) being able to make their students repeat a course or a grade level when it is necessary. According to participants shared perception, teachers' lack of sufficient professional autonomy produces two adverse outcomes: (a) teachers fail to be beneficial to their students as needed, and (b) the teaching profession loses its prestige.

Keywords: Teacher autonomy, qualitative study, phenomenology

³Bu araştırma son halini almadan önce, 5. Eğitim Yönetimi Forumu'nda (11-13 Eylül 2014, Konya) sözlü olarak sunulmuştur.

⁴*Sorumlu Yazar:* Araştırma Görevlisi Doktor Gökhan ÖZASLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Konya, e-posta: ozaslangokhan@gmail.com

Giriş

26 Ekim 2013 tarihinde memurlar.net sitesinde yer alan ve MEB Müsteşar Yardımcısı imzasıyla yayımlanan bir genelgede, öğretmenlere "Dağıtılan kitaplar dışında kitap aldırmanın" talimatı verildiğine ilişkin habere, öğretmen olduğu anlaşılan bir kullanıcının yorumu şöyledir ("Okullarda yardımcı kitap yasak", 2013):

Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım kitaplarında bir tane bile bilgi yok ama LYS'de YGS'de kalk bilgi sor. Çocuklar araştırıp bulacakmış bilgileri. Herkesin evinde internet var sanki ya da çocuklar ödev yapmaya araştırmaya çok istekli sanki. Ceylan derisi koltuklara oturup ahkâm kesmek ne kolay. Zorla aldırılmasına karşıyım elbette ama tavsiye ederim, edeceğim de öğrencilerime. Bütçesi olmayan almasın. Kimseye niye almadın diye çıkışacak tavrımız yok.

Kullanıcının konuya yönelik değerlendirmesinin doğru ya da yanlış olması bir yana, yukarıdaki kullanıcı yorumu, özerklik alanına müdahale edilmiş bir eğitimcinin öfkeli tepkisini yansıtmaları bakımından tipik bir örnek olarak alınabilir. Bir öğretmenin işine bir başka kişi ya da kurum karışabilir mi? Bir öğretmenin işinin hangi boyutlarına, ne kadar karışılabilir? Böylesi bir müdahalenin sonuçları neler olabilir? İlgili alanyazın incelendiğinde, konunun dünya genelinde tartışıldığı ve çok sayıda eğitim araştırmasına da konu olduğu görülmektedir. Söz konusu tartışma ve araştırmalar özerklik (otonomi) terimi ekseninde gerçekleştirilmektedir. Felsefi anlamıyla özerklik, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad erklik karşıtı." ("Özerklik", 2014) olarak tanımlanırken, Oxford sözlüğü tarafından da konumuza uyan anlamıyla "Dış kontrol ve etkiden özgür, bağımsız." ("Autonomy", 2014) olarak tanımlanmaktadır. Kavramın öğretmenlerin iş koşulları bağlamında ele alındığı araştırmalarda da böylesi bir anlamda kullanıldığı görülmektedir.

Özerklik kavramını güçlendirme (empowerment) bağlamında ele alan Short (1992) kavramı, "Öğretmenlerin iş yaşamlarının belirli boyutları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmaları" (s.12) olarak kelimelere dökmektedir. Bu örnekte de görüldüğü gibi ilgili alanyazında farklı bağlamlar içerisinde tanımlanan ve araştırmalara konu olan öğretmen özerkliği, kısaca öğretmenin iş yaşamında kendi kararlarını uygulayabilme olanağı olarak tanımlanabilmektedir. Lu, Jiang, Yu ve Li (2014) gerçekleştirdikleri alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin iş yaşamları üzerinde sahip oldukları kontrolün hem programlama, metot ve prosedür seçimi gibi sınıf içi çalışmaları, hem de bütçeleme gibi yönetime katılmayı gerektiren alanları kapsadığını belirtmişlerdir. Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini daha net bir şekilde boyutlandırarak, (a) öğretimin planlanması ve uygulanması, (b) eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılım ve (c) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde üç başlık altında ele alındığını belirtmektedir.

Özerklik öğretmenler için, stresi azaltması (Pearson ve Moomaw, 2005) ve iş doyumunu artırması (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004) bakımından önemlidir, ayrıca öğretmen güçlendirme ve örgüt temelli öz saygı gibi örgüt açısından istendik kavramlarla olan ilişkisine işaret eden araştırmalar da vardır. Öğretmen güçlendirmesiyle olan ilişkisinden başlanacak olursa, iki kavramın karşılıklı ilişkisinin eğitim yönetimi açısından önem taşıdığı söylenebilir, çünkü güçlendirme (empowerment) öğretmenlerin göreve bağlılığına etki eden faktörler arasında sayılması nedeniyle önemli bir kavram (Firestone ve Pennell, 1993) iken, öğretmen özerkliği de güçlendirme ve profesyonelliğin (professionalism) artmasını beraberinde getirmesi (Pearson ve Moomaw, 2005) bakımından önem taşımaktadır. Öğretmen güçlendirmesi kavramının içeriğini ortaya koyan Short (1992) da öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin iş yaşamlarının bazı boyutlarını kontrol edebildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlamakta ve onu öğretmen güçlendirmesinin boyutlarını oluşturan altı maddeden bir olarak

saymaktadır (diğer maddeler ise kritik konularda karara katılım, öğretmenin okul yaşamına etkisi, öğretmenin statüsü, mesleki gelişim olanakları ve öz yeterliğidir).

Adı sıkça özerklik ile bir arada anılan, örgüt açısından istendik bir diğer kavram da örgüt temelli öz saygıdır (Organization based self-esteem, OBSE). Örgüt temelli öz saygı kavramı, bu kavramı geliştiren Pierce, Gardner, Cummings ve Dunham (1989) tarafından “Örgüt üyelerinin gereksinimlerini örgüt içerisindeki görevlerini yerine getirmek yoluyla karşılayabileceklerine inanma düzeyi” (s. 625) olarak tanımlanmış ve kavram, örgüt üyesi olmak sayesinde ulaşılan bir tür kendini değerli algılama durumu olarak ortaya konmuştur. Pierce ve Gardner (2004) da bu tanımın tam olarak “kişinin kendini bir örgüt üyesi olarak becerikli, önemli ve değerli hissetme düzeyi” (s.593) anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

Pierce ve Gardner (2004) gerçekleştirdikleri alanyazın taraması sonucunda aşırı derecede yapılandırılmış ve kontrol altına alınmış sistemlerin, çalışanların yeterince ehil olmadıkları varsayımıyla ilişkili olduğu; buna karşılık organik bir yapıda dizayn edilmiş ve yüksek katılımlı sistemlerin ise daha yüksek öz saygıya götürdüğü düşüncesini dile getirmektedirler. Bir başka çalışmalarında, Pierce ve Gardner (2009) özerklik ve birden fazla beceriyi iş başında kullanabilmenin, iş dizaynının iki önemli bileşeni olduğunu ve özerklik sayesinde çalışanların kendi başarı ya da başarısızlıklarını kendi karar, motivasyon ve davranışlarıyla ilişkilendirdiklerini belirtirler. Gardner ve Pierce (2011), yukarıda sözü edilen 2004 tarihli kendi alanyazın taramalarının sonuçlarını Bowling ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirerek, örgüt temelli öz saygının mümkün olabilmesi için gerekli üç örgütsel koşulu şöyle ortaya koymuşlardır: (1) örgütün çalışana önem ve destek verdiğini hissettirmesi, (2) iş ortamında çalışanın başarısının takdir edilmesi ve başarılı olmasını sağlayacak koşulların varlığı ve (3) organik iş dizaynları gibi yollarla çalışanlara güven duyulduğunun hissettirilmesi. Bütün bunlardan yola çıkarak özerkliğin örgüt temelli öz saygının önemli bir bileşeni olduğunu söylemek mümkündür.

Özerlikle bu kadar yakından ilişkili olan örgüt temelli özsaygıyı yüksek düzeyde deneyimleyen çalışanların kendilerini çalıştıkları kurum içerisinde “önemli, anlamlı, etkili ve değerli” (s. 644) hissettikleri, daha kavramın geliştirildiği ilk çalışmada ifade edilmiştir (Pierce, Gardner, Cummings, Dunham, 1989). Pierce ve Gardner (2004) gerçekleştirdikleri kapsamlı alanyazın taraması sonucunda örgüt temelli özsaygının içsel motivasyonla olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren iki, iş doyumunun çeşitli boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren on iki ve örgütsel bağlılık ile olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren on beş araştırma tespit etmişlerdir. Kavram o denli önemli görülmektedir ki örgüt ve çalışanlar bakımından olumlu sonuçlarına işaret eden araştırmaları sıralayan başka alanyazın taramaları (Elloy ve Patil, 2012) ve meta analizlere de (Bowling vd. 2010) rastlanmaktadır. Daha yakın tarihli araştırmalara bakıldığında ise, örgüt temelli özsaygısı yüksek çalışanların narsistik eğilimli çalışanlara oranla negatif geribildirimlere düşmanlıkla karşılık verme olasılığının düşük olduğunu (Gardner ve Pierce, 2011), ayrıca işin karmaşıklığıyla, iş doyumuyla ve örgütsel bağlılıkla olumlu yönde; buna karşılık işten ayrılma ve devamsızlık yapma niyetiyle negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren (Gardner ve Pierce, 2013) araştırmalar da görülebilmektedir.

Önemi hem doğrudan kendisine yönelik araştırmalarla hem de örgüt açısından yaşamsal önem taşıyan diğer kavramlarla ilişkisi bağlamında defalarca vurgulanmış olan özerklik kavramının çalışanların verimliliği ve esenliği açısından gerekliliği ortadadır. Konuya Türk eğitim sistemi açısından yaklaşıldığında ise ülkemizde geleneksel olarak öğretmenlere görev alanlarında tanınan yetki ve serbestlik alanının oldukça dar olduğu söylenebilir (Öztürk, 2011). Çalışanlar için böylesi bir değere sahip olduğu ifade edilen özerkliğin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, kamuya hizmet eden öğretmenler için anlamı nedir? Ülkemizde öğretmen özerkliğine öğretimin planlanması (Öztürk, 2012;

Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014) açısından yaklaşan ya da kavramın tanıtılmasına (Öztürk, 2011) odaklanan araştırmalar olmakla birlikte, okulda yönetim sürecine katılma gibi farklı boyutları da içeren bu geniş kapsamlı kavrama ilişkin öğretmenlerin zihnindeki ortak anlamı ortaya koyabilen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Öğretmenler için mesleki özerkliğin anlamını net bir şekilde ortaya koyabilmek, karar alıcılara bu alanda geliştirecekleri politikalarda önemli bir referans sağlayabilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerkliğe ve bunun sonuçlarına ilişkin ortak algılarını onların perspektifinden görebilmektir. Araştırmanın alt problemleri maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

1. Katılımcıların ortak algısıyla öğretmen özerkliği ne anlama gelmektedir?
2. Katılımcıların ortak algısıyla, bir öğretmenin gereksinim duyduğu özerklik alanları nelerdir?
3. Katılımcıların ortak algısıyla, mevcut özerklik düzeyinin sonuçları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, üç farklı okul düzeyinde görev yapmakta olan toplam 10 öğretmenin ortak mesleki özerklik algısını ortaya koymaya yönelik bir fenomenoloji çalışması olarak desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımlar “İnsanların hem bireysel hem de ortaklaşa düzeyde deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve bu anlamı bilinç düzeyine nasıl aktardıklarını ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır” (Patton, 2002, s.104) ve bu nedenle de araştırmanın amacına uygun deseni oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Creswell (2007), fenomenoloji için katılımcı sayısını Polkinghorne (1989)'un 5 ile 25; Dukes (1984)'ün ise 3 ile 10 arasında tavsiye ettiğini belirtir. Bu araştırmanın katılımcıları, farklı bakış açılarını beraberinde getirebileceği düşüncesiyle, maksimum çeşitlilik örnekleme çerçevesinde okul türü, branş, ve cinsiyet fark alanları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın katılımcıları, 2014 yılı Haziran-Eylül aylarında Konya il merkezinde, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan, üç ilkokul, dört ortaokul ve üç lise öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılardan altısı erkek, dördü kadındır. İngilizce, Türkçe, matematik ve sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcıların tamamı farklı okullardandır ve mesleki deneyimleri 12-28 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların okul, branş ve cinsiyetleri bulgular bölümündeki alıntılarının sonunda belirtilmiş, eğer aynı özellikleri taşıyan katılımcılar varsa, birbirlerinden ayrılabilirleri için numaralandırma yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlarken, aday katılımcılarla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alındıktan sonra iletişime geçilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden ilk on katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara Creswell (2007, s.124) tarafından bir örneği verilen ve araştırmanın içeriği ile katılımcının çekilme/gizlilik haklarını açıklayan imzalı taahhüt formu verilmiş, ardından baş başa gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 2014 yılı Haziran – Eylül ayları içerisinde tamamlanmış ve ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. İş yaşamınızda özerkliğe sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - a. Hangi konularda özerkliğe sahipsiniz?
 - b. Hangi konularda özerklikten mahrumsunuz?
2. Bu durumun mesleki başarınız üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Bu durum size nasıl hissettiriyor?

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle sesi yazıya dönüştüren Dikte adlı yazılım kullanılarak ses dosyalarının dökümü yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde Colaizzi (1978) tarafından geliştirilen ve Riemen'in (1998, Akt. Creswell, 2003) bir çalışmasında örneğini görebileceğimiz analiz yaklaşımından (büyük ölçüde) yararlanılmıştır. Analizin işlem basamakları şöyledir:

- Transkripsiyon metni genel anlamını kavrayabilmek amacıyla detaylı olarak okunmuştur,
- Fenomene ışık tutan çarpıcı ifadeler (significant statements) tespit edilerek bir kategori olarak belirlenmiş ve bu çarpıcı ifade ile aynı anlamı taşıyan diğer ifadeler bu kategorinin altında toplanmıştır.
- Söz konusu kategorilerden yola çıkarak anlamlar (formulated meanings) oluşturulmuştur.
- Bu anlamlar bir metin halinde ifade edilmiştir.
- Riemen (1998) tarafından örneği verilen (Akt. Creswell, 2003) raporlama yaklaşımına ek olarak, Anderson ve Spencer (2002) tarafından gerçekleştirilen (Akt. Creswell, 2007) raporlamaya benzer şekilde doğrudan alıntılarla bulgular görselleştirilmiştir. Çarpıcı ifade üzerinden anlam oluşturma işlemine şöyle bir örnek verebiliriz:

Çarpıcı ifade → “Sonuçta orası bir sınıf ortamı. Öğrenme ortamı etkileniyorsa birkaç çocuk tarafından, öğretmen bunu kontrol etmek zorunda.”

Üretilen anlam → “Öğretmen gerekli bulduğu disiplin yaptırımlarını uygulayabilme özerkliğine gereksinim duymaktadır.”

Bu çalışmada örnek alınan raporlama yaklaşımlarına bir ekleme de yapılmış ve katılımcıların tamamı tarafından ifade edilen ve böylelikle ortak algıyı oluşturan temaların yanı sıra, birden fazla katılımcı tarafından ifade edilse de diğerleri tarafından dile getirilmediği için ortak algıya dâhil edilmeyen iki tema olan (“Kendi yöneticilerinin seçilmesinde söz sahibi olabilmek” ve “Ortak sınavlardan duyulan rahatsızlık”) temaları da raporlanmıştır. Ayrıca bulguların okuyucular tarafından daha kolay takip edilebilmesi için araştırmanın alt problemleri, bulgular bölümünde de alt başlıklar olarak yer almıştır.

Okuyucuların katılımcıları daha doğru anlayabilmesi için katılımcıların (gerek görmedikleri için) söylemedikleri ama kastettikleri kelimeler köşeli parantez içerisinde italik olarak yazılmıştır. Bu uygulamaya şöyle bir örnek verilebilir:

Bildiğiniz bir sınav sistemi var ve bu sınav sisteminde gerçekten o şekilde [*katılımcı özel okulların kendi uygun buldukları kitapları kullanmalarını kastediyor*] yetişen öğrenciler daha başarılı.

Araştırma dizaynı, verilerin analizi ve raporlaması süreçlerinde geçerlik ve güvenirlik konularında gösterilen özene ilişkin olarak şu bilgiler verilebilir:

- Katılımcılar (derinlik-genişlik dengesini mümkün olduğunca bozmayacak şekilde) yaş, okul ve branş alanlarında çeşitlendirilmiş ve katılımcılar okul türü, branş ve cinsiyet bakımından açık bir şekilde betimlenmiştir.
- Analiz sonucunda ortaya çıkan taslak metin “Bu metinde doğru bulmadığınız bir ifade var mıdır?” sorusu ile katılımcıların elektronik posta adresine gönderilmiş ve böylelikle katılımcıların onayları alınmıştır.

- c) Araştırma soruları ve veri toplama/analiz süreçleri detaylı olarak betimlenmiş ve analize yön veren kavramsal çerçeve detaylı olarak tanımlanmıştır.
- d) Nitel araştırma alanında ders almış ve öğretmenlik deneyimi de bulunan bir eğitimciden yardım talep edilerek araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analizin sonuçlarını kontrol etmesi sağlanmıştır. Kontrolü gerçekleştiren eğitimcinin tavsiyeleri doğrultusunda kategori isimleri üzerinde daha anlaşılır olmalarını sağlayacak düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Ortak Algısıyla Öğretmen Özerkliği Ne Anlama Gelmektedir?

Katılımcıların ortak algısı ile özerklik, uzmanı oldukları alan içerisinde, görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmamasıdır ve bu durum bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları, olması gerektiği düzeyde öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir. Bu kapsamda katılımcılar, (a) sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyallerini kullanabilmeyi, (b) öğrencilerine gerekli gördüğü disiplin yaptırımlarını uygulayabilmeyi, (c) gerekli durumlarda öğrencilere ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmeyi gerekli görmektedirler. Katılımcıların ortak algısına göre öğretmenlerin yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olamamalarının iki sonucu vardır: (a) öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması ve (b) öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi. Bunların dışında öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilen ama tamamı için geçerli olmayan ve bu nedenle ortak algıya dâhil edilmeyen, frekansı yüksek temalar (özerklik alanları) da vardır. “Kendi yöneticilerinin seçilmesinde söz sahibi olabilmek” teması aşağıdakine benzer ifadelerle dile getirilmektedir:

İl Milli Eğitim Müdürünü, İlçe Milli Eğitim Müdürünü öğretmenler seçmeli. Çünkü dışarıdan geliyor, kimseyi tanımıyor etmiyor. Şimdi Konya’da geçtiğimiz üç yılda dört tane İl Milli Eğitim Müdürü değişti. Yani tam birini tanıyorsun, pat değişiyor. O yüzden. Zor bir iş de değil bu. Okullarda, her okuldan bir öğretmen ya da bir temsilci seçilirse hem müdür olanın da neler yapabileceğini, neler düşündüğünü bilerek sen de ona göre şey yaparsın, hareket edersin (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

Buna karşılık bir sınıf öğretmeni bu alanda öğretmen özerkliğine aşağıdaki cümleleriyle açıkça karşı çıkmıştır:

Bence olmamalı, sınav sistemi güzeldi. ... Siyasi düşünce çok fazla hâkim okullarda maalesef. Kimse işini nasıl yapıyor diye bakmaz, bir şey olursa arkamda durur mu diye bakar. Çalışmışsın, çalışmamışsın, işini nasıl yapıyorsun, hiç kimsenin umurunda değil. Sadece birilerinden nasıl yararlanabilirim, faydalanabilirim, ya da müdür bana karışmasın, ona arka çıkayım her söylediğine. Yani bu şekilde (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilen ama tamamı için geçerli olmayan -ve bu nedenle ortak algıya dâhil edilmeyen- bir diğer frekansı yüksek tema ise “Ortak sınavlardan duyulan rahatsızlık” tır. Lisede görev yapan ve bütün yazılı sınavlarını zümre düzeyinde ortak yapmak durumunda olan katılımcılar açıkça bu durumdan rahatsızlıklarını belirtmişler, buna karşılık iki ortaokul öğretmeni ve ortak yazılı yapmayan sınıf öğretmenleri bu konuda herhangi bir çekince dile getirmemişlerdir. Lise öğretmenlerinin ortak sınava ilişkin değerlendirmelerini aşağıdaki alıntı açıkça ortaya koymaktadır:

Sınavlarda sıkıntı var. Şöyle sıkıntı var, hepsi ortak oluyor. Hani demiştim ya ilköğretimde kalma yok ama bunu liseye uygulayamadılar, ama onun yerine yüzde elli başarı olayını getirdiler diye. Şimdi orada bu da var. Ortak sınavlarda soruları değiştiremiyorsun. Yani B gurubundaki sorular A grubundaki sorularla aynı oluyor. Sadece yer değişikliği yapabiliyorsun. Bu olunca yan yana oturan öğrenci [birbirlerinden] kopya çekiyor ve haksız puan alıp sınıf geçiyor. Bizde bu sene 40 öğrenci kaldı sınıfta. Geçen sene ortak sınav yoktu, 150 tane öğrencimiz sınıfta kalmıştı. Yani biz asıl başarıyı bir önceki

sistemde ölçtük. Yani o da iyi bir şey değil tabi ki ... [soruların ortak hazırlanması sonucunda şubelerin düzeyine göre soru hazırlanamamasından bahsederken] Ya iyi öğrencinin, seviyesi yüksek olan öğrencinin seviyesini düşürüyorsun, ya da seviyesi düşük olan öğrencinin seviyesinin üzerinde soru uygulamak zorunda kalıyorsun. O da ortak sınavların sorunu (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-2).

Sınıf öğretmenleri kimi alanlarda (haftalık ders programlarını ve veli toplantılarını istediği gibi programlayabilmek, serbest etkinlik derslerinde gerekli gördüğü konular işleyebilmek) kendilerini branş öğretmeni meslektaşlarına göre daha fazla özerkliğe sahip görmektedirler. Aşağıdaki alıntı bu memnuniyeti yansıtmaktadır:

Serbest etkinlik var bizde ... kendimiz belirliyoruz. Memnunuz, çünkü onun içini kendimiz istediğimiz gibi dolduruyoruz. Eksiğimiz olan dersleri yapıyoruz genelde. Matematik yetişmiyor genelde bizde. Ben matematik yaparım ve yetiştiririm o şekilde (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Buna karşılık sınıf öğretmeni olan katılımcılar da özerkliği gerekli, hatta kimi durumlarda sahip oldukları özerklik düzeyini yetersiz bile bulmaktadırlar. Sonuç olarak özerklik bu araştırmanın katılımcısı olan bütün öğretmenler için, kimi görev boyutlarında gerekli ve önemli; özerklik eksikliği ise etkili öğretmenliğin önünde bir engel ve düşük mesleki saygınlık sebebi olarak anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Ortak Algısıyla, Bir Öğretmenin Gereksinim Duyduğu Özerklik Alanları Nelerdir?

Gereksinim duyulan özerklik alanları üç başlık altında ele alınabilir:

(a) Sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan öğrenme materyallerini kullanabilmek

Araştırmanın katılımcıları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak belirlenen ders kitaplarının dışına çıkamamak, öğretim sürecinde işlerini zorlaştıran bir durumdur. Bir öğretmen mesleki eğitimi ve yıllar süren çalışmalarıyla oluşturduğu mesleki deneyimini öğrencileri için eğitsel materyal seçiminde kullanabilmelidir. Aşağıdaki alıntılar bu konudaki ortak algıyı gözler önüne sermektedir:

1 Eylül'den itibaren birkaç kere yazı gelir bize, "Kesinlikle kaynak kitap kullanılmaması" diye. Hatta işi daha da büyüttüler, bizden imza da aldılar kaynak kitap kullanılmayacağı gibisinden ... fakat özel okullarda -şimdi benim çocuğum da özel okula gidiyor- ders kitapları hemen hemen hiç kullanılmadı. Bildiğiniz bir sınav sistemi var ve bu sınav sisteminde gerçekten o şekilde [katılımcı özel okulların kendi uygun buldukları kitapları kullanmalarını kastediyor] yetişen öğrenciler daha başarılı. Biz bunu kendi çocuğumuzdan da biliyoruz ... bu denetleme sadece devlet okullarına varmış gibi. Bence bu zaten eşitliği tamamen ortada kaldırıyor. Biz ders kitaplarını çocukların masalarının üzerine koyarız; beğenmişiz beğenmemişiz içeriğini, kitapta yanlışlar varmış yokmuş, incelemeye bile gerek görmüyoruz; çünkü o bize hazır geliyor (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Okullarda devletin dağıttığı kitaplar kullanılmasına rağmen, tabi bu kitapların yetersizliği, hataları olması, sıkıcı olması göz önünde bulundurularak farklı farklı yayınevleri çok güzel kaynak kitaplar çıkarıyorlar. Sene başında incelememiz için getirip bırakırlar okullara; biz de bunları inceleriz. Bakanlık yasaklar, kaynak kitap alınması, kullanılması yasaktır der. Ben kaynak kitap çalıştığım yıllar boyunca hiç aldırmadım, kullanmadım da. Ama son yıllarda burada veliler de öğrenciler de çok isteklidirler. Bir dönem boyunca burada aldırmadım ve aldırmadığım için veliler tarafından, öğrenciler tarafından eleştirildim. Sonunda ben de sadece tavsiye ettim bir kaynak kitap ve artık velinin biri de çok dertliymiş bu konularda, şikâyet etti. Her neyse, gerçekten piyasada çok güzel kitaplar var. Zorunlu tutmuyoruz, hiçbir şekilde zorunlu tutmuyoruz ama yine de bununla ilgili bir kısıtlama var şeyden, bakanlıktan yana (Ortaokul/İngilizce öğretmeni/Kadın).

Şimdi akıllı tahta denilen bir sistem var. Dev ekran bir bilgisayar diyelim. Bunlar şimdi bütün liselere entegre edildi, yapıldı ama aktif değil. Şöyle bir şey var, normalde bunların aktif olarak kullanılabilmesi için ders kitapları var, bunlar da yabancı yayınlar tarafından satılıyor. Bunları kullandığımız zaman tamamen dersi görsel bir havaya büründürüyorsunuz; artık sadece basılı materyalden öte görsel bir materyal var önünüzde. Bu da öğrencilerde motivasyonun artmasına yol açıyor. Maalesef bizim şu anki ders kitaplarımız buna [*akıllı tahtaya*] uygun değil (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-2).

(b) Öğrencilerine gerekli gördüğü disiplin yaptırımlarını uygulayabilmek

Okul türü ne olursa olsun, öğretmenler etkili bir eğitim süreci için huzurlu bir sınıf atmosferini gerekli görmektedirler. Konuya girerken keyfi ve hoyratça cezalandırmalara karşı olduklarını da vurgulama ihtiyacı hisseden katılımcılar, işlerini düzgün yapabilmek için bu alanda daha fazla yetkiye sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bu özerklik gereksinimini aşağıdaki alıntılar açıklamaktadır:

Ters bir insanla karşılaştığımızda yaptığımız birçok şey şikâyet konusu olabilir. Benim yaptığım çok basit şeyleri bile veli şikâyet edebilir ve benim başım sıkıntıya girer ... Bence sınıf öğretmenin biraz yaptırımı olacak ki bu aile içerisinde de böyle. Bu sevgiyi bitiren bir şey değil, çocuğu sevmiyoruz, despotuz anlamına gelmez. Sonuçta orası bir sınıf ortamı. Öğrenme ortamı etkileniyorsa birkaç çocuk tarafından, öğretmen bunu kontrol etmek zorunda. “Bana ne, benim başım derde gireceğine” ye girerseniz zaten eğitim bitmiştir yani (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-1).

Tamam [*sorun çıkaran öğrenci*] bana saygısızlık etsin, ben de içime atayım ama arkadaşına da etmediğini bırakmıyor. Artık yaptırım yetkisi, ezilen diğer öğrenciyi koruyabilmem için lazım bana. İnsan hakları için lazım yani bir yerde (Ortaokul/Türkçe öğretmeni/Erkek).

Bir adam gelse küfür etse yüzüne, hiçbir şey yapamamak gibi bir şey ki bu da oluyor. [*Yaptırım gücü olmayan öğretmenin kontrolü tamamen kaybetmemek için sene başından itibaren öğrenciler karşısında sert bir imaj çizmeye çalışmasından bahsederken*] iyi niyetini gördüğü zaman öğrenci, o öğretmenin canına okuyor (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

(c) Gerekli durumlarda öğrencilerine ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmek

Farklı okul türlerinden katılımcıların ortaklaşa dile getirdikleri üçüncü özerklik alanı ise dersin amaçlarına ulaşamamış ya da (bir sınıf öğretmenin verdiği örnekle) tekrar yapmaması halinde gelecek yıllarda da sorun yaşamaya devam edecek bir öğrencisi için öğretmenin ders/sınıf tekrarı kararı verebilmesidir. Aşağıdaki alıntılarla bu özerklik alanının gereğini anlayabiliriz:

Öğretmenin düşük not vererek öğrencisini bırakmaktan ne beklediği çok önemli. Acaba bu çocuk sınıfta kalınca ertesi yıl değişecek mi? Daha mı çok çalışacak? Problemleri mi çözülecek? Maalesef notla değerlendirme öğretmenin elinde silah gibi kullanılabilir ... öğrencinin ders çalışmaması sınıfta kalması için yeterli bir sebep değil bana göre. Ancak öğretmen şunu söylese, dese ki “Hocam bu öğrenci olgunlaşmamış, parmak kasları gelişmemiş. Bu çocuğun bu sınıfı tekrar etmesi ileriki eğitim öğretim hayatını olumlu etkileyecek” dese katılırim. Bu nedenle öğretmenin böyle bir değerlendirme hakkı olmalı (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Erkek).

[*Katılımcı bir öğrenciyi bırakabilmek için yapılması gereken işlemleri sayıyor*]... bunlardan sonra velinin görüşüyle birlikte sınıfta bırakabiliyorsun. Yani öğretmeni zorlayıcı bir etken var burada, gizli bir etken var hani, bir baskı var, “öğrenciyi geçir” yani. Çünkü hiçbir öğretmen bu kadar uğraşamaz açıkçası. ... sen kendi adına çocuğun notunu yükseltiyorsun. Neden? Çünkü çocuk kalacak ... eğitim sistemi öğretmeni not şişirmeye biraz önce anlattığım gibi yönlendirmiş oluyor (Ortaokul/Matematik öğretmeni/Erkek).

Eskiden öğrenciyi bıraktığınızda bunun bir yaptırımı vardı; öğrenci ya bu dersi tekrar alacaktı, sınıf tekrarı yapacak ya da sonrasında sorumluluk sınavlarına girecekti; yani bir şekilde bu sınavı vermesi gerekiyordu. Fakat artık kalmayı neredeyse imkânsız hale getirdiler. Yani tüm derslerden sıfır falan çekmen lazım. Ortalamayı, eğer öğrenci elli tutturabiliyorsa, beden eğitimi benzeri yüksek not alabileceği derslerden yararlanarak, ortalamayı elli tutturarak sorgusuz sualsiz öğrenci bir üst sınıfa devam edebiliyor. Herhangi bir sorun da sıkıntı da yaşamıyor. Kaldığın derslerden de sorumlu olmuyorsun. Önceleri iki veya üç dersten kalındığı takdirde sınıf tekrarı gerekiyordu. Daha sonra bunu beş derse çıkardılar. Şu anki sistemde ise neredeyse tamamen imkânsız hale geldi. Bu da bizim özerkliğimizi elimizden alan bir durum. Bunun sonucunda bir demotivasyon ortaya çıkıyor (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

Katılımcıların Ortak Algısıyla, Mevcut Özerklik Düzeyinin Sonuçları Nelerdir?

Mevcut özerklik düzeyinin sonuçları iki başlık altında ele alınabilir:

(a) Öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması

Görev başında kendi kararlarını uygulama olanağından mahrum kalan öğretmenler bu sorunu aşmak için alternatif çözümler bulma arayışına girdiklerini sıkça dile getirmektedirler. Yine de katılımcılar, bir öğretmenin iş ortamında potansiyelini ortaya koyarak öğrencilerine en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için görev başında uzmanlık bilgisi ve deneyimleri doğrultusunda kendi kararlarını hayata geçirebilmesini gerekli görmektedirler. Bu gereksinime ışık tutan alıntılar şöyledir:

Öğretmenin bundan zaten etkileneceği bir şey yok ki. Biz memuruz, maaşımızı alıyoruz ama çocuklar da bir şeyler öğrensin istiyoruz. ... Sonunda olan öğrenciye oluyor. Eğitim sistemine oluyor yani (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Kadın-2).

... ki görüyoruz yani, ortaokuldan mezun olup da liseye gelen öğrencilerin en büyük sıkıntı çektiği derslerden biri de İngilizce oluyor. Yani İngilizceyi çocuk lisede daha ilk defa görüyormuş gibi oluyor. Hâlbuki beş sene, dördüncü sınıftan beri İngilizceyi gören bir çocuk liseye gelince sıfırdan başlıyor ve gene zorlanıyorlar... Çocuklar sınıfları geçiyor, tıkr tıkr geçiyorlar, ama öğrenmeye etkisi olmuyor yani. Bir ortaokul mezunu öğrenci, bakıyorsun notlarına hep beş ama bir yabancıyla konuşabilmesi mümkün olmuyor (Ortaokul/İngilizce öğretmeni/Erkek).

Umursamaz olursunuz. Yani “Adam sende” dersiniz. Çünkü umursayabilmek için elinde yapabileceğin bir şey olması lazım. Elindeki yapabileceğin şeyler de senin elinde alınıyorsa ya da yapamıyorsan, o zaman biraz daha kaderci olursun, “Bu memleketi ben mi kurtaracağım” dersin. Netice itibarıyla bu senin mesleğin, “Küstüm oynamıyorum” deme şansın yok. “Benim elimden özerkliğimi aldınız. Ben küstüm gidiyorum. Ne haliniz varsa görün.” deme şansın yok. Bununla baş edeceksin. Bununla baş etme yolu nedir? Umursamayacaksın. “Öyle mi istiyor, tamam öyle olsun. Bundan böyle ben de böyle davranırım” diyeceksin. Kendi doğrularından biraz daha ödün vereceksin. ... Sonra diyorsun ki “Öğrenmezse öğrenmesin; bana ne ya!”. Yok çünkü. Çözümün yok (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-2).

(b) Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi

Son olarak öğretmenler kısıtlı özerklik düzeylerinin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesine de neden olduğunu hissetmekte ve üzüntülerini dile getirmektedirler. Bu algıyı aşağıdaki alıntılarla örneklendirebiliriz.

Orada müdür arkadaşın tavrı benim şahsıma değildi. Yani “Hocam ben destek olamam size” dediği tavır benim şahsıma karşı bir tavır değildi, öğretmenlik mesleğine karşı sergilediği bir tavidir. Yani öyle bir yönetim anlayışı vardı “Ben dersem olur; ben demezsem burada yaprak kımıldamaz” şeklinde bir bakış açısı vardı. Bizim ikili ilişkilerde diyaloglarımız iyiydi ancak öğretmene, mesleğe verdiği değer ne olduğunu göstermesi bakımından çarpıcı bir örnekti (İlkokul/Sınıf öğretmeni/Erkek).

Artık şu öğretmenliğin prestijinin geri kazandırılması lazım. Yani benim bu mesleği seçmemdeki asıl sebep şuydu: Ben kendi öğrenciliğimdeki öğretmenlerimi düşündüm; yani müthiş bir saygı duyardık, çok farklı gördük ama ben şimdi çocuklara baktığım zaman, velilere baktığım zaman o saygıyı gördüğümü hissetmiyorum. İşte asıl mevzu bu. Zamanında öğretmenlerime gösterdiğim saygıyı şimdi ben de görmek istiyorum. Hem veliden olsun, hem öğrenciden olsun, hem müdürümden olsun ... (Ortaokul/İngilizce öğretmeni/Erkek).

Veli ve öğrenciden daha değersiz bir hal aldı son iki üç yılda öğretmenler. Yani veli geliyor okulda öğretmene bağırıyor, çağırıyor, hakaret ediyor. Öğrenci keza o şekilde öğretmene karşı saygısızlık yapıyor ama karşılığında hiçbir şey yapamıyorsun. Elin kolun bağlı. Disiplin cezası gibi şeyler var ama bunu da İl Millî Eğitim onaylamıyor. ... Ne oluyor, öğretmen itibarsızlaştırılıyor. Yani öğrenci sınıfta yüzüne karşı küfretse bile yapacağın hiçbir şey yok (Lise/İngilizce öğretmeni/Erkek-1).

Tartışma ve Öneriler

Bulgular bölümünün ilk paragrafında öğretmen özerkliğine ilişkin katılımcılarca paylaşılan ortak anlam “Uzmanı oldukları alan içerisinde, görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmamasıdır ve bu durum bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları, olması gerektiği düzeyde öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu tümcede geçen “bakanlık tarafından belirlenmiş kazanımlar” ifadesi amaçlı olarak kullanılmıştır, çünkü katılımcılar kazanımları da belirleyecek düzeyde program geliştirmeye yönelik bir özerklik gereksinimi dile getirmemişlerdir. Hatta iki katılımcı program geliştirmenin (“öğretilcek konuları belirleme” şeklinde ifade ederek) öğretmen düzeyinde yapılmaması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Benzer şekilde Öztürk’ün (2012) araştırmasında da öğretmenlerin bir taraftan derslerini öğrencilere göre uyarlayabilmek için daha fazla yetki ve serbestlik isterken, diğer taraftan da konu seçiminin tamamen öğretmene bırakılmasına karşı çıktıkları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin okul düzeyinde yönetime katılmaları ve kendi yöneticilerini seçebilmelerinin öğretmen özerkliği/öğretmen güçlendirmesi içerisinde sayılan bir boyut olduğudur. Araştırmamızın kimi katılımcıları bunun gerekliliğinde oldukça ısrarcı iken, kimi katılımcıların buna açıkça karşı çıkmaları ve kiminin de bu konuya hiç değinmemesi, katılımcı öğretmenler arasında konuya ilişkin net bir ortak algının olmadığını göstermektedir. Bu çelişkili durum gelecek araştırmalarda daha derinlemesine ele alınmalıdır. Diğer taraftan okul türü, cinsiyet ve branş bakımından farklılıklar sergileyen katılımcılar arasında öğretmen özerkliğinin başka bazı boyutları ve özerklik eksikliğinin sonuçlarına ilişkin gayet net ortak algıların olduğunu söylemek de mümkündür.

Türkiye’de ders kitapları 2003-2004 öğretim yılından beri ilköğretimde, 2006-2007 öğretim yılından başlayarak da liselerde öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006). Bu durum özellikle eğitimde en dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere fayda sağlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2013). Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları da katılımcıların öğrencileri için uygun kaynağı kendilerinin seçmek istediğini net bir şekilde göstermektedir. Öztürk’ün (2011) de belirttiği gibi öğrenci merkezliliği amaçlayan yeni programların amacına ulaşabilmesi için eğitimin öğrenci seviyesine göre ayarlanabilmesi, bunun için de materyal seçimi ve benzeri konularda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bakanlığın öğrencilere sunduğu ücretsiz ders kitabı avantajını devam ettirirken, bir yandan da öğretmenlere bir dizi kitap arasından kullanacakları kitabı seçme olanağı sunması, öğretmen özerkliğini en azından öğrenme materyali boyutunda arttırabilir.

Öğretmenin sınıf içerisinde karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı (öğrenciyi disiplin kuruluna ya da rehberlik servisine sevk etmeden önce) başvurabileceği pratik ve bilimsel önlemlere

açıklık getiren herhangi bir mevzuat bulunmamaktadır. Bu durumun özellikle meslek lisesinde çalışan bir katılımcıda açıkça savunmasızlık/çaresizlik duygularına neden olduğu görülmüştür. Benzer bir çaresizlik duygusu da dersin gerektirdiği kazanımlara ulaşamayan öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesinde ders öğretmenin söz sahibi olamaması boyutunda kendisini göstermektedir. Yukarıda saydığımız bu üç alandaki özerklik eksikliğinin sonuçları, araştırmamızın katılımcısı öğretmenler tarafından öğrencilerine yeterince faydalı olamamak ve mesleğinin saygınlığını yitirmesi olarak algılanmaktadır. Bu ortak algı, araştırmamızın öğretmen özerkliğini etkileyebilecek politikalar geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabilecek bir bulgusudur.

Bir çalışanın örgüt temelli öz saygısı, diğer bir deyişle örgütün üyesi olmaktan kaynağını alan özsaygısının yüksek olmasının, örgüt için de olumlu sonuçlarının olduğu; örgüt temelli öz saygının da organik olarak desenlenmiş, yani çalışanların özerkliğe sahip olduğu örgütlerde görülebileceği, bu araştırmanın alanyazın bölümünde belirtilmiştir. Öğrencilerine faydalı olmak yolunda bir eğitimci olarak sahip olduğu potansiyelin tamamını kullanamayan ve mesleklerinin saygınlığının da azalmakta olduğunu hisseden katılımcıların örgüt temelli özsaygılarının, deneyimledikleri özerklik eksikliğinden olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Örgüt temelli öz saygı, kişinin örgütüne değerli bir katkıda bulunduğuna inanma derecesini yansıtır. Yüksek örgüt temelli özsaygıya sahip bir çalışan, kendisine verilen görevi hakkıyla yaptığını hisseder (Kanning ve Hill, 2002). Buradan hareketle, katılımcılar tarafından ifade edilen alanlarda özerklik düzeyinin artırılmasıyla öğretmenleri örgüt temelli öz saygılarının da artacağı varsayılabilir.

Fenomenoloji deseniindeki bu araştırma, görüşmeler yoluyla katılımcıların fenomene ilişkin zihinlerindeki ortak anlama odaklanmıştır. Öğretmen özerkliği konusunu gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerini içeren durum çalışması deseniyle ele alacak olan araştırmalar, öğretmen özerkliğine ilişkin bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilirler.

Kaynakça

- Autonomy [Tanım 1.2.]. Oxford Dictionaries. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> adresinden 11.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Bowling, N.A., Eschleman, K.J., Wang, Q., Kirkendall, C., & Alarcon, G. (2010). A meta-analysis of the predictors and consequences of organization-based self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 601-626.
- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-223.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J.W. (2003). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Eğitim Reformu Girişimi (2013). *Eğitim İzleme Raporu 2013*. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.25.09.14.Web.pdf> adresinden 15.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Elloy, D., & Patil, V. (2012). Exploring the relationship between organizationbased self esteem and burnout: A preliminary analysis. *International Journal of Business and Social Science*, 3(9), 283-288.
- Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Gardner, D.G., & Pierce, J.L. (2013). Focus of attention at work and organization-based self-esteem. *Journal of Managerial Psychology*, 28(2), 110-132.
- Gardner, D.G., & Pierce, J.L. (2011). A question of false self-esteem: organization-based self-esteem and narcissism in organizational contexts. *Journal of Managerial Psychology*, 26(8), 682-699.
- Kanning, U.P., & Hill, A. (2012). Organization-based self-esteem scale–adaptation in an international context. *Journal of Business and Media Psychology*, 3, 13-21.
- Koustelios, A., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883–886.
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2014). Building collaborative structures for teachers’ autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, (ahead-of-print), 1-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2006). 2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor. http://sgb.meb.gov.tr/but_kesin_hesap/2007_yili_butce_raporu.doc adresinden 15.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Okullarda yardımcı kitap yasak. (26 Ekim 2013). <http://www.memurlar.net/haber/418829/3.sayfa> adresinden 11.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Özerklik [Tanım 2.]. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.543911f21b4cf8.32871320 adresinden 11.10.2014 tarihinde alınmıştır.

- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearson, L.C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pierce, J.L., & Gardner, D.G. (2009). Relationships of personality and job characteristics with organization-based self-esteem. *Journal of Managerial Psychology*, 24(5), 392-409.
- Pierce, J.L., & Gardner, D.G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30(5), 591-622.
- Pierce, J.L., Gardner, D.G., Cummings, L.L., & Dunham, R.B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 622-648.
- Short, P. M. (1992). Dimensions of teacher empowerment. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368701.pdf> adresinden 10.08.2014 tarihinde alınmıştır.

Yazar

Dr. Gökhan ÖZASLAN, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı araştırma görevlisidir. Çalışma alanı örgütsel davranış ve nitel araştırmadır.

İletişim

Arş. Gör. Dr. Gökhan ÖZASLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Meram Yerleşkesi, A Blok Oda No: 350, Meram, Konya, e-potsa: ozaslangokhan@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Autonomy takes various meanings in different contexts. According to Short (1992) teachers' autonomy as a dimension of their empowerment is the "teachers' beliefs that they can control certain aspects of their work life. This may be control over scheduling, curriculum, textbooks, and instructional planning" (p.12). In their review of relevant literature, Jiang, Yu and Li (2014) argued that teachers' autonomy includes both classroom activities and the school-wide decision-making process such as budget decisions. Öztürk (2011) provided a clearer classification of the dimensions of teacher autonomy under three headings as being (a) planning teaching activities, (b) participation to education-related decisions and school management and (c) developing teachers' professional competence.

Autonomy is of capital importance for teachers as it decreases their stress (Pearson ve Moomaw, 2005) and increases their job satisfaction (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004). Based on their literature review, Pierce and Gardner (2004) maintained that highly structured and controlled systems may make employees think that they are not competent, while organically designed systems provide them with higher levels of self-esteem.

When viewed from the standpoint of Turkish Education system, it can be argued that traditionally, the freedom of action given to teachers is rather limited (Öztürk, 2011). This being the case, understanding the meaning of professional autonomy in the eyes of teachers could provide a valuable frame of reference to policy-makers. From this point of view, the aim of this study is to gain an understanding about teachers' common perception of their level of professional autonomy and of its consequences.

Methodology. This study was designed to shed light onto the professional autonomy-related shared meanings of ten teachers. Both phenomenological and phenomenographical approaches share a common "focus on exploring how human beings make sense of experience and transform experience into consciousness, both individually and as shared meaning" (Patton, 2002, sf.104). Therefore, phenomenology was deemed appropriate for this study.

In order to add variety to study participants, the study group varied in terms of gender, teaching field and school type. Accordingly, the study group consisted of ten participants, six of whom were male and four of whom were female. At the time of the data collection, which took place during June-September 2014, they served as teachers in the schools of Konya Provincial Directorate of National Education. Of the participants, three teachers were from primary schools, four teachers were from secondary schools and three teachers were from high schools.

At the onset of data collection, each participant was given a written consent form which was based on the pattern developed by Creswell (2007, p.124) in order to inform the participants of their rights. The interviews were digitally recorded and lasted approximately 45 minutes on average. The interview questions were as follows:

- Do you think you have autonomy in your work-life?
- What are the effects of the level of autonomy you have on your professional achievements?
- How do you feel under these circumstances?

Before the beginning of data analysis, firstly the content of recorded interviews were transcribed verbatim using a Turkish speech recognition product for transcription (Dikte). The analysis method was based largely on the method developed by Colaizzi (1978) and exemplified by Riemen (1998,

cited in Creswell, 2003). Within this broad framework: (a) transcriptions were read in detail so as to acquire a feeling for them, (b) significant statements were determined and statements repeating the same meanings were eliminated, (c) based on these significant statements, meanings were formulated, and (d) presented in text form. In addition, in a similar way to the method used by Anderson and Spencer (2002, cited by Creswell, 2007) the results were elucidated by quotations from transcriptions.

Results. In the eyes of participants, a teacher's autonomy is a state of being free from interventions that limit their professional preferences in some dimensions of their area of expertise. Participants need this sort of professional autonomy in order to help their students reach the acquisitions defined by the ministry of national education. In this context, what participants consider necessary are as follows: (a) being able to use the learning materials of their choice, (b) being able to apply disciplinary sanctions of their choice, (c) being able to make their students repeat a course or a grade level when it is necessary. According to participants shared perception, teachers' lack of sufficient professional autonomy produces two adverse outcomes: (a) teachers fail to be beneficial to their students as needed, and (b) the teaching profession loses its prestige.

Discussion and Conclusions. Teachers' opportunity to participate in critical decisions of school management process is considered as being one of the dimensions of teacher empowerment (Short, 1992). The fact that some participants directly oppose this kind of opportunity while the rest argue its exact opposite shows that there is not a shared perception among participants regarding the need for teachers' participation to school management process.

Beginning from 2003-2004 school year, textbooks are distributed free of cost to students by the Ministry of National Education, which is considered of particular benefit for disadvantaged groups (ERG, 2013). However, it is evident from the study's data that participants regarded their lack of freedom to select teaching materials as a barrier on high quality teaching. This problem could be solved by giving teachers freedom to select the textbooks of their choice while keeping on the policy of subsidizing the cost of those textbooks.

Another problem articulated by the participants is the lack of a regulation clarifying how to deal with unwanted student behaviors in classroom settings. In addition to this, being unable to make their students repeat a course or a grade level when it is necessary was another barrier in the eyes of participants.

As it was mentioned in the literature part, an employee's having a high sense of organization based self-esteem (OBSE) is also of benefit to his or her organization as well, and high level OBSE is found in organically designed organizations (Pierce and Gardner, 2004). Findings of this study indicated that participants felt unable to actualize their professional potential and their sense of OBSE is decreased due to the strictly centralized structure of Turkish education system. Considering this fact, it seems logical to assume that increasing the level of professional autonomy in the dimensions mentioned by participants, could increase the level of sense of OBSE among Turkish public school teachers.

İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programlarında Bilimin Doğası: 2005 ve 2013 Programlarının İncelenmesi⁵

Nature of Science in Turkish Elementary Science Education Curriculum: An Investigation of 2005 and 2013 Curricula

Muhammet Özden⁶
Baki Cavlazozğlu

To cite this article/Atıf için:

Özden, M. & Cavlazozğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 40-65. [Online]www.enadonline.com doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s3m

Özet. Bu çalışma, 2005 ve 2013 fen dersi öğretim programlarında doğrudan öğretim yaklaşımına göre bilimin doğası ve bileşenlerine yer verilme durumunu incelemeyi amaçlamış ve temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni, fen eğitimi programlarında bilimin doğası anlayışının gelişimini anlamak ve yorumlamak amacıyla işe koşulmuştur. Araştırma sorusuna yanıt verecek fen dersi öğretim programlarını belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanları seçmek için şu ölçütler belirlenmiştir: (i) Programda bilim okuryazarlığı amaç olarak belirtilmelidir, (ii) Programda “bilimin doğası” ya da bilimin doğası ile yakından ilişkili olan “fen-teknoloji-toplum-çevre” konularına yer verilmelidir, (iii) Öğretim programı ilköğretim basamağı için hazırlanmış olmalıdır. Bu ölçütleri karşılayan 2005 Fen ve Teknoloji ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları temel veri kaynakları olarak belirlenmiştir. Veriler, nitel içerik analizi tekniğini kullanarak çözümlenmiştir. Araştırmada, her iki programın da bilimin doğasının bileşenlerine doğrudan yaklaşıma göre yer vermek bakımından oldukça yetersiz olduğu ve bilimin doğasının kimi bileşenlerine ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Bilim okuryazarlığını gerçekleştirmek üzere 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın bilimin doğası bakımından gözden geçirilmesi ve güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim fen dersi öğretim programı, bilim okuryazarlığı, bilimin doğası

Abstract. In the present study, using a basic qualitative research design NOS aspects regarding explicit approach in 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula was investigated. This research design approach helped us to explore the curricula by comparing their NOS aspects within a qualitative research perspective. In order to answer our research questions, criterion sampling strategy was used. To do so, three criteria were considered: (i) targeted curriculum should have a goal for scientific literacy, (ii) targeted curriculum should include topics about NOS or related topics to NOS such as science-technology-society-environment, (iii) targeted curriculum should be developed for elementary school level science classrooms. Therefore, 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula, which met our sampling criteria, were our sample in this study. In analyzing these two curricula, a qualitative content analysis technique was employed. Based upon our analysis we found that both 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula ignored some aspects of NOS in terms of explicit approach and did not contain a sufficient level of NOS aspects. It can be suggested that 2013 Turkish elementary school science curricula should be revised and empowered in terms of nature of science to achieve scientific literacy.

Key words: Elementary science education curricula, scientific literacy, nature of science

⁵15-16 Nisan 2015 tarihinde, Amerika Birleşik Devletleri’nin Chicago kentinde düzenlenen “38th Society for the Study of Curriculum History” adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁶ Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Evliya Çelebi Yerleşkesi, Tavşanlı Yolu 10. Km., Kütahya, Türkiye, e-posta: muhammetozden@gmail.com

Giriş

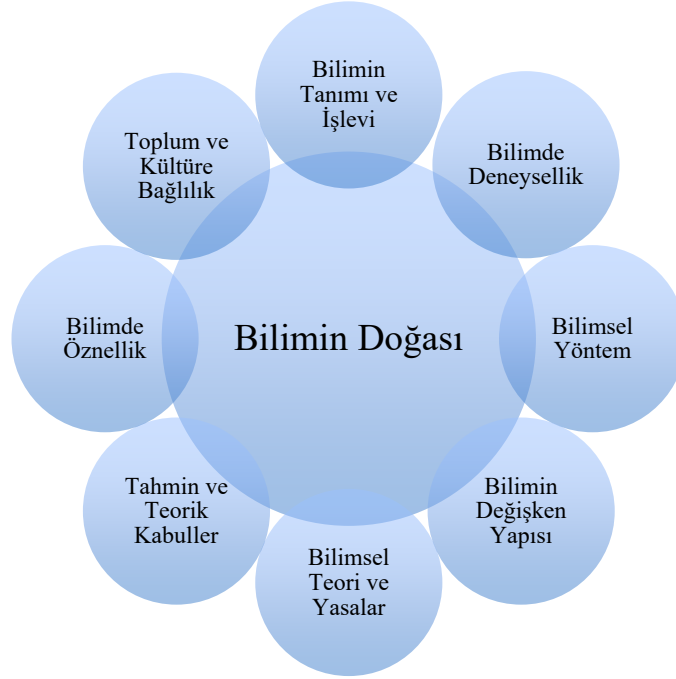
Fen eğitiminin amacının bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek olduğu birçok ulusal (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2006, 2013) ve uluslararası (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993, 2009; National Research Council [NRC], 1996; National Science Teachers Association [NSTA], 2000) kaynakta vurgulanmaktadır. Bilim okuryazarlığı, Türkiye'deki fen eğitimi programlarında fen ve teknoloji okuryazarlığı (MEB, 2005, 2006) ya da fen okuryazarlığı (MEB, 2013) olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada bilim okuryazarlığı kavramı kullanılacaktır. Bilim okuryazarı bireyler, bilim ve teknolojinin insan hayatındaki önemini fark etmenin yanı sıra belli noktalarda bilimin sınırlılıkları olduğunu bilirler. Yine bilim okuryazarı bireyler bilimin temel kavramlarını ve ilkelerini anlayabilir, doğal dünyanın farkında olup içerisindeki çeşitliliği ve uyumu tanıır, bilimsel bilgiyi ve bilimsel düşünme biçimini kendi yaşamlarında ve toplumsal diyaloglarında kullanabilirler (AAAS, 1990). Ayrıca bilim okuryazarı bir birey yaşadığı çevrede ya da ülkede alınacak önemli kararlarda (örneğin, çevre kirliliğiyle alınacak bir kararda), etkin bir vatandaş olarak sahip olduğu bilimsel bilgiyi mevcut delilleri sağlıklı bir şekilde değerlendirmek, yorumlamak ve bilinçli kararlar almak için kullanabilir (Harlen, 2001). Dolayısıyla günümüzde bilim okuryazarlığının hem bireylerin günlük yaşamlarında hem de ülkelerin daha güçlü bir gelecek oluşturmalarında önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Bilimin okuryazarlığının önemli bir bileşenini bilimin doğası oluşturmaktadır (AAAS, 1990, 1993; Klopfer, 1969; Muşlu & Macaroğlu Akgül, 2006; Yalçınoglu & Anagün, 2012). Çünkü bilim okuryazarı bireylerin yukarıda belirtilen becerileri bilimin doğasına dönük bir fen eğitimi ile kazanabileceği pek çok araştırmada belirtilmiş (Hanuscin, Akerson & Phillipson-Mower, 2006; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell & Schwartz, 2002; Lederman & Lederman, 2014; McComas & Olson, 1998; Shamos, 1995; Şardağ ve diğ., 2014) ve fen programlarında bilimin doğasına yer verilmesi gerektiği (Backhus & Thompson, 2006; Lederman & Lederman, 2014; NSTA, 2013) vurgulanmıştır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde Bilim Okuryazarlığı için Kalite Göstergeleri'nde [Benchmarks for Science Literacy] bilimin doğası konusuna ayrı bir bölüm olarak yer verilmiş ve öğrencilerin okulöncesinden on ikinci sınıfın sonuna kadar her sınıf düzeyinde bilimin doğasıyla ilgili elde etmesi gereken yeterlikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (AAAS, 1993). Yine Ulusal Fen Eğitimi Standartları (NRC, 1996) ve Gelecek Nesil Fen Standartları (Achieve Inc., 2013) adlı dokümanlarda da bilimin doğası konusuna yer verilmiştir. Ancak bilimin doğası yaklaşımı, 1960'lı yıllardan bu yana araştırılıp tartışılmakla birlikte (Rudolph, 2000) hala fen eğitimiyle bütünleştirilememiştir (Erduran & Dagher, 2014).

Bilimin doğası, bilimin sosyal ve epistemolojik yönlerini ele alan, bilmenin bir yolu olarak bilimde ya da bilimsel bilginin yapısındaki değer ve inançları ifade eden (Lederman, 1992, Liu & Lederman, 2007) bir yaklaşımdır. Bir diğer tanıma göre bilimin doğası, bilimin ne anlama geldiğini, bilimsel bilginin oluşumunun süreç ve gerekçelerini, bilimsel bilginin zamanla değişebileceğini ve var olan bilgilerin yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamayı kapsamaktadır (MEB, 2013). Bununla birlikte alanyazında bilimin doğasının tanımı üzerinde bir görüş birliği bulunmamaktadır (Lederman, Lederman & Antink, 2013; McComas & Olson, 1998). Yapılan tanımların birbirinden farklı olmasının nedeni bilimin doğası anlayışında sıklıkla vurgulanan epistemolojik, aksiyolojik ve toplumsal bileşenlerin bizzat kendisidir. Bu nedenle bilimin doğasına ilişkin yapılan tanımlar araştırmacıların bilimin doğasına bakış açısına göre farklılık göstermiştir.

Bilimin doğasının tanımlanmasında olan farklı yaklaşım, bilimin doğasının boyutlarında da kendisini göstermektedir. Örneğin McComas ve Olson (1998)'a göre bilimin doğası felsefik, sosyal, psikolojik ve tarihsel bileşenlerden oluşmaktadır. Erduran ve Dagher (2014) ise bilimin doğasının bileşenlerini

bilışsel-epistemolojik ve sosyal-kurumsal sistemlerle açıklamışlar ve her bir kategoriye ilişkin alt özellikler belirtmişlerdir. Öte yandan Lederman ve diğ. (2002) bilimin doğası bileşenlerini daha sistematik bir şekilde ayrıntılandırmış ve oluşturdukları sistematik alanyazında en çok kabul gören sınıflamalardan biri olmuştur.



Şekil 1. Bilimin doğasının bileşenleri (Lederman & diğ., 2002'den uyarlanmıştır).

Bilimin doğasına dönük bir eğitim için bu bileşenler çerçeve sağlamaktadır. Bu noktada ise bilimin doğasının nasıl öğretileceği sorusu ortaya çıkmaktadır. Yani bilimin doğasının etkili bir şekilde öğretim uygulamalarıyla nasıl bütünleştirileceğine ilişkin de tartışmalar yapılmaktadır (Turgut, Akçay & İrez, 2010). Bilimin doğası öğretiminde günümüzde iki yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar dolaylı (implicit) ve doğrudan (explicit) yaklaşımdır (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Abd-El-Khalick, 2001; Abd-El-Khalick, 2005; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004). Dolaylı yaklaşım öğrencilerin fen derslerinde bilimsel etkinliklere katılarak bilimin doğasını kendiliğinden öğrenebilecekleri anlayışına dayanmaktadır (Şardağ & diğ., 2014). Bu kapsamda bilimsel süreç becerileri odaklı öğretim etkinlikleri ya da araştırmaya-sorgulamaya dayalı bir öğretim süreciyle öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandırılmaya çalışılmaktadır (Köseoğlu, Tümay & Budak, 2008; Turgut & diğ., 2010). Yani, dolaylı yaklaşımda öğrencilerin bilimsel süreci yaşayarak bilimin doğasını anlayabilecekleri varsayılmaktadır (Yeşiloğlu, Demirögen & Köseoğlu, 2010). Doğrudan yaklaşım ise öğretimin direkt olarak bilimin doğası alt başlıklarına odaklanması gerektiğini savunmaktadır (Lederman, 1998). Bu yaklaşım bilimin doğasının sadece deneyler ve gözlemler yaparak kendiliğinden gelişmeyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle bilimin doğası ve bileşenlerinin açık ve net bir şekilde derslerin içerisine yedirilmesini ve bilimin doğasına ilişkin etkinlikler yapıldıktan sonra tüm sınıfın katılacağı tartışmalar yapılmasını önermektedir (Köseoğlu & diğ., 2008; Şardağ & diğ., 2014). İki yaklaşım arasındaki temel fark öğrencilerin yaptıkları etkinlikler üzerinde bilimin doğası açısından düşünmelerine fırsat verilip verilmemesi ile ilgilidir (Yeşiloğlu & diğ., 2010).

Bilimin doğasının öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar olması araştırmacıları bu yaklaşımların bilimin doğasını öğrenmeye etkisini incelemeye yöneltmiştir (Abd-El-Khalick, 2001; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004; Abd-El-Khalick, Waters & Le, 2008; Akerson & diğ., 2000; Yalçınoglu & Anagün, 2010; Yeşiloğlu & diğ., 2010). Araştırmalarda doğrudan yaklaşımın dolaylı yaklaşıma göre bilimin doğasına ilişkin görüş ve anlayışların gelişiminde daha etkili olduğu görülmüştür (Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Bell, Lederman & Abd-El-Khalick, 2000; Yalçınoglu & Anagün, 2012). Bu nedenle son yıllarda, fen eğitiminde öğrencileri bilim adamlarının sosyal ve kültürel bağlamlarına benzer eğitsel bağlamlarda bilimsel etkinliklere etkin olarak katmak ve onlara bilimin doğası ile ilgili anlayış kazandırmak için doğrudan yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir (Köseoglu & diğ., 2008).

Bilimin doğasının nasıl öğretileceğine ilişkin araştırmaların yanı sıra bilimin doğasının bileşenleri de araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin (Leblebicioğlu, Metin, Yardımcı & Berkyürek, 2011; Quigley, Pongsanon & Akerson, 2010), öğretmen adaylarının (Akerson, Weiland, Rogers, Pongsanon & Bilican, 2014; Hacıeminoğlu, 2014; Hanuscin & diğ., 2006; İrez & Özyeral Bakanay, 2011; Turgut & diğ., 2010; Yalçınoglu & Anagün, 2012), öğretmenlerin (Aslan & Taşar, 2013; Bartos & Lederman, 2014; Hanuscin, 2013; Herman, Clough & Alson, 2012; Leblebicioğlu, Metin & Yardımcı, 2012; Posnanski, 2010) bilimin doğasının bileşenleri hakkındaki görüşlerini belirleyen araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalarda öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin istenilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır (Akerson & diğ., 2014; Hanuscin & diğ., 2006; Herman & diğ., 2012; İrez & Özyeral Bakanay, 2011; Leblebicioğlu & diğ., 2012; Leblebicioğlu & diğ., 2011; Posnanski, 2010; Quigley & diğ., 2010; Yalçınoglu & Anagün, 2012).

Bilimin doğası hakkındaki görüş ve anlayışları belirleyen araştırmaların yanı sıra bilimin doğası yazılı dokümanların incelenmesi yoluyla da çalışmalara konu edilmiştir. İncelenen dokümanlar genel olarak ders kitapları (Abd-El-Khalick & diğ., 2008; İrez, 2009), fen bilgisi öğretmenliği lisans programları (Backhus & Thompson, 2006), fen bilgisi dersi standartları (McComas & Olson, 1998) ve öğretim programları (Erduran & Dagher, 2014; Şardağ & diğ., 2014) olmuştur. Örneğin İrez (2009), beş farklı yayınevi tarafından Türkiye’de yayınlanmış biyoloji ders kitaplarının bilimin doğası bileşenlerini ne ölçüde içerdiğini incelemiş; kitaplarda bilimin doğası bileşenlerinin çok az bir kısmına yer verildiği, kimi bileşenlerinin yanlış olarak kullanıldığı ve kimi bileşenlerine ise hiç yer verilmediği sonucuna varmıştır. Benzer biçimde Abd-El-Khalick ve diğ. (2008) Amerika Birleşik Devletleri’nde yayınlanmış ortaöğretim Kimya ders kitaplarını incelemişler ve genel olarak ders kitaplarının bilimin doğası bileşenlerine yer vermek bakımından yetersiz olduğunu görmüşlerdir. Backhus ve Thompson (2006), Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 113 fen bilgisi öğretmenliği lisans programını inceledikleri araştırmalarında, birçok fen bilgisi öğretmenliği lisans programında bilimin doğasıyla ilgili zorunlu bir ders olmadığını ya da seçmeli ders olarak verildiğini görmüşlerdir. Yine aynı araştırmada, bilimin doğasının fen bilgisi öğretimi ya da alan bilgisi derslerinin içinde bir konu ya da sadece bir proje konusu olarak ele alındığı belirlenmiştir. Yurtdışında gerçekleşen başka bir araştırmada ise McComas ve Olson (1998), sekiz farklı fen bilgisi standardının bilimin doğası bileşenlerine ne derecede yer verdiğini araştırmış ve birçok bileşene yer verilmediğini saptamışlardır. İlgili çalışmada araştırmacılar, bilimin doğasının bileşenlerine fen bilgisi standartları dokümanlarında ayrıntılı bir şekilde yer verilmesinin kritik bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca araştırmada, İngilizce dışındaki farklı dil ve kültürlerdeki fen standart ve/veya program dokümanlarının araştırılması da önerilmiştir. Erduran ve Dagher (2014) ise İrlanda’nın ortaokul fen eğitimi programını kendi geliştirdikleri bilimin doğası modeline göre incelemişlerdir. Araştırmada, bilimin doğasının pek çok bileşeninin programda yer aldığı görülmüş; yalnızca kimi bileşenlerin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Ülkemizde de öğretim programlarında bilimin doğasına yer verilme durumunu inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Erdoğan & Köseoğlu, 2012; Şardağ & diğ. 2014). Erdoğan ve Köseoğlu (2012), 2008 yılında uygulamaya konulan 9. sınıf Fizik, Kimya ve Biyoloji dersi öğretim programlarını bilimin doğasını da içerek biçimde bilimsel okuryazarlık bakımından analiz etmişlerdir. Araştırmada, programların bilimin doğasını yansıtmak bakımından yetersiz olduğu görülmüştür. Şardağ ve diğ. (2014) de, 2013 yılında hazırlanan ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji programlarında bilimin doğası ve bileşenlerine ne derecede yer verildiğini incelemiş ve onların araştırmasında da programların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca belirtilen ikinci araştırmada, ülkemizde son yıllarda ilköğretim basamağı için geliştirilen fen programlarında bilimin doğasının yerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir. İlgili araştırmaların her ikisi de ortaöğretim basamağına dönük programların analizine odaklanmıştır. Alanyazında ilköğretim fen eğitimi programlarını bilimin doğası bakımından değerlendiren bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi, yapılan araştırmalarda doğrudan yaklaşımın öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu belirtilirken (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000) fen dersi öğretim programlarının bu yaklaşıma göre analiz eden bir araştırma da bulunmamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, 2005 ve 2013 fen dersi öğretim programlarında doğrudan öğretim yaklaşımına göre bilimin doğası ve bileşenlerine yer verilme durumunu incelemek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Desen

Araştırma, temel nitel araştırma deseni (Merriam, 1998, 2009) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen, eğitim alanındaki nitel araştırma desenleri arasında en sık işe koşulandır. Çünkü araştırmacılar her zaman olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar yapmayabilirler. Ancak bir araştırmacı yorumlamacı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabilir (Merriam, 2009). Bu araştırmada da, belirli bir kültürü çalışmak ya da bir kuram oluşturmak amaçlanmamıştır. Dahası durum çalışmalarında olduğu gibi belirli bir birim ya da sınırlandırılmış bir sistem de incelenmemiştir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni, Fen ve Teknoloji ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında doğrudan öğretim yaklaşımına göre bilimin doğası ve bileşenlerine yer verilme durumunu temel düzeyde anlamak amacıyla kullanılmıştır. Öte yandan, kullanılan desen elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla değerlendirilmesine de olanak sağlamıştır.

Örneklem

Türkiye’de, Cumhuriyetinden ilanından günümüze 1926, 1936, 1948, 1969, 1992, 2000, 2005, 2006 ve 2013 yıllarında ilkokul, ortaokul ya da ilköğretim okulları düzeyinde fen eğitimi programları geliştirilmiştir. Bu programlardan araştırma sorusuna yanıt verecek olanları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2013) stratejisi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin mantığını, bir durumu derinlemesine çalışabilmek için zengin bilgi sağlayacak veri kaynaklarının seçilmesi oluşturmaktadır. Zengin bilgi kaynağı olan durumlar, araştırmacının yanıt aradığı soru doğrultusunda önemli bilgiler öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Patton, 2002). Bu kapsamda doğrudan araştırma amacıyla ilişkili olan ve veri sağlayacak öğretim programlarını seçmek için üç ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler şunlardır: (i) Programda bilim/fen okuryazarlığı amaç olarak belirtilmelidir, (ii) Programda “bilimin doğası” ya da bilimin doğası ile yakından ilişkili olan “fen-teknoloji-toplum-çevre” konularına yer verilmelidir, (iii) Öğretim programı ilköğretim basamağı için hazırlanmış olmalıdır. Bu ölçütlere göre programlar incelenmiştir. 2000 yılına kadar olan programların hiç birinde belirlenen ölçütlere ilişkin bir

açıklamaya rastlanmamıştır. Bu ölçütlerden en az birini sağlayan ilk program 2000 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı olmuştur. Bu öğretim programı bilim okuryazarlığına yer vermekle birlikte diğer iki ölçüte yer vermemiştir. Belirlenen üç ölçütü de karşılayan 2005 Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar), 2006 Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) ve 2013 Fen Bilimleri Dersi (3-8. Sınıflar) Öğretim Programları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Temel nitel araştırmada veriler görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2009). Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Dokümanlar, kolayca ulaşılabilen ve hazır kaynaklardır. Dahası dokümanlar sıklıkla göz ardı edilmelerine rağmen özellikle temel araştırma ve değerlendirmeler için oldukça yararlı kaynaklardır (Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda araştırma sorularına yanıt bulmak için zengin veri sağlayacağı düşünülen 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (4 ve 5. Sınıflar), 2006 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar) ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları temel veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına alınacak programlar belirlendikten sonra programların nasıl inceleneceğine karar vermek için her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak üç programı okumuşlardır. Programların okunmasını yaklaşık üç haftada tamamlanmış ve bu sürenin sonunda araştırmacılar yeniden toplanmıştır. Yapılan toplantıda 2005 Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı ve 2006 Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programlarının ortak bir felsefeyle, bütüncül ve sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı iki araştırmacı tarafından da belirtilmiştir. Özellikle her iki programın da giriş bölümünün hemen hemen aynı biçimde kurgulanması ve aynı cümlelerden oluşan açıklamalar içermesi nedeniyle bu iki programın birleştirilerek 2005 Fen ve Teknoloji Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı olarak adlandırılmasına ve tek bir program gibi incelenmesine karar verilmiştir. Ancak Bilimsel Süreç Becerileri ile Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanındaki kazanımların farklılığı bulguların yazımında göz önünde bulundurulmuştur. İkinci olarak programların, Öğretim Programı'nın Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler başlıkları altında yer alan bütün bilgilerin analiz için okunması kararlaştırılmıştır. Analiz sürecine alınacak birimlerin ya da içeriğin belirlenmesinden sonra analiz tekniği ve ilgili analiz tekniği kapsamında yapılan çalışmalar aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma verilerini analiz etmek için nitel içerik analizi (Elo & Kyngäs, 2008; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013) tekniği kullanılmıştır. Nitel içerik analizi yazılı metnin içeriğinin, kod belirleme ve tema ya da örüntü oluşturma yoluyla sistematik bir biçimde sınıflandırılarak yorumlanması işlemi olarak tanımlanabilir (Hsieh & Shannon, 2005). Bu çerçevede araştırma verilerini analiz ederken izlenen süreç şu aşamalardan oluşmuştur: (1) Kodlama çerçevesi oluşturulması, (2) İlk kodlamanın yapılması, (3) Kodlama çerçevesinin yeniden düzenlenmesi, (4) Temel analizin yapılması, (5) Kodlama güvenilirliği ve (6) Bulguların yazılması ve yorumlanması.

İçerik analizinde araştırmacı, alanyazında var olan bir kodlama sistemini kullanabilir. Eğer alanyazında bir kodlama sistemi yoksa araştırmacı kendisi bir kodlama sistemi geliştirebilir ya da var olan bir kodlama sistemine olası kodları ekleyerek gereksinim duyduğu verileri elde edebilir (Smith, 2000). Bu kapsamda veri analizi sürecinin ilk aşamasında verileri kodlamak ve analiz etmek için Lederman ve diğ. (2002) ile İrez (2009)'in araştırmalarında kullandıkları kodlama yapısı incelenmiş ve bu araştırmacıların kullandıkları kodlardan yararlanılarak bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kodlama çerçevesine bağlı olarak araştırmacılar birbirinden bağımsız ilk kodlamaları yapmıştır. İlk kodlamalar sırasında var olan kodlama çerçevesinin araştırmaya hizmet etmediği görülmüş ve araştırmacılar tekrar bir araya gelerek yeni bir kodlama çerçevesi oluşturmuşlardır. Örneğin Lederman

ve diğerleri (2002) ile İrez (2009)'in çalışmalarında Bilimin Tanımı olarak adlandırılan kategori Bilimin Tanımı ve İşlevi kategorisi olarak yeniden adlandırılmıştır. Yine söz konusu kategori, belirtilen çalışmalarda tek bir koda sahipken, verilerin özelliklerine bağlı olarak ilgiliye kategoriye “bilim ve teknoloji ilişkisi” ve “bilim tarihi” kodları eklenmiştir. Kodlama çerçevesi yeniden düzenledikten sonra temel analiz sürecini yine araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak sürdürmüş ve bu aşamadan sonra elde edilen kodlar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada sayısal bir hesaplama yapılmamıştır. Bunun yerine, farklı kodlanan ya da araştırmacılarından birinin kodlamadığı verinin neden ilgili kod ya da kategori altında olması gerektiğine ilişkin kanıtlar sunarak görüş birliği oluşturulmuştur.

Örneğin “Dünya’mızın oluşumuyla ilgili olarak en çok kabul gören görüşün ‘Büyük Patlama’ olduğu belirtilir.” kazanımı ilk kodlamada birinci yazar tarafından “Bilimde Öznellik” kategorisi altında “bilim insanları verileri farklı yorumlayabilirler” kodu ile ikinci yazar tarafından ise “Bilimsel Teori ve Yasalar” kategorisi altında “teoriler iyi yapılandırılmış açık uçlu önermelerdir” kodu ile kodlanmıştır. Kodlamada görülen bu farklılığı gidermek için araştırmacılar kodlamaya ilişkin kanıtları belirtmiş ve ilgili kazanımın Bilimsel Teori ve Yasalar kategorisi altında olması gerektiği konusunda uzlaşmışlardır. Araştırmacılar birbirlerinden farklı yaptıkları kodlamaların hepsinde biraz önce detayları ve işleyişi açıklanan görüş birliği oluşturma çalışmasını yapmışlardır. Bütün kod ve kategorilerde görüş birliği sağladıktan sonra da bulguların yazılması ve yorumlanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada tematik analizde olduğu gibi kategoriler arasında ilişki kurulmamıştır. Bunun yerine bilimin doğasının her bileşeni bir kategori olarak kabul edilmiş ve her iki programın “Programın Temelleri” ile “Öğrenme Alanları ve Üniteler” bölümlerinden elde edilen veriler ilgili kategorilerin altında yorumlamacı bir yaklaşımla açıklanmıştır.

Bulgular

Tablo 1’de, içerik analizi sonucu elde edilen bulguların genel görünümü sunulmuştur. Daha alt başlıklarda ise her bir kategori ve kodlara ilişkin elde edilen bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bilimin Doğasının Tanımı

2005 Fen ve Teknoloji Programı’nda bilimin doğası tanımlanmamıştır. Ancak programda “*fen ve teknolojinin doğası*” olarak ifade edilen ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanı ile ilişkilendirilen bir başlık bulunmaktadır. Bu başlık altında bilimin doğası değil, fen olarak adlandırılan bilim ve bilimsel bilginin özelliklerinin açıklandığı görülmektedir. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise bilimin doğası FTTÇ öğrenme alanında yer alan altı alt boyuttan biridir. İlgili programda bilimin doğası “*Bilimin ne olduğu, bilimsel bilginin nasıl ve ne amaçla oluşturulduğu, bilginin geçtiği süreçleri, bilginin zamanla değişebileceğini ve bilginin yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamayı kapsamaktadır.*” biçiminde tanımlanmıştır.

Bilimin Tanımı ve İşlevi

Bilimin tanımı kategorisi altında “*bilme yolu olarak bilim*”, “*bilim ve teknoloji ilişkisi*” ve “*bilim tarihi*” kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin özellikler her iki programda Programın Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde aranmış ve elde edilen özellikler bulgu olarak sunulmuştur. Bilimin tanımı ve işlevi bileşenine her iki programın, Programın Temellerinde; Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde ise kimi sınıf düzeyinde yer verildiği görülmüştür.

Tablo 1.

2005 ve 2013 Fen Öğretimi Programlarında Bilimin Doğası

Bilimin Doğasının Tanımı ve Bileşenleri	PROGRAMLAR												
	2005 PROGRAMI						2013 PROGRAMI						
	PT	ÖĞRENME ALANLARI					PT	ÖĞRENME ALANLARI					
	4	5	6	7	8	3	4	5	6	7	8		
Bilimin Doğasının Tanımı	BY	GD	GD	GD	GD	GD	√	GD	GD	GD	GD	GD	GD
Bilimin Tanımı ve İşlevi													
Bilme yolu olarak bilim	√	√	BY	BY	BY	BY	√	BY	BY	√	BY	BY	√
Bilim ve teknoloji ilişkisi	√	√	√	BY	√	√	BY	BY	BY	BY	√	√	BY
Bilim tarihi	√	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimde Deneysellik													
Bilimsel bilgi gözlemlere ve deneye dayanır	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	√	BY
Bilim sadece doğrudan kanıtlara dayanmaz	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimsel Yöntem													
Tek bir bilimsel yöntem yoktur	X	BY	BY	BY	BY	BY	X	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Önceden belirlenmiş aşamalardan oluşmaz	X	BY	BY	BY	BY	BY	X	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Yaratıcılık ve hayal gücü	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimin Değişken Yapısı													
Bütün bilimsel bilgiler değişkendir	√	BY	√	√	√	√	√	√	BY	BY	√	√	BY
Bilgiler sosyal bağlama göre değişir	√	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimsel Teori ve Yasalar													
Teoriler iyi yapılandırılmış önermelerdir	BY	BY	BY	BY	√	√	BY	BY	BY	BY	BY	√	√
Bilimsel teoriler değişebilir	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimsel yasalar değişebilir	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimsel teori ve yasalar arasında hiyerarşi yoktur	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Tahmin ve Teorik Kabuller													
Bilim insanları çıkarımlarda bulunur	BY	BY	BY	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilimde Öznellik													
Bilim insanları verileri farklı yorumlayabilirler	X	BY	BY	BY	BY	√	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilim hem özne hem de nesnedir	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Toplum ve Kültüre Bağlılığı													
Bilim kültürün bir ürünüdür	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Toplum, bilimi etkiler	√	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY
Bilim kendi içinde bir kültür	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY	BY

PT: Program Temellerinin kısaltması olarak kullanılmıştır, X: Belirtilen ifade ile çelişen anlatım yer almaktadır. √: Bilimin Doğasının ilgili bileşeni yer almaktadır, BY: Bilimin Doğasının ilgili bileşeni yer almamaktadır, GD: Bilimin Doğasının tanımı gerekli değil.

2005 Programı'nda, Programın Temelleri bölümünde bilim kavramı yerine fen kavramı kullanılmıştır. Buna göre fen, *"fiziksel ve sosyal dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim"* olarak tanımlanmıştır. Bilmenin bir yolu olarak bilimin odağının fiziksel ve sosyal olaylar olduğunun öğretmen, öğrenci, veli ve kitap yazarlarına rehber olacak şekilde ifade edilmesi önemlidir. Çünkü paydaşların bilim ile bilim olmayana ayırt etmelerinde programın ortaya koyacağı ilkeler yol gösterici niteliktedir. Programın, 4 ve 5. sınıf Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanında yer alan *"Evde, okulda ve toplumda bireysel ihtiyaçları ve istekleri karşılamak, problemleri çözmek için fen ve teknolojinin nasıl kullanıldığına örnekler verir."* kazanımı da bilme yolu olarak bilim kodu ile ilişkili bir diğer örnektir. Çünkü bilimin temel amacı doğal olayları anlamak ve sorunlara çözüm üretmektir.

2005 Programının Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde bilimin tanımı ve işlevine dönük bulgulara da ulaşılmıştır. Dördüncü sınıf Maddeyi Tanıyalım Ünitesi'nde *"Anlaşmazlık halinde bilimin önemini kavrar; Atatürk'ün akıl ve bilim ile sorunlara nasıl yaklaştığını açıklar."* kazanımı bunlardan biridir. İlgili kazanım *"Ne Nedir? Nasıl Bileceğiz?"* etkinliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden porselen fincan, un, zeytinyağı, tornavida gibi varlıkları madde, cisim, malzeme, eşya ve alet olarak sınıflamaları istenmektedir. Öğrencilerin sınıflama yaparken verilen varlıkların eşya mı, malzeme mi, cisim mi olduğu konusunda görüş ayrılığına düşeceği varsayımında bulunmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğretmen liderliğinde her terim için sınıfça bir tanım geliştirilmesi ve öğrencilerden oluşturulan tanımlar ışığında ilgili terimlerin yeniden gruplandırılması beklenmektedir. Sınıfça yapılan tanımlamalar sonucunda birinci aşamada ortaya çıkan sorunun aşılacağı ve öğrencilerin kendilerine verilen varlıkları kolaylıkla gruplayabileceği öngörülmektedir. 2005 Fen ve Teknoloji Programı'nda bilimin bir bilme yolu olarak işlevi *"Sorunların nasıl ortadan kalktığı görüldükten sonra, yapılan işin akılcılık ve bilimsellik ilkelerine uymak anlamına geldiği belirtilir."* biçiminde değerlendirilmiştir. Yani kazanım ve kazanımla ilişkilendirilen etkinlikte, görüş birliği oluşmayan durumlar için referans kaynağının bilim olacağı öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır.

Bilme yolu olarak bilim koduna ilişkin bulgulara 2013 Fen Bilimleri programında da ulaşılmıştır. Programın genel amaçlarında, bilimin karşılaşılan sorunları çözme ve doğanın keşfedilmesi işlevi olduğu belirtilmiştir. Söz konusu değerlendirme programın genel amaçları arasında *"Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak."* biçiminde yer almıştır. 2013 Programının Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde de bilimin bilme işlevine dönük kimi kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Beşinci sınıf düzeyinde yer alan Yer Kabuğunun Gizemi Ünitesi'nde yer alan *"Fosil bilimin, bir bilim dalı olduğunu kavrar ve bu alanda çalışan uzmanlara ne ad verildiğini bilir."* kazanımı bunlardan biridir. Bu kazanıma benzer kazanımlar sekizinci sınıf düzeyinde de yer almaktadır. Örneğin Deprem ve Hava Olayları Ünitesi'ndeki *"Deprem biliminin bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara deprem bilimci adı verildiğini bilir,"* *"Meteorolojinin bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara meteorolog adı verildiğini bilir."* ve *"İklim bilimin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini bilir."* kazanımları bilme yolu olarak bilim kodu kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kazanımlar, ilgili bilim alanlarını ve bu alanlarda çalışan bilim insanlarını öğrencilere tanıtarak onların bilimle ilgili mesleklerin farkında olmalarını ve kariyer bilinci geliştirmelerine yardımcı olabilir.

2005 Programında bilim ve teknoloji ilişkisine dönük kazanımlar da yer almaktadır. Bu kapsamda 6,7 ve 8. sınıflar programının Programın Temelleri bölümünde bulgulara ulaşılmıştır. FTTÇ öğrenme alanında yer alan *"Bilimsel araştırmalarda kullanılan, bilimsel araştırmaları ilerleten, destekleyen*

veya mümkün kılan teknolojilere örnekler verir.” ve “Bilimdeki gelişmelerin; teknolojinin gelişmesine, teknolojiye yeni icatlara ve uygulamalara yol açtığına örnekler verir.” kazanımları bilim ve teknoloji arasındaki karşılıklı bağı vurgulayan kazanımlara örnek olarak verilebilir.

Bilim ve teknoloji ilişkisini açıklayan kazanımlar 2005 programının öğrenme alanları ve üniteler bölümlerinde de yer almaktadır. Dördüncü sınıf Işık ve Ses ünitesindeki “İnsanların, aydınlatma sorunlarını çözmek için düşünce ürettiklerini, araç ve teknikler geliştirdiklerini fark eder.” kazanımı bilim ve teknoloji kodu ile ilişkilendirilmiştir. Öte yandan bu kazanımla ilişkilendirilen etkinlikte “ Atatürk’ün ‘Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.’ özdeyişi çerçevesinde bilimin insan hayatına yön vermesi gerektiğini yorumlar.” açıklamasına yer verilmiştir. Beşinci sınıf Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım ünitesinde Maya Mantarlarını Tanıyalım etkinliğinde bilim ve teknoloji arasındaki karşılıklı bağ öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır. Yedinci sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi ünitesinde yer alan “Teknolojinin uzay araştırmalarına, uzay araştırmalarının da teknolojiye katkısını örneklerle açıklar.” kazanımı bilim ve teknoloji ilişkisi kapsamında değerlendirilmiştir. Programda kazanıma ilişkin “Uzay teknolojisi sayesinde geçmişte günümüze kadar geliştirilen araçlara örnek olarak uzay mekikleri, yapay uydular, uzay istasyonları, özel tasarlanmış giysiler vb. örnek verilebilir.” açıklamasına yer verilmiştir. Kazanıma göre, programdaki açıklamaların ve etkinliklerin öğrencilerin bilim ve teknoloji arasındaki ilişki ve bağımlılığı anlamalarına yardımcı olacak özellikler içermesi beklenmektedir. Sekizinci sınıf Hücre Bölünmesi ve Kalıtım ünitesi “ sınıfta “Genetik hastalıkların teşhis ve tedavisinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisine örnekler verir.” kazanımı da bilim ve teknoloji ilişkisine dönüktür.

2013 Programında da, bilim ile teknoloji ilişkisini açıklayan çeşitli kazanımlar yer almaktadır. Örneğin altıncı sınıf Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi’nde bilim ve teknoloji ilişkisini öğretmeye dönük bir kazanıma yer verilmiştir. İlgili kazanım “Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili olarak ileri sürülen görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır.” biçimindedir. Yine kazanıma ilişkin açıklamada mikroskobun gelişimi ve diğer teknolojik araçlar yardımı ile değişen hücre yapılarına örnekler verilmesi istenmektedir. Yedinci sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi’nde uzay araştırmalarına teleskobun katkısı “Teleskopun ne işe yaradığını ve gök bilimin gelişimindeki önemini açıklar.” biçiminde kazanıma dönüştürülmüştür. Yine aynı üniteye yer alan “Uzay teknolojileri hakkında araştırma yapar ve teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi tartışır.” kazanımı da bilim ve teknoloji ilişkisine yönelik bir diğer kazanımdır.

2005 Programında bilim tarihine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Bu kapsamda bilimsel bilgilerin birikimli olarak geliştiği ve fen eğitiminin bu gelişimi anlatmak için tarihsel süreçleri ve yöntemleri içine alması gerektiği “ ... fen, bir bilgi birikimi olduğu kadar bunun nasıl elde edildiği ile ilgili tarihsel süreçleri ve yöntemleri de içine alan ve genişletilmesi gereken bir mirastır.” biçiminde açıklanmıştır. Programda daha detaylı bir açıklama ise “Fen, beşerî bir faaliyettir ve sosyal bir bağlamda meydana gelir. Bu faaliyetin doğasına ışık tutan bilim tarihi çalışmaları fen alanında sorulan soruların ve kullanılan yöntemlerin kültürel ve zihinsel geleneklerden etkilendiğini ve fenin de düşünceleri etkilediğini göstermiştir.” cümleleriyle yapılmıştır. Bu açıklamalara göre bilim tarihinin, bilimsel bilginin üretimde etkili olan tarihsel düşünce süreçlerini ve sosyal özellikleri öğrencilere öğretmek amacıyla işe koşulacağı anlaşılmaktadır. Öğrenme Alanları ve Üniteler düzeyinde dördüncü sınıf Işık ve Ses ünitesinde “aydınlatma teknolojilerinin gelişimine emek harcayan insanları tanır ve takdir eder.” kazanımı öğrencilere bilim tarihini öğrenmeye dönük bir çerçeve sağlayabilir. Bu amaçla öğrencilerin, Thomas Edison ve aydınlatma teknolojisine hizmet etmiş diğer bilim insanlarının yaşam öykülerini araştırabilecekleri belirtilmektedir. Kuşkusuz bu konuda araştırma ve okumalar yapmak

öğrencilerin yetişkin yaşamlarında seçecekleri mesleklere ilişkin farkındalık oluşturmalarına, bilimle ilgili kariyer seçimi yapabilmek için alternatifleri keşfetmelerine ve bilim insanlarının çalışmalarından ilham almalarına yardımcı olabilir.

Bilimde Deneysellik

Bilimde deneyellik kategori altında “*Bilimsel bilgi gözlemlere ve deneye dayanır*” ve “*Bilim sadece doğrudan kanıtlara dayanmaz*” kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin özellikler her iki programda Programın Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde aranmış ve elde edilen özellikler bulgu olarak sunulmuştur. Buna göre, bilimde deneyellik kategorisinde yalnızca bilimsel bilginin gözlemlere ve deneye dayandığı koduna 2005 Programı’nda Programın Temelleri; 2013 Programı’nın ise Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde yer verildiği görülmüştür.

2005 Programı’nda Programın Temelleri bölümünde bilimin deneyellik özelliği gözlem yapma, deney yapma, delilleri yorumlama ve deliller ile yorumlar üzerinde tartışmaya dayanma ile açıklanmıştır. Programın 6., 7 ve 8. sınıflar FTTÇ öğrenme alanında “*Bilimsel bilginin gelişiminde deney yapar, delil toplar, olaylar ve kavramlar arasında ilişki kurar, olası açıklamalar önerir ve hayal gücünün rolünü tanımlar ve örneklerle açıklar.*” kazanımında bilimin kanıta dayalı özelliği de belirtilmiştir. Bilimsel bilginin ya da açıklamaların gözlem ve deneye dayanması gerektiğinin vurgulanması önemlidir. Çünkü bilimsel olan ile olmayanın ayırt edilmesinde gözlem ve deneye dayalı veriler işe koşulmaktadır. Ancak programda bilimin sadece doğrudan kanıtlara ya da gözlemlere dayanmadığına ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. Bilimde dolaylı yoldan elde edilmiş veriler ve bunların yorumlanması da önemlidir. Buna bağlı olarak öğrencilerde bir olayın gözlemlenebildiği ya da test edilebildiği sürece doğru olarak kabul edileceği düşüncesi oluşabilir. Bu durum ise en yaygın kavram yanılgılarından birinin program tarafından oluşturulması anlamına gelmektedir. Programın Temelleri bölümünde yapılan bu açıklamalara karşın bilimin deneyellik özelliğinin bileşenlerine Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde yer verilmemiştir. Bu nedenle bilimde deneyellik anlayışının öğrencilere kazandırılmasının zor olduğu söylenebilir. Öte yandan 2005 Programının Temelleri bölümünde hem 4 ve 5. hem de 6, 7, 8. sınıflar düzeyinde Bilimsel Süreç Becerisi (BSB) öğrenme alanında çok sayıda kazanım yer almasına rağmen bu kazanımların hiçbiri doğrudan yaklaşım ile bilimin doğasının öğretime dönük olarak hazırlanmamıştır.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde, “*Gök bilimci (astronom) ve astronot arasındaki farkı kavrar.*” kazanımında “*Astrolojinin bir bilim dalı olmadığı ve bu bağlamda astrologların bilim insanı olmadıkları vurgulanır.*” açıklamasına yer verilmiştir. Söz konusu kazanım ve açıklama bilimsel bilgi gözlem ve deneye dayanır kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü bilimin deneyellik özelliği ile amaçlananlardan biri öğrencilerin bilim ile bilim olmayı anlamalarına yardımcı olmaktır. Yani bilimsel iddialar gözlemler ve delillerle desteklenmelidir. Buna göre astroloji gibi öne sürdüğü iddia ya da önermeler bilimsel olarak test edilemeyecek bilme yollarının bilim olmadığına; dolayısıyla astrologların da bilim insanı olmadıklarına dikkat çekilmesi önemlidir. Ne var ki, bilimde deneyellik kodlarına ilişkin öğrencilerin daha bütüncül bakış oluşturmalarına katkı getirecek kazanım, etkinlik ve açıklamalara 2013 programının diğer sınıf düzeylerinde yer verilmemiştir.

Bilimsel Yöntem

Bilimsel yöntem kategorisi altında “*tek bir bilimsel yöntem yoktur*”, “*bilim önceden belirlenmiş aşamalardan oluşmaz*” ve “*yaratıcılık ve hayal gücü*” kodları her iki programda da aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programın temelleri olarak ifade edilen bölümde her iki programda da tek bir bilimsel yöntem yoktur ve bilimsel yöntem önceden belirlenmiş aşamalardan oluşmaz kodları ile çelişen bulgulara ulaşılmıştır. 2005 Programında bilimsel yöntem, *“Bilimsel metotlar; gözlem yapma, hipotez kurma, test etme, bilgi toplama, verileri yorumlama ve bulguları sunma gibi süreçleri içerir.”* olarak tanımlanmıştır. Yine programda bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini öğretmek amacıyla öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırmanın gerekliliği belirtilmiştir. Programa göre bilimsel süreç becerileri *“bilgi oluşturmada, problemler üzerine düşünmede ve sonuçları formüle etmede bilim adamlarının da kullandıkları düşünme becerileridir.”* 2013 Programı’nda ise bilimsel yöntemin özelliklerine ilişkin yapılan açıklama ve bilgiler sınırlıdır. Bununla birlikte genel amaçlarda öğrencilere bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye ve bilimsel araştırma yaklaşımı kazandırılmaya çalışılacağı vurgulanmıştır. Öğrencilere kazandırılacak olan bilimsel süreç becerileri *“gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları beceriler (...)”* olarak ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere programlarda bilimsel yöntem, gözlemle başlayan ve bulguları sunma ile sonuçlanan aşamalı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Yine bilimsel süreç becerilerinin bilim insanlarının kullandığı düşünme süreçleri olduğu vurgulanarak birbirinden çok farklı disiplinlerde çalışan bilim insanlarının izlediği kesin ve değişmez bir düşünme yolu varmış gibi bir değerlendirme yapılmaktadır. Buna göre programlarda bilimin, belirli bir problem durumuyla başladığı göz ardı edilmekte ve bütün bilim insanlarının takip ettiği evrensel düzeyde bilimsel yöntem basamakları olduğu bir kavram yanılığı olarak sunulmaktadır.

2005 Programı’nda, Programın Temelleri bölümünde bilimsel yöntemin yaratıcılık ve hayal gücü içerdiği yapılan bir tanımda sınırlı olarak ifade edilmiştir. Buna göre bilimsel yöntemin pozitivist paradigmaya göre tanımı yapıldıktan sonra *“Hayal gücü, yaratıcılık, yeni düşüncelere açık olma, zihinsel tarafsızlık ve sorgulama, bilimsel çalışmalarda oldukça önemlidir.”* açıklaması yapılmıştır. Görüldüğü gibi bilimsel çalışmaların hayal gücü ve yaratıcılık gerektirdiği “sözcük” düzeyinde belirtilmekle birlikte bilim insanlarının ya da bilimin genel işleyişi içinde bu becerilerin nasıl kullanıldığı açıklanmamış ya da örneklendirilmemiştir. Nitekim öğrenme alanları ve kazanımlarda da herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

Bilimin Değişken Yapısı

Bilimin değişken yapısı kategorisi altında *“bütün bilimsel bilgiler değişkendir”* ve *“bilgiler sosyal bağlama göre değişir”* kodları her iki programda da aranmıştır. Bilimin doğası anlayışı içinde bütün bilimsel bilgilerin değişebileceğine her iki programın, Programın Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde yer verildiği görülmüştür.

2005 Programı’nda, Programın Temelleri bölümünde bilimsel bilgilerin yeni kanıtlar ışığında değişebileceği ve bilimsel bilgilerin kesin ve sabit bilgiler olmadığına değinilmiştir. Bu kapsamda bilimsel bilgilerin değişmez gerçekler değil; halen bilinen en iyi açıklamalar olduğunun öğretilmeye çalışıldığı söylenebilir. Programda bilimin değişken doğası şu şekilde açıklanmıştır:

Bilimsel bilgiler, yeni deliller elde edildikçe fiziksel ve biyolojik dünyayı daha iyi açıklamak için sürekli gözden geçirilerek düzeltilir ve geliştirilir. Buna göre fenin, doğal dünyayı sistematik bir şekilde araştırarak elde edilen organize bir bilgi bütünü olduğu ve sürekli değişim geçirdiği söylenebilir.

2005 Programı'nda FTTÇ öğrenme alanında yer alan kazanımlarda da bilimin değişken yapısını öğretmeye dönük kazanımlar yer almaktadır. 6, 7 ve 8. sınıflar FTTÇ öğrenme alanında yer alan *"İnceledikleri doğal olaylar hakkında geçmişte ve günümüzde ortaya atılmış ve kabul görmüş olan düşünceleri ve teorileri belirler ve karşılaştırır."* ve *"Bilimsel bilginin, yeni kanıtlar ortaya çıkması durumunda nasıl değişip geliştiğine örnekler verir"*. kazanımları buna örnek olarak verilebilir.

2013 Programı'nda ise bilimsel bilginin değişken doğası bilim okuryazarı birey özellikleri ile ilişkilendirilmiş ve *"(...) fen okuryazarı bir birey, bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini kendi akıl gücü, yaratıcı düşünme ve yaptığı araştırmalar sonucunda fark eder."* cümlesiyle açıklanmıştır.

Öğrenme Alanları ve Üniteler bakımından ele alındığında ise 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda altıncı sınıf düzeyinde Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde *"Atom kavramı ile ilgili düşüncelerin zaman içinde değiştiğini fark eder."* kazanımı bilimin değişken yapısını açıklayan kazanımlardan biri olarak değerlendirilmiştir. İlgili kazanımla ilişkili olarak programda yapılan açıklama şöyledir:

Demokritus ve diğer Yunan filozofları her maddenin hep aynı özdeş atomlardan oluştuğunu düşünüyordu. Onlar, maddelerin farklı görünmesinin atomların düzeninden ve hareketlerinden ileri geldiğini öne sürüyordu. Dalton, her elementin ayrı tip bir atomu olduğunu gösterdi. Dalton (1819), atomların içi dolu, berk ve bölünmez olduğu fikrindeydi. Atomdan daha küçük parçacıkların bulunduğu 50 yıl sonra dolaylı yoldan kanıtlandı. Atomların bölünebildiğini, Becquerel (Bekerel) ve Madam Curie (Kuri)'nin çalışmaları daha net olarak göstermiştir.

Açıklamada, yaklaşık iki bin yıl içinde atomun yapısına ilişkin bilim insanlarının görüş ve bilgilerinde meydana gelen değişim görülmektedir. Bu bulgu, bilimin kesin ve değişmez doğrulardan oluşmadığı algısını öğrencilere öğretmek bakımından önemlidir. Yine 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinde yukarıdakine benzer bir kazanım bilimin değişken doğası ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre *"Atom modellerinin tarihsel gelişimini kavrar; elektron bulutu modelinin en gerçekçi algılamaya olacağını fark eder."* kazanımı *"Son Üç Asırda Atoma Bakış"* adlı etkinlikle ilişkilendirilmiştir. Hem kazanım hem de etkinliğe ilişkin yapılan açıklama şöyledir:

Eski atom modellerinin bugün terk edilmiş olması, o modelleri geliştiren bilim adamlarının iyi düşünmediği anlamına gelmez. Doğru olan, bildiklerinin bugünküne göre çok az olmasıdır. Dalton' un zamanında bilinenler hesaba katılınca, o modeli geliştirmenin, 'Bohr Model'inden daha basit olmayacağı açıktır. İnsan bilgisinin zamanla genişlediği ve derinleştiği, bugün geçerli bazı modellerin gelecekte terk edilebileceği, ama bugünkü modelin günümüzdeki problemleri çözebildiği sezgi yoluyla da olsa verilmelidir.

Yine 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf düzeyinde yer alan Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmececi ünitesinde yer alan *"Evrenin uçsuz bucaksız olması nedeniyle uzay hakkında bilinen gerçeklerin sınırlı ve yeni araştırmalarla değişebilir olduğunu örneklerle açıklar."* kazanımı bilimin değişken yapısı ile ilişkilendirilmiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde yer alan Doğal Süreçler ünitesindeki *"Tarih boyunca Dünya'mızın oluşumu hakkında çeşitli görüşlerin ortaya atıldığını fark eder."* kazanımı ile ilişkili olarak öğretmenlerden Güneş'ten kopma, gaz ve toz bulutundan oluşma ve Büyük Patlama teorilerinin Dünya'nın oluşumu hakkında öne sürülen sıralı görüşler olduğunu belirtmeleri istenmektedir. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı üçüncü sınıf Gezegenimizi Tanıyalım Ünitesi'nde *"Dünya'nın şeklinin küreye benzediğini ifade eder."* kazanımın işlenişine ilişkin öğretmenlerden Dünya'nın şekli ile ilgili geçmişte öne sürülen görüşleri belirtmeleri istenmiştir. Kazanım kendisi bilimin değişken yapısı ile ilişkili olmasa da kazanıma dayalı açıklama ve

etkinlikler yoluyla öğrencilerin bilimin değişken yapısını keşfedebilirler. Yine Fen Bilimler Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf Maddesinin Yapısı ve Özellikleri Ünitesi'nde yer alan *"Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular."* bilimsel bilginin değişkenliğini öğretmek üzere işe koşulabileceği söylenebilir. Hem 2005 Fen ve Teknoloji hem de 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında öğrencilere bilginin dinamik bir yapısı olduğu; yeni elde edilen bilgilerle eski bilgilerin değişebileceği, geliştirilebileceği ya da terk edilebileceği düşüncesinin kazandırılması çalışıldığı söylenebilir.

Bilimsel Teori ve Yasalar

Bilimsel teori ve yasalar kategorisi altında *"teoriler iyi yapılandırılmış açık uçlu önermelerdir"*, *"bilimsel teoriler değişebilir"*, *"bilimsel yasalar değişebilir"* ve *"bilimsel teori ve yasalar arasında hiyerarşi yoktur"* kodları her iki programda da aranmıştır. Buna göre 2005 Programı'nda, belirtilen kodlardan bilimsel teorilerin değişebilir olduğu Programın Temelleri bölümünde belirtilirken 2013 Programı'nda bu yönde bir bulguya ulaşılamamıştır. Her iki programın Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde ise bilimsel teori ve yasalar arasındaki ilişkiyi açıklayan sınırlı bulguya ulaşılmıştır.

2005 Programı'nda, Programın Temelleri bölümünde bilimsel teorilerin değişebilir doğası kısmen bilimin değişken doğasını da içermekle birlikte yeni kanıtlar elde edildikçe teorilerin düzenlenip geliştirilebileceği düşüncesi daha güçlü olarak sunulmuştur. Teorilerin değişebileceği düşüncesi *"Fen teorileri sürekli olarak gözden geçirilir ve aynı konuda farklı deliller elde edildikçe eski ve yeni bilgilerin tümünü açıklayacak şekilde düzeltilir ve geliştirilir."* biçiminde ifade edilmiştir.

2005 Programı'nda yedinci sınıf Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinde yer alan *"Bilimsel modellerin, gözlenen olguları açıkladığı sürece ve açıkladığı ölçekte geçerli olacağını, modellerin gerçeğe hiçbir zaman uyma iddiası ve gereği olmadığını fark eder."* kazanımı *"teoriler iyi yapılandırılmış açık uçlu önermelerdir"* kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. İlgi kazanım yaratıcılık ve hayal gücü ile ilişkili gibi görünse de kazanımla ilişkilendirilen etkinlikte yapılan *"Eski model otomobillerin işimizi gördüğü sürece kullanılması gerçeğinden hareketle, eski atom modellerinin de birçok olguyu açıklayabildikleri için halen kullanıldığı vurgulanır. 'Bohr Modeli' ile iyon oluşumunun açıklanması buna örnek verilebilir."* açıklaması ilgili kazanımın bilimsel teori ve yasalar bileşeni içinde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yedinci sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde *"Gök cisimlerini çıplak gözle gözlemler ve yaptığı araştırma sonucunda uzayda gözleyebildiğinden çok daha fazla gök cismi olduğu sonucuna varır."* kazanımı da teoriler iyi yapılandırılmış önermelerdir kodu kapsamında değerlendirilmiştir. Kazanımın kendisi bilimin doğası bileşenlerinden herhangi birisi ile ilişkili değildir. Ancak kazanıma ilişkin yapılan açıklamada, öğretmenlerden evrenin oluşumuyla ilgili olarak öne sürülen belli başlı görüşleri detaylarına girilmeden belirtmeleri istenmektedir. Bu yönüyle öğrenciler evrenin oluşumuna ilişkin geçerli ve iyi yapılandırılmış farklı görüşler olduğunu öğrenebilirler. Sekizinci sınıf düzeyinde yer alan Doğal Süreçler ünitesindeki *"Dünya'mızın oluşumuyla ilgili olarak en çok kabul gören görüşün 'Büyük Patlama' olduğu belirtilir."* kazanımı da yine *"teoriler iyi yapılandırılmış açık uçlu önermelerdir"* kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bilimsel teori ve yasalarla ilişkili olarak öğretmenden Dünya'nın oluşumu ile ilgili öne sürülen görüşlerin Güneş'ten kopma, gaz ve toz bulutundan oluşma ve Büyük Patlama olarak belirtmesi; günümüzde en çok kabul gören görüşün ise Büyük Patlama teorisi olduğunu açıklaması beklenmektedir. Her iki bulguda da bilimsel teorilerin değişebileceği ifade edilmektedir. Ancak söz konusu kazanımlarda

birçok olguyu açıklayabildiklerinin ya da en yaygın görüş olduklarının belirtilmesi ilgili kazanımların “teoriler iyi yapılandırılmış açık uçlu önermelerdir” kategorisi altında değerlendirilmelerinin temel gerekçesini oluşturmuştur. Bu noktada programda açıkça belirtilmeyen ya da hiç yer verilmeyen bilimsel teori ve yasaların doğasına ilişkin fen eğitimcilerinin bilinçli olmasının, öğrencilerin bilimin doğasını öğrenmeleri açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Bilimde Tahmin ve Teorik Kabuller

Bilimde tahmin ve teorik kabuller kategorisi altında “*bilim insanları çıkarımlarda bulunur*” kodu her iki programın Program Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde aranmıştır. Buna göre sadece 2005 Programı’nın Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde altıncı sınıflarda bilim insanlarının tahmin ve teorik kabullerde bulunduğuna ilişkin doğrudan yaklaşıma göre bir bulguya ulaşılmıştır.

2005 Programının Temelleri bölümünde hem 4 ve 5. hem de 6, 7. 8. Sınıflar düzeyinde BSB öğrenme alanında tahmin ve çıkarım becerileri ile ilgili çeşitli kazanımlar yer almasına rağmen bu kazanımların tamamı bilimin doğası öğretiminde dolaylı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Yani öğrenciler çeşitli bilimsel etkinliklere katılarak bilim insanlarının tahmin ve çıkarımda bulundukları düşüncesi sezdirilmeye çalışılmaktadır.

Altıncı sınıf düzeyinde yer alan Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesindeki “*Atomun daha da küçük parçacıklardan oluştuğunu ifade eder.*” kazanımıyla ilişkilendirilen etkinlikte “*... Atomu görünür boyuta kadar büyütmenin teknik güçlüğü hatırlatılır. Tek bir hücrede bile trilyonlarca atom olabileceği çıkarımı yapılır. Atomun yapısı hakkındaki bilgilerimizin büyütüp gözlemle değil; dolaylı deneylerle anlaşıldığı (...) bilgisi verilir.*” açıklaması yapılmıştır. Bilim insanları kimi zaman doğrudan gözlem yapamadıkları olguları çalışırken dolaylı yoldan kanıt elde ederler ve iddialarını dolaylı yoldan elde ettikleri verilerle desteklerler. Bu nedenle öğrencilerin, bilim insanlarının doğrudan gözlenemeyen durumlara ilişkin tahmin ve teorik kabullerde bulunduklarını keşfetmelerinin oldukça değerli olduğu söylenebilir.

Bilimde Öznellik

Bilimde Öznellik kategorisi altında “*bilim insanları verileri farklı yorumlayabilirler*” ve “*bilim hem özne hem de nesnedir*” kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin özellikler programların Programın Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

2005 Programı’nda Programın Temelleri bölümünde bilim insanlarının elde ettikleri verileri farklı yorumlayabileceklerine ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte *bilim insanları verileri farklı yorumlayabilirler* kodu ile çelişen bir açıklamaya yer verildiği görülmüştür. Buna göre, Programın Temelleri bölümünde zihinsel tarafsızlığın bilimsel çalışmalarda oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Bu açıklamanın bir kavram yanılgısı içerdiği söylenebilir. Çünkü bilim insanlarının sahip oldukları kişisel, akademik, sosyal ve politik özellikler, araştırma sorunun belirlenmesinden sonuç raporunun yazılmasına kadar olan süreçte onların zihinsel yapılarını biçimlendirir. Bu nedenle, bilim insanlarının zihinsel olarak tarafsız olmaları bilimin doğası anlayışı içerisinde olası değildir.

2005 Programı’nda farklı olarak 2013 Programında ise bilimin doğasının öznellik boyutu “*Bilginin zihinsel süreçlerde işlenmesinde, bireyin içinde bulunduğu kültüre ait değerlerin, toplumsal yapının ve inançların etkili olduğunun farkındadır.*” biçiminde ifade edilmiştir. 2013 Programı’nın bilim

insanlarının verileri yorumlanmasında etkili olabilecek etmenlerin farkında olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bilim insanlarının öznel süreçlerle ortaya koyduğu bilgileri nesnelleştirecek mekanizmalar vardır. Bilim dünyasının kendisi, bilim insanların ortaya koyduğu bilgileri değerlendirip tartışarak ortaya çıkan bilginin nesnel olmasını sağlar. *Bilimin hem öznel hem de nesnel süreçleri içerdiğini vurgulayan bu ikinci boyut ise 2005 programında “Önceden kabul edilen bilgilerle çelişen yeni gözlemler ve hipotezlerin kabul edilir hâle gelmesi, bilim topluluğunun en azından önemli bir kısmının onayını gerektirir.”* biçiminde açıklanmıştır.

Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümünde ise sadece 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda bilimin öznel doğasına dikkat çekilmiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde yer alan Hücre Bölünmesi ve Kalıtım ünitesindeki *“Evrim ile ilgili farklı görüşlere örnekler verir.”* kazanımı *“bilim insanları verileri farklı yorumlayabilirler”* kodu ile ilişkilendirilmiştir. Programda ilgili kazanıma dönük herhangi bir etkinlik önerilmemiştir. Ancak alanyazında Lamarck ve Darwin’in evrim ile ilgili görüşleri bulunmaktadır ve her iki bilim insanı da canlılığın var oluşuna ilişkin öne sürdükleri görüşler kendi öznelliklerini içinde barındırmakta ve bilim dünyası tarafından da kabul görmektedir.

Toplum ve Kültüre Bağımlılık

Toplum ve Kültüre Bağımlılık kategorisi altında *“bilim kültürün bir ürünüdür”* ve *“toplum bilimi etkiler”* kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin özellikler programların Programın Temelleri ile Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde aranmıştır. Buna göre her iki programın Öğrenme Alanları ve Üniteler bölümlerinde ve 2013 Programı’nın ise Programın Temelleri bölümünde herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. 2005 Programı’nda ise Programın Temelleri bölümündeki kimi açıklamaların bilimin toplum ve kültüre bağımlı doğası ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

2005 Programı’nda bilimin sadece kültürden etkilenmediğinin; aynı zamanda kültürü etkilediğinin de belirtildiği görülmüştür. Söz konusu karşılıklı etki programda *“Fen, beşerî bir faaliyetir ve sosyal bir bağlamda meydana gelir. Bu faaliyetin doğasına ışık tutan bilim tarihi çalışmaları fen alanında sorulan soruların ve kullanılan yöntemlerin kültürel ve zihinsel geleneklerden etkilendiğini ve fenin de düşünceleri etkilediğini göstermiştir.”* biçiminde açıklanmıştır. Benzer biçimde 2005 Programı’nda 6, 7 ve 8. sınıflar FTTÇ öğrenme alanında yer alan *“Farklı tarihsel ve kültürel geçmişleri olan insan topluluklarının bilimsel düşüncelerin gelişimine yaptıkları katkıları örneklerle açıklar.”* kazanımı da bilimin kültür ürünü olduğunu ortaya koyan bir diğer bulgudur. Ancak bu kazanım altıncı sınıf düzeyinde ünitelendirilmiş öğrenme alanında *“Atom kavramı ile ilgili düşüncelerin zaman içinde değiştiğini fark eder.”* kazanımı dışında hiçbir kazanımla ilişkilendirilmemiştir. Ünitelendirilmiş öğrenme alanında yer alan bu kazanım ise bilimin toplum ve kültüre bağımlı yapısına hizmet etmemektedir. Kazanımın sadece FTTÇ öğrenme alanına sıkıştırılmış olması ve ünitelendirilmiş öğrenme alanları ile ilişkilendirilmemesi ise öğrencilerin bilimin doğasının bu bileşenini öğrenmelerini güçleştirecektir.

Yine toplum ve kültüre bağımlılık kategorisi ile ilgili olarak toplumun bilimi etkilediğini vurgulayan bulgulara da ulaşılmıştır. 2005 Programı’nda bilimsel bilgilerin çok taraflı, uzun ve karmaşık süreçlerden geçerek kabul gördüğü bilgisi verilmiştir. Bu sürecin karşılıklı diyalog ve ikna sürecini içerdiğine değinilmekle birlikte akademik tartışmaların sosyal, kültürel, ekonomik ve dinsel etmenlerden ve toplumsal önyargılardan etkilendiği belirtilmiştir. Bir diğer ifadeyle bilimin içinde bulunduğu toplumun norm, kural ve değerlerinden etkilendiğine dikkat çekilmiştir. Bu durum öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyokültürel özelliklerin bilimsel bilginin üretimindeki etkilerini anlamaları bakımından değerlidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2005 ve 2013 fen dersi öğretim programlarının doğrudan öğretim yaklaşımına göre bilimin doğası ve bileşenlerine yer verme durumu inceleyen bu çalışmada bilim okuryazarlığı vizyonuna ulaşma bakımından eleştirel sonuçlara ulaşılmıştır. Bilimin doğası kavramı 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında tanımlanmazken 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programında tanımlanmıştır. Bilimin doğasının bileşenlerine yer vermek bakımından ise her iki programın yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bilimin doğası bileşenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre daha güçlü olduğu söylenebilir. Bunun nedenlerinden biri 2005 fen programında 2013 fen programına göre daha detaylı bir içeriğe yer verilmesi olabilir. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı, geliştirildiği dönemde eğitimde reform olarak paydaşlara sunulmuştur. Dolayısıyla sözü edilen reformu başarabilmek için programlarda öğretmenlere yardımcı olacak ya da onları bilgilendirecek açıklamalar, kazanımlar, etkinlikler ve değerlendirme teknikleri çok ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bu ayrıntılı anlatım, 2005 Programı'nda bilim doğası bileşenlerini araştırmacılar olarak 2013 Programı'na göre daha detaylı analiz etmemize ve daha zengin veriye ulaşmamızı sağlamış olabilir.

Fen Bilimleri dersi öğretim programı ise bilimin doğasına FTTÇ öğrenme alanında bir alt boyut olarak yer vermekle birlikte ve bilimi doğasını öğretmek genel amaçlar arasında yer almasına rağmen bilimin doğası bileşenleri öğrenme alanlarındaki bilgi kazanımlarına etkili bir biçimde yansıtılamamıştır. Yapılan araştırmalarda (Erdoğan & Köseoğlu, 2012; Lederman & Lederman, 2014; Lederman & diğ., 2002; McComas & Olson, 1998; Şardağ & diğ., 2014) ve fen eğitimi birliklerinin raporlarında (AAAS, 1993, 2009, NRC, 1996; NSTA, 2000) fen programlarının bilim okuryazarlığı amacını gerçekleştirmek üzere bilimin doğasına yer verilmesi gerektiği vurgulanmasına rağmen yakın zamanda hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın bilimin doğası yönünden daha yetersiz bulunması düşündürücüdür. Çünkü temel amacı "tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" (MEB, 2013, s.1) olarak ifade edilen güncel fen eğitimi programının bilimin doğasına ilişkin bir öğretime yer vermeden sözü edilen amaca ulaşması olası görünmemektedir.

2005 Fen ve Teknoloji Programının bilimin doğası bakımından en güçlü olduğu bölüm Programın Temelleri olarak adlandırılan giriş bölümüdür. Bununla birlikte 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının giriş bölümünde yapılan açıklamaların kimi ünite kazanımlarına yansıtılamadığı görülmüştür. Nitekim bilimde deneysellik, bilimsel yöntem ve bilimin toplum ve kültüre bağımlılığı bileşenleri hakkında giriş bölümünde açıklamalar bulunmasına rağmen öğrenme alanları ve ünitelerde söz konusu bileşenlerin öğretilmesine rehberlik edecek kazanımlar bulunamamıştır. Benzer sonuçlar diğer araştırmalarda da elde edilmiştir (Erdoğan & Köseoğlu, 2012; Şardağ & diğ., 2014). Erdoğan ve Köseoğlu (2012), 2008 ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji dersi öğretim programlarında bilimin doğasının ihmal edildiğini belirlemişlerdir. Şardağ ve diğ. (2014) ise 2013 yılında uygulamaya konulan Biyoloji ve Kimya dersi programlarının giriş bölümlerinde bilimin doğasının ne olduğuna ve bileşenlerine yer verildiğini ancak bu çalışmada olduğu gibi bilimin sosyokültürel yapıya bağımlılığı bileşeninin yeterince vurgulanmadığına dikkat çekmektedirler.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ise bilimin doğasının öğrencilere öğretilmesi bakımından gerek Program Temelleri gerekse Öğrenme Alanları ve Üniteler bakımından sınırlı açıklama ve kazanıma sahip olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, Program Temelleri bölümünde sadece bilimin tanımı ve işlevi, bilimin değişken yapısı ve bilimin öznelliğinin vurgulandığı görülmüştür. Öğrenme Alanları ve Üniteler de ise bilimsel yöntem, tahmin ve teorik kabuller, bilimde öznellik ve bilimin toplum ve kültüre bağımlılığına ilişkin hiçbir bulguya ulaşamamıştır. Öte yandan

bilimde deneysellik ile bilimsel teori ve yasalar gibi bilimin doğası bileşenlerine ilişkin açıklama ya da kazanımlar ise bir ya da iki sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Ancak alanyazında bilimin doğasının yeni geliştirilen fen eğitimi programlarında yer alması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Backhus & Thompson, 2006; Lederman & Lederman, 2014). Dahası fen dersi öğretim programlarında bilimin doğasının öğretimine dönük olarak doğrudan kazanımlara yer verilmesi (Köseoğlu & diğ., 2008) ve hatta bilim doğasının tamamen ayrı bir ünite içerisinde anlatılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Lederman, 2014). Hem bilimin doğasının öğretimine ilişkin güncel eğilimleri yakalamak hem de programlarda bilimin doğasının bileşenlerine yer vermek fen eğitimi programlarının içerik özelliklerinden olmalıdır.

Fen dersi öğretim programlarında bilimin doğasına, bileşenlerine ve öğretimine ilişkin güçlü açıklamalarda bulunması son derece önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalar zaten öğretmenlerin (Aslan & Taşar, 2013; Bartos & Lederman, 2014; Hanuscin, 2013; Herman & diğ., 2012; Leblebicioğlu & diğ., 2012; Posnanski, 2010) ve öğretmen adaylarının (Akerson & diğ., 2014; Hacıeminoğlu, 2014; Hanuscin & diğ., 2006; İrez & Özyeral Bakanay, 2011; Turgut & diğ., 2010; Yalçınçoğlu & Anagün, 2012) bilimin doğasına ilişkin anlayışlarının zayıf olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teori ve yasaların özelliklerini bilmedikleri, bilimin evrensel ve objektif olması gerektiğini düşündükleri, bilimsel bilgilerin değişebileceğini bilmedikleri, bilimin sadece veriye dayalı olduğuna inandıkları ve bilimsel bilgi üretiminde hayal gücü ve yaratıcılığın rolünü göz ardı ettikleri bilinmektedir (Leblebicioğlu & diğ., 2012). Bilimin doğasına ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının var olan bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları programların yetersizlikleri ile birleşince hiç kuşkusuz fen öğretiminin beklenen çıktılarının niteliği de olumsuz yönde etkilenecektir. Bu noktada elbette program uygulayıcılarının niteliği önemli olmakla birlikte programların da -özellikle Türkiye gibi merkeziyetçi bir eğitim anlayışının benimsendiği ve öğretmenlerin içerik seçiminin esnek olmadığı bir ülkede- bilimin doğası ve bileşenlerine dönük zengin bir çerçeve sağlaması son derece önemlidir.

Her iki programın bilimin doğası ile ilişkili görece en kuvvetli bileşeni bilimsel bilgilerin değişken bir yapıya sahip olduğudur. Programlarda bütün bilimsel bilgilerin değişebileceği hem giriş bölümlerinde hem de ünitelerde birkaç sınıf düzeyi dışında ele alınmıştır. Bu sonuç, Sardağ ve diğerleri (2014)'nin ortaöğretim fen programlarında bilimin doğasının bileşenlerini inceledikleri araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bilimsel bilginin değişken yapısı, bilimin doğasının bileşenleri arasında genellikle bireyler tarafından en çabuk kabul göreni ve anlaşılana olagelmıştır (Hanuscin & diğ., 2006; Leblebicioğlu & diğ., 2012). Öte yandan programlarda, daha zor anlaşılana ve bireyler tarafından özümsemesi zor olan bilimsel yöntem, bilimsel teori ve yasalar, tahmin ve teorik kabuller (Hanuscin & diğ., 2006) gibi boyutlara fen eğitimi programlarında yeterince yer verilmesi öğrencilerin bilimin doğasını daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir.

Programda bilimin doğasının kimi bileşenlerine ilişkin kavram yanılgıları yapıldığı görülmüştür. Bu kavram yanılgılarından biri bilimsel yöntemin, gözlemle başlayan ve bulguları sunma ile sonuçlanan aşamalı bir süreç olarak ele alınmasıdır. Ayrıca bütün bilim insanlarının izlediği, kesin ve değişmez bir düşünme yolu olduğuna da vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bilimin sadece tek bir bilimsel yöntemle gerçekleştirilebileceğini öngören bu kavram yanılgısı benzer araştırmalarda da bulunmuştur (Hanuscin & diğ., 2006; İrez, 2009; Leblebicioğlu & diğ., 2012; Lederman & Lederman, 2014). Dahası öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasının bileşenleriyle ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmalarda da katılımcıların bilimin tek bir bilimsel yöntemle yapıldığı yanılgısına sahip oldukları bulunmuştur (Hanuscin & diğ., 2006; İrez & Özyeral Bakanay, 2011; Leblebicioğlu & diğ., 2012).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını öğrenmelerinin ya da bilimin doğasına ilişkin yeterli anlayış geliştirmelerinin güç olduğu söylenebilir. Ayrıca ders kitabı yazarları için programın bir çerçeve sağlayacağı düşünülürse ders kitaplarının geleneksel bilim öğretimi anlayışı dışına çıkması da olası görünmemektedir. Bu bağlamda, uygulanmakta olan fen eğitimi programının bilimin doğasına ilişkin doğrudan öğretim yaklaşımına göre güncellenmesi önerilebilir. Böylece öğretmenlerin, derse hazırlık aşamasında bilimin doğası bakımından iyi hazırlanmış programları inceleyerek kendilerinin bilimin doğasıyla ilgili bilgilerini geliştirmesi ya da yenilemesi ve varsa daha önceden edindiği yanlışlarını düzeltmesi sağlanabilir. Böylelikle bilimin doğasını iyi seviyede anlamış ve bilim okuryazarı nesiller yetiştirilmesi mümkün olabilecektir.

Bu araştırmanın kimi sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar 2005 Fen ve Teknoloji ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının bilimin doğasının öğretiminin doğrudan yaklaşımına göre analizi ile sınırlıdır. Yine araştırma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yapılan içerik analizi ve veri analizinde kullanılan kodlama çerçevesi ile de sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları ışığında uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik kimi öneriler getirilebilir. Öncelikle uygulanmakta olan 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı bilimin doğası ve bilimin doğasının bileşenlerini öğretmeye dönük olarak gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir. Araştırmacılara ilköğretim fen bilgisi ders kitaplarında doğrudan ya da dolaylı yaklaşıma göre bilimin doğasının nasıl ele alındığını incelemeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: Abandoning scientism, but...*Journal of Science Teacher Education*, 12, 215-233.
- Abd-El-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: The impact of a philosophy of science course on preservice science teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science Education*, 27, 15-42.
- Abd-El-Khalick, F. & Akerson, V.L. (2004). Learning about nature of science as conceptual change: Factors that mediate the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education*, 88, 785-810.
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Le, A. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades.*Journal of Research in Science Teaching*, 45, 835-855.
- Achieve, Inc. (2013). *Next generation science standards*. Retrieved from <http://www.nextgenscience.org/next-generation-science-standards>.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 295-317
- Akerson, V., Weiland, I., Rogers, M. P., Pongsanon, K., & Bilican, K. (2014). Exploring elementary science methods course contexts to improve preservice teachers' NOS of science conceptions and understandings of NOS teaching strategies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(6), 647-665.doi:10.12973/eurasia.2014.1226a.
- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Project 2061: Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- American Association for the Advancement of Science. (2009). *Benchmarks for science literacy*. Retrieved from <http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php>
- Aslan, O., & Taşar, M.F. (2013). How do science teachers view and teach the nature of science? A classroom investigation.*Education & Science*, 38(167), 65-80.
- Backhus, D.A., & Thompson, K.W. (2006). Addressing the nature of science in preservice science teacher preparation programs: Science educator perceptions. *Journal of Science Teacher Education*, 17(1), 65-81.
- Bartos, S.A., & Lederman, N.G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184.

- Bell, R.L., Lederman, N.G., & Abd-El-Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 563-581.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Erdoğan, M.N. & Köseoğlu, F. (2012). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji dersi öğretim programlarının bilimsel okuryazarlık temaları yönünden analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2889-2904.
- Erduran, S., & Dagher, Z.R. (2014) Regaining focus in Irish junior cycle science: Potential new directions for curriculum and assessment on Nature of Science. *Irish Educational Studies*, 33(4), 335-350. doi: 10.1080/03323315.2014.984386.
- Hacıeminoğlu, E. (2014). How in-service science teachers integrate history and nature of science in elementary science courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 353-372.
- Hanuscin, D.L. (2013). Critical incidents in the development of pedagogical content knowledge for teaching the nature of science: A prospective elementary teacher's journey. *Journal of Science Teacher Education*, 24(6), 933-956.
- Hanuscin, D.L., Akerson, V.L., & Phillipson-Mower, T. (2006). Integrating nature of science instruction into a physical science content course for preservice elementary teachers: NOS views of teaching assistants. *Science Education*, 90(5), 912-935. doi:10.1002/sce.20149.
- Harlen, W. (2001). *Primary science: Taking the plunge. (2nd Ed)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Herman, B. C., Clough, M. P., & Olson, J. K. (2013). Teachers' nature of science implementation practices 2-5 years after having completed an intensive science education program. *Science Education*, 97(2), 271-309.
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687.
- İrez, S. & Özyeral Bakanay, Ç. D. (2011). An assessment into pre-service biology teachers' approaches to the theory of evolution and nature of science. *Education & Science*, 36(162), 39-55.
- İrez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447.
- Klopfer, L. (1969). The teaching of science and the history of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 6, 87-95.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Leblebicioğlu, G., Metin, D., & Yardımcı, E. (2012). Bilim danışmanlığı eğitiminin fen ve matematik alanları öğretmenlerinin bilimin doğasını tanımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 57-70.
- Leblebicioğlu, G., Metin, D., Yardımcı, E., & Berkyürek, İ. (2011). Teaching the nature of science in the nature: A summer science camp. *İlköğretim Online*, 10(3), 1037-1055.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions about the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.

- Lederman, N.G. (1998). The state of science education: Subject matter without context. *Electronic Journal of Science Education*, 3(2). Retrieved from <http://wolfweb.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/lederman.html>
- Lederman, N. G. (2014). Nature of science and its fundamental importance to the vision of the next generation science standards. *Science & Children*, 52(1), 8-10.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Is nature of science going, going, gone? *Journal of Science Teacher Education*, 25, 235-238. Doi: 10.1007/s10972-014-9386-z.
- Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Schwartz, R.S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 497-521. Doi: 10.1002/tea.10034.
- Lederman, N.G., Lederman, J.S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Liu, A. Y., & Lederman, N.G. (2007). Exploring prospective teachers' worldviews and conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(10), 1281-1307.
- McComas, W.F., & Olson, J.K. (1998). The nature of science in international science education standards documents. In McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies* (41-52), Kluwer Academic Publishers: The Netherlands.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Muşlu, G., & Macaroğlu Akgül, E. (2006). Elementary school students' perceptions of science and scientific processes: A qualitative study. *Educational Sciences: Theory and Practice* 6(1), 225-229.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science Teachers Association (2000). *NSTA position statement on the nature of science*. Retrieved from <http://www.nsta.org/about/positions/natureofscience.aspx>
- National Science Teachers Association. (2013). NSTA offers recommendations on NGSS public draft. *NSTA Reports*, 24(7), 8-9.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.

- Posnanski, T.J. (2010). Developing understanding of the nature of science within a professional development program for inservice elementary teachers: project nature of elementary science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 21(5), 589-621. Doi: 10.1007/s10972-009-9145-8.
- Quigley, C., Pongsanon, K., & Akerson, V.L. (2010). If we teach them, they can learn: Young students views of nature of science aspects to early elementary students during an informal science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 887-907.
- Rudolph, J.L. (2000). Reconsidering the 'nature of science' as a curriculum component. *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 403-419. DOI: 10.1080/002202700182628.
- Şardağ, M., Aydın, S., Kalender, N., Tortumlu, S., Çiftçi, M., & Perihanoğlu, Ş. (2014). Bilimin doğasının ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji yeni öğretim programlarında yansıtılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 233-248.
- Shamos, M. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Smith, C.P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In Harry T. Reis & Charles M. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turgut, H., Akçay, H., & İrez, S. (2010). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2621-2663.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*. 15(3), 398-405. doi: 10.1111/nhs.12048.
- Yalçınoglu, P., & Anagün, Ş.S. (2012). Teaching nature of science to the pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 11(1), 118-136. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Yeşiloğlu, S.N., Demiröğen, B., & Köseoğlu, F. (2010). Bilimin doğası öğretiminde ilk adım: Yeni toplum etkinliği ve uygulaması üzerine tartışmalar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 163-186.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazar

Dr. Muhammet ÖZDEN, Sınıf Öğretmenliği alanında doktora derecesine sahiptir. Çalışma ve ilgi alanları arasında ilköğretim fen eğitimi, fen eğitiminde sosyal ve kültürel özellikler, öğretmen yetiştirme ve nitel araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Baki CAVLAZOĞLU, Fen Bilgisi Eğitimi alanında doktora yapmaktadır. Çalışma ve ilgi alanları arasında fen eğitimi, fen eğitiminde teknoloji kullanımı ve fen eğitiminde mesleki gelişim yer almaktadır.

İletişim

Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Evliya Çelebi Yerleşkesi, Tavşanlı Yolu 10. Km., Kütahya, Türkiye. e-posta: muhammetozden@gmail.com

Baki CAVLAZOĞLU, Texas A&M University, Teaching, Learning and Culture, Harrington Tower, 4232 TAMU, College Station, Texas, ABD. e-posta: bakicav@tamu.edu

Summary

Introduction: A primary goal of science education is to cultivate scientific literacy for all students. As emphasized in national (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2006, 2013) and international (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993, 2009, National Research Council [NRC], 1996; National Science Teachers Association [NSTA], 2000) documents in science education, nature of science (NOS) has been identified an essential component of scientific literacy (AAAS, 1990, 1993; Klopfer, 1969; Muşlu & Macaroğlu Akgül, 2006; Yalçinoğlu & Anagün, 2012). Research on NOS has suggested integration of NOS in science classrooms to raise scientifically literate individuals (Hanuscin, Akerson, & Phillipson-Mower, 2006; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002, Lederman & Lederman, 2014; McComas & Olson, 1998; Şardağ et al., 2014; Shamos, 1995). In doing so, integrating NOS into science curriculum (Backhus & Thompson, 2006; Lederman & Lederman, 2014; NSTA, 2013) is an essential action needs to be taken into consideration by science education stakeholders.

Research on NOS has primarily focused on students' (Leblebicioğlu, Metin, Yardımcı, & Berkyürek, 2011; Quigley, Pongsanon, & Akerson, 2010), pre-service teachers' (Akerson, Weiland, Rogers, Pongsanon, & Bilican, 2014; Hanuscin et al., 2006; İrez, Bakanay, & Dilek, 2011; Turgut, Akçay, & İrez, 2010; Yalçinoğlu & Anagün, 2012), and in service teachers' (Aslan & Taşar, 2013; Bartos & Lederman, 2014; Hanuscin, 2013; Herman, Clough, & Alson, 2012; Leblebicioğlu, Metin, & Yardımcı, 2012; Posnanski, 2009) views regarding their NOS aspects. These studies have documented students, pre-service teachers, and in service teachers have yet to reached a satisfactory level in understanding NOS and reflecting their perspectives on NOS (Akerson et al., 2014; Hanuscin et al., 2006; Herman et al., 2012; İrez et al., 2011; Leblebicioğlu et al., 2011; Leblebicioğlu et al., 2012; Posnanski, 2009; Quigley, Pongsanon, & Akerson, 2010; Yalçinoğlu & Anagün, 2012). Among these research studies, some researchers used students', pre-service teachers', in service teachers', and individuals' thoughts about NOS, while some of them utilized written documents to investigate the place of NOS in these targetted documents. These documents included textbooks (İrez, 2009), science teacher education undergraduate programs (Backhus & Thompson, 2006), science education standards (McComas & Olson, 1998), and science curricula (Erduran & Dagher, 2014; Şardağ et al., 2014). In this study, we purposed to explore the place of NOS regarding explicit approach in 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula.

Method: Basic qualitative research design (Merriam, 1998, 2009) was used to investigate 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula's integration of NOS. This design helped researchers to explore the curricula by comparing their NOS aspects within a qualitative research perspective.

Sampling: In order to get answer research questions, criterion sampling (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2013) strategy was used. To do so, three sampling criteria were considered: (i) targeted curriculum should have a goal for scientific literacy, (ii) targeted curriculum should include topics about NOS or related topics to NOS such as science-technology-society-environment, (iii) targeted curriculum should be developed for elementary school level science classrooms. Therefore, 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula, which met determined criteria, were our sample in this study.

Data Collection and Analysis: In this study, documents were used to obtain data. Documents are easy sources to reach and ready to analyze. In addition, documents are useful sources in qualitative research although researchers often ignore to use in their research (Lincoln & Guba, 1985). To answer research questions, 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula were investigated, as

researchers considered these two curricula were rich data sources for this study. In analyzing these two documents (i.e., 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula) qualitative content analysis technique was employed (Elo, & Kyngäs, 2008; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013). In this study, following steps were used to analyze the targeted documents: (1) Create a coding frame, (2) Code by using created coding frame, (3) Re-arrange the coding frame upon needs, (4) Analyze all documents by using rearranged coding frame, (5) Consider reliability, (6) Write findings and discussion. To create coding frame for this study, we adapted a coding frame based on previous related studies' (i.e., Lederman et al., 2002 and İrez, 2009). Then, 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula were analyzed based on the adapted coding frame.

Results, Discussion and Implications: Based upon our analysis we found that both 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula do not contain a sufficient level of NOS aspects. Although researchers in this area (Lederman et al., 2002; Lederman & Lederman, 2014; McComas & Olson, 1998; Şardağ et al., 2014) and stakeholders in science education (AAAS, 1993, 2009, NRC, 1996; NSTA, 2000, 2013) have emphasized the crucial role of integrating NOS into science curricula to promote scientific literacy for all students, both Turkish elementary school science curricula's limited NOS integration needs to be taken into consideration.

In the general description section of the 2005 Turkish elementary school science curriculum, we found most of NOS aspects including description of science, empirical NOS, scientific method, tentativeness, theories and laws, subjectivity, and social and cultural influences. In the detailed unit objectives of the 2005 curriculum, however, we were not able to find most of these NOS aspects. Some research studies on NOS (McComas & Olson, 1998; Şardağ et al., 2014) have also indicated similar findings for the integration of these NOS aspects into detailed unit objectives. Additionally, we determined limited NOS aspects in both general description and detailed unit objectives sections of the 2013 Turkish elementary school science curriculum. For example, in the general description section of the 2013 curriculum description of science, tentativeness and subjectivity NOS aspects were found while there was no scientific method, inference and theoretical entities, subjectivity, and social and cultural influences aspects of NOS in the detailed unit objective sections. Overall, we found the place of NOS aspects in the 2013 curriculum is much less than 2005 curriculum.

We observed tentativeness as the most frequently integrated aspect in both curricula's general description and detailed unit objectives sections. This finding is parallel to a study by Şardağ and others (2014) in which the researchers explored the place of NOS aspects in recent Turkish high school biology, chemistry, and physics curricula. According to the literature on NOS aspects, tentativeness aspect of NOS has been found the easiest learned one (Hanuscin et al., 2006; Leblebicioglu et al., 2012), but scientific method, theories and laws, and inference and theoretical entities have been more difficult aspects to understand (Hanuscin et al., 2006). A successful integration of these difficult aspects into current science curriculum would result in a better understanding of NOS.

Furthermore, in both curricula we examined a misconception in using concepts about NOS. Both curricula typically described the scientific method as the process that begins with observation and finishes with presentation of findings. Additionally, assuming only one and precise scientific method followed by scientists was another misconceptions we depicted on both curricula. This misconception also embarked in related studies (Hanuscin et al., 2006; İrez, 2009; Leblebicioglu et al., 2012; Lederman & Lederman, 2014) including students', pre-service teachers' and in service teachers' thoughts regarding aspects of NOS (Hanuscin et al., 2006; Leblebicioglu et al., 2011).

In conclusion, the findings of this study revealed that both 2005 and 2013 Turkish elementary school science curricula are insufficient to integrate essential NOS aspects. As research on NOS has noted the

importance of integrating NOS aspects into science curriculum for raising scientifically literate individuals (Backhus & Thompson, 2006; Lederman & Lederman, 2014), the decreasing trend from 2005 curriculum to 2013 curriculum on reflecting NOS aspects needs to be considered by Turkish stakeholders in future curriculum reforms. To achieve a sufficient level of scientific literacy, successful integration of NOS aspects into science curriculum should be considered. Therefore, we highly recommended more inclusion of NOS aspects into current Turkish elementary school science curriculum and integration of a specific NOS unit focusing on all aspects of NOS via explicit teaching approach.

İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması⁷

Teaching Listening Skill within the Context of Primary School 2nd Grade English Course: A Case Study

Süleyman Nihat Şad⁸
Merve Karaova

To cite this article / Atıf için:

Şad, S.N. & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 66-95. [Online] www.enadonline.com. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m

Özet. Araştırmanın temel amacı, ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında üç farklı öğretmenin (*anadili Türkçe olan bir İngilizce öğretmeni, İngilizce derslerini yürüten bir sınıf öğretmeni ve anadili İngilizce olan bir İngilizce öğretmeni*) genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisinin kazandırılması açısından derinlemesine incelenmesi, betimlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni”ne uygun olarak yürütülmüştür. Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman inceleme yoluyla veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen dinleme becerisi başarı testi uygulanarak, incelenen üç öğretmenin öğrencilerinin İngilizce dinleme becerileri karşılaştırılmıştır. Farklı yollardan elde edilen verilerin analizlerden hareketle, incelenen üç farklı durum arasında, İngilizce derslerinde kullanılan dil, yaratılan sınıf atmosferi, uygulanan öğretim etkinlikleri, özelde dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisi ve dil alanlarının öğretimine yönelik etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, program ve ders kitabıyla ilgili görüşler açısından bazı benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Uygulanan dinleme başarı testi sonuçlarına göre doğru sayıları itibarıyla (Max=20) en başarılı grup anadili İngilizce olan öğretmenin öğrencileri olmuş ($\bar{X}=15,66$), onları anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenin öğrencileri ($\bar{X}=8,93$) takip etmiş, sınıf öğretmenin öğrencileri ise en başarısız grubu ($\bar{X}=6,25$) oluşturmuştur. Sonuç olarak, anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni ve anadili İngilizce olan öğretmenin genelde çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda nispeten daha başarılı oldukları, sınıf öğretmenin ise başta yabancı dil yeterliliği ve çocuklara yabancı dil öğretimi pedagojisi olmak üzere birçok açıdan kendisini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretmen modelleri, durum çalışması, sınıf öğretmenleri

Abstract. The main purpose of this study is to analyse, describe, and compare the three cases (*a non-native English teacher, a classroom teacher, and a native-speaker English teacher*) in terms of teaching English to young learners in general and teaching listening skills in particular within the context of 2nd grade Primary School English Curriculum. In this respect the study was designed based on holistic multiple case study model. In accordance with triangulation strategy, the data were collected using methods of observation, interview, and document analysis. Moreover, a multiple-choice listening test was developed and administered to compare the listening skills of three teachers' students. Based on the analysis of the data collected using different methods, similarities and differences were found between three cases in terms of medium of instruction, classroom atmosphere, instructional activities, activities towards improving four language skills (particularly the listening skill) and language areas, measurement and evaluation, and teachers' views on the curriculum and course books. Results of the listening test revealed that, based on the total number of correct answers (Max=20), native-speaker English teacher's students were the most successful ($\bar{X}=15,66$), followed by non-native English teacher's students ($\bar{X}=8,93$), whereas classroom teacher's students were the least successful ($\bar{X}=6,25$). It was concluded that the non-native English teacher and native speaker English teacher were rather successful in teaching English to young learners in general and developing listening skills in particular. However, the classroom teacher, who teaches his class English, needs to improve himself in many aspects particularly his English proficiency and pedagogical knowledge about teaching English to young learners.

Key words: Teaching a foreign language to young learners, teacher models, case study, classroom teachers

⁷Bu çalışma 4-6 Eylül 2014 tarihinde Kocaeli Üniversitesinde düzenlenen 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁸Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 44280, Malatya, e-posta: nihat.sad@inonu.edu.tr

Giriş

Her öğrenme alanının (bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal vb.) diğer alanlara göre daha fazla gelişim gösterdiği kritik dönemler vardır. Dil gelişimi ve dil öğrenimi için en kritik dönem 7-8 yaş aralığıdır (Cameron, 2001, s.15). Bu kritik dönem göz önünde bulundurulduğunda, son yıllarda başta Avrupa olmak üzere dünya genelinde çocuklara yabancı dil öğretimi üzerinde önemle durulmaya başlanmıştır (Brewster, Ellis ve Girard, 2004; Cameron, 2001; Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006; Ytreberg, 1997). Avrupa Birliği'nin [AB] 2004 eylem planında yer alan üye ülkelerde yabancı dil eğitimine ilköğretim birinci sınıftan ya da anaokulundan itibaren başlanmaktadır (Bayyurt, 2012). Bazı Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitimine başlama yaşı 2012 istatistiklerine göre (Eurydice, 2012, s. 145-153) Belçika (BE de) için 3; Malta için 5; İtalya, İspanya, Hırvatistan, Norveç, Avusturya, Lüksemburg ve Lihtenştayn için 6; Fransa ve Polonya için 7; Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Litvanya, Romanya ve Slovakya için 8; Danimarka, Macaristan ve İzlanda için 9'dur.

Türkiye'de çocuklara yabancı dil öğretimi 1997 yılına kadar özel okullarla sınırlıyken, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte 4. sınıfa kadar inmiştir (Demirezen, 2003). 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ise İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır (Ekuş ve Babayiğit, 2013; MEB, 2013). Bu da yaklaşık 7-8 yaşa karşılık gelmektedir. Bu yaş grubundaki yabancı dil öğretimi için İlköğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) geliştirilmiş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

İlköğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programında (MEB, 2013) yabancı dil öğretimi ilköğretim 2. sınıfta haftalık 2 saat olarak belirlenmiştir. Programda (MEB, 2013) "İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek, dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri"nin (s. 1) önemi vurgulanarak, 2. sınıf İngilizce öğretim programının asıl hedefinin "dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmak" (s.1) olduğu belirtilmiştir. Okul öncesinde ve ilköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretimi, öğrencilerde olumlu tutum geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Edelenbos vd., 2006). Bu temel duyuşsal hedefin yanında öğrencilere kazandırılması istenen bilişsel becerilerin başında ise dinleme ve konuşma becerileri gelmektedir (Bkz. Tablo 1). Bu iki beceriden öncelikli olanı ise konuşma becerisine temel teşkil edecek olan dinleme becerisidir. Erken yaşta dil öğretiminin en etkili ve önemli çıktısı öğrencilere hedef dilde dinleme becerisini kazandırmaktır (Brewster vd., 2004; Edelenbos vd., 2006; Şevik, 2012a; Ytreberg, 1997). Bu yüzden programda özellikle 2. ve 3. sınıflar için dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının beklenmediği, dolayısıyla öğrencilerin İngilizce defterlerinin olmasına gerek olmadığı, öğrencilerin şarkı sözlerini dinleyerek ve tekrar ederek öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Okuma ve yazma etkinliklerinin ise sadece ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları gibi) on sözcüğü geçmeyecek şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Tablo 1.

İlköğretim İngilizce Dersi 2, 3, Ve 4. Sınıflar İçin Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler ve Temel Etkinlikler/Stratejiler (MEB, 2013, s. vi)

Seviyeler (Saat / Hafta)	Sınıf (Yaş)	Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler	Temel aktiviteler / stratejiler
	2 (6 - 6,5)	Dinleme ve Konuşma	
1		Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT) / Resim ve Elişi / Drama
(A1)	3 (7 - 7,5)	Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
(2)	4 (8 - 8,5)	Dinleme ve Konuşma	
		Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	

Programda temele alınan tematik/konusal öğretim yaklaşımı gereğince sözcük ve dilbilgisi yapılarının bir konu çerçevesinde ele alınması, anlamlı öğrenmeye dayalı etkinliklerin tümünün ilgili tema/konu etrafında bir araya getirilmesi yani çerçevelenmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Erken yaştaki öğrencilerin dilsel, bilişsel, fiziksel ve kavramsal gelişimleri devam ettiği için matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi diğer derslerde öğrendikleri kavramlara dayalı içerik temelli bir yaklaşımın kullanılması ideal bir yaklaşımdır (Bayyurt, 2012). Ayrıca programın 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama önerilerinde *doctor*, *zebra*, *gorilla* gibi Türkçe ve İngilizce’si ortak sözcüklerden başlanması, İngilizcenin kolay ve zevkli olduğunun vurgulanması, hataların hoş görülmesi, içerikten çok iletişime ağırlık verilmesi yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur (MEB; 2013). Programda ilgili kazanımlar ve bunların nasıl davranışa dönüştürülmesi gerektiği özetle aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB, 2013, s. 1):

İkinci sınıfın kazanımları renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmiş olmak ve selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak yabancı dili severek öğrenmektir. Bunu yaparken de dili öğrenen/kullanıcıların eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Bağlam olarak öğrencilerin/dil kullanıcılarının yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, kır, piknik ve geziler, evimiz ve okul bahçesi gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir. Dili öğrenen/kullanıcıların dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikleri temel almıştır. Ayrıca on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmalarını gibi) kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğrenme konusunda çocukların yetişkinlere göre daha istekli ve heyecanlı oldukları (Cameron, 2001; Moon, 2000) ve başta telaffuz olmak üzere (Brewster vd., 2004; Cameron, 2001; Gordon, 2007) yabancı dil öğrenme konusunda yetişkinlere göre daha başarılı (Aslan, 2008; Katsuyama, Nishigakive ve Wang, 2008) oldukları bilinmektedir. Ancak bu yaş grubuna yönelik hazırlanan yabancı dil öğretim programlarının başarısı, öncelikle hedeflerin eğitsel ilkelere uygun olarak belirlenmesine ve bu doğrultuda bir öğretimin yapılmasına bağlıdır (Ara, 2009; Cameron, 2001; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Kara, 2004; Klancar, 2006; Tost Planet, 1997; Ytreberg, 1997).

Haftalık çizelgede İngilizce dersi iki saat olarak planlandığı için, öğretmenin bu sınırlı süreyi ne kadar etkin kullandığı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu sebeple öğretmenin dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemini (Communicative Language Teaching) uygulaması önerilmiştir (MEB, 2013; Demirel, 2003). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına aşırı bağımlı olunmaması, sadece zamandan tasarruf etmek ve anlaşılması güç yönergeleri vermek amacıyla kullanılması beklenmektedir (Shin, 2006). İlgili programda da sınıf içi iletişimin mümkün olduğunca İngilizce yürütülmesi önerilmektedir (MEB, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin bilmesi ve uygulaması gereken çok sayıda ilke olduğu görülmektedir. Örneğin, sınıfta kullanılan yabancı dilin kısa ve basit tutulması gerekmektedir (Brewster vd., 2004; Moon, 2000). Öğretmen İngilizce tümcelerini fiziksel, görsel vb. unsurlarla (öğretmenin jest ve mimikleri, tonlama, video, resim vb.) desteklemelidir (Brewster vd., 2004; Gordon, 2007). Telaffuz konusunda öğrencilere model olan yabancı dil öğretiminin kendi telaffuzunun doğru olması çok önemlidir (Harmer, 2007). Derslerde sıklıkla kullanılan rutin ifadelerin ve etkinliklerin (mesela, “Open your books”, “It’s time to play/sing”,

“Repeat after me” vb.) yabancı dilde kullanılması beklenir (Cameron, 2001; Gordon, 2007). Şarkılar, şiirler, oyunlarda geçen diyaloglar ve hikayelerin derslerde kullanılması, öğrencilerin dilbilgisel birimlere aşinalık kazanmasına olanak sağlar ve özellikle dinleme becerisinin gelişmesi için kullanılması gerekir (Moon, 2000). İlköğretimde yabancı dil dersleri sadece dilsel zekâya yönelik etkinliklere indirgenmemeli, daha iletişimsel bir dil öğretimi için müziksel zekâdan doğacı zekâya kadar farklı zekâ profillerini de içerecek şekilde bireysel farklılıklara hitap edebilmelidir (Şad ve Arıbaş, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin farklı yetenekleri ve ilgilerinden hareketle, çeşitli yöntem ve materyaller (şarkı, şiir, oyun, tekerleme, diyalog vb.) kullanılarak iletişimin ağırlıklı bir ortam oluşturması önerilmektedir (Klancar, 2006). Özellikle çizgi filmlerin erken yaşta yabancı dil öğretiminde kullanılmasının dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme isteklerini arttırdığı bilinmektedir (Od, 2013).

Çocuklara yabancı dil öğretiminde, öğretmenin mesleki yeterlilikleri son derece önemlidir. Başarılı bir İngilizce öğretmeni çocukların nasıl öğrendiklerini ve onlara nasıl yabancı dil öğreteceğini bilen kişidir (Bachrudin, 2010). Programın kazandırmaya çalıştığı temel dilsel beceriler dinleme ve konuşma becerileri olduğu için yabancı dil öğretiminin çocuklara bu becerileri kazandırma konusundaki bilgi ve becerileri daha fazla önem kazanmaktadır (MEB, 2013).

Avrupa genelinde ilköğretimde yabancı dil öğretimi temelde iki farklı tip öğretmen tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2012). Eurydice (2012, s.85) raporuna göre bunlardan birincisi ve en yaygın bir sınıfın bütün derslerinin sorumluluğunu alan sınıf öğretmeni (*generalist*) modeli; diğeri de özellikle Bulgaristan, İspanya, Portekiz, Slovakya ve Türkiye’de olmak üzere bir veya daha fazla yabancı dil öğretmek üzere eğitim almış uzman yabancı dil öğretmenleridir (*specialist*). Sınıf öğretmenlerinin tercih edilmesinin en önemli avantajı ilköğretim pedagojisine hakim olmaları (Şevik, 2009) ve öğrencilerin kendilerini sınıf öğretmenin yanında rahat hissetmesidir (Martin, 2005).

Türkiye’de yabancı dil derslerini çoğunlukla İngilizce öğretmenleri yürütmektedir. Ancak, ilkokullarda yeterli İngilizce öğretmenin olmadığı okullarda sınıf öğretmenleri de İngilizce derslerini yürütebilmektedir (Genç ve Kaya, 2011; Öztürk, 2006; Şevik, 2009). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin haricinde ayrıca Özel Eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğretmenlerden ve Türkiye’de yaşayan İngilizce konuşan yabancılardan yararlanılmaktadır (Arslan, 2008).

Son yıllarda büyük önem kazanan çocuklara yabancı dil öğretimi genellikle bu farklı nitelikteki öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Ancak hangi model kullanılırsa kullanılsın 2. sınıf İngilizce programı (MEB, 2013) kapsamında öğrencilerin bilişsel olarak öncelikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu iki beceriden öncelikli olan ise konuşma becerisinin önkoşul davranışı olan dinleme becerisidir. Ancak, Türkiye’de yabancı dil öğretimi bağlamında özellikle dinleme becerisi aktivitelerine yeterince zaman ayrılmadığı ve öğrencilerin öğretim programlarında belirtildiği gibi dinleme hedeflerine ulaşamadığı görülmektedir (Şevik, 2012b). Dolayısıyla Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan İlköğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programı’nın 2. sınıflar için öngörülen kazanımlarının farklı öğretmen modelleri tarafından nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla erken yaşta yabancı dil öğretim programı bağlamında farklı türde öğretmenler (*İngilizce öğretmeni, sınıf öğretmeni, yabancı öğretmen*) tarafından yürütülen İngilizce derslerinin genelde yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisinin kazandırılması açısından incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkököl 2. sınıf İngilizce dersinin öğretimi bağlamında üç farklı öğretmenin (İngilizce öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yabancı öğretmen) genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisi öğretimi açısından derinlemesine incelenmesi ve karşılaştırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Araştırmaya dâhil edilen üç öğretmenin genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi ve özelde dinleme becerisi öğretimine ilişkin mevcut durum nedir?
2. Araştırmaya dâhil edilen üç öğretmenin genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi ve özelde dinleme becerisi öğretimine ilişkin benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Araştırmaya dâhil edilen üç öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerisi testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni”ne uygun olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda ilkököl 2. sınıf İngilizce derslerini yürüten bir *İngilizce öğretmeni*, bir *sınıf öğretmeni* ve bir *yabancı öğretmen* olmak üzere üç durum belirlenmiş ve her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp ardından karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İncelenen Durumlar

Araştırmada incelenen üç durum, Malatya Büyükşehir Belediyesi Yeşilyurt merkez ilçesi sınırları içinde yer alan ilkökulların 2. sınıflarında yabancı dil (İngilizce) derslerini yürüten öğretmenler arasından, maksimum çeşitlilik ve kriter temelli örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde eğitim-öğretim yılı başından itibaren aynı 2. sınıfın İngilizce derslerini yürütüyor olmak kriter olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik kapsamında üç farklı öğretmen modeline göre öğretmenler seçilmiştir. Bu modeller sınıf öğretmeni, İngilizce öğretmeni ve ana dili İngilizce olan bir yabancı öğretmen olarak belirlenmiştir.

Okul ziyaretleri ve telefon görüşmeleri yoluyla, belirlenen ölçütlere uyan öğretmenler tespit edilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan üçü ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan üç öğretmenden biri anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni, ikincisi anadili Türkçe olan sınıf öğretmeni ve üçüncüsü de anadili İngilizce olan yabancı dil öğretmenidir. Öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulduğu için bu çalışma kapsamında sırasıyla *Tuğba*, *Mehmet* ve *Linda* takma isimleriyle anılmışlardır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında araştırmanın geçerliliğini arttırmanın en temel yolu çoklu veri kaynaklarından faydalanılmasıdır (Yin, 2003). Bu sayede araştırmanın geçerliliğini/inandırıcılığını arttırmak için veri çeşitlemesine (triangulation) gidilerek farklı türden veriler toplanmıştır (Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla yarı yapılandırılmış gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelenmesi tekniklerinden faydalanılmıştır. Durum çalışmalarında nitel veriler nicel verilerle de desteklenebilir (Yin, 2003). Bu doğrultuda nicel veriler yoluyla da veri çeşitliliğini sağlamak maksadıyla dinleme başarı testi geliştirilmiş ve gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere uygulanarak veri çeşitliliği artırılmıştır.

Tablo 2.
Araştırmada İncelenen Üç Öğretmene Ait Bilgiler

Özellikler	İngilizce öğretmeni (Tuğba)	Sınıf öğretmeni (Mehmet)	Yabancı öğretmen (Linda)
Mezuniyet	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü	Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü	Birleşik Krallık, Londra, Sinema ve İletişim Bölümü, TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) kursu; CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) kursu
Yaş	30	28	29
Kıdem	8 yıl	6 yıl	3 yıl
Cinsiyet	Bayan	Erkek	Bayan
Sınıf Mevcudu (sınıf listesine göre)	1. şube 38 öğrenci 2. şube 34 öğrenci	16 öğrenci	26 öğrenci
Bağlam	Tuğba Öğretmen, Malatya merkez ilçesi Yeşilyurt'ta bulunan genellikle orta sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin kayıtlı olduğu bir ilkokulda görev yapmaktadır. Tuğba Öğretmenin girmiş olduğu iki ayrı 2. sınıfta gözlem yapılmıştır. Şubelerden birinde bilgisayar ve projeksiyon cihazı mevcutken diğerinde mevcut değildir. İngilizce'nin haftalık çizelgedeki ağırlığı 2 saattir.	Mehmet Öğretmen 6 yıldır Malatya merkez ilçesi Yeşilyurt'a bağlı bir beldede ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mehmet Öğretmen çalıştığı kurumda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce derslerini de kendisi yürütmektedir. Okulun konumu itibarıyla öğrenciler düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Öğretmenin dersliğinde bilgisayar, projeksiyon vb. multi-medya araç gereçler mevcut değildir. İngilizce'nin haftalık çizelgedeki ağırlığı 2 saattir.	Linda Öğretmen son bir yıldır Malatya'da özel bir okulda görev yapmaktadır. Öğretmenin sınıfında interaktif beyaz tahta, bilgisayar, hoparlör gibi multi-medya donanımları mevcuttur. Öğrencilerin çoğu yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir ve ilkokul birinci sınıftan ya da anaokulundan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamışlardır. İngilizce derslerine sınıf öğretmeni de katılmaktadır. İngilizce'nin haftalık çizelgedeki ağırlığı 9 saattir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanırken incelenen olgunun çok yönlü gözlenebilmesi, gözlenecek ortamın fiziksel ve sosyal boyutuna, ortamda oluşan etkinliklerin ve kullanılan dilin özelliklerine dikkat edilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda gözlem formu hazırlanırken gözlenen sınıfların fiziksel ve sosyal özellikleriyle birlikte temelde öğretmenin sınıf içi etkinlikleri ve özelde de dinleme etkinlikleri, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi, araç-gereç ve materyal kullanımına ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlarken de araştırmadaki amaç dikkate alınarak genelde derslerin işlenişi özelde de dinleme etkinlikleri ile ilgili temel sorular belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere genel anlamda “Yabancı dil dersini nasıl işliyorsunuz?”, “Dinleme becerisine yönelik ne

tür etkinlikler yapıyorsunuz?”, “Uygulanan öğretim programıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” “Öğrencilerin başarılarını nasıl ölçüyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Bu genel sorulara verilen cevapların derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesi amacıyla sonda ve tamamlayıcı nitelikte sorular (Patton, 2014) sorulmuştur.

İncelenen öğretmenlerin öğrencilerinin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla ise bir başarı testi geliştirilmiştir. Test hazırlanırken devlet okulunda öğretmenlik yapan Tuğba ve Mehmet Öğretmenlerin derslerinde işledikleri kitaptaki (“*Fun with Teddy*”) içerik ve görseller kullanılmıştır (Yiğit Orhan, Günel ve Karadeniz, 2013). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programında her ünite için belirtilen dinleme becerisine yönelik kazanımlardan hareketle belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda dönem planına göre öğrencilerin işlemiş olacakları ilk 9 ünitenin kazanımlarına göre soruların dağılımı yapılmıştır. Her kazanımla ilgili en az bir soru olacak şekilde 27 soruluk denemelik dinleme becerisi başarı testi hazırlanmıştır. Daha sonra bu testin kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği ve öğrenciye uygunluğu açısından uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman panelinde bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmeni yer almıştır. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve testin öğrencilerin dikkatleri çekmesi amacıyla test formları renkli olarak çoğaltılmıştır.

Dinleme testindeki soruların ses kaydı kendisi de İngilizce öğretmeni olan ikinci araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Daha sonra anadili İngilizce olan ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında görev yapan bir öğretim elemanından telaffuzların doğruluğu ve testin uygunluğu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler ışığında bazı kelimelerin telaffuzları düzeltilerek tekrar ses kaydı yapılmıştır.

Hazırlanan dinleme becerisi başarı testi Malatya ilinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özelliklerdeki beş ilkokulda (Gazi İlkokulu, Sadiye Ünsalan İlkokulu, Kanuni İlkokulu, Şehit Recai Vardal İlkokulu ve Milli Egemenlik İlkokulu) öğrenim gören 212 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar kullanılarak testin yapı geçerliliği ve iç güvenilirliği test edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda madde güçlük indeksleri açısından 3. ve 4. soruların çok kolay ($p=.70$ üzerinde) ve 23. sorunun da çok zor ($p=.22$) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan 3., 4., 11., 18., 20., 21. ve 23. soruların madde ayırt edicilik indekslerinin .30’un altında kaldığı anlaşılmıştır. Bu yüzden bu maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testin son halinde yer alan 20 madde için testin ortalama güçlük düzeyi .56 ($p=.34$ ile $p=.68$ arası) ve ortalama ayırt edicilik düzeyi .53 ($r=.33$ ve $r=.72$ arası) olarak hesaplanmıştır. Kalan 20 madde için hesaplanan içgüvenilirlik katsayıları (KR20=.90; Spearman Brown iki-yarı güvenirlik katsayısı=.921) test puanlarının içtutarlılık açısından güvenilir olduğu ve sonuçların tesadüfi hatalardan yeterince arınık olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Kaydedilmesi

Araştırmanın nitel verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Gözlem sürecinde veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu ve saha notları kullanılarak toplanmıştır. Video ile kayıt konusunda gerekli izinler alınamadığı için gözlemlenen herşey kayıt altına alınamamıştır. Böyle bir durumda önerilen araştırmacının özellikle araştırma soruları çerçevesinde cevap aradığı özelliklerle alakalı herhangi bir olay ya da davranışı vakit geçirmeden not etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda gözlem sürecini yürüten ikinci araştırmacı gözlem formundaki başlıklardan hareketle ayrıntılı saha notları tutmuştur. Saha notları, gözlemlenen sınıfların

fiziksel ve sosyal ortamı ve dersiçi etkinlikler ve etkileşime ilişkin betimlemeleri ve yorumları içermiştir.

Tablo 3.

Araştırmada Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bilgiler

	İngilizce öğretmeni (Tuğba)	Sınıf Öğretmeni (Mehmet)	Yabancı öğretmen (Linda)
Gözlem süresi	5 ders saati (5x40dk)	4 ders saati (4x40dk)	4 ders saati (4x40dk)
Görüşme süresi	4x10 dk	3x15 dk	10+20+10 dk
İncelenen Dokümanlar	Öğrenci defterlerine ait 5 sayfa, öğrencilere ait 7 çalışma yaprağı, 1 öğrencinin performans ödevi, Üzerinde etkinlik yapılmış iki ders kitabı sayfası, sınıf içi etkinliklere ait bir fotoğraf, ders içi etkinlik esnasında tahtaya yazılan yazıya ait bir fotoğraf	Öğrenci defterlerine ait 5 sayfa, öğrencilere ait 7 çalışma yaprağı	Öğrenci defterlerine ait 2 sayfa, öğrencilere ait 1 çalışma yaprağı, 1 tane örnek öğrenci değerlendirme kâğıdı, Etkinlik örneklerinin olduğu 7 ders kitabı sayfası, Haftalık İngilizce öğretim programına ait 2 fotoğraf

Görüşmeler, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin talepleri doğrultusunda ders aralarında öğretmenler odasında ya da sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri cep telefonunun ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiş, ardından bütün konuşmalar ayrıntılı bir şekilde yazıya dönüştürülerek analize hazır hale getirilmiştir.

Gözlem ve görüşme sürecinde öğrencilerin ders içinde yaptıkları etkinliklerin, çalışma kâğıtlarının, defterlerinin vb. fotoğrafı çekilerek dokümanlar toplanmıştır. Son olarak da 12-13.05.2014 tarihlerinde öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin nicel verilerin toplanılması amacıyla gözlem yapılan sınıflarda bulunan toplam 106 öğrenciye dinleme becerisi testi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizde araştırmanın özelliklerine bağlı olarak betimleme, analiz ve yorumlama aşamalarının tamamı ya da bir kısmı aşamalı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre nitel verilerin betimsel analizi gözlenenin ya da söylenenin özgün formuna sadık kalınarak doğrudan alıntılanmasını içerirken; analiz aşaması buna ek olarak daha açıklayıcı temaların ve ilişkilerin belirlenmesini; yorumlama aşaması ise araştırmacının kendi yorumlarını da kullanarak ilk iki aşamadan hareketle sonuçlardan anlam çıkarmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleriyle toplanan veriler betimleme, analiz ve yorumlama aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Ancak araştırmanın temel amacı üç öğretmenle ilgili mevcut durumun sistematik ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi olduğu için betimleme ve analiz aşamalarına daha fazla ağırlık verilmiştir. Betimlemelerde gözlem notlarından ve görüşme deşifrelerinden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İlgili betimlemelere, analiz aşamasında verilerin birbiriyle ilişkilendirilmesiyle elde edilen tema başlıkları altında yer verilmiştir. Tema başlıklarının oluşturulmasında da ilgili literatürde ve ilkökul İngilizce dersi programında yer alan

temel başlıklar kullanılmıştır. Son aşamada ise, betimleme ve analizlerin yeterli kanıtları sunduğu durumlarda araştırma soruları doğrultusunda öznel çıkarımlara ve yorumlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre her üç öğretmenin İngilizce derslerinde kullandıkları öğretim dili, yarattıkları sınıf atmosferi, uyguladıkları sınıf içi öğretim etkinlikleri, özelde dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisi ve dil alanlarının öğretilmesine yönelik etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, program ve ders kitabıyla ilgili görüşleri açısından ayrı ayrı ve bütüncül bir şekilde incelenmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmaların özellikle iç geçerlilik ve iç güvenilirlik özelliklerini sınamak ve artırmak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve tutarlılık incelemesi yöntemlerinin kullanılması önerilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmanın nitel aşamasının çeşitli boyutları (araştırma problemlerin yazımı, araştırma deseninin belirlenmesi, veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri) hem süreç esnasında hem de süreç sonunda nitel araştırma yöntemleri ve program değerlendirme konusunda deneyimli öğretim üyelerinin uzman ve tutarlılık incelemelerine tabi tutulmuştur. Ayrıca yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar ve çıkarımlar araştırmanın katılımcısı olan üç öğretmene teyit incelemesi yapmaları için sunulmuş ve yapılan betimlemelerin ve yorumların gerçek durumu objektif bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığıyla ilgili geribildirimler alınmıştır.

Dinleme becerisi başarı testinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları vb.) hesaplanmıştır ve gruplar arası karşılaştırma (İngilizce, sınıf ve yabancı öğretmenin öğrencileri) amacıyla da tek yönlü ANOVA testinden faydalanılmıştır. Yapılan teste anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

İngilizce Öğretmeni Tuğba

Öğretim dili

Yapılan gözlemlerde Tuğba Öğretmenin derse girdikten sonra basit İngilizce yönergeler kullanarak öğrencilerle iletişim kurduğu (örneğin “*Good morning. How are you? Sit down.*”) ve öğrencilerin de İngilizce olarak karşılık verdiği görülmüştür. Tuğba Öğretmen ders sürecinde “*be quiet please, raise your hand, close the door*” gibi İngilizce komutları doğal ve akıcı bir şekilde kullanmaktadır. Öğrencilerin öğrendiği ve aşına olduğu kelimeler/komutlar haricinde derste Türkçe konuşmaktadır. Örneğin 24.03.2014 tarihinde gözlemlenen derste kulaktan kulağa oyununun nasıl oynanacağına ilişkin ayrıntılı yönergeleri Türkçe olarak verdiği gözlemlenmiştir. Ancak yeni öğrenilen kelimenin Türkçesini kullanmamaya dikkat etmekte ve öğrencilerin de o kelimenin İngilizcesini kullanmasını istemektedir:

Öğrenciler hazır olmadıkları için çok fazla İngilizce kullanamıyorum... ancak öğrencilerin kulağının İngilizceye alışması için derste mümkün olduğunca çok İngilizce kelime ve cümle kullanmaya çalışıyorum (Tuğba, 24.03.2014 tarihli görüşmeden).

Sınıf atmosferi

İzlenen derslerde Tuğba Öğretmenin öğrencilerine güler yüzle yaklaştığı ve onları derse aktif bir şekilde katmaya çalıştığını gözlemlenmiştir. Öğrencilere yönelik uyarılarını yumuşak bir tutumla yaptığı gözlemlenmiştir. Örneğin; bir kelimeyi hatalı telaffuz eden öğrenciye “*Bir kez daha tekrarlar mısın?*”, öğrenciye hitap erken “*Canım*” gibi sözcükler kullanmıştır.

Sınıf içi etkinlikler

Tuğba Öğretmen kelime çalışması yaptırırken genellikle soru-cevap tekniğini kullanarak öğrencilere kelimelerin Türkçe karşılıklarını tekrarlatmıştır (örn. öğretmen evcil hayvanlarla ilgili 8. ünite de bütün hayvanların Türkçe isimlerini tek tek bütün öğrencilere sormuştur). Tuğba Öğretmenin öğretmeyi hedeflediği kelimeleri tahtaya öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde baloncuklar içinde yazdığı ve öğrencilerden de defterlerine yazmalarını istediği gözlemlenmiştir. Öğrenciler de ders kitabından öğrendikleri resimleri takip ederek eşleştirme, boyama, kesme gibi etkinlikleri yapmaktadır. Bu etkinliklerde Tuğba Öğretmenin dinleme becerisinden çok okuma ve yazma becerisini önemsendiği söylenebilir.

İngilizce kelimelerin telaffuzları öğretmek amacıyla koro halinde tekrar yaptırdığı gözlemlenmiştir. Devamında öğrencilerin bireysel tekrar yapmalarını istemiş ve onları incitmeden hatalarını düzeltmeye çalışmıştır. Doğru telaffuz edenleri İngilizce geribildirimlerle (örn. “*Very good!*”) pekiştirmiştir. Örneğin, Tuğba Öğretmenin 26.03.2014 tarihli gözlemlenen dersinde hayvanlarla ilgili üniteyi işlerken, önce öğrencilere hayvanların İngilizce’sini söyledikten sonra öğrencilerden ilgili hayvanın sesini çıkartmalarını (örn. öğretmen “*dog*” öğrenciler “*hav-hav-hav*”) istemiştir. Ardından “*repeat after me*” diyerek öğrencilerin kelimeleri kendinden sonra tekrarlamasını istemiştir. Ayrıca bazı öğrencilere ayrı ayrı bu kelimeleri telaffuz ettirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kitaptaki etkinliklerin haricinde öğrencilere kukla yaptırdığı, şarkı söylediği (örn. “*Head and Shoulders*”), projeksiyondan video (Fun with Teddy CD’si) izlettiği, kelime ve telaffuz oyunları oynattığı (örneğin kulaktan kulağa) gözlemlenmiştir. 24.03.2014 tarihli gözlemde Tuğba Öğretmen öğrencileri üç gruba (*Group Red, Group Yellow, Group Pink*) ayırarak, çiçek yapraklarını tamamlamayı içeren bir oyun oynatmıştır. Öğretmenin ödül olarak çikolata vermesi öğrencilerin eğlenerek aktif bir şekilde derse katılmasına neden olmuştur. Bu oyunda öğrencilerin bazı benzer kelimelerin telaffuzlarını karıştırdığı gözlemlenmiştir (örn. *nose-toes*). Gözlemlenen bu etkinliklerin öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Dinleme etkinlikleri

Tuğba Öğretmenle yapılan görüşmede dinleme becerisine yönelik hangi etkinlikleri kullandığı sorulduğunda; “*Konuyla ilgili şarkılar öğretiyorum. Ayrıca eğer sınıflarda varsa projeksiyon oradan kitabın CD’sini ya da kendi getirdiğim videoları izlettiriyorum*” cevabını vermiştir.

Tuğba Öğretmen 24.03.2014 tarihli gözlemde vücudun bölümleriyle (*body parts*) ilgili ünite de öğrendikleri *Head and Shoulders* şarkısını öğrencilerle birlikte söyleyerek, öğrencilerin duydukları kelimelere uygun olarak vücutlarının ilgili parçalarını göstermelerini istemiştir.

Tuğba Öğretmen 02.04.2014 tarihli gözlemde ise; öğrencilere projeksiyondan ders kitabının CD’sini ve internet sitelerinde bulunan şarkıları dinleterek/izlettirerek dinleme etkinlikleri yapmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda Tuğba Öğretmenin derslerinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden yararlandığı söylenebilir.

Yazma etkinlikleri

Tuğba Öğretmenin, programda sınırlı düzeyde kullanılmasının tavsiye edilmesine rağmen yazma etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Tuğba Öğretmen gözlemlenen derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri defterlerine yazmalarını istemiştir. Öğrencilerine sevdikleri bir hayvanın kuklasını yaptırdığı 02.04.2014 tarihli dersinde de öğrencilerinden kuklaların altına o hayvanın ismini yazmalarını istemiştir. Öğrendikleri kelimelerin haricinde de öğrencilerin merak ettikleri hayvan isimlerinin İngilizce karşılıklarını (örn. *lion, monkey*) tahtaya yazdığı gözlemlenmiştir (bkz. Ek 1).

Ayrıca öğrencilerin defterleri incelenirken, öğrencilerin ilk üniteye yer alan bütün İngilizce kelimeleri Türkçeleriyle birlikte yazdıkları görülmüştür (bkz. Ek 2). Öğrencilerin defterlerine yazdıkları kelimeler Türkçe ve İngilizceleri birbirine yakın kelimelerdir (örn. *ambulance, brokoli, garage, kimono*). Bu kelimelerin seçilmesinin asıl nedeni telaffuz çalışması olmakla birlikte, kelimelerin Türkçe anlamlarıyla birlikte yazılmasının öğrencilerin kelimelerin okunuş ve yazılışlarını karıştırmasına sebep olduğu gözlemlenmiştir. Tuğba Öğretmenin hazırladığı çalışma kâğıtlarının da dinleme becerisinden çok okuma ve yazma becerisine yönelik alıştırmalar içerdiği gözlemlenmiştir. Tuğba Öğretmen tahtada düz yazı kullanmakta, öğrenciler ise defterlerinde el yazısı kullanmaktadır. Ancak yapılan gözlemde bu farklılığın öğrencileri olumsuz olarak etkilediği görülmemiştir.

Ölçme ve değerlendirme

26.03.2014 tarihli görüşmeden hareketle Tuğba Öğretmenin derslerinde ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yaptığı söylenebilir.

Öğrenciler normalde yazılıdan alınan notla değerlendirilmiyor. Öğrencileri sınıf içi katılımlarına göre değerlendiriyorum. Ancak ilk dönemin sonunda öğrencilere not da verileceğini öğrendiğim için onlardan (yazılı) bir performans ödevi hazırlamalarını istedim"... "İlk dönem hiç yazılı sınav yapmadım. Bu yüzden de dönemin başında öğrencilerin performanslarını görmek için (yazılı) bir sınav yapmak istedim.

Yapılan sınava ilişkin 24.03.2014 tarihli gözlemde, öğrencilerin sınava alışık olmadığı ve öğretmene sınavla ilgili çok fazla soru sordukları görülmüştür. Öğretmen de anlamadıkları soruları ya da akıllarına gelmeyen cevapları ipuçları vererek hatırlamalarını sağlamıştır (örn. *good morning* cevabını buldurmak için "*Derse girdiğimde ben size ne diyorum? Good*"; "*Müzik aleti öğrenmiştik ya?*", Doğum günü ile ilgili soruya "*Happy birthday*" şarkısının melodisini mırıldanarak ipucu vermiştir). Sınav içeriği incelendiğinde soruların, verilen resimle seçeneklerde verilen İngilizce kelimeleri eşleştirme, resimli konuşma balonundaki diyalogda boş bırakılan yeri tamamlama (A: What is your name?

B:.....) gibi okuma ve yazmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Program ve ders kitabı hakkındaki görüşler

Tuğba Öğretmenle yapılan 02.04.2014 tarihli görüşmeden, öğretmenin İngilizcenin 2. sınıflara indirilmesinden memnun olduğu ve bu yüzden ortaokuldan ilkökula tayin istediği anlaşılmıştır. Tuğba Öğretmen küçük yaş grubunun kendine has gelişimsel özelliklerini dikkate alarak onlara uygun bir öğretimsel yaklaşım benimsediğini vurgulamıştır:

Küçük yaştaki öğrenciler İngilizce öğrenmeye daha heveslidir. Bu yüzden de öğrencilere yüksek sesle bağırırmam ve aralarında konuşmalarını, söz hakkı almadan konuşmalarını, ayağa sık sık kalkmalarını görmezden gelirim, sabrederim.

Yapılan görüşmede Tuğba Öğretmenin programda belirtilen, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlarla ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu ancak kitabın bu kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığını düşündüğü anlaşılmıştır. Ayrıca dinleme etkinliklerinin de uygulanabilmesi için sınıfın fiziksel koşullarının uygun olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Programı beğeniyorum. Dinlemeye yönelik kazanımların ve konuların öğrencilere uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak ders kitabı bu konuda çok yararlı değil. Anaokulu kitabına benziyor. Buna rağmen öğrenciler kesme, boyama etkinliklerinden çok hoşlanıyor. Ancak çalışma kitabının ve her sınıfta projeksiyon aletinin olmaması ders işleniş sürecinde özellikle dinleme aktivitelerini yapamıyorum. Projeksiyon ve bilgisayar olmayan sınıflarda bu bölümleri kendim okuyorum.

Sınıf Öğretmeni Mehmet

Öğretim dili

Gözlemlenen derslerde Mehmet Öğretmen derse girişlerde öğrencileri “*Günaydın. Nasılsınız?*” diyerek Türkçe selamlamıştır. Ders sürecinde de ağırlıklı olarak Türkçe konuşmuştur. Öğrencileri İngilizce kelimelerin yazılışlarını karıştırdığında Mehmet Öğretmenin Türkçe ipuçlarıyla dönüt ve düzeltmeye başvurduğu gözlemlenmiştir (örneğin “bir” kelimesinin İngilizce yazılışıyla ilgili ipucunu “*One diye mi van diye mi yazılıyor?*” sorusuyla vermiştir). Mehmet Öğretmenin derslerde öğrencilerle iletişime geçecek düzeyde İngilizce konuşmadığı ve telaffuz konusunda da yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Mehmet Öğretmen yapılan görüşmede “*Üniversitede en son İngilizce’ye dair ne öğrendiysem ona göre öğrencilerime öğretmeye çalışıyorum. Bazı kelimelerin telaffuzlarını ben de bilmiyorum.*” diyerek İngilizce seviyesinin iyi olmadığını kendisi de onaylamıştır.

Sınıf atmosferi

Mehmet Öğretmen gözlemlenen derslerde zaman zaman sertleşen otoriter bir sınıf yönetimi yaklaşımı kullanmıştır. Öğrencileri ise ders sürecinde verilen görevleri sessizce yapmış ve söz hakkı verilmeden konuşmamıştır. Öğrenciler konuştuğunda öğretmen “*Sus!, Otur!*” gibi komutlarla uyarılarda bulunmuştur. Yapılan gözlemlerden hareketle öğrencilerin İngilizce derslerinde hata yapmaktan çekindikleri ve kaygılı oldukları söylenebilir.

Sınıf içi etkinlikler

Mehmet Öğretmen ders kitabındaki üniteleri ve etkinlikleri kısa sürede bitirdiği için farklı kaynaklardan derlediği çalışma yaprakları ile konu tekrarı yaptırmaktadır. Ancak ders kitabındaki konular bitmiş olmasına rağmen öğrencilerin programda (MEB, 2013) belirtilen dinleme ve konuşmaya yönelik kazanımları yeterince edinemedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin; 28.03.2014 ve 04.04.2014 tarihli gözlemlerde öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin bazılarını unuttuğu, kelimelerin yazılışlarını ve okunuşlarını karıştırdıkları gözlemlenmiştir (örneğin bazı öğrenciler Türkçe *yedi* sayısının İngilizcesini *seven* yerine *sevin* şeklinde yazıp, telaffuz ederken yazıldığı gibi *seven* şeklinde okumuşlardır).

04.04.2014 tarihli gözlemde Mehmet Öğretmen öğrencilerine renklerle ilgili çalışma kâğıdı dağıtmış, öğrencilerden çalışma kâğıdındaki resimlerin altında yazan İngilizce renge (örn. *blue, purple*) göre resimleri boyamalarını istemiştir (bkz. Ek 3). Öğrenciler renkleri hatırlamakta zorlandıkları için Mehmet Öğretmen öğrencilere her kelimenin Türkçe karşılığını sormuş, bazı öğrenciler ilgili rengin Türkçesini sesli olarak söyledikten sonra boyama yapabilmişlerdir. Buna rağmen boyama yapamayan öğrencilere Mehmet Öğretmen Türkçe komutlarla dönüt-düzeltilme yaptırmıştır (örneğin, “*Arabayı pembe renge boyaman lazım*”). Öğrenciler İngilizce kelimeleri yazıldığı gibi telaffuz ettiğinde, Mehmet Öğretmen Türkçe açıklamalarla telaffuzlarını düzeltmeye çalışmıştır (örn. “*Purple okunmaz çocuğum pörpül diye okunur. Purple olarak yazılır.*”). Bu ve benzeri alıştırmalarda kelimelerin İngilizce telaffuzlarından çok yazılı verilen kelimeleri tanıma ve doğru heceleme (*spelling*) becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Dinleme etkinlikleri

Mehmet Öğretmenin sınıfında projeksiyon cihazı ve bilgisayar mevcut değildir. Mehmet Öğretmen bu yüzden öğrencilerine görsel ve işitsel materyaller sunamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin derslerde, konuşma ve telaffuz konusunda sadece öğretmeni model aldıkları söylenebilir. Ancak öğretmenin de bazı İngilizce kelimeleri hatalı telaffuz ettiği ve bu yüzden de öğrencilerin de yanlış modellediği gözlemlenmiştir (örn. İngilizce *three* kelimesi için ‘*θhri:*’ yerine ‘*tri:*’; İngilizce *five* kelimesi için ‘*fav*’ yerine ‘*faf*’).

28.03.2014 tarihli dinleme etkinliklerini kullanmasına yönelik yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen, *“Kitabın dinleme CD’sine ulaşamadım. Kitapla birlikte de CD verilmemiş. Bu yüzden kendi İngilizce bilgimle kelimeleri telaffuz ediyorum.”* diyerek doğru telaffuz öğrenimi açısından öğrencilere sunduğu tek dil modelin kendisi olduğunu onaylamıştır. Yapılan görüşmelerden ve dört derste yapılan gözlemlerden hareketle Mehmet Öğretmenin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yeterince etkinlik yapmadığı söylenebilir.

Yazma etkinlikleri

İngilizce derslerinde hem Mehmet Öğretmenin hem de öğrencilerinin bitişik el yazısı kullandığı gözlemlenmiştir. Mehmet Öğretmen öğrencilere İngilizce defteri tutturmaktadır. Bazı öğrencilerin defterleri incelendiğinde, öğretmenin öğrencilere İngilizce kelimeleri, Türkçe karşılıklarını ve kelimelerin doğru telaffuzlarının Türkçe yazılışlarını (örn. *Chicken = Tavuk, çıkın*) tekrar tekrar yazdırdığı görülmüştür. Bunun sebebi 28.03.2014 tarihli görüşmede sorulduğunda, Mehmet Öğretmen; *“Programda öğrencilere yazdırılmaması söyleniyor. Ancak ilk dönem yazma kullanmadım ve öğrencilerim kelimeleri unuttu. O yüzden de şimdi yazma alıştırmalarına ağırlık veriyorum”* diyerek öğrencilerinin yazarak daha iyi öğrenebileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Yapılan doküman incelemeleri esnasında incelenen bütün öğrencilerin defterlerinde bu türden iletişimsel olmayan yazma alıştırmalarına rastlanmıştır (Bkz. Ek 4).

Ölçme ve değerlendirme

04.04.2014 tarihli görüşmede Mehmet Öğretmene öğrenci başarılarını nasıl ölçüp değerlendirdiği sorulduğunda, *“Değerlendirmeyi öğrencilerin sınıf içi durumlarına göre ortalama bir puan vererek yapıyorum.”* diyerek cevaplamıştır. Gözlemlerde de derste öğrencilere doldurtulan çalışma yapraklarının dışında öğrencilerin performansını ölçmeye yönelik herhangi bir etkinlik yapıldığına rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmaların ise dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinden ziyade kelime ve heceleme alanları ile okuma ve yazma becerilerini merkeze aldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerde de öğrencilerin yeterince başarılı olamadıkları ve çoğu zaman alıştırmaları öğretmenin Türkçe açıklamalarına rağmen zorlanarak yaptıkları anlaşılmıştır. Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmenin, öğrencilerin bu başarısızlığının öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik koşullarından ve ailelerin derslere yeterince katkı sağlamamasından kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır: *“Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden dolayı aileler ilgilenmiyor. Öğrendiklerini çabuk unutuyorlar.”*

Program ve ders kitabı hakkındaki görüşler

Mehmet Öğretmenle yapılan 28.03.2014 tarihli görüşmede öğretmene programda yer alan ve öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlarla ilgili düşünceleri sorulduğunda, Mehmet Öğretmen programdan, ders kitabından ve İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesinden memnun olmadığını belirtmiştir:

Programa İngilizce dâhil olduğunda sınıf öğretmenlerine hiçbir seminer verilmedi. Bu yüzden de bazı sınıf öğretmenleri İngilizce dersini işlemiyorlar. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabının da açıklamaları yeterli değil. Öğretmenin ne yapması gerektiğini anlayamıyorum. Dinleme CD’si de kitapla birlikte verilmedi. İnternette bulamadım. Ders kitabında ise fazla boyama ve kesme alıştırmaları var. 1. sınıfta da çok fazla resim yaptıkları için öğrenciler resim yapmaktan sıkıldı. Bence kitap da İngilizce öğrenmede yeterli değil.

Yabancı Öğretmen Linda

Öğretim dili

Linda Öğretmen gözlemlenen derslerde ders süresince İngilizce konuşmuştur. Öğrencilerle iletişim kurarken aktif bir şekilde mimik ve jestlerden faydalanmıştır. TPR (Total Physical Response-Tüm Fiziksel Tepki) etkinlikleriyle öğrencilere komutlar vererek onları zihinsel ve fiziksel olarak aktif hale getirmiştir (örneğin *stand up, sit down, sleep, awake, run*). Linda Öğretmenin anadilinin İngilizce olması ve öğrencilerin sürekli hedef dile maruz kalmasının, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf atmosferi

Linda Öğretmen gözlemlenen derslerinde öğrencilerine karşı sıcakkanlı, aktif ve samimi yaklaşmıştır. Öğrencilerinin öğretmenlerine olan tutumunun olumlu olduğu da gözlemlerden anlaşılabilmektedir. Linda ders boyunca sorularıyla öğrencileri konuşturmaya çalışmıştır. Cevabı bilemediklerinde ipuçlarıyla yardım etmiş ve bildiklerinde ise *“Very good!, Excellent!”* gibi dönütlerle ve mimikleriyle pekiştireçler vermiştir. Öğrenciler kendi aralarında konuştuğunda ise esprili bir dille (örneğin *“hoopp, heey”* gibi ifadelerle) öğrencileri uyarak dikkatlerini derse çekmeye çalışmıştır. Linda Öğretmen sınıfta rahat ve sıcak bir atmosfer kurmaya çalıştığı için çoğu zaman öğrencilerin sınıf içinde dolaşmalarını ve söz hakkı almadan konuşmalarını görmezden gelmiştir. Derslerde Linda Öğretmenle birlikte sınıfta hazır bulunan sınıf öğretmeni de gerektiğinde öğrencileri konuşmalarını ve dikkatlerini Linda Öğretmene vermeleri konusunda uyarılarda bulunmuştur.

Sınıf içi etkinlikler

Gözlemlenen derslerde Linda Öğretmenin akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullandığı görülmüştür. 11.04.2014 tarihli gözlemde Linda Öğretmen akıllı tahtaya çizdiği büyük bir saat modeli üzerinde kollarını akrep ve yelkovan benzeterek saatlerin okunuşlarını sunmuş, ardından öğrencilerden de İngilizce okuduğu saatin karşılığını göstermelerini istemiştir. Etkinliğin devamında Linda Öğretmen akıllı tahtaya saatler çizerek öğrencilere bu saatlerin İngilizcesini sormuş, doğru cevabı öğrencilerden duyana kadar da cevabı söylememiştir. Bu süreçte çoğu öğrencinin saatlerin İngilizce söylenişi ile Türkçesini karıştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede eşzamanlı olarak Türkçe’de de saatleri işledikleri, dolayısıyla iki dilin dilbilgisi yapısı farklı olduğundan öğrencilerin kafalarının karışmış olabileceği anlaşılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla Linda Öğretmenin öğrencilerinin dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Aynı derste Linda Öğretmen öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtmış ve öğrencilerden verilen saatlerin İngilizcesini yazmalarını istemiştir. Öğrenciler çalışma kâğıtlarını yaparken, Linda Öğretmen sınıfta öğrencilerinin yanına tek tek giderek onlara yardımcı olmuştur. Bu süreçte de öğrencilerin anlamadığı kısımları anlatırken İngilizce geri bildirimler vermiştir. Bu etkinliklerde Linda Öğretmen öğrencilerinin yazma becerilerini de geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

15.04.2014 tarihli gözlemde ise Linda Öğretmen ‘feelings’ (hisler) konusunu işlemiştir. Linda Öğretmen öncelikle gönüllü öğrencileri tahtaya çıkarmış ve onlardan söylediği duygunun (*üzülmüş, mutlu, üzgün* vb.) taklidini yapmasını istemiştir. Arkadaşları da tahtaya kalkan öğrencinin nasıl hissettiğini (*“cold”, “happy”, “sad”* vb.) bulup İngilizce karşılığını söylemeye çalışmıştır. Bir sonraki derste ise Linda Öğretmen getirdiği kartlar üzerindeki resimler ve fiillere ilişkin sorular sormuş (örn. *“What are you/is she/is he doing?”*) ve öğrencilerin cümle kurarak cevaplamasını istemiştir (örn. *“I am cooking”*) (Bkz. Ek 5). Bu ders sürecinde, Linda Öğretmenin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir.

Dinleme etkinlikleri

Gözlemlenen derslerde Linda Öğretmenin anadilinin İngilizce olması, öğrencilere konuşma ve telaffuz konusunda doğru model sunması açısından önemli bir avantaj sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce kelime ve tümceleri rahat ve doğru bir şekilde telaffuz ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun dışında akıllı tahta ve görsel işitsel materyallerin kullanılması öğrencilerin İngilizceye sözlü olarak maruz kalmalarını sağlamıştır.

11.04.2014 tarihinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirmesi konusunda yapılan görüşmede de Linda Öğretmen, *“Akıllı tahtada sunulabilen kitap ve etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Ayrıca adam asmaca, bulmaca, cümle kurma gibi oyunlarla öğrenilenleri tekrar ediyorum.”* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Yazma etkinlikleri

Gözlemlenen derslerde Linda Öğretmenin öğrencileri defterlerini resim yapmak için ve öğretmenin dağıttığı kelimeleri yapıştırmak için kullanmıştır. Yazma etkinlikleri daha çok çalışma yapraklarıyla sunulan etkinliklerde kullanılmıştır. Linda Öğretmen kelimelerin İngilizce yazılışının ve okunuşunun farklı olduğunu ayırt edebilmeleri ve yazılışlarını da öğrenebilmeleri için şimşek kartlar kullanmıştır. Kelimelerin yazılışlarını gösterirken bir taraftan da okunuşlarını söylemiş ve tahtaya da örnek cümleler yazmıştır (*“It’s three o’clock. It’s half past four.” “I’m doing puzzle”*). Linda Öğretmenle yapılan görüşmede öğrencilerin çoğunun anaokulundan itibaren İngilizce öğrenmeye başladıkları için yazma becerisinin de artık geliştirilmeye başlanması gerektiğini düşündüğü anlaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme

15.04.2014 tarihinde yapılan görüşmede Linda Öğretmen, öğrencileri değerlendirmek amacıyla dönem içinde küçük sınavlar yaptığını, ödevler verdiğini ve öğrencilerin sınıf içi performanslarını gözlemlediğini belirtmiştir.

Öğrencilere karnedeki notun haricinde ayrıca özelde İngilizce derslerinin duyuşsal (örn. *Özgüvene sahiptir, Ödevlerini zamanında teslim eder*), bilişsel (örn. *Konuşma becerisine sahiptir*) ve psikomotor (örn. *Motor becerilere “çizme, kesme, boyama” sahiptir*) kazanımlarıyla ilgili değerlendirmeler içeren bir de belge verilmektedir.

Program ve ders kitabı hakkındaki görüşler

Araştırmanın yapıldığı özel okulun programı devlet okullarında uygulanan programdan farklıdır. İngilizce programı haftalık bazda okulun merkez birimi tarafından hazırlanıp gönderilmektedir. Bu programa dair görüşlerini Linda Öğretmen şu şekilde belirtmiştir: *“Programa tamamen uymamız bekleniyor. Bazı kısımları sınıflara uyacak şekilde değiştirip uyguluyorum. Her sınıfa her etkinlik uygun olmuyor. Ancak genel olarak programdan memnunuz.”*

İlgili program kapsamında kullanılan kitap ve CD’ler de MEB’in kaynaklarından farklıdır. Linda Öğretmenin ders ve çalışma kitaplarını ve kitabın CD’lerini beğendiği, çocukların düzeylerine ve yaşlarına uygun olduğunu düşündüğü yapılan görüşmede anlaşılmıştır. İlgili kaynaklar incelendiğinde içeriğin ve etkinliklerin özelde çocuklara yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlandığı, ancak dinleme ve konuşma becerilerinin yanında okuma ve yazma becerilerinin öğretimine de yer verildiği görülmüştür.

Üç Durumun Karşılaştırılması

Yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemelerinden elde edilen veriler ışığında yapılan analizlerde, üç öğretmenin İngilizce öğretimi açısından oldukça farklı özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle sınıf öğretmeni Mehmet’in çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki uygulamalarının

İngilizce öğretmenleri Linda ve Tuğba'dan oldukça farklı olduğu söylenebilir. Söz konusu benzerlik ve farklılıklar belirli başlıklar altında tablo 4-8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Ders Süreçlerine Göre Karşılaştırılması

Ders süreci	İngilizce Öğretmeni (Tuğba)	Sınıf Öğretmeni (Mehmet)	Yabancı Öğretmen (Linda)
Derste kullanılan dil	Türkçe+İngilizce	Türkçe	İngilizce
Pekiştireç kullanımı	Güçlü	Zayıf	Güçlü
Olumlu atmosfer	Güçlü	Zayıf	Güçlü
Öğrenci katılımı	Güçlü	Zayıf	Güçlü

Üç öğretmenin hedef dili (İngilizce) kullanma sıklığına bakıldığında, İngilizceyi en fazla kullanan öğretmen Linda'dır. Mehmet Öğretmen ise yeni öğrenilen kelimeler (örn. *pink, red, blue*) haricinde İngilizceyi kullanmazken, Tuğba Öğretmen yeni öğrenilen kelimeler haricinde de öğrencilerin anlayabileceği basit İngilizce cümleler (örn. *Be quiet!, How are you?*) kullandığı gözlemlenmiştir.

Tuğba ve Linda Öğretmen, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmakta ve kullandıkları pekiştireçler yoluyla da öğrencilerini yabancı dili öğrenmeye istekli hale getirmeye çalışmaktadır. Mehmet Öğretmenin ise süreçte yeterince olumlu pekiştireç kullandığı gözlemlenmemiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce derslerinde söz almaktan çekindikleri ve hata yapmaktan korktukları, dolayısıyla birkaç öğrenci dışında öğrencilerin derse aktif olarak katılmadıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 5.
Kazandırılan Dil Becerileri Açısından Karşılaştırma

Kazandırılan Dil Becerileri	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Dinleme	√	X	√
Konuşma	X	X	√
Okuma	√	√	√
Yazma	√	√	√

Üç öğretmenin derslerinde öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı dil becerileri karşılaştırıldığında Linda ve Tuğba Öğretmenlerin dinleme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler (örn. *şarkı söyleme, CD/video izleme, derste İngilizce konuşma*) yaptığı söylenebilir. Ancak, Mehmet Öğretmenin ders sürecinde öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptığı gözlemlenmemiştir.

Yapılan gözlemlerden hareketle Mehmet ve Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin İngilizce konuşmaya henüz hazır olmadıkları söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin çoğunun İngilizceyle ilk defa karşılaşması olabilir. Mehmet ve Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) bilgisi kelime düzeyindedir. Ancak Linda Öğretmenin öğrencilerinin bazıları anaokulu ve birinci sınıfta da İngilizce dersi gördükleri için kısa cümleler de kurabilmektedir.

Programda (MEB, 2013) okuma ve yazma 2. sınıflarda kazandırılması beklenen beceriler olarak belirtilmemiştir. Ancak, her üç öğretmen de yazma etkinliklerine yer vermektedir. Linda ve Tuğba Öğretmen yazma becerisini, öğrenci defterlerine ve çalışma yapraklarına resim çizdirmek ve kelime çalışmaları yaptırmak için kullanmaktadır. Ancak Mehmet Öğretmen öğrencilerin kelime ezberlemesi için kelimeleri anlamları ve okunuşlarıyla birlikte deftere yazdırmaya daha fazla önem vermektedir. Bu yüzden öğrencilerin hem defterlerine hem de çalışma kâğıtlarına öğrendikleri kelimeleri tekrar tekrar yazmalarını istediği anlaşılmıştır.

Tuğba ve Mehmet Öğretmenin öğrencileri kelime düzeyinde İngilizce okuma yapabilmektedir (örn. *dog, cat*). Linda Öğretmenin öğrencileri ise İngilizce cümleleri de okuyabilmektedir (örn. *I'm painting.*).

Tablo 6.

Kazandırılan Dil Alanları Açısından Karşılaştırma

Kazandırılan Dil Alanları	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Dilbilgisi (Gramer)	X	X	√
Kelime	√	√	√
Telaffuz	√	√	√
Heceleme (Spelling)	√	√	√

Elde edilen veriler ışığında tablo 6'da öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları dil alanlarına bakıldığında, her üç öğretmenin de öğrencilerine kelime, telaffuz ve heceleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (örn. *koro halinde ve bireysel kelime tekrarı, kelimelerin anlamlarını sorma, defterlere ya da çalışma kâğıtlarına yazdırma*) yaptırdığı söylenebilir.

Mehmet ve Tuğba Öğretmenlerden farklı olarak Linda Öğretmen, dilbilgisine yönelik de açıklamalar yapmaktadır. Örneğin *özne + yüklem + ing* gibi formüllerle İngilizce'de nasıl cümle kurulması gerektiğini anlattığı gözlemlenmiştir. Ancak gerek devlet okulları için hazırlanan program (MEB, 2013), gerekse ilgili alan yazın (Nikolov, 2009; Ytreberg, 1997) incelendiğinde bu yaş grubu için doğrudan dilbilgisi öğretiminin erken olduğu söylenebilir.

Program ve ilgili kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen etkinlikler tablo 7'de sıralanmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizleri sonucunda özellikle Tuğba Öğretmenin bu etkinliklerin hepsini kullandığı anlaşılmıştır. Linda Öğretmen ise kukla yaptırma ve şarkı söylemenin dışında diğer etkinlikleri uygulamıştır. Ancak, sınıf öğretmeni Mehmet'in çalışma kâğıdı doldurtma, boyama ve eşleştirme etkinlikleri haricinde öğrencilerin yaş düzeylerine uygun etkinlikleri kullanmadığı yapılan gözlemlerden ve incelenen dokümanlardan anlaşılmaktadır. 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrencilere ilk olarak dinleme becerisini kazandırması hedeflenmiş olmakla birlikte (MEB, 2003), Mehmet Öğretmenin buna yönelik etkinlikleri (şarkı söyleme, gösteri, video vb.) kullanmadığı görülmüştür.

Tablo 7.

Yaş Grubuna Uygun Etkinlikleri Kullanma Açısından Karşılaştırma

Yaş grubuna uygun etkinlikler	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Şarkı söyleme*	√	X	X
Oyun oynama	√	X	√
Çalışma yaprağı doldurtma	√	√	√
Kukla yapma	√	X	X
Drama etkinlikleri	√	X	√
Eşli ve grup çalışmaları	√	X	√
Boyama, eşleştirme, çizgi birleştirme vb.	√	√	√
Gösteri (video-flashcard)*	√	X	√

*Dinleme becerisine yönelik etkinliklerdir.

Tuğba Öğretmen dinleme etkinliklerini projeksiyon cihazının olduğu sınıflarda sıklıkla kullandığını belirtmiş ve bir derste de projeksiyon cihazını kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Tuğba Öğretmenin öğrencilerine konuyla ilgili şarkılar öğrettiği de gözlemlenmiştir.

Linda Öğretmenin öğrencilerinin en önemli avantajının ders süresince İngilizce tümcelere maruz kalmalarıdır. Ayrıca dinleme becerisini geliştirmeye yönelik şarkı dinletme veya video gösterimi etkinlikleri yaptığı gözlemlenmemiştir. Hem gözlemlerden hem de görüşmelerden hareketle Linda Öğretmenin dersin CD'sinde yer alan etkinlikleri akıllı tahtada kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağladığı söylenebilir.

Tablo 8.

Yaş Grubuna Uygun Olmayan Etkinlikleri Kullanma Açısından Karşılaştırma

Yaş grubuna uygun olmayan etkinlikler	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Koro halinde kelime tekrarı *	√	X	X
Ezberletme amacıyla çok sayıda kelime yazdırma	X	√	X
İletişimsel olmayan soru-cevap etkinlikleri	√	√	√
Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviri	√	√	X
Düz anlatım	√	√	√

*Dinleme becerisine yönelik etkinliklerdir.

Program ve ilgili kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilmeyen etkinlikler tablo 8'de sıralanmıştır. Bu etkinliklerin sınıfta kullanıp kullanılmadığını saptamak amacıyla yapılan gözlem ve görüşme sonucunda sadece Tuğba Öğretmenin dinleme ve telaffuz öğretimine yönelik koro halinde kelime tekrarı yaptırdığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni Mehmet, programda (MEB, 2013) yazma etkinliklerine çok yer verilmemesi gerektiğinin vurgulanmasına ve bu yaş grubunun özelliklerine uygun olmamasına rağmen kelimeleri çok kez yazdırma yöntemini kullanmaktadır. Diğer taraftan Tuğba Öğretmenin kelime düzeyinde, Linda Öğretmenin ise kelime ve cümle düzeyinde yazma çalışması yapmakla birlikte, öğrencilerinin defterlerine ezber amaçlı çok tekrarlı kelime yazdırma çalışması yaptırmadıkları görülmüştür.

Tuğba ve Mehmet Öğretmenler İngilizce-Türkçe çeviri yöntemini (kelimeleri Türkçeye çevirme ya da söylenilen cümlelerin Türkçesini de söyleme) sıklıkla kullanmıştır. Linda Öğretmen ise öğrencilerine çeviri çalışması yaptırmamıştır. Bunun yerine beden dilini ya da şimşek kartları kullanarak öğrencilerin kelimeleri ya da cümleleri anlamalarını sağlamaya çalışmıştır.

Her üç öğretmenin de ders işlerken düz anlatım yönteminden ve iletişimsel olmayan soru-cevap etkinliklerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda da çocukların sıkıldıkları ve dikkatlerinin kısa sürede dağıldığına şahit olunmuştur.

Öğretmenin Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanan nitel verilere ek olarak üç öğretmenin öğrencilerine dinleme becerisi testi uygulanmıştır. Üç öğretmenin öğrencilerinin 20 soruluk testten aldıkları puanlara ilişkin betimsel analizler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçlarının Analizi

	Öğretmen		
	Yabancı Öğretmen Linda	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet
N	24	66	16
Ortalama (Doğru sayısı)	15,66	8,93	6,25
Standart Sapma	2,69	2,27	2,08
Medyan	15,50	9,00	6,00
Mod	15,00	9,00	5,00
Standart hata	,550	,279	,520
Çarpıklık	-,265	,385	-,127
Ç.Hatası	,472	,295	,564
Basıklık	-,418	-,191	-,161
B.Hatası	,918	,582	1,091

Test sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=15,66$) Linda'nın öğrencilerine ait olduğu, onu Tuğba Öğretmenin öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}=8,93$), en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=6,25$) Mehmet Öğretmenin öğrencilerine ait olduğu görülmüştür.

Her grup için test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasından hareketle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve grupların karşılaştırılmasında parametrik bir test olan tek faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Üç Farklı Öğretmenin Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Öğretmen	N	Ort.	S	Varyans Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	P	Fark Scheffe
1) Linda	24	15,66	2,69	G.arası	1069,56	2	534,785	96,96	.000*	1>2
2) Tuğba	66	8,93	2,27	G.içi	568,09	103	5,515			1>3
3) Mehmet	16	6,25	2,08	Toplam	1637,66	105				2>3

$p < .05$

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde üç öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerisi testinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı [$F(2,103)=96,96, p<.05$] görülmektedir. Scheffe testi ile yapılan gruplararası karşılaştırmalarda, Linda Öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerilerinin Tuğba ve Mehmet Öğretmenin öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerilerinin ise Mehmet Öğretmenin öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.65$) ile birlikte değerlendirildiğinde ise, bu farkın uygulama açısından geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Buna göre üç öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerisi testi puanlarına ait değişimin %65 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Nitel durum çalışması desenine uygun olarak yürütülen bu çalışma sonucunda, incelenen durumların kendi bağlamsal sınırları içerisinde kalmak kaydıyla genelleme kastı güdülmeden bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizleri; İngilizce öğretmeni Tuğba, yabancı öğretmen Linda ve sınıf öğretmeni Mehmet'in İngilizce derslerinde kullandıkları dil, yarattıkları sınıf atmosferi, kullandıkları öğretim etkinlikleri, özelde dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisi ve dil alanlarının öğretimine yönelik etkinlikler, ölçme değerlendirme ve program ve ders kitabıyla ilgili görüşler açısından farklı özelliklere sahip olduklarını göstermiştir. Bu bağlamda Linda ve Tuğba Öğretmenlerin genelde çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda daha başarılı oldukları, Mehmet Öğretmenin ise birçok açıdan kendisini geliştirmesi gerektiği sonucunda ulaşılmıştır.

Ana dili İngilizce olan Linda Öğretmenin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin güçlü yanları/avantajları arasında öğrencilerini sürekli hedef dile (İngilizce) maruz bırakması, dinleme ve konuşma becerilerine önem vermesi, öğrenciler için rahat bir sınıf atmosferi oluşturması, çocuklara yabancı dil öğretiminin gerektirdiği pedagojik ilkeleri uygulamaya çalışması, okulun sunduğu kaynaklar ve teknolojik olanaklar, öğrencilerin birinci sınıftan ya da anaokulundan itibaren İngilizce öğreniyor olmaları ve haftalık ders çizelgesinde İngilizce dersinin ağırlığının fazla (9 saat) olması sayılabilir. Linda Öğretmenin zayıf yanlarının ise öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan bir şekilde düz anlatıma dayalı gramer açıklamalarına ve iletişimsel olmayan soru-cevap etkinliklerine yer vermesi olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmeni Tuğba'nın çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin güçlü yanları/avantajları arasında öğrencilerini kısmen de olsa hedef dile (İngilizce) maruz bırakması, dinleme becerisine önem vermesi, öğrenciler için rahat bir sınıf atmosferi oluşturması, çocuklara yabancı dil öğretiminin gerektirdiği pedagojik ilkeleri uygulamaya çalışması ve sınırlı da olsa okulun sunduğu teknolojik olanaklar sayılabilir. Tuğba Öğretmenin zayıf yanlarının ise iletişimsel olmayan düz anlatım, koro halinde kelime tekrarı, soru-cevap ve Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviri etkinliklerine yer vermesi, ayrıca yazma ve okuma becerilerine ağırlık verirken konuşma becerisine yeterince yer vermemesi olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni Mehmet'in çalıştığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin koşullarıyla bağlantılı olarak öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinin ve okulun imkanlarının zayıf olduğu, öğrencilere yeterli bir dil modeli sunamadığı, ayrıca çocuklara İngilizce öğretimine ilişkin yöntem ve teknikler konusundaki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu; dolayısıyla İngilizce derslerini etkili bir şekilde işleyemediği sonucuna varılmıştır. Küçük yaş gruplarında İngilizce öğretiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin, çocukların nasıl öğrendiklerini ve onlara yabancı bir dilin nasıl öğretilmesi gerektiğini bilmesi ve iyi bir dil modeli sunması gerekir (Bachrudin, 2010). Mehmet Öğretmenin en önemli eksikliği, öğrencileri için yeterli bir dil modeli sunamaması, dersi ağırlıklı olarak Türkçe işlemesi ve İngilizce dinleme ve konuşma etkinliklerine yeterince yer vermemesidir. Oysa erken yaşta çocuklar taklit yetenekleri iyi olduğu (Brewster vd., 2004; Harmer, 2007) için fırsat verildiğinde telaffuz becerisini yetişkinlerden daha iyi edinebilirler (Cameron, 2001; Gordon, 2007). Bu yüzden öğretmenin sınıfta hedef dili olabildiğince çok kullanması beklenir (Harmer, 2007; Moon, 2000).

Hangi yaş grubuna yönelik hazırlanırsa hazırlansın başarılı bir yabancı dil öğretimi programının en önemli çıktısı öğrencilerin hedef dilde konuşabilmesi olmalıdır. Bu kazanım öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır, çünkü çocuklar yabancı bir dilde konuşmaktan büyük zevk alırlar (Edelenbos

vd., 2006; Moon, 2000). Dolayısıyla derslerde öğrencilerin yabancı dilde konuşmalarına fırsat yaratılmalıdır. Yabancı dilde konuşabilmenin önkoşulu ise dinleme becerilerinin yeterince gelişmiş olmasıdır. Bu açıdan, çalışılan durumlar içerisinde en avantajlı sınıfın Linda Öğretmenin sınıfı olduğu söylenebilir, çünkü derslerde İngilizce'yi en fazla kullanan öğretmen Linda'dır. Tuğba Öğretmen ise sürekli İngilizce konuşmamakla birlikte öğrencilerin anlayabileceği basit cümleleri ve yönergeleri sınıf rutini oluşturacak şekilde İngilizce kullanmaktadır. Ancak Mehmet Öğretmen yeni öğrenilen kelimeler haricinde derslerini Türkçe işlemektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinin ölçüldüğü testin sonuçları da sınıflar arasındaki bu farkı nicel olarak ortaya koymaktadır. Test sonuçları Linda Öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerilerinin ($\bar{X}=15,66/20$) Tuğba Öğretmen ($\bar{X}=8,93/20$) ve Mehmet Öğretmen ($\bar{X}=6,25/20$) öğrencilerinden daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. İncelenen iki öğretmen (Tuğba ve Mehmet) MEB tarafından hazırlanan programı takip etmekte, ancak Linda Öğretmenin okulunda farklı bir program izlenmektedir. Hazırlanan dinleme becerisi testi MEB'in program kazanımlarına ve içeriğine göre hazırlanmış olmasına rağmen Linda Öğretmenin öğrencilerinin daha yüksek puanlar alması öğretmenin başarısının yanında öğrencilerin haftada dokuz saat yabancı dil dersi almalarına ve birinci sınıftan (hatta bazıları için anaokulundan) itibaren İngilizce öğreniyor olmalarına bağlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde istendik bilişsel hedeflere ulaşılabilmesinin ön koşulu öncelikle istendik duyuşsal kazanımların edinilmesidir. Bu yüzden 2. sınıf İngilizce öğretim programının (MEB, 2013) asıl hedefinin “dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmak” (s.1) olduğu belirtilmiştir. Çocuklar yabancı dil öğrenme konusunda doğal olarak heyecanlı ve güdülenmiş olsalar da (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006; Moon, 2000; Scott ve Ytreberg, 2001), hatanın hoş görülmediği, utanma ve kaygı gibi olumsuz duyguların yaşandığı bir sınıf ortamı öğrencileri olumsuz etkileyecektir (Dörnyei, 2007). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasını engelleyen etmenlerin başında olumsuz tutum, düşük motivasyon ve yüksek kaygı gelmektedir (Edelenbos vd., 2006). Öğrencilerin olumsuz duyguları yaşamaması için öğretmenin güvenli ve rahat bir ortam yaratması gerekmektedir (Gordon, 2007; Oxford ve Shearin, 1994). Bu bakımdan Mehmet Öğretmenin bir başka önemli yetersizliğinin öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı yaratamaması olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Linda ve Tuğba Öğretmenlerin öğrencilerinin daha avantajlı oldukları söylenebilir. Çünkü Tuğba ve Linda Öğretmenler, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmakta ve kullandıkları pekiştiriciler yoluyla öğrencilerini yabancı dili öğrenmeye istekli hale getirmeye çalışmaktadır. Bu yaş grubu çocuklar için öğretmenin beğenisi ve takdirini almak oldukça önemli olduğu için (Cameron, 2001; Harmer, 2007; Moon, 2000), Tuğba ve Linda Öğretmenlerin öğrencileriyle daha yapıcı bir iletişim kurdukları söylenebilir.

Okuma ve yazma becerileri daha soyut bir öğretim yaklaşımı gerektirdiğinden çocuklara yabancı dil eğitiminde öncelenmemeli, dinleme ve konuşma becerileri hedef dili anlamada, öğrenmede ve kullanmada öncelikli beceriler olarak görülmelidir (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006). Dahası öğrencilerin İngilizce'yi dinleme ve konuşma etkinlikleriyle öğrenmek istediklerini gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Erdoğan, 2005). Her ne kadar programda özellikle 2. ve 3. sınıflar için dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının beklenmediği, dolayısıyla öğrencilerin İngilizce defterleri tutmalarına gerek olmadığı vurgulansa da (MEB, 2013), başta Mehmet Öğretmen olmak üzere her üç öğretmenin de okuma ve yazma etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Benzer çalışmalar da Türkiye'de dinleme becerisine yeterince önem verilmediğini ve özellikle okuma becerisinin kazandırılmasına daha fazla ağırlık verildiğini göstermektedir (Şad, 2010, 2011; Şevik, 2012b; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009).

İlgili yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun olan ve uygun olmayan etkinlikler açısından üç öğretmen kıyaslandığında, Tuğba Öğretmenin programda öngörülen dinleme etkinliklerini de kapsayacak şekilde ilgili yaş grubuna uygun etkinlikleri daha fazla yaptığı görülmüştür. Linda Öğretmenin de bu konuda kısmen başarılı olduğu gözlemlenmekle birlikte sınıf öğretmeni Mehmet'in yaş grubuna uygun etkinlikleri yeterince kullanmadığı, yaş grubuna uygun olmayan etkinlikleri daha fazla kullandığı görülmüştür. Her programda olduğu gibi çocuklara yabancı dil öğretimi programlarının başarısı da hedeflerin eğitsel ilkelere uygun olarak belirlenmesine ve bu doğrultuda bir öğretimin yapılmasına bağlıdır (Ara, 2009; Cameron, 2001; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Kara, 2004; Klancar, 2006; Tost Planet, 1997; Ytreberg, 1997). Bu yaş grubuna yönelik öğretimin başarısız olması halinde yabancı dil öğretimine başlama yaşının düşürülmesi fayda değil zarar getirebilir (Şad, 2011). Çocuğun yabancı dille tanıştığı ilköğretim kademesindeki ilk deneyimlerinin ve izlenimlerinin olumsuz olması, sonraki sınıflarda yabancı dile karşı güçlü olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir (Schindler, 2006). Dahası kat ettikleri gelişimin harcadıkları çabaya değmediğini düşünen öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu düşebilir (Oxford ve Shearin, 1994).

Çocuklara yabancı dil öğretimi hem yabancı dil öğretimi pedagojisine hem de ilköğretim pedagojisine hakşın olmayı gerektirdiği için erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin kendilerini her iki açıdan da geliştirmesi gerekmektedir. Araştırmada üç farklı öğretmenin incelenmesi sonucunda; sınıf öğretmeni Mehmet'in çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili bilgi ve beceri eksikliklerini mesleki gelişim kapsamında gidermesi gerektiği söylenebilir. Her üç öğretmenin de ilgili yaş grubunun öncelikli ihtiyacı olarak, okuma ve yazma becerilerinden çok dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla ağırlık vermeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca incelenen üç okulun fiziki koşulları göz önüne alındığında özel okuldaki görsel ve işitsel materyal olanaklarının öğrencilerin yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu yüzden sınıf öğretmenin olduğu sınıfın ve İngilizce öğretmenin girmiş olduğu bir şubenin de görsel ve işitsel materyallerin kullanımına olanak sağlayacak multi-medya araçlarla (örn. projeksiyon, akıllı tahta vb.) desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ara, S. (2009). Use of songs, rhymes and games in teaching English to young learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 161-172.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1-9.
- Bachrudin, B. (2010). Teaching English to young learners in Indonesia: Essential requirements. *Educationist*, 4(2), 120-125.
- Bayyurt, Y. (2012, Kasım). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide* (New Edition). England: Pearson Education Limited.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Doyé, P. ve Hurrell, A. (Editörler). (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Jim Cummins ve Chris Davison (Editörler), *International handbook of English language teaching* (s. 719-731). New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- Ekuş, B. ve Babayigit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: the views of the teachers and the students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

- Genç, G. ve Kaya A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publisher.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. baskı) Harlow: Pearson Longman Limited.
- Kara, S. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Katsuyama, H., Nishigaki, C., ve Wang, J. (2008). The effectiveness of English teaching in Japanese elementary schools: Measured by proficiency tests administered to seventh-year students. *REL C Journal*, 39(3), 359-80.
- Klancar, N.I. (2006). Developing speaking skills in the young learners classroom. *The Internet TESL Journal*, 12(11) <http://iteslj.org/Techniques/Klancar-SpeakingSkills.html>.
- Martin, C. (2005). Modern foreign languages at primary school: a three-pronged approach? *Language Learning Journal*, 22(1), 5-10.
- MEB (2013). *İlköğretim İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. Marianne Nikolov (Editör), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s. 90-107). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 8(10), 499-508.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of elt teachers' problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Richards J.C. ve Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. baskı). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Schindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary activities. *English Teaching Forum*, 44(2), 8-12.
- Scott, W. A. ve Ytreberg, L.H. (2001). *Teaching English to children* (14. baskı). New York: Longman.
- Shin, K. J. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 1-13.
- Slatterly, M., ve Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Şad, S. N. (2010). Theory-practice dichotomy: Prospective teachers' evaluations about teaching English to young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 22-53.
- Şad, S.N. (2011) *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şad, S.N. ve Arıbaş, S. (2008). İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri (Malatya örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187.
- Şevik, M. (2009). The teaching of modern foreign languages in primary schools and generalist class teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 377-401
- Şevik, M. (2012a). Teaching listening skills to young learners through "Listen and Do" songs. *English Teaching Through Songs*, 3, 10-17.
- Şevik, M. (2012b). Developing young learners' listening skills through songs. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 327-340.
- Tost Planet, M. A. (1997). Objectives and contents. P. Doyé ve A. Hurrell (Ed.), *Foreign language learning in primary schools* (s. 15-24). Strasbourg: The Council of Europe.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstünoğlu, E. (2008). A brief account of language teacher training and teaching from other countries. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 322-332.
- Verdugo, D.R. ve Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit Orhan, A., Günel, Ö. ve Karadeniz, S. (2013). *Fun with Teddy*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3. baskı). *Sage Publications, London*.

Ytreberg, L. (1997). Methods. P. Doyé ve A. Hurrell (Eds.), *Foreign language learning in primary schools* (s. 25-34). Strasbourg: The Council of Europe.

Zehir Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2009). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online-Elementary Education Online*, 9(1), 52-65.

Yazar

Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, EPÖ Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında öğretmen yetiştirme, program değerlendirme, öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, veli katılımı ve eğitim teknolojileri bulunmaktadır.

Merve KARAOVA, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, EPÖ Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi ve İngilizce öğretmenidir.

İletişim

Doç.Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, B Blok 110, PK. 44280, Malatya, +90(422)3774420, e-posta: nihad.sad@inonu.edu.tr

Merve KARAOVA, Adile Zeyyat Sora Ortaokulu, Kütahya, e-posta: mervekaraova@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. There has been an increasing interest in teaching foreign languages to young learners across the world. Likewise, Turkey started to teach English to young learners in state schools at 4th grade as of 1997-1998 school year. After about one and a half decade, in 2012-2013 school year, English began to be taught as a foreign language starting from 2nd grade. This coincides with the age of 7-8. The English curriculum for the 2nd grade stipulates that the main objective of developing a liking towards learning a foreign language. Beside this fundamental affective objective, the curriculum aims to develop listening and speaking skills among young learners. Of these two skills, former is of great importance since it is the prerequisite for the later. The listening and speaking skills are so prioritized at 2nd and 3rd grades that, it is specified in the curriculum that teachers are not expected to develop reading and writing skills, and students do not need to keep notebooks. Thus, teachers' professional skills to develop basic listening and speaking skills becomes an important issue. Around Europe the primary foreign language teaching is done mainly by two types of Teachers. First and more common of them include generalists, who are responsible for teaching all subjects. The second model is the specialist model, who has been specialized in teaching one or more foreign languages. The most important advantage of preferring classroom teachers is their command on primary school pedagogy and learners' comfort with the classroom teacher. In Turkey, foreign language lessons are conducted mostly by specialist English Teachers. However, where there is a want of English teachers at primary schools, classroom teachers also conduct the lessons. In addition to non-native specialist English teachers and classroom teachers, there are native speakers teaching English at especially private schools.

Although, the current curriculum and the relevant literature emphasize that listening skill is a critical skill to develop and should be prioritized, it can be said that teachers do not allocate enough time for listening activities and learners cannot achieve the curricular objectives regarding listening skill. Thus, there is a need to investigate how the curricular objectives regarding the 2nd grade English lesson are achieved by different English teacher models. To this end, in the present study it was aimed to analyze, describe, and compare three cases in terms of teaching English to young learners in general and teaching listening skills in particular within the context of 2nd grade Primary School English Curriculum.

Methodology. The study was designed based on holistic multiple case study model. The cases included a non-native English teacher, a classroom teacher, and a native-speaker English teacher, represented with the pseudo names Tuğba, Mehmet and Linda, respectively, throughout the study. In accordance with triangulation strategy, the data were collected using methods of observation, interview, and document analysis. Moreover, a multiple-choice listening test was developed and administered to compare the listening skills of three teachers' students.

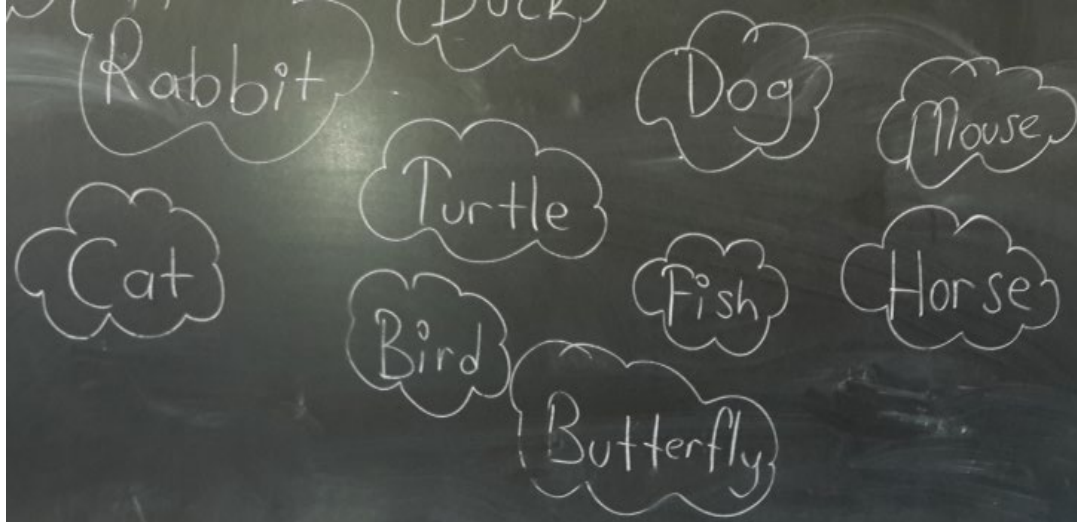
Results. Based on the analysis of the data collected using different methods, similarities and differences were found between three cases in terms of medium of instruction, classroom atmosphere, instructional activities, activities towards improving four language skills (particularly the listening skill) and language areas, measurement and evaluation, and teachers' views on the curriculum and course books. Results of the listening test revealed that, based on the total number of correct answers (Max=20), native-speaker English teacher Linda's students were the most successful ($\bar{X}=15,66$), followed by non-native English teacher Tuğba's students ($\bar{X}=8,93$), whereas classroom teacher Mehmet's students were the least successful ($\bar{X}=6,25$).

The native speaker teacher Linda's major strengths were constant exposure of the learners to target language, prioritizing listening and speaking skills, creating a secure environment for the learners, an

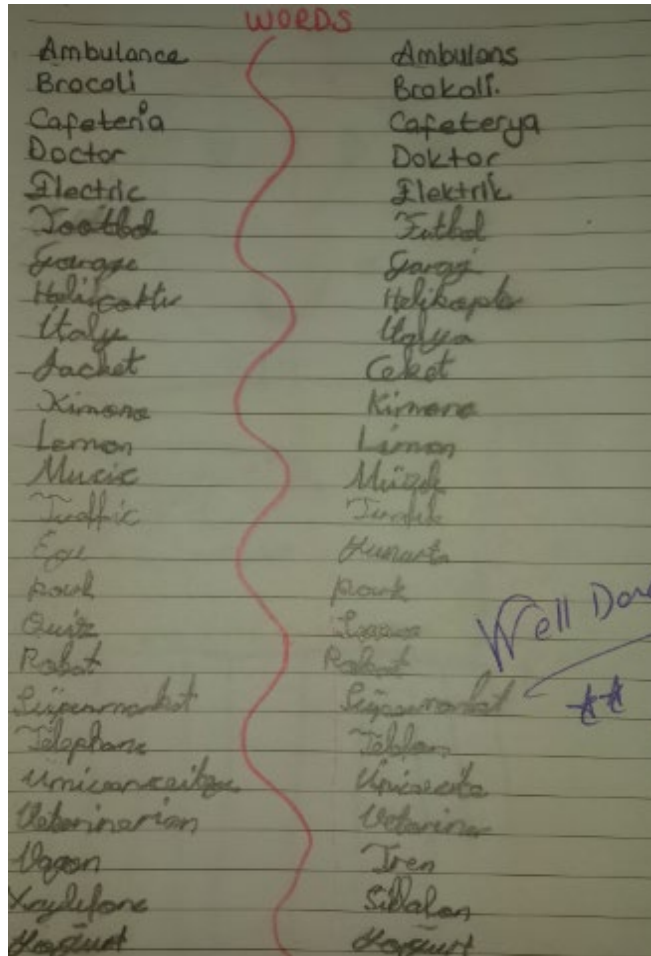
attempt to apply pedagogically appropriate principles for young learners, the sources and technological facilities available in the school, learners' language learning background since the first class or preschool, considerable amount of English lessons (9 hours) in the weekly schedule. Her weaknesses include lecturing grammar and using non-communicative questioning drills. Non-native English teacher Tuğba's strengths include exposure of the learners to target language to some extent, prioritizing listening skill, creating a secure environment for the learners, an attempt to apply pedagogically appropriate principles for young learners, and the sources and technological facilities available, though limited, in the school. Her weaknesses, on the other hand, include using non-communicative methods or techniques like pure lecturing, repetition of vocabulary in chorus, question-answer drills, translation between languages, and ignoring speaking skill, while giving more importance to reading and writing skills. Lastly, it was found that the classroom teacher Mehmet's students have inadequate level of readiness and poor school facilities due to unfavorable socio-economic conditions, he cannot provide adequate level of comprehensible input to his students, and has poor knowledge and competences in terms of methods and techniques of teaching English to young learners.

Discussion and Conclusions. It was concluded that teachers Linda and Tuğba were rather more successful in teaching English to young learners in general and developing listening skills in particular. However, the classroom teacher Mehmet, who teaches his class English, needs to improve himself in many aspects particularly in terms of English proficiency and pedagogical knowledge about teaching English to young learners. Early years are very critical in terms of learning and teaching one or more languages. A successful beginning both in terms of cognitive and affective objectives can enhance learners' future experiences of language learners. Otherwise, an early beginning can even be detrimental. Young learners like, are able to, and should start learning a foreign language starting from the listening and speaking skills before reading and writing skills. This is what the current curriculum also suggests. Thus the practitioners are expected to follow the scientific principles as specified in the curriculum and in the relevant literature. Since teaching a foreign language to young learners' requires language teaching pedagogy and primary school pedagogy together, language teachers of young learners should improve themselves from both aspects.

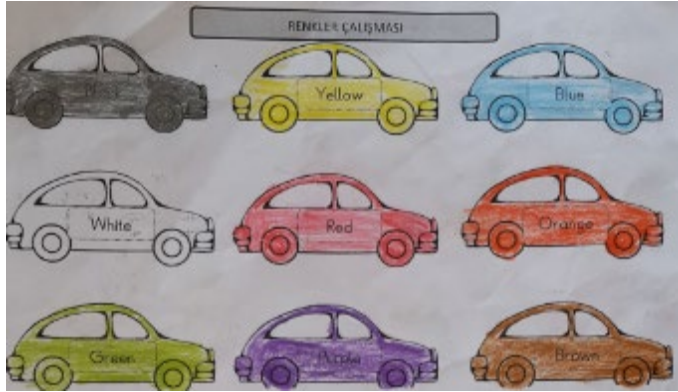
Ek 1



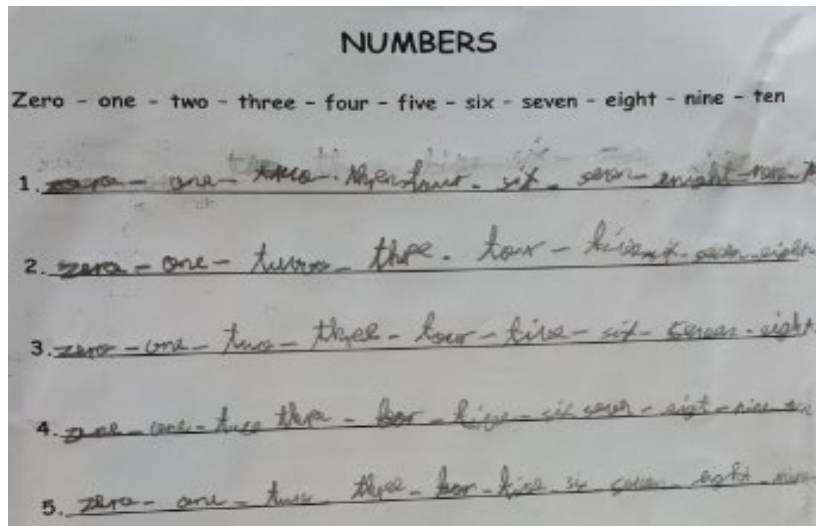
Ek 2



Ek 3



Ek 4



Ek 5

