



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2016 • Cilt / Volume 30 • Sayı / Issue 1

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi
İstanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Hasan Şimşek
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Eş editör / Co-editor

Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli <i>Okan Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Gölge Seferoğlu <i>ODTÜ</i>
Doç. Dr. BettsAnn Smith <i>Michigan State Univ.</i>	Prof. Dr. Ali Yıldırım <i>ODTÜ</i>
Prof. Dr. Rengin Zembat <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sinan Olkun <i>TED Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ronald Sultana <i>University of Malta</i>	Prof. Dr. Abbas Türnüklü <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Prof. Dr. İrfan Erdoğan <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ayşe Baş Collins <i>Bilkent Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Karen Seashore <i>University of Minnesota</i>	Prof. Dr. Selahattin Gelbal <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Gürhan Can <i>Yeditepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yaşar Özden <i>Doğu Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Linda Davis <i>Wheelock College</i>	Prof. Dr. Nezahat Güçlü <i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali Baykal <i>Bahçeşehir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Alim Kaya <i>Mersin Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Gary Grossman <i>Arizona State University</i>	Prof. Dr. Süleyman Doğan <i>Ege Üniversitesi</i>



Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / İstanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Bahar Akingüç Günver

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ataköy Yerleşkesi 34156 Bakırköy/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90. 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: G.M. Matbaacılık Tic. A.Ş. 100. Yıl Mh. İst. Matbaacılar ve Ambalajcılar Sitesi 1. Cad. No. 88
Bağcılar/İstanbul Tel: 0 (212) 629 0025 (Sertifika No. 12358)

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, uluslararası akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, international academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

Basım Tarihi / Publication Year: Mayıs 2016 / May 2016

ISSN: 1300-1272

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

It Takes a Village: Including Diversity of Pupils' Needs in Science Classes Bütünleştirici Eğitim Takım İşidir: Farklı İhtiyaçları Olan Öğrencilerin Fen Derslerinde Desteklenmesi <i>Filiz POLAT & Sibel ERDURAN</i>	1-20
Denetim Tebliğlerine Göre Okullarda Müzecilik Eğitimi Museum Education in Schools in Supervision Reports <i>Muzaffer ŞİMŞEK</i>	21-30
Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Kontrol Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi Development of a Scale to Identify Teachers' Control Level in Classroom Management <i>Z. Nalan YILMAZ & Ali E. ŞAHİN</i>	31-42
Maarif Müfettişlerinin Sınıf/Ders Denetimi Görevlerinden Muaf Tutulmalarına İlişkin Görüşleri The Views of Supervisors Related to Exemption from Class/Lesson Supervisions <i>İzzet KAPLAN</i>	43-60
<i>Yazarlara Yönerge</i>	61-66

It Takes a Village: Including Diversity of Pupils' Needs in Science Classes

Filiz POLAT*
Sibel ERDURAN**

Abstract: Science teaching for promoting inclusion (Step-IN) project is Teacher Development Agency (TDA) funded collaboration between a secondary school and a higher education institute. This project was based on a collaborative research philosophy to promote inclusive science teaching using evidence-based teaching strategies. The purpose of this continued professional development (CPD) project was to create the space for science teachers to identify potential inclusion issues in their classes and to develop strategies to tackle such issues. The CPD model included peer-collaboration and evidence-based reasoning about inclusive science teaching. This CPD experience was perceived to be an unequivocally positive one for the teachers. Inclusion of teacher's voices, developing their own CPD agenda, was found to be one of the major findings of the project.

Keywords: Continued professional development, science teaching, inclusion.

Bütünleştirici Eğitim Takım İşidir: Farklı İhtiyaçları Olan Öğrencilerin Fen Derslerinde Desteklenmesi

Öz: Bütünleştirici eğitimi destekler Fen Bilimleri öğretimi (Step-IN), İngiliz Öğretmen Gelişim Ajansı (TDA) tarafından desteklenmiş bir lise ve bir yüksek öğretim kurumu işbirliği projesidir. Kanıta dayalı öğretim stratejileri kullanılarak bütünleştirici fen bilimleri eğitimini destekleyen proje işbirlikçi araştırma felsefesi üzerine kurgulanmıştır. Bu mesleki gelişim projesinin amacı (CPD) Fen Bilimleri öğretmenlerine zaman yaratarak sınıflarında bütünleştirici eğitimi hayata geçirme sürecindeki engelleri tespit etmek ve buna yönelik çözüm üretmelerini sağlamaktır. Projede adapte edilen mesleki gelişim modeli bütünleştirici Fen Bilimleri eğitimi hakkında meslektaş işbirliği ve kanıta dayalı akıl yürütmeyi içermektedir. Bu model araştırmaya katılan tüm öğretmenler için pozitif bir deneyim olmuştur. Çalışmanın ana bulguları içinde öğretmenlerin seslerini duyurabilmesi ve kendi mesleki gelişim ajandalarını oluşturabilmeleri en önemli bulgular arasında sıralanabilir.

Anahtar Sözcükler: Sürekli mesleki gelişim, fen bilimleri eğitimi, bütünleştirici eğitim.

An increasing number of pupils with diverse needs is being educated in mainstream schools as a result of a broad inclusion agenda supported and legislated in England and around the globe in the last few decades. Teachers, as the frontrunners of the inclusion

* Prof.Dr., Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: filizpolat@medipol.edu.tr

** Prof.Dr., Limerick University, Departmen of Education & Professional Studies, Limerick, Ireland, e-posta: Sibel.Erduran@ul.ie

agenda, however are not always equipped with the necessary skills to reach out to the diversity of pupils' needs, in particular regarding those with special educational needs (SEN) (Abel, 2014; Moon *et al.*, 2012; Villanueva, *et al.*, 2012; Cawley *et al.*, 2002). One of the recent surveys by the Training and Development Agency (TDA, 2011) indicated that Newly Qualified Teachers (NQT) were feeling better prepared than previously to teach learners with SEN and learners of range of abilities. Despite this positive trend, it is increasingly recognised that many providers do not have a comprehensive approach to inclusion in teachers' professional development. Schools are expected to find innovative and effective schemes to develop within-school support to meet the diversity of pupils' needs and to implement the Special Educational Needs and Disability (SEND) Code of Practice (DfE, 2015).

The purpose of this continued professional development (CPD) project was to create the space for science teachers to identify potential inclusion issues in their classes and to develop strategies to tackle such issues. The main proposition of this project was that teacher collaboration and support in a challenging school environment as well as considering the diversity of their pupils' needs can create a positive and relaxing environment leading to confidence in teaching all pupils and as a result better student outcomes. Central to the project was enabling teachers' ownership of a CPD process that focused on promoting science teaching for inclusion

Model of Continuing Professional Development

There is substantial body of literature on teachers' professional development. Within proposed and implemented CPD models, it is widely accepted that these models are based on a belief that learning to teach is a linear process and that educational change is a "natural consequence of receiving well-written and comprehensive instructional materials" (Hoban, 2002, p. 13). However for CPD to be effective, a more complex view of professional development is required (Hattie, 2012). From the onset of this project, it was evident that educational change is complex and it takes time (Fullan, 2001), and it was never anticipated that fundamental and substantial changes could be achieved within a short period of time such as the timeframe of this project. Furthermore, within the UK context of accountability and high stakes assessment, the aim of the project was to initiate change that could inform professional development programmes that could be implemented within systems that experience curricular constraints.

To achieve the objectives of the project, we incorporated many of the elements that Supovitz and Turner (2000, p. 964) identify as critical to high-quality professional development. Such development, for example, must immerse participants in inquiry and experimentation; be intensive and sustained; engage teachers in concrete teaching tasks and be based on teachers' experiences with students; focus on subject-matter knowledge and deepen teachers' content skills; and, be connected to other aspects of school change.

Within relatively short time-scale of the project (i.e. five months) it was not feasible to address the elements of sustainability or connectedness to other aspects of school change at a broader level. Rather, the objective of the project was to identify some concrete strategies and examine changes in the classroom practice of teachers who were willing to initiate change. The focus was therefore on ways in which teachers supported processes stemming from their classroom cultures, including the facilitation of student discussions, practical work and participation. A significant aspect of the project was to construct a forum for deliberation about practice that contrasted with the norm of privacy which dominates most schools (Spillane, 1999). To this end, the university researchers encouraged collaborative teaching, peer mentoring and coaching and sharing of lesson resources. Although this forum facilitated the important process of reflection on previous experience (reflection-on-action), it was difficult to anticipate the extent to which the project would initiate the process of reflection-in-action, or reframing (Schön, 1987), that would result in constructing new pedagogical understanding of inclusion in science.

The understanding of CPD underpinning the project was strongly influenced by research evidence on teachers' learning. For instance, our framing of teachers' knowledge was strongly influenced by Shulman and his colleagues' conceptualization of teachers' subject-matter knowledge in terms of *content knowledge*, *pedagogical content knowledge* (PCK), and *curricular knowledge*. According to Shulman (1986), content knowledge refers to "the amount and organization of knowledge *per se* in the mind of the teacher", including knowledge of the *substantive structure* and *syntactic structure* of the academic discipline. Also named *subject-matter knowledge for teaching*, content knowledge was subsequently elaborated upon by Grossman *et al.* (1989) as consisting of the following four components: Content knowledge—the "stuff" of a discipline; Substantive knowledge—knowledge of the explanatory framework or paradigms of a discipline; Syntactic knowledge—knowledge of the ways in which new knowledge is generated in a discipline; and, beliefs about the subject matter—feelings and orientations toward the subject matter.

In the project, science was the content knowledge of teaching. Some of the strategies that the teachers used (e.g. group discussions, practical work) formed the basis for their pedagogical content knowledge. Beyond teachers' subject-matter knowledge, the project also posited teachers as researchers investigating their classrooms in order to promote inclusive practices.

Project Philosophy

This project was based on a collaborative research philosophy driven by teacher team partnership to promote inclusive science teaching using evidence-based teaching strategies. This was a steep learning curve for both partners that embedded tensions and uncertainties especially at the outset of the project.

Project Participants

As part of teachers' CPD, the project aimed to support teachers including *all* children in their science classes. However, both the identification of the issues and the way forward came from the teachers as the key players in their classrooms. With the exception of the first workshop when the teachers were introduced to the goals of the project, there was no direct input by the university researchers into the CPD process. Instead, the researchers' role was defined as that of "critical friends" and "facilitators", supporting the teachers in the conduct of the CPD.

The school team comprised of five members of staff, including a science technician and four teachers at different career stages: a newly qualified teacher (NQT), a mid-career teacher (MT), an experienced teacher (ET) and a learning support teacher (LST). The science technician was instrumental in coordinating the practical work in the lessons. The university team consisted of specialists in science education and inclusive education.

Project Organization & Process

The project lasted for five months. During this period, the teachers met regularly on the school premises, had four workshops at the university. A project team meeting was also held at the school. The first workshop introduced the aims and objectives of the project, and had the greatest input from the researchers. Following the introduction of the key objectives and strategies of the project, a group discussion on inclusion was facilitated by the university researchers, and documentation on inclusion was provided to the school team. The agenda for subsequent workshops were identified by the teachers and primarily focused on selecting evidence from their teaching to reflect on their professional development and on promoting inclusion in science teaching. Thus the second workshop consisted in a day during which the teachers collaboratively considered the specific inclusion issues in each of the three targeted classes and planned for incorporating inclusion strategies in their teaching.

The teachers had been asked from the beginning to be involved in the production of a DVD as part of the project. Hence they had a particular product in mind from the beginning. Towards this end, they were asked to engage with evidence from their classrooms. To facilitate this process, some writing frames had been provided by the researchers at the onset of the project to support the collection of teaching evidence. The third and fourth workshops immersed the teachers in the selection and interpretation of the evidence supported with more writing frames. Two whole-day workshops were dedicated to the selection of evidence from classroom practice that demonstrated the implementation of inclusive strategies. The teachers viewed the video tapes and selected clips based on some rationale, for instance the illustration of a particular inclusion issue such as gender. The viewing and editing of the video-clips immersed the teachers as a group in the selection and justification of teaching and learning actions. Individual, pair/group teacher interviews following some lessons took place during the course of the project concluding with individual interviews at the final workshop.

Teacher Ownership of the Project

The CPD model for the project rested on empowering the school team and allowing the team to control the choice of inclusion issues and strategies to implement in their teaching. At the first workshop, this seemed to create some apprehension and confusion among the teachers, indicating that this CPD model did not echo their "usual" experience since most of their prior experiences of CPD could be summed up as placing them in the role of "passive participants". Ongoing feedback throughout the course of the project suggested that the teachers appreciated and enjoyed developing their own agenda of CPD where they had freedom to choose what to focus on and develop strategies collaboratively.

The university researchers were available for support throughout the project to help formulate the issues, discuss the teaching strategies the school team had developed and to facilitate the videotaping of lessons. What had not been anticipated was that the teachers would so enthusiastically embrace the data-collection phase of the project. Indeed, they decided to be heavily involved in the data collection and videotaped some lessons themselves. This was seen as part of the peer observation aspect of the project, and served as a basis for peer or group discussions following lessons and as a powerful tool for self-reflection.

Setting up the Inclusion Agenda

Inclusion was the focus for the first teacher workshop, and took on the form of a group discussion facilitated by the university researchers. In this activity, teachers were asked to identify and discuss a set of inclusion-related concepts that they considered highly relevant, somewhat relevant or irrelevant to their school context. The university researchers facilitated this discussion by introducing a set of key concepts (eg. values, attitudes, teaching assistants, diversity, culture, respect, ethnicity, and removing barriers).

The teachers also generated other concepts that were relevant from their point of view. They identified the following concepts, in order of importance, as very relevant and somewhat relevant to their school context respectively: *Communication; Resources; Multi-agency collaboration; Attitudes; Culture; Diversity; Respect; Stereotypes; High expectations; Staff development; Collaboration; Removing barriers; Ethnicity; Race; and, parents.*

At the outset of the project the teachers agreed that their school had achieved a notion of equal opportunities, and they felt fairly confident regarding issues around disability. Their initial reaction to the discussion on inclusion exposed perceptions of inclusion that tended to reflect a limited definition of inclusion in terms of SEN and disability. It became evident that the teachers' notion of inclusion had changed by the end of the project:

The word [inclusion] has been used over the years to deal with specific problems that some children have. I've sort of seen it too narrowly. (ET)

I don't think I was 100% sure... or at least my definition of inclusion was perhaps a little naïve to begin with. And since we went through inclusion in the blue

handbook [i.e. Index for Inclusion] and were looking at a few of the questions and realising that inclusion is on a much bigger scale than just in the classroom, it involves a school as a whole.... (NQT)

A significant issue that this project exposed was the gap between policy, theory and practice. Indeed such gap exists in many regions across the globe including developed countries (e.g., Opretti and Belalcazar, 2008; Polat, 2011). One of the first indications of this was teachers' lack of awareness of existing guidelines published by the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2001) on teaching science to students with learning difficulties. They were similarly unaware of further materials developed by a range of professionals to support schools in developing more inclusive cultures such as the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2000). The *Index for Inclusion* is a set of materials developed to help schools reduce barriers to learning and participation as well as valuing *all* pupils equally.

Identifying the Students

Teachers identified 3 classes from different year groups (Years 7, 8 & 10) characterised by different pupil needs ranging from gifted & talented to behavioural difficulties. Once the groups were identified, in addition to teachers' within-school think-tank sessions, there were research away-days at the University in order to identify barriers to inclusion in each year group, and design and develop collaborative strategies to remove these barriers in order to maximise pupil participation and inclusion. The characteristics of each group and inclusive strategies designed to increase participation in each group are summarised in Appendix I.

Principles of CPD

A set of principles guided the CPD. The principles were partly based on research literature and partly generated through collaborative engagements between the teachers and the researchers. Overall, the teachers were keen on having input from researchers in an effort to extend their teaching repertoire based on research evidence:

There is so much research, research into teaching styles, research into the kids, teachers and how they've worked and how they think and how to break down the barriers. I think people have preconceived ideas and some people can have quite a negative attitude, so it's quite nice to break down those bridges and make them view a project in a positive light. And research into inclusion as well. (MT)

The project capitalised on the following principles:

Distributed expertise and peer-mentoring provide the structure and support for teachers to learn with and from each other – this led to the project including a team of teachers from different stages in their careers;

Teachers as researchers situate teachers at the centre of their own learning, investigating problems and devising solutions to their teaching and learning needs – teachers in the project identified their own issues and the means to address them;

Reflective enquiries into teaching promote learning based on concrete examples of teaching and meta-cognitive awareness of own pedagogical content knowledge – the project was based on teacher reflectivity enhanced by the use of video and peer feedback;

Collaborative planning, teaching and reflection facilitates teachers' learning through communication and sharing of the knowledge and skills required of teaching – a team of teachers was set up and given time resources to share knowledge and work collaboratively;

Evidence-based teaching engages teachers in the modes of thinking and acting that promote understanding of syntactic knowledge of science, and provide rationale for decisions about teaching and learning – the university-school partnership provided instruments for gathering evidence and a forum for developing such evidence-based thinking.

Science Teaching and Learning

Curriculum Context. The project agenda was consistent with the recent curricular reform efforts in England and Wales. For example, the increasing emphasis on “How Science Works” component in the National Science Curriculum was explicitly addressed in the project. The contemporary curricular scene stems from a history of concern over the effectiveness of the science curriculum in facilitating pupils' understanding of science and scientific literacy.

Apart from a substantial body of research evidence on the ineffectiveness of traditional methods of science teaching and learning, popular press reports highlight the outdated nature of much school science, and the decline in pupils' enthusiasm for science:

GCSE Science is based on rote learning of facts of little use, and has made practical work a 'tedious and dull activity', the House of Commons Select Committee (on Science and Technology) were told (BBC, 2002).

The social and ethical issues rose by science, appearing almost daily in the news, were ignored by earlier curricula and therefore not discussed in science lessons. The GCSE (14–16) examination specifications – published in 2005 and taught from September 2006 – represent a new model in curriculum development reform in England and Wales (Baggot-Lavelle & Erduran, 2007). The underlying philosophy of the 2006 National Curriculum, particularly the sizeable section entitled *How science works* (DfES/QCA, 2004) is different from its predecessors (i.e. DES/WO, 1988; DFE, 1995; DfEE/QCA, 1999).

Two main changes have occurred in the science curriculum in recent years: (a) less emphasis on knowing and understanding a body of scientific facts – substantive content; and (b) a greater emphasis on knowledge, skills and understanding of how science works both in society and in the laboratory – procedural (syntactic) content. In this context, a particular challenge for the teachers in the project was the adaptation of the new curricular policy goals to the practical realities of the classroom. The series of lessons planned, implemented and evaluated by the teachers reflect their striving to attain new curricular goals for science teaching. The teaching and learning strategies adapted in the project are consistent with new visions for how to support the learning of science through ‘How Science Works’. For instance, for the Year 10 lesson on space exploration, the Experienced Teacher designed and taught a lesson based on the pupils generating arguments for and against space exploration. To this end, the pupils were engaged in group discussions, evaluation of evidence on space exploration and finally group presentations to the whole class.

The descriptors in the new science curriculum imply a range of aspects of scientific enquiry skills for learners, such as the ability to use evidence to reach justified conclusions. The requirement is that “*teachers should ensure that the knowledge, skills and understanding of how science works are integrated into the teaching of the Breadth of Study*”, which is listed as (a) Organisms and health, (b) Chemical and material behaviour, (c) Energy, electricity and radiations, and (d) Environment, Earth and universe (DfES/QCA, 2004). The topics selected by teachers in the project, namely magnetism, acids and alkalis and space exploration, coupled with the “How Science Works” framework in the space exploration activity are consistent with the new science curriculum.

Teaching Strategies

The teachers used a range of strategies to teach a variety of topics in Year 7, 8 and 10 classes. Coupled with the inclusion agenda of the project, these strategies represent a willingness to engage all learners in science and promote participation in classroom activities (Mitchell, 2014):

Practical science enquiries immerse pupils in investigations where pupils collect, interpret and present data to generate scientific explanations, models and arguments;

Group discussions and presentations engage learners in the social and cultural practices of science through communication, dialogue and public display of ideas based on evidence;

Role play enables pupils to evaluate different points of view including a range of explanations for a particular phenomenon; it engages learners in the generation and application of criteria for discriminating scientific ideas from other ways of knowing;

Differentiation provides the opportunity to tailor the science content to the needs and abilities of individual pupils;

Peer assessment promotes pupil voice in the classroom and creates a context for learning among pupils.

Overall, the strategies represent a sample of teaching approaches that promote active learning and engagement with science. Furthermore the strategies model ways of acting, thinking and communicating that form the fabric of the culture of science as a discipline. For example, scientists themselves argue about different hypotheses, theories and models (role play); science cultures tend to have a range of expertise where problems to be investigated are differentiated according to background and interests (differentiation); professional peer review systems validate and justify the dissemination of scientific knowledge (peer assessment and presentation).

Impact on Teachers and Pupils

Collaborative Consultation and Teaching

Collaborative educational approaches supporting children with SEN are 'becoming increasingly embedded in educational systems around the world' (Mitchell, 2014: p.75). Teaching can be defined as a process that enables a group of educational professionals with a range of expertise to combine their resources to generate solutions to problems over a period of time (Idol *et al.*, 1994). Views expressed showed that teachers hardly had any time during a school day to discuss their experience and exchange, let alone having time to initiate collaborative work to learn from each other's strengths and weaknesses tackling challenges they face in their classrooms:

I think teaching's very often seen as something that you do on your own in a room with students and... although there are elements of team teaching at times... there isn't the value put on what you gain from discussing things with your colleagues. This has sort of made us value it more and feel that it's got a positive role to play in improving an individual's teaching. (ET)

The school teachers appreciated the value of team consultation and team teaching immensely and the experienced teacher highlighted that team teaching should not be limited to subject specific areas, such as science, and should be more encouraged as part of their CPD:

I can think of occasions when I have been part of group meetings to discuss children with special issues where teachers who teach the same child get together to discuss them. And that's often been very valuable. Because it's seen as something as an add-on, and therefore something that you know you have to give up other time to do. Whereas I think if it got included in CPD in some form it might get to be valued for itself, rather than something that you just have to find time to squeeze in elsewhere. (ET)

Schools, if willing, can make the most of the experience, skills and knowledge of their teachers to meet the diverse needs of their students encouraging and creating opportunities for communication and collaboration between teachers (Creese, *et al.*, 1997; Reynolds, 2001). Moreover, such collaboration can extend beyond within-school exchanges to communication between neighbouring schools to create support schemes between schools.

Collaboration and Inclusion. Teacher training programmes do not necessarily equip teachers with the essential skills to meet the diverse needs of today's school population (e.g. Villanueva *et al.*, 2012; Fetters *et al.*, 2003). This limitation is being recognised by the TDA and as a result there is expected to be more emphasis on meeting diverse needs of *all* pupils including those with SEN during initial teacher training as well as through CPD for qualified teachers. The school research team's collaborative consultation and teaching during the course of this project resulted in significant steps towards more inclusive education in target year groups. Not only were the teachers able to recognise and identify issues for each class taking into account each other's perspectives and experiences but they also produced alternative strategies towards tackling such issues and enabling full participation and inclusion of *all* pupils. One of the strengths of the school research team was that all the team members were at different career stages and held responsibilities with the school science team.

We get so little time to work together, all teachers. It is very much a 'I have my work to do I'm going to get on with it. But this was brilliant being able to, especially for an NQT, pick other people's brains and giving you new ideas a fresh outlook on things that I'd never had before. (NQT)

This project fulfilled the early professional development aims for CPD by supporting the individual needs of the NQT with reflective activities designed and applied by the school teachers. It cannot be overemphasized that all members of the school team contributed to collaborative consultation and teaching, as noted by the NQT:

Because I'm fresh out of the PGCE system I'm totally up-to-date with all the new initiatives, and all the new teaching ideas. So I think I was able to input 'Oh I learnt this while I was on my PGCE', whereas like [more experienced members], 'Oh we'd forgotten about that'. ... but obviously experience in teaching's invaluable, being able to draw on those experiences and 'Oh we've done that before but that didn't work', I think was really really useful. (NQT)

Although teachers are the key players within their own classrooms, the process of inclusion cannot be achieved through the sole effort and input of teachers. Inclusion is about culture, policy and practices within an institution. Therefore, communication, collaboration, valuing all members of the community's experiences and views, including parents, pupils and school staff is of utmost importance. The school researchers' mutual communication and collaboration during the course of this project signifies an appreciation of complexity of inclusion and highlights how CPD can play a role towards this goal:

The whole school needs to get together, the whole school needs it... I mean for a school our size, 150 teachers that would be impossible, but why not get three key people from each department to work together as a department to have their CPD. Why not? It'd be absolutely brilliant. Because I don't think they're aware of all the issues that go on. Within our school it's so big, you're quite isolated, so you feel like your issues are just your faculty's issues or your classroom's issues. (NQT)

Inclusion and Science

Teachers' views were sought regarding whether or not there were particular barriers to inclusion in science classes. The data revealed mixed views among teachers. According to some scientific terminology created extra barriers towards inclusion in science classes while others believed that inclusion is not a subject specific matter. Moreover, behavioural issues were considered to be one of the main barriers in science classes:

If a kid doesn't behave in a lesson you can't have him doing a practical lesson because it's unsafe, so they can't be part of that lesson, and they miss out on that learning. It's difficult to get round that kids get annoyed If you have to stop a practical because of one child they all get narked off, and to be honest they all .. get punished for that one child. And that happens a lot with science. So I think science is particularly difficult. (MT)

I'm not sure that it's [inclusion] specific to science. Science emphasises some aspects of it things like the practical nature, the safety, the behaviour of children affecting their ability to be included. Perhaps focuses on certain aspects that would exclude them more than other subjects. But I don't know ... things like [terminology] might make it more difficult for some children to access it. So that it sort of draws elements from a lot of other subjects I suspect. Rather than having one set of particular issues of its own. (ET)

The complexity of science texts has been highlighted by a range of researchers (e.g. Wilson & Rupley, 1997; Maccini *et al.*, 2002). Moreover, there is international acknowledgement of the difficulties that mainstream teachers are likely to face in providing meaningful accommodation for the diverse needs of *all* learners in science lessons (e.g. Villanueva *et al.*, 2012; Mastropieri *et al.*, 2003; Palincsar *et al.*, 2001). The data further revealed that teaching science in "a fun way" in order to engage learners can be a way forward to include all pupils. Indeed, teachers sensed high expectations regarding science teaching on the part of pupils transferring from primary school, which often led new secondary pupils to feeling "a bit of a let-down":

I think a lot of them get turned off very early on when they realise that science isn't all whizzes and bangs. And to do something which is a bit more fun way of doing their lessons and to work out something which every child can then use in a classroom to make sure that they are having a fun and interactive lesson has got to be helpful somewhere along the line. Even if helps with the subject of Science or any other subject in the school and I think the subject of Science is one of the only ones that is a bit of a letdown when they get there, everything else seems quite exciting. (LST)

The literature evidence suggests the effectiveness of activity-based approaches in science learning for pupils with diverse needs (e.g. Zembylas *et al.*, 2002). Teachers can be supported via in-service training and CPD to develop their repertoire of creative hands-on activities provided that the National Curriculum is flexible enough to foster and encourage such creativity to meet pupils' diverse needs.

Overall Impact on Teachers

The outcomes of the project, in terms of impact on teachers, were very positive. According to the teachers this project was “an eye-opening experience” at many levels. One of the teachers, the NQT, noted that the research project, as part of her CPD, “touched four of five core standards” which she is expected to meet. She specified the standards as “collaboration”, “appreciation of inclusion”, “deepening her knowledge of inclusion” and “appreciation of meeting the needs of [all] pupils in her classroom”. Overall the teachers considered that the main impact on them had been related to collaborative consultation and teaching, reflective teaching, and understanding the concept of inclusion:

I thought inclusion originally meant getting everybody to complete what I thought they should have done by the end of the lesson. And I realised actually it's a little bit further-reaching than that. ... I was quite sort of naïve about what it would mean for a lot of kids. So taking on board much more of how each individual child works as opposed to getting the more academic achievements or the targets. (NQT)

The above quote, in a sense, points to a hotly debated “controversy” putting standards versus inclusion (e.g. Farrell *et al.*, 2007). On the one hand schools aim to be at the top of the league tables yet on the other hand they are expected to be as inclusive as possible with limited resources.

Senior teachers observed notable progress in more junior teachers. This aspect of the project, brought out by collaborative team work, touches on the TDA's revised arrangements for performance management where teachers are expected to be empowered and confident to engage fully with performance management to develop their skills and careers. And beyond institutionalised forms of peer mentoring the project revealed wider self-reflection practices in which teachers regarded their own teaching as well colleagues' teaching practices:

I think [NQT] hugely benefited because she was NQT and quite short on ideas, just through lack of experience, as to how you can manage a class. So to sit with us and go through not just issues she's got with her class and the fact that she could actually say that she's got issues, and feel relieved that we say 'God, we know exactly what it's like to go through that'. The fact that we've then gone through it with her and she can see our thought processes and see how we worked with the problem has greatly helped her. It's opened her eyes to how she can do things and where she can go to for help. Because I think a lot of NQTs worry that they can't, that the training has stopped, that they can't go to anyone for help anymore. But the fact is if you're doing team work, I think actively encouraging them to go and continue asking for help. (MT)

The project outcomes were disseminated at Faculty and school level and school researchers seem to enthusiastically promote inclusion at school level. One of the teachers reflected on her experience of the monthly faculty meeting. She had reported back on the project, sharing the team's perception of inclusion, emphasising the need to consider the issue at school level, and pointing out the amount of time and hard work it requires:

Before I started this [project]... I thought inclusion was SEN in the classroom trying to integrate people with disabilities into the classroom. But after doing this I see what inclusion is - every child in some way needs inclusion in the classroom, whether it's because they're gifted and talented, whether it's because their writing isn't as neat as others. Now when I go into the classroom I can think 'Right I need to plan for this person in my lessons more..'. At the beginning of the year I thought they're all [Y8 group] in the bottom group, differentiation for them will not be so much of an issue. And what I've actually found is they are so diverse in their needs that differentiation is the issue. And it's in terms of how can you make that lesson individualised for each of these people who have diverse needs that **a one size fits all approach is out of the window**, it just doesn't work. (NQT)

Although some of the teachers were initially hesitant to be involved in the project, the results demonstrated that their views changed significantly and they enjoyed the process and outcome of the project:

And I think the spin-offs for [one of the teachers] have been brilliant. I think her positivity towards the project has improved,... she's been ace, because she's thought about why we're doing it. And it's forced her to think from the kids' point of view. I think before she saw them as a mass of girls that she needs to teach, but now she perceives as a group of individuals who have their own needs. So it's a whole positive leap, the more you give to them the more they give back... which is wonderful. (MT)

Findings suggest that teachers are ready and willing to improve their teaching practice provided that there are ongoing training opportunities to scaffold such professional development. The teachers grasped every opportunity to learn from the *Index* which seemed to widen their understanding of educational inclusion. They were provided with equipment (video) and created their own tools to reflect on their teaching, which they found very valuable both in terms of how they run their classes as well as increasing pupil participation (Roth. *et al.*, 2011). The process of the project seemed to support personal professional development of each and every team member. Last but not least, they valued collective reflection on their individual and team teaching which seemed to add value to their teaching repertoire since as a team they were able to better plan their lessons focusing on how to include *all* pupils in their classes, an area where all felt somehow weak and less confident. The collaborative teamwork also fostered greater transparency since the teachers had

collaborative ownership of the design and process for each class and collaborative constructive evaluation of what had really worked and why.

Impact on Pupils

Overall, the project seemed to have a positive impact on students' behaviour, their self-perception and perception of their teachers, as well as their motivation to actively engage in learning processes. Regarding the all-girls' group, teachers had identified a number of girls suffering from low self-esteem, and the teachers' enthusiasm and concern for them seemed make a very positive impact on the girls' perceptions of their teachers, their self-perception as well as peer interaction. The strategy applied by the teachers to maximise the girls' active participation in the learning process somehow indicated that they were important to their teachers and the teachers cared about them. Caring is an important component of education and can work wonders when mutually communicated between NQTs and pupils (e.g. Noddings, 1992). It is equally important to develop positive self-beliefs in one's students, gain and maintain their attention and actively involve them in the learning process. The following quote illustrates the impact of a caring and enthusiastic teacher on pupils:

The girls' group are very emotionally aware. They hid away and it was okay to hide away - no one noticed them. [Teacher] said that they worked it out the fact that they knew we knew, made a difference. And I think some of them were quite chuffed that we had spent time and effort thinking about them as individuals. I think the fact they actually felt they'd been noticed even though they were trying to hide, the fact that they'd been noticed paid dividends... The relationship between the girls and [the teacher] I think has greatly improved. Because they've seen her as a person who cares about what each of them is up to and how each of them is. They're much more willing, they're much more at ease with her, and they're much more at ease with each other. (MT)

Introduction of new strategies (e.g., the use of green cards, positives book & hands-on-activities) seemed to have a positive impact on Year 7 pupils' behaviour and participation. The strategies introduced were chosen as a result of collaborative consultation between the teachers and were deemed effective. Moreover, the teachers had varying degrees of interaction with the pupils that equipped them with considerable observational and experiential knowledge which helped them in their selection of strategies.

So although we hadn't really considered in detail the overall impact on the whole class, I think it's done great things for them. They're actually thinking about their behaviour, how they are going to do well, how they are going to get the green card. And they're enjoying Science because they know every Friday they're going to get a practical. (MT)

Much more positive. When you walk in a classroom now you can feel a much more positive atmosphere. I'm no longer screaming at them. (NQT)

Effective teaching in an inclusive classroom requires resourcing. In this case, teachers' experiences led to identification of new strategies. Given the time and financial constraints of the project such strategies were limited but effective according to the participants. In addition to teacher observations and video recording of classroom interaction of pupils, the teachers also administered a questionnaire to the all-girls group in order to find out what they thought of their group and individual presentations. Almost two-thirds of the girls (n=15) were classified as "loud" or somewhat loud by their teachers and the remaining third (n=8) were classified as "quiet". There were a total of 11 questions exploring aspects of their presentation ranging from "how well the group expressed their arguments" to "if they felt that this exercise had enabled them to feel more confident in expressing their opinion". Series of independent t-tests were carried out to compare the two groups of girls (i.e. loud vs. quiet). The results revealed a significant difference between the two groups for only one out of 11 questions. This can be interpreted as the teaching strategy being somehow effective in creating more positive self-perception among the 'quiet' girls group. The 'quiet' girls group felt that the presentation of their argument was average (M= 3.25, SD=.46291) while the 'loud' girls group felt that theirs was above average (M=4.1, SD=.79881) (p=.01).

Overall, as anticipated, 'louder' girls seemed to feel more confident putting their arguments forward both within the small group and to the whole class. However, the results also suggested the exercise raised awareness among the 'quieter' girls that their teachers were observant of their self-perception and were prepared and willing to challenge these self-beliefs when they were perceived as detrimental to the girls' personal development and academic attainment. Although it is not possible to claim that the observed changes in pupils' behaviour, participation and motivation will be long-lasting, we expect that such changes can be sustainable provided that the teachers carry on their enthusiastic collaborative, informed and caring teaching strategies.

Conclusions

This CPD experience was perceived to be an unequivocally positive one for the teachers. One of the main factors for its effectiveness was inclusion of teachers' voice. The teachers, to a great extent, determined the CPD agenda since it was about their context, themselves and their pupils. Secondly, providing an opportunity for the teachers to reflect on their own practice by means of recording their own teaching sessions as well as collaborative reflection from the team proved to be very effective. An important component of effective teaching and learning, as noted by Hattie (2012), is teacher's perception of their role. Teachers' should be in a position to evaluate their impact on pupils. Teachers should be enabled to systematically implement range of strategies and approaches aiming to actualise positive impact on pupils' academic achievement and psycho-social well-being. Thirdly, the teachers were appreciative of the model of professional development underpinning this project. In particular, having goals and a structure for CPD through collaborative work was rated as being very encouraging. Another aspect that was considered important by the teachers was the link to the wider school workforce and how the project provided a context for extending

the teachers' work to the rest of the school. Teachers were also affirmative about how the CPD affected them as teachers. Whilst certain aspects of their attitudes towards inclusion may not have changed, other aspects such as understanding of inclusion in a wider sense had changed in their thinking.

In terms of school and university collaboration there were obvious institutional and cultural differences between the university and school teams. Some of these differences can be extensive considering the range of expectations within the school and university teams, leading to the question of "whose expectations matter the most" or "whether we had common expectations". It has to be noted that right at the outset of this project, the university researchers' understanding and expectations were about facilitating school teachers' professional development via resources for promoting evidence-based teaching. Overall, this expectation appears to have been well communicated by the university researchers and the school teachers welcomed the shared ownership of this CPD process. The university researchers' role in this project can be seen as setting the scene, acknowledging that the process has just started and will be ongoing as inclusion is not a *state* but a *process* that evolves according to the changing and diverse needs of student cohorts. As noted previously, there are many other aspects of the inclusion agenda, for instance, that were not taken into account such as school-as-a-community.

In summary, the project demonstrated importance of including teachers' voice regarding their professional development with a specific emphasis on inclusive science teaching. It is important for CPD providers to assess areas of professional developments by involving one of the primary beneficiaries of CPD in determining such agendas.

Acknowledgements

The research reported here was supported by the Teacher Development Agency (TDA), UK. The opinions expressed are those of the authors and do not represent views of the TDA. Thanks also are extended to the project researcher Maroussia Raveaud, the science teachers (i.e. the key project participants) Louise Robinson, Catherine Barnes, Rebecca Cooper, Davina Williams, Judy morning and their pupils from the Ridings High School for taking part in this research.

References

- Abels, S. (2014). Inquiry-based science education and special needs – teachers' reflections on an inclusive setting. *Journal of Education*, 2(2), 124-154.
- Baggot-Lavelle, L., & Erduran, S. (2007). Argument and developments in the science curriculum. *School Science Review*, 88(324), 31-39.
- BBC (2002) News website. 11 July 2002. Retrieved on 8.03.2016 from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2120424.stm
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index of Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science teaching classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423-435.
- Creese, A., Daniels, H., & Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton.
- DES/WO (1988). *Science for ages 5 to 16*. London: HMSO.
- DFE (1995). *Science in the national curriculum*. London: HMSO.
- DFE (2015). *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years*. London: HMSO.
- DFEE/QCA (1999). *Science: the National Curriculum for England*. London: HMSO.
- DfES/QCA (2004). *Science: The National Curriculum for England*. HMSO.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: DfES Publications.
- Erduran, S., Polat, F., Raveaud, N. (2008). *Science teaching for promotion Inclusion (Step-In): professional development through evidence-based peer collaboration*. Bristol: University of Bristol.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallanaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131-145.
- Fetters, M., Pickard, D., & Pyle, E. (2003). Making science accessible: Strategies for modifying science activities to meet the needs of a diverse population. *Science Scope*, 26(5), 26-29.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). London: Routledge-Falmer.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. and Shulman, L. S. (1989) Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23–36). New York: Pergamon.
- Hattie, John (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). The collaborative consultation model. *Collaborative consultation* (2nd Ed.), (pp. 1-15). Austin, TX:Pro-ed.
- Maccini, P., Gagnon, J. C., & Hughes, C. A. (2002). Technology based practices for secondary

- students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 247-261.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). Text based vs. activities-oriented science curricula for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 34-43.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 103-116.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Moon, N.W., Todd, R.L., Morton, D.L., & Ivey, E. (2012). *Accommodating students with disabilities in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)*. Atlanta, Georgia: SciTrain.
- National Curriculum Council (1991) *Science in the National Curriculum: A report to the Secretary of State for Education and Science on the statutory consultation for attainment targets and programmes of study in science*. London: NCC.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. NY: Teachers College Press.
- Opreti, R., Belalcazar, C., 2008. Trends in inclusive education at regional and interregional levels: issues and challenges. *Prospects*, 38, 113–135.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S. J., Collins, K. M., & Cutter, J. (2001). Making science accessible to all: Results of a design experiment in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 15-32.
- Polat, F. (2011). Inclusion in Education: A Step Towards Social Justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- QCA (2001). *Planning, Teaching and Assessing for Pupils with Learning Difficulties: Science*. London: QCA.
- Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the Teacher Training Agency standards. *Journal of In-service Education*, 27(3), 465-476.
- Robinson, S. (2002). Teaching High School Students with Learning and Emotional Disabilities in Inclusion Science Classrooms: A Case Study of Four Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 13-26.
- Roth, K.J., Garnier, H.E, Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., Wickler, N.I.Z (2011). Videobased Lesson Analysis: Effective Science PD for Teacher and Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab, J. J. (1964) The structure of the disciplines: meaning and significance. In G. W. Ford and L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (pp. 6–30) (Chicago: Rand McNally).
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

- Spillane, J. S. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- TDA (2007). *Results of the newly qualified teachers' survey*. Retrieved on 01.03.2016 from http://dera.ioe.ac.uk/7117/1/nqt_report_%202007.pdf
- TDA (2011). *Results of the newly qualified teachers' survey*. Retrieved on 01.03.2016 from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182543/nqt_survey_results_2011.pdf -
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007). *Professional Standards for Teachers: Why sit still in your career?* London: Training and Development Agency for Schools. Retrieved on 10.03.2016 from https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/13C47A9B-633C-436F-8617668966AEAE7/0/CGT_Online_TDA_standards2007.pdf
- Villanueva, M.C., Taylor, J., Therrien, V. & Hand, B. (2012). Science education for students with special needs, *Studies in Science Education*, 48(2), 187-215,
- Wilson, V. L., & Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1, 45-63.
- Zembylas, M., & Isenbarger, L. (2002). Teaching science to students with learning disabilities: subverting the myths of labelling theory through teachers' caring and enthusiasm. *Research in Science Education*, 32, 55-79.

APPENDIX I: The description of pupils' year groups and characteristics

The Year 7 group had *behaviourally challenging* pupils. All pupils were considered able to access learning but some chose not to do. Half of the pupils were dedicated and hard-working while the remainder were not so engaged and would not join in. The teachers identified three key students who displayed challenging behaviour (e.g. difficulty in obeying authority and attention-seeking behaviour). Key strategies, designed to increase the participation of all pupils, developed by teachers were:

- Keeping records of good behaviour by distributing green cards to pupils during the lessons;
- Positives book – signed by head of year once a week;
- Contract signed by each pupil that stays in the positive book;
- Motivational factor– a “fun” lesson with no writing once a week for all pupils having received green cards in the previous lessons;
- Letter home to parents for well-behaved pupils.

The Year 8 group was a small *special educational needs group* in which two students in particular were considered to be in need of extra attention. The teachers provided descriptions of the two pupils' behaviour and motivation [I do not understand this given that what follows reads as labelling]. One of the students was described as "lazy, zoning out for the lesson, lacking motivation, actively not working, doing no homework and not responding to positive praise". Although the second target pupil was described as highly motivated he lacked skills in "time management, handwriting, working on his own, and was excluded from other student groups". The activity described below was chosen to encourage group involvement in that it was based on the following factors: "no opting out; response to praise from peers rather than adults; strict time limits; group cohesion and membership; use of ICT to support writing difficulties; achievable targets set for each individual pupil":

- Student production of a poster for their individual contribution to the group;
- Specific differentiated task designed by the teacher for each pupil;
- Prize to motivate completion of the task by all (i.e. poster display, a video of their work in class and of the final result).

The Year 10 all-girls group, formed of the *highest science achievers* in their year, was identified as having a group of girls with *low self-esteem*. In order to challenge low participation of the somehow "quieter" girls the following activity was organised:

- The class was divided into groups of four and each group was composed of girls with a similar within class participatory profile (i.e. quieter girls were grouped together and "loud"/ outspoken girls were grouped together);
- Each group was assigned to a project and within groups each member was allocated to a unique role;
- Each group was to make a decision based on provided evidence as to whether to fund further exploration of outer-space;

Each group presented their group's decision to the whole class.

Denetim Tebliğlerine Göre Okullarda Müzecilik Eğitimi

Muzaffer ŞİMŞEK*

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de okullarda müzecilik eğitimi ile ilgili 1930-1940 yılları ile 2000-2010 yılları arasındaki teftiş defterlerini karşılaştırma yolu ile inceleyerek bu alandaki değişme ve yenileşme çabalarını ortaya koymaktır. Araştırma, doküman analizine dayalı nitel bir çalışma olup, durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Veriler Afyonkarahisar il merkezi ile İlçe ve köylerindeki altı okuldan alınan teftiş defterlerinden elde edilmiştir. 1930-1940 ile 2000-2010 yılları arasında yapılan denetimler karşılaştırılmıştır. Elde edilen teftiş defterleri betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Cumhuriyetin başlangıç yıllarında yaşanan müzecilik alanındaki yapısal eksiklikler giderilmiştir. Her iki dönemde de bu konu ile ilgili mevzuat yer almasına rağmen 1930-1940 döneminde üzerinde hassas olarak durulan müzecilik ve okullarda müzecilik eğitiminin 2000-2010 döneminde önemini kaybettiği ya da müzecilik eğitimine gereken değerin verilmediği anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Müze, ilköğretim okulları, müzecilik eğitimi.

Museum Education in Schools in Supervision Reports

Abstract: The purpose of this research is to describe changes and reforms by comparing the inspection reports between the years of 1930-1940 and 2000-2010. The method of this document analysis study is based on qualitative approach. Case study design is used in the research. The data were obtained through inspection reports of six schools the central city of Afyonkarahisar and it’s districts. The reports generated between the years of 1930-1940 and 2000-2010 were compared through descriptive content analysis method. According to the findings, the lack of of structural problems within the field of museology in early Republican years was fulfilled. Although there has been legislations related to this subject, the importance of museology and museum education seem to be lessened between the years of 2000-2010.

Keywords: Museum, primary school, museum education.

Son yıllarda bilim ve teknolojiye, geçmiş yıllara oranla hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerle bilgiler çoğalmakta ve iletişim ağları yaygınlaşmaktadır. Böylece toplumun yapısı değişmektedir. Bu değişim, var olan kültürü etkilemekte ve kuşaklar arasındaki toplum kültürünün de değişmesine neden olmaktadır. Toplumsal değişmeler eğitim sistemine de yansımakta ve eğitim sistemini bu değişime uyumlu hâle getirmeye zorlamaktadır. Böyle bir ortamında müzeciliğin kültür aktarımındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Okul ortamlarında küçük yaşta başlatılan müzecilik eğitimi ile kuşaklar geçmiş kültürleri tanıyarak insanlığın ve kendi toplumunun geçirdiği gelişim aşamalarını gözlemlemektedirler.

* Maarif Müfettişi, Bayburt, Türkiye, mzsimssek@gmail.com

Bu gözlemler onları düşünmeye zorlayan, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yarayan fikirlerin doğmasını sağlamaktadır. “Bir toplumun geçmiş değerlere saygısı, sanat ve kültür birikimlerini korumasıyla ölçülebilir. Geçmişini koruyamayan toplum gelecekte de varlığını sürdüremez. Dolayısıyla müzeler, toplumda tarih bilinci oluşturan önemli kurumlardır ve bu yüzden, toplumla arasındaki bağı canlı tutmak çağdaş müzecilik anlayışının bir parçasıdır.” (Abacı, 1996’dan aktaran Şar ve Sağkol, 2013, 83-90)

MEB’in Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri için hazırladığı Müze Eğitimi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) müzelerin ve galerilerin, görsel sanatlar eğitimi alanının en önemli araştırma ve uygulama mekânları olduğu vurgulanmaktadır. Programda, müzeler ve galerilerin günlük yaşantımızın her alanında karşımıza çıkan ve bireyi etkileyen, bireye şekil veren vazgeçilmez bir alan olduğu da belirtilmektedir. Bu yönüyle görsel sanatların tüm eğitim sistemi içinde özel bir yere sahip olduğuna dikkat çekilmektedir.

Bu bakış açısıyla cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren geçmiş kültürlerden yararlanarak yeni kültürün yaratılmasına ağırlık veren anlayışla müzecilik eğitime gerekli duyarlılık gösterilmiş ve öğretmenlerin okullarda bu konuda çalışmaları sağlanmıştır. Diğer yönüyle müze eğitimi dersleri 2004 yılı program değişikliği ile güncellenen ‘yapılandırmacı eğitim’ kapsamında yaparak, dokunarak ve yaşayarak öğrenmeye de fırsat verdiği için dünyanın pek çok yerinde, ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretim programları içerisine dâhil edilmiştir (Şar, Sağkol, 2013).

Altunya’ya (2009) göre Anadolu’da yaşamış eski uygarlıkların mirasına sahip çıkmak, başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyet önderleri için önemli bir sorumluluktur. Yeni Cumhuriyet, bu uygarlıkların sürekliliği içerisinde yer alacak ve kendi tarihi ile bu sürekliliği birleştirerek devam edecektir. Bu nedenle Cumhuriyetin ilk yılında Anadolu’da kazılar başlatılmıştır. Bu anlayışa sonuna kadar inanan Bakan Mustafa Necati’nin de yerel yönetimleri ve gönüllü kuruluşları yardıma çağırdığını, Mustafa Necati’nin 20 Kasım 1926 gün ve 4760/112 sayılı yazısında memleketin hemen her tarafında kıymetli eski mimarlık eserlerinin muhafaza ve tamiri için ayrılması icabeden geniş masrafa bütçede henüz karşılık olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle bu gibi kıymetli asarın iyi korunması, medeni memleketlerde olduğu gibi hükümetten ziyade yerel yönetim ve gönüllü kuruluşların işi olduğunu söylemiştir. Ayrıca belediyelerin, şehrin eski eserlerinin muhafaza ve tamiri için kanunen tahsisat ayırmaya mecbur olmalarını, kültür kurumlarına şehir münevverlerinin alakasını uyandırarak gayri resmi surette yardım teminine çalışılmasının bir aydın olma ve yurtseverlik sorumluluğu olduğunu bildirdiğini aktarmaktadır.

Okul müzeciliğine farklı bakışın Fransız eğitim sisteminde daha belirgin olduğu görülmekte. ATRHE (Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l’Education) tarafından hazırlanan ulusal eğitim müzesinin tanıtım broşüründe Fransız temel eğitiminin kurucusu Jules Ferry tarafından 1879 yılında Paris’te kurulan, eğitim müzesini tanıtırken, eğitim müzesinin eğitim politikalarının bir parçasını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Broşürde, ilköğretimin kuruluşunda görev yapan eğitim müzesinin kuruluş felsefesinin, teknik eğitim ve güzel sanatlar konservatuarının kuruluş felsefesi ile aynı felsefeyi paylaştığını dile getirmektedir. Başka bir deyişle, profesyonel eğitim

çalışanlarına eğitim devrimi ile ilgili somut değerler vermeyi amaçlamaktadır. Müzenin, tarihsel süreçte oluşan çok sayıda eğitsel müzelik koleksiyonları barındırdığı belirtilmektedir. Ulusal Eğitim Müzesi bünyesinde okul malzemeleri, sınıf kitapları, baskılar, fotoğraflar, öğrenci çalışmaları, oyunlar ve eğitimsel oyuncaklar gibi çok sayıda orijinal belge bulunduğu belirtilmektedir.

Fransa'da durum böyle iken Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü tarihçesinde, müzecilik faaliyetlerinin Osmanlı İmparatorluğu döneminde "Tedrisatı Aliye" yoluyla yürütüldüğü belirtilmektedir. Genel Müdürlük tarihçesinde müzecilik faaliyetlerinin, 1922 yılında "Asar-ı Atika ve Müzeler" adıyla teşkilatlandırıldığı, 1933 yılında "Maarif Vekâleti Merkez ve Taşra Teşkilatı Vazifelerine Ait Kanun" ile teşkilatın "Antikite ve Müzeler Direktörlüğü" olarak Maarif Vekâleti içerisinde yer aldığı açıklanmaktadır. 1946, 1965, 1971, 1972, 1974, 1977, 1982, 1989 ve 2003 yıllarında yapılan değişikliklerle bugün Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü olarak faaliyetler sürdürülmektedir (www.kulturvarliklari.gov.tr). Okul müzeciliği alanında ise 1986 yılı 2218 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müzeleri Yönergesinde "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki eğitim ve öğretim kurumlarının kendi tarihlerine ve faaliyet konularına uygun olarak bünyelerinde kurulacak "Okul Müzeleri'nin kuruluş ve işleyişine ilişkin esasların düzenlenmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Ayrıca, müzecilik ve eğitim ile ilgili alan yazında; Kuruoğlu Maccario (2002) tarafından "Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanılması", Özkasım (2008) tarafından "Türkiye'de Müzecilik Eğitimi" adlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma, okul müzeciliği ile ilgili alan yazında bilgi sunmak amacıyla, geçmişten günümüze doğru karşılaştırmalı olarak teftiş defterleri kullanılarak yapılan öncü bir çalışma niteliğindedir.

Bu çalışmanın amacı, okullarda müzecilik eğitimi ile ilgili Cumhuriyetin başlangıç yılları ile son yıllarındaki gelişmeleri karşılaştırma yoluyla inceleyerek bu alandaki değişme ve yenileşme çabalarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okullarında rehberlik ve teftiş görevi yapmakta olan ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve teftiş sonrası yazdıkları raporların analizine dayalı yürütüldüğünden dolayı doküman analizi yönteminin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, tek bir durum (okullarda müzecilik) iki alt alan (1930-1940 ile 2000-2010) içerisinde incelendiğinden dolayı bu çalışmanın iç içe geçmiş tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışmaları nicel ve nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili

durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin Toplanması

Afyonkarahisar İli merkez, ilçe, kasaba ve köy okullarında bulunan 1930-1940/2000-2010 yılları arasındaki teftiş defterleri veya teftiş tebliğleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla konuyla ilgili literatür taramasının yanı sıra konuyla ilgili yapılmış araştırmalar da incelenmiştir. İlgili yıllara ait defterler yerinde incelenerek, fotokopileri alınmıştır. Altı okuldan alınan teftiş raporlarının sayısı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Okulların teftiş raporu sayıları ile ilgili veriler

	A	B	C	D	E	F	N	%
1930-1940	2	9	8	12	5	8	44	%47.31
2000-2010	7	6	9	9	10	8	49	%52.68
Toplam	9	15	17	21	15	16	93	%100

Altı okulda 1930-1940 yılları arasında toplam 44, 2000-2010 yılları arasında ise 49 rapor yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Afyonkarahisar İli merkez, ilçe, kasaba ve köylerinde bulunan altı okula gidilerek fotokopileri alınan 1930-1940/2000-2010 yılları arasındaki teftiş raporları incelenmiş, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Kültürler, gelenekler, yaşantılar ve devlet politikaları yazılı araçlar yoluyla gelecek nesillere aktarılmış, bu kaynakları kullanan tarihçiler ve arkeologlar, geçmiş hakkında bugün bildiğimiz şeylerin pek çoğunu, bu yazılı kaynakların analizi yoluyla bize ulaştırırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle geçerlik ve güvenirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en yaygın iki ölçüttür (Kuş, 2009).

Geçerlik, nitel araştırmada araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlikle ilgili olarak; verilerin elde edilmesi ile ilgili tüm süreç ve detaylar ile kullanılan yöntemler ayrıntılı olarak açıklanmış ve A, B, C, D, E, F okullarına ayrı ayrı gidilerek okul yöneticilerinin izni ile saklanmış olan teftiş defterleri

arşivlerden çıkartılarak incelenmiş, araştırmayla ilgili yıllara ait olan raporların fotokopileri aynı okulda alınmış ve defterler tekrar aynı arşivine saklanması için bırakılmıştır. Ham veriler alan uzmanı olan iki ilköğretim müfettişine gönderilmiştir. Her iki müfettiş, altı tema ile ilgili bulguları ham verileri kullanarak tekrar temalara ayırmış, yapılan karşılaştırmada, alan uzmanları ile araştırmacı arasında tam uzlaşma olduğu görülmüştür.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde Afyonkarahisar'ın İl merkezi, kasaba ve köylerinde bulunan altı ilköğretim okulunda bulunan 1930-1940 ve 2000-2010 yıllarına ait teftiş raporlarının çözümlenmesinden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde 1930-1940 döneminde okul müzesi ve koleksiyonların oluşturulması konusunda toplam 15 tespit ve öneri yapılmışken, 2000-2010 döneminde sadece bir kez olumlu tespit yapıldığı görülmektedir. 1930-1940 döneminde müzecilik ve koleksiyonların oluşturulmasına %93.75 oranında önem verilirken, 2000-2010 döneminde %6.25 oranında önem verildiği görülmektedir. Her iki dönem birlikte değerlendirildiğinde ise %56,25 düzeyinde öneri, %37,50 düzeyinde olumlu tespit ve %6,25 düzeyinde olumsuz tespit yazıldığı görülmektedir.

Tablo 2
Denetim Raporlarından Alınan Bulgular

Denetim raporları dönemleri	Olumlu	Olumsuz	Öneri	Top	%
1930-1940	6	-	9	15	93.75
2000-2010	-	1	-	1	6.25
	6 %37.50	1 %6.25	9 %56.25	16	100

Tablo 2'de yer alan, 1930-1940 döneminde yapılan olumlu tespitlerde dönemin müzeciliğe verdiği değeri gösteren cümlelerin kullanıldığı görülmektedir. B1937/2 raporunda "Bir oda müzedir. Her sınıf burada yaptığı işleri düzenli olarak teşhir etmekte bulunmaktadır.", B1937/4 raporunda "Müze ve inkılap köşelerini takdirle kayıt ederiz", D1937/12 raporunda "Müze olmak üzere sofanın bir tarafı ayrılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıflar ağaç, hububat, deri kumaş, dış koleksiyonları yapılmıştır." E1939/12 raporunda "Müze için sofada bir yer ayrılmıştır." denilmektedir. Bu tespitleri yapan müfettişlerin dönemin eğitim politikaları içerisinde yer alan müzeciliğin geliştirilmesi anlayışına önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu düşünce meclis görüşmelerine de yansımıştır.

12 Mayıs 1927 tarihli Türkiye Büyük Millet Meclisi, bakanlık bütçesi görüşmelerinde Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati yaptığı konuşmada okul müzesinde ders araç ve gereçlerinin en çağdaş ve eğitsel biçimlerinin toplanması yanında, ilk çıkan okul kitaplarından başlayarak o güne dek yayımlananlarının derleme durumunda toplanarak

Türkiye Milli Eğitiminin canlı bir müzesinin oluştuğunu, bu müze sayesinde ulusal eğitimi inceleyecek uzmanlara ve öğretmenlere her zaman için değerli bir kaynak ve başvuru yeri olacağını (İnan, 1980) açıklayarak, müzeciliğin önemini vurgulamaktadır.

1930-1940 döneminde yazılan dokuz öneride ise okulda uygun bir köşede müze kurulması, var olanların zenginleştirilmesi ve müzede derslerde yaptırılacak çalışmalardan yararlanarak koleksiyonlar oluşturulması istenmektedir. Bu dönemin önerilerinde şu şekilde istekler yazılmıştır:

A1931 raporunda "Elişleri salonu tasfiye edilecek, lüzumsuz eşya imha edilecektir. Müze eşyası ile muntahaz elişleri bu odada muhafaza edilecektir.", B1937/2 raporunda "Müzenin yapılacak koleksiyon ve işlerle zenginleştirilmesini güvenmekteyim." C1933/4 raporunda "Koleksiyonların ihmali doğru değildir. Çünkü bunlar yarının kıymetli birer ders vasıtaları olacaktır. Sizden şu koleksiyonları isterim. Renk, muhtelif hububat, meyve ve sebze tohumları, yaprak, çiçek, dal, yumurta vs.", D1936/11 raporunda "Müzenin zenginliğine bilhassa önem verilmelidir.", D1937/12 raporunda "Hayat, resim iş dersleri münasebetile hazırlayacağınız ders vesaitini veya bu vesaitten yapılacak koleksiyonlarla müzeyi zenginleştiriniz.", D1938/12 raporunda "Müzenin, salondan alınacak boş odaya yerleştirilmesi.", E1936/11 raporunda "Bu kısma ait faaliyete önem veriniz, elde edeceğiniz materyalleri bir dolap yaptırarak ya dershanede veya öğretmen odasında bir köşede bulundurunuz. Bilhassa inkılap ve istiklal köşesini zenginleştirmeye çalışınız.", E39/12 raporunda "Dersler münasebetile zengin bir müze meydana getirilmesine çalışınız." E38/12 raporunda "Müze yok demektir. Bunun tarif ettiğim şekilde zenginleştirilmesi."

Özellikle C33/4 raporunda "Koleksiyonların ihmali doğru değildir. Çünkü bunlar yarının kıymetli birer ders vasıtaları olacaktır. Sizden şu koleksiyonları isterim. Renk, muhtelif hububat, meyve ve sebze tohumları, yaprak, çiçek, dal, yumurta vs." önerisinde, müzede kullanılacak araç gereçlerin ileride ders materyali olacağı vurgulanarak, ders aleti imalatının yerel kaynaklar ve öğrenci çalışmaları ile oluşturulmasının önerildiği görülürken, E36/11 raporunda da "Bu kısma ait faaliyete önem veriniz, elde edeceğiniz materyalleri bir dolap yaptırarak ya dershanede veya öğretmen odasında bir köşede bulundurunuz. Bilhassa inkılap ve istiklal köşesini zenginleştirmeye çalışınız." denerek dönemin politikalarını yansıttığı görülmektedir. Ayrıca bu öneriler ile Fransa eğitim müzesinin kuruluş amacında paralellik olduğu görülmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde dönemin politikalarının batılı politikalara uyum gösterdiği söylenebilir.

Dönemle ilgili devletin müzelere ve müzeciliğe bakış açısını gösteren yukardaki üç örnek, okullardaki müzecilik çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır. Müzecilikle ilgili olarak İlk Mektepler Talimatnamesinin 13. Maddesinde ise "...Binası müsait olan mekteplerde odalardan birinin müzeye tahsisi lazımdır." denilmektedir.

27.9.1935 tarihli "Öğretmenlerin Tarihsel Eserleri Toplamaları Hakkında Talimatname"de şöyle denilmektedir (Yücel,1994, s.374-375):

“İlk medeniyeti kurmuş ve medeniyetin ilerlemesine önderlik etmiş olan Türk ulusunun toprakları bu medeniyetlere pek parlak şahitlik eden tarihsel anıtlar, antikiteler ve izerlerle doludur. Bütün bu tarihsel izerler, medeniyetin gelişiminin ve ilerleyişinin birer önemli ve değerli halkaları olduğu için bu izerleri yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı illere ve ellere geçirmekten korumak bizim için ulusal bir ödevdir.

Atatürk'ün yüce önderliği altında Türk tarihinin eskiliğini, derinliğini ve enginliğini bütün ilim acununa göstermek ve ispat etmek ödevini üzerine almış olan Türk Tarih Kurumu tarihsel incelemelerinde bu tarihsel izerlere dayanmaktadır. Şu hâlde toprağımızın altında ve üstündeki anıtlar, antikitler, izerler Türküm diyen ve Türk tarihi ile ilgilenen her ferдин müşterek malı olduğundan bunları korumak için de her Türk'ün kendisine düşen ödevde canla başla sarılması bir borçtur. İşte bu yoldaki çalışmalara bir yardım olmak üzere:

a) İlkokul öğretmenleriyle ortaokul, lise, ilk öğretmen, san'at ve ticaret okulları tarih öğretmenleri, buldukları yerlerde tesadüf edecekleri veya talebeleri vasıtasıyla toplayacakları tarihsel eserleri okullarının bir köşesinde küçük bir müze hâlinde toplayacaklar ve her üç ayda bir bunların bir listesini Bakanlığımıza göndereceklerdir.

b) Öğretmenlerimizin anıtlarla antikitelere derslerde nasıl istifade edecekleri Bakanlıkça bastırılıp dağıtılacak bir broşürde izah edilecektir.

Bu Genelgenin alındığının Bakanlığa bildirilmesini dilerim. 27/9/1935”

Devletin en ücra yerlerinde devlet adına görev yapan öğretmenlerin, ülkede bulunan tarihi değerlere sahip çıkmayla, bunları bulmayla ve korumayla, yetkililere bildirmeye görevli olmaları hem bir vatanseverlik örneği hem de kendilerine duyulan yüksek güvenin göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

2000-2010 döneminde ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “Ders Araçları Odası ve Okul Müzesi” bölümünün yer aldığı 150. Maddesi:

Öğretim programlarında belirtilen ders araç- gereci, imkân bulunduğu takdirde ayrı bir odada düzenli bir şekilde bulundurulur ve kullanılmaya hazır tutulur. Bir oda da okul müzesi olarak kullanılabilir. Okul müzesi için ayrı bir oda bulunmayan okullarda, tarihî değerdeki araçlar ve belgeler millî eğitim müzesine verilir. Ders araçları odası veya okul kütüphanesi, okul müzesi olarak da kullanılabilir diye belirtmektedir.

Yine bu dönemde 2218 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müzeleri Yönergesinin 5. maddesinde müzenin kuruluşu ve amacı şöyle belirtilmektedir:

Madde 5- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında;

- a) Okulun kuruluşu ile faaliyetini tarihi gelişimi içinde araştırmak tarihine ve faaliyet alanına ait araç, gereç, doküman, belge ve eşyaları toplamak, korumak, değerlendirmek,
- b) Okulun tarihi ve faaliyet alanı ile Türk eğitim tarihi ve Türk tarihi bakımından tarihi değer taşıyan belge ve eşyaların kronolojik bir sistem içinde teşhir edilmesini sağlamak,
- c) Eserleri araştırmalara imkân verecek şekilde arşivlemek,
- d) Her öğretim yılı eğitim ve öğretim faaliyetlerini tanıtan fotoğraf, belge ve eşyalar ile öğrenci ve öğretmen ürünlerinden seçilmiş örnekleri saklamak,
- e) Okula ve Türk eğitimine her bakımdan emeği geçmiş değerli eğitimcilerimizi ve okuldan yetişen Türk büyüklerini gelecek nesillere tanıtmak üzere fotoğraflarını, eserlerini, belge ve eşyalarını toplamak ve arşivlemek,
- f) Okulun tarihini ve faaliyetini tanıtan kitap, dergi, rehber, broşür, katalog, fotoğraf, video film, film şeridi, dia, ses bandı gibi araçları toplamak, korumak, değerlendirmek,
- g) Öğrencilerin yapacakları işlerde model, desen, renk, teknik ve benzeri konularda yararlanabilecekleri eserleri toplamak, saklamak, böylece çocuklarımızın ve gençlerimizin milli kültür değerlerimizi tanıma, koruma, değerlendirme ve benimsemelerine katkıda bulunmak amacıyla müzeler kurulur.

2000-2010 döneminde mevzuatta yer almasına rağmen bu dönem müfettişlerinin müze çalışmaları denetimini yeteri kadar incelemedikleri anlaşılmaktadır. Tek tespitin de B09 raporunda yer alan «Okul Bando araçları ile okul müzesinde sergilenebilecek araç-gereçlerin ayrı bir bölümde muhafaza edildiği.» şeklindeki tespitleridir. Ancak okul müzesinin olup olmadığı ile ilgili ayrıntı bulunmamaktadır.

Müzeciliğin eğitim sistemindeki yeri ile ilgili Hooper-Greenhill'in (1999) "Müze ve Galeri Eğitimi" adlı kitabının sunuş bölümünde müzecilikle ilgili bilincin Cumhuriyeti kuranlarda fazlasıyla var olduğu ve daha 1923 yılında okullara müzelerin kurulmasının gerekliliğinin tartışıldığı belirtilmiştir. Bu tartışmaları takiben 1930 yılında Bursa'da bir ilkokulda, 1931 yılında İstanbul'da bir lisede müze açıldığı, böylece müze-eğitim ilişkisinin Türkiye'de başladığı görülmektedir. Geçen onca zamana ve kuvvetli alt yapıya rağmen bu konuda ilerlemenin olmadığı, bunun müze eğitiminin felsefi temellerinin atılmamış, ilkelerinin konulmamış, uzun vadeli politikalarının belirlenmemiş olmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Müzecilik eğitiminin beklendiği kadar yayılmamasının ve uygulanmamasının, el yordamıyla ve alelacele yapılan uygulamalardan kaynaklanabileceği ayrıca vurgulanmıştır.

Şar ve Sağkol (2013) da müzelerin, yeni eğitim anlayışı karşısında, artık, sadece geçmiş ile bağları sağlamlaştıran ya da sanatı sevdiren görevlerinin dışında bir role sahip olduğunu, yeni öğretim programları içerisinde yer alan yeni sunum ve anlatım yöntemlerinin kullanıldığı çağdaş müzecilik anlayışına doğru bir geçişle, müzeciliğin

çehresinin değiştiğini vurgulamaktadır. Bu değerlendirmede de yeni öğretim sisteminde yer alan yaparak-yaşayarak öğrenme tekniğinin önemine vurgu yapılması önemlidir.

Paykoç (2008)'e göre çocuklar etkileşimsel müze yaşantıları ile pek çok becerilerini geliştirebilir, objelerle etkileşimde bulunabilir. Gözlem, duyguları ifade etme, hayal gücü, yorumlama ve kendi yaşamına bağlama, müzedeki objeleri okuma, kültürel değerleri fark etme, gerçeği arama, eserlerde verilen mesajların analizini yapma, müzenin planını çıkarma, müzedeki uygulamalara katılma, deney yapma, değerlendirme, ekip çalışması ve işbirliği yapma, tahminde bulunma, sonuç çıkarma gibi birçok eğitsel çalışma ve öğrenme tekniklerini geliştirebilir (Akt. Okvuran, 2012).

Yukarıda aktarılan bilimsel çalışmalar, mevzuatlar ve teftiş defterlerinde yer alan tespitlere dayanarak her iki dönem bulgularının birlikte değerlendirilmesinde, Cumhuriyet'in başlangıç yıllarında yaşanan müzecilik alanındaki sıkıntıların günümüze kadar giderildiği, hem denetim raporlarındaki bu alanla ilgili değerlendirmelerden hem de bu alanda görev yapan ayrı bir bakanlığın olması nedeniyle müze ve müzecilik çalışmaları ile ilgili sorunun kalktığı söylenebilir. Şüphesiz, müzecilik ve tarih bilgisi için okullarda böyle bir alanın bulunması yararlı olacaktır.

1930-1940 döneminde özellikle istiklal ve inkılap köşelerinin oluşturulması üzerinde yoğunlaşıldığı, bunun nedeninin de yeni kurulan Cumhuriyet'in halka anlatılması ve gelecek kuşaklara doğru ve kalıcı eserlerle tanıtılması olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle E okulunun 36-11 denetim raporunda "*özellikle inkılap ve istiklal köşesi zenginleştirilmeli*" diye öneri yapıldığı görülmektedir. Burada hem Kurtuluş Savaşı ve sonrasında kurulan Cumhuriyet'in anlatılması için 1930-1940 dönemi müfettişlerinin, öğrencilerin sistemi özümsemeleri ve yeni politikaların en uzak köye kadar yerleşmesini sağlama gayreti olarak önem taşımaktadır. Bu nedenle 1930-1940 döneminde görev yapan öğretmenlerin ve teftiş raporlarında hassasiyetle öneride bulunan müfettişlerin eğitimin gelişmesi ve yerleşmesi dışında yeni Türk Alfabesinin yerleşmesi ile yeni devletin tanıtımı görevlerini de yürüttükleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak her iki dönem mevzuatında yer almasına rağmen, 1930-1940 döneminde üzerinde hassas olarak durulan müze oluşturulması ve özellikle istiklal ve inkılap köşelerinin oluşturulması konusunun 2000-2010 döneminde mevzuatı olmasına rağmen müzecilik eğitiminin müfettişler tarafından da göz ardı edildiği için denetimlerde üzerinde durulmadığı söylenebilir.

Yönergesi olmasına rağmen, müzecilik eğitiminin müfettişler tarafından da göz ardı edilen okul müzelerinin faaliyete geçirilerek, müzecilik eğitimine önem verilmesi, çevreden toplanacak malzemelerle bölgenin geçmişi hakkında öğrencilerin eski kültürlerini unutmalarının engellenmesi ve öğrencilerin bilinçlenmelerinin sağlanması, eğitim fakültelerinde bu alanla ilgili en azından seçmeli ders düzeyinde ders konulması, müze ziyaretlerinin yapılabilmesi için yerel yönetimlerin uygun ortamlar sağlaması uygun olacaktır.

Kaynaklar

- Altunya, N. (2009). *Milli eğitimde Mustafa Necati dönemi*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- ATRHE (Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Education), 6 rue de Bihorel à Rouen 76000 Rouen <http://www.atrhe.org/musees-d-histoire-de-l-education>
04/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Hooper-Greenhill E. (1999), *Müze ve galeri eğitimi*. Çevirenler: Meltem Örgü Evren, Emine Gül Kapçı, Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 4, Ankara 1999 s.5-6, kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/374.pdf adresinden 30/11/2015 tarihinde alınmıştır.
- İnan, R. (1980). *Mustafa Necati kişiliği, ulusal eğitime bakışı, konuşma ve anıları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yayın No: 219, Ankara.
- Kuruoğlu, M. N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- Kuş, E., (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Anı Yayıncılık, Ankara
- Maarif Vekaleti. (1929). *İlk mektepler talimatnamesi*.
- MEB. (1986). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Okul Müzeleri Yönergesi* 1986-2218 sayılı TD, Ankara
- MEB. (2009). *Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müze Eğitimi Dersi Öğretimi Programı*, Ankara
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak türkiye'de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 166, 170-180.
- Özkasım, H. (2008). *Türkiye'de müzecilik eğitimi*. Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik II, Eğitim, İşletmecilik ve Turizm Sempozyumu'nda yayınlanan bildiri, 21-23 Mayıs 2008, Ankara.
- Şar, Sağkol (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 83-90.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim*. Kültür Bakanlığı Yayınları, Milli Kütüphane Basımevi, 1. Baskı, Yayın no:1681, Ankara
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü,
<http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,43252/muzecilik-faaliyetleri.html> adresinden 04/03/2016 tarihinde alınmıştır.

Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Kontrol Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Z. Nalan YILMAZ**
Ali E. ŞAHİN***

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf içi kontrol düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Sınıf yönetimi içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin yeri, öğretmenin kontrol yaklaşımı ile şekillenir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini yönetim şekilleri etkili öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturmalarında önemli olduğundan bu araştırma gerekli görülmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçekte 21 soru yer almaktadır. Ölçekte her soruya yanıt olarak iki seçenek sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her sorunun yanıtı için kendilerine en yakın olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDBÖ) düşük, orta ve yüksek kontrol düzeylerini temsil eden üç alt ölçeği içermektedir. 21 soruya yanıt olarak hazırlanan 42 seçenek, düşük, orta ve yüksek kontrol düzeylerine eşit olarak dağılmıştır. Her bir alt ölçekten en az sıfır en fazla on dört puan alınabilir. En yüksek puan alınan alt ölçek, baskın olan kontrol yaklaşımını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubu içerisinde seçilen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kendilerini yansıttığını ifade ettikleri kontrol yaklaşımları ile KDBÖ'ne verdikleri yanıtlardan tespit edilen kontrol yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu bulgu geçerli bir ölçme aracı geliştirildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, öğretmenin kontrol düzeyi, disiplin modelleri.

Development of a Scale to Identify Teachers' Control Level in Classroom Management

Abstract: The purpose of this study is to develop a scale for identifying classroom control levels of teachers. In classrooms, teachers' and students' status are determined by teachers' control approach. This study was conducted due to the significance of teachers management style on creating effective learning-teaching environments. The scale developed includes 21 items. Each item has two choices for an answer. The participant teachers were asked to choose the closest choice that they felt right. The scale is made up of three sub-scales addressing low, medium and high levels of control. The 42 choice statements for the 21 items were equally divided to represent low, medium and high levels of control. In each sub-scale the minimum score is zero and the maximum score is fourteen. The highest scored sub-scale indicates the dominant control style. In addition, interviews were conducted with a group of teachers selected from the participants. The data obtained from the interviews were compared with their answers to the scale. The comparison yielded a significant correlation between these two types of data. It can be regarded as an evidence indicating that the scale developed is a valid data collection tool.

Keywords: Classroom management, control level of teacher, discipline models.

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından 28 Aralık 2012 tarihinde onaylanan doktora tezinin bir bölümüdür.

** Yrd.Doç.Dr. Hakkaeri Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hakkari Türkiye, e-posta: znalkan@gmail.com

*** Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, e-posta: alisahin@hacettepe.edu.tr

Eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir kısmı sınıf ortamlarında gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında yürütülen çalışmalarda hedeflere ulaşılması, sınıfın etkili yönetimi ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf içinde gerçekleşen davranışların ders amaçlarına uygun hale getirilmesinden ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinden öğretmen sorumludur (Başar, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenlik; “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenliğin kuramsal temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişimler olmasına kılavuzluk eden kişi öğretmendir (Şahin, 2009, s. 282)

Eğitim sürecinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanır. Öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler kurması olumlu sınıf ortamlarının oluşmasına yardımcı olur ve öğrencilerde ilgi ve istek uyandırarak onların derse etkin katılımlarını sağlar. Çağdaş yaklaşımlar öğretmenin sınıfta otorite kurmasına karşı çıkmakta ve sınıf ortamındaki ilişkilerin demokratik biçimde sürdürülmesine dikkat çekmektedir. Öğretmenin öğrenci ile olumlu iletişimi, öğrencinin istenilen davranışa yönelimini artırır. Sınıf yönetimi bir süreci ifade eder. Turan (2006, s. 2) bu süreci, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme süreci olarak tanımlamıştır. Sınıf içinde öğretmen ve öğrencinin iletişimi tüm süreci şekillendirir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine olan beklentileri etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle her iki tarafın beklentilerinin bilinmesi çok önemlidir (Çınkır, 2004).

Büyük ölçüde bireyin sorumluluğunda gerçekleşen bir etkinlik olan öğrenmede, rehber konumundaki öğretmenin rolü çok önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmene düşen görev ve sorumluluklar fazladır, ancak öğretmen bu sorumlulukları öğrencileri ile paylaşabilir. Bu noktada öğretmenin kontrol yaklaşımından söz edilebilir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezde yer almaktadır. Ancak gelişen ve değişen eğitim sisteminde merkez öğrenciye doğru kaydırılmak istenmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımları temel alan ilköğretim programları hazırlanmış ve bu alanda değişimlere gidilmiştir.

Bilim ve teknoloji çağında öğrenciler yaşları ne kadar küçük olursa olsun belli bir birikim ile okula başlamaktadırlar. Bu duruma ailenin, çevrenin katkısı olduğu kadar önemli kitle iletişim araçlarından olan bilgisayar ve televizyonun da katkısı vardır. Günümüzde bilgiye erişmek çok daha kolaydır. Çocuklar ilgilerini çeken, merak ettikleri her şeye internet aracılığı ile erişebilmektedirler. Bundan yirmi yıl önce okula başlayan öğrenciler ile günümüzde birinci sınıfa kaydolan öğrenciler arasında oldukça büyük bir fark vardır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğrenciden beklenenlerin aynı kalması düşünülemez.

Çağın değiştirdikleri sadece öğrenciler değildir. Geleneksel anlayışla yetişmiş otokratik öğretmenler zamanla değişmekte ve davranışlarında yumuşamaya gitmektedirler. Sınıflarında uyguladıkları katı disiplin yerini daha uzlaşmacı tavırlara bırakmaktadır. Bu sistemsiz değişimlerin temelinde eğitim fakültelerinde okutulan dersler, bu derslerin içerikleri ve işleniş tarzları yer almaktadır.

Öğretmen adayları aldıkları eğitimler sırasında kendilerine en yakın olan kontrol düzeyini belirlemektedirler. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri, onların mesleki uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerinin göstergeleridir. Sınıf yönetiminin; düzen oluşturma, var olan düzeni koruma ve sürdürme ve düzen bozulduğunda bunu yeniden sağlama adımlarından oluştuğu düşünüldüğünde sınıf ortamlarında her zaman bir düzen söz konusudur. Öğretmen bu düzeni sağlarken kendi disiplin modelini oluşturabilir. Ancak bu modelin temelinde mutlaka bir kontrol yaklaşımı vardır. Öğretmenin kontrol yaklaşımı; sınıf içi düzenin oluşturulması, sürdürülmesi ve gerekli durumlarda düzenin tekrar sağlanmasında önemlidir (Burden, 2006). Sınıf yönetiminde var olan üç temel disiplin yaklaşımı; düşük düzey kontrol, orta düzey kontrol ve yüksek düzey kontrol şeklindedir.

Tablo 1
Disiplin Modellerinin Sınıflandırılması.

Disiplin Modelleri	Rehberlik Eden Model (Düşük Kontrol Düzeyi)	Karşılıklı Etkileşimli Model (Orta Kontrol Düzeyi)	Müdahaleci Model (Yüksek Kontrol Düzeyi)
Öğretmen Kontrolü	Düşük	Orta	Yüksek
Öğrenci Kontrolü	Yüksek	Orta	Düşük
Kuramsal Temeli	Hümanistik	Geliştirilebilir ve Sosyal Psikoloji	Davranışçı
Çocuklara Bakış	-Çocuklar ilk önce içsel güçlerle gelişir. -Karar verme kişisel gelişimi yetkinleştirir. -Öğrenciler kendi kaderlerini belirlerler.	-Çocuklar içsel ve dışsal güçlerin her ikisiyle gelişir.	-Çocuklar ilk önce dışsal güçler ve durumlara gelişir. -Çocuklar çevrenin etkisi ile şekillenir.
Temel Yöntem	-Kendi sorumluluğunda öğrenciler yetiştirilir. -Öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulur.	-Öğretmen-öğrenci problem çözmede birliktedir. -Öğrenciye danışılır.	-Kurallar konur. -Ödül ve ceza dağıtılır.
Öğretmenin Kullandığı Yaklaşımlar	-Öğrencinin kendi kontrolünü kolaylaştıracak çevresel yapıyı oluşturur. -Öğrencinin problemi görmesine yardım eder, çözüm için uygun karara rehberlik eder. -Empatik bir dinleyicidir. -Öğrencinin hissettiklerini ifade etmesine müsaade eder.	-Sınırları belirlemek ve açıklamak için öğrenci ile karşılıklı etkileşim içinde olur. -Problemlere karşılıklı kabul edilebilir çözümler belirtilir.	-Çevreyi kontrol eder. -Uygun yaptırım ve cezaları seçer ve uygular.

(Burden, 2006)

Öğretmenin sınıfı yönetme davranışı bilimsel bir temele dayanmak zorundadır (Çelik, 2008). Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin modeller dayandıkları felsefe ve psikolojik temeller dikkate alınarak kavramsallaştırılmıştır (Burden, 2006; Wolfgang, 1999). Öğretmenler de benimsedikleri kontrol yaklaşımlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Düşük,

orta ve yüksek düzey kontrol yaklaşımlarını benimseyen öğretmenler; demokratik, yarı demokratik ve otoriter öğretmenler veya rehberlik eden, karşılıklı etkileşimli ve müdahaleci öğretmenler şeklinde alan yazında sınıflamalar mevcuttur. Bu benimsenen kontrol düzeylerinin birbirlerinden üstün ya da zayıf olarak değerlendirilmesi uygun bir yaklaşım değildir. Öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımlarının, kuramsal temellere sahip olduğu ve tutarlı bir şekilde uygulandığı sürece okula güç katacağı düşünülmektedir (Şahin, 2012).

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkiler farklıdır. Öğretmen davranışlarının temelinde kendilerinin kontrol yaklaşımları vardır. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin davranışlarının dayanaklarının incelendiği farklı çalışmalar yer almaktadır. Bireylerin kontrol yaklaşımlarının tespiti için geliştirilen PCI (Pupil Control Ideology) (Willower, Eidell ve Hoy, 1967) ölçeği alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermiştir. Yapılan çalışmaların Türkiye'deki araştırmalara temel oluşturduğu görülmüştür. Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeğinin (KDBÖ) temeli C.D. Glickman ve R.T. Tamashiro (1980) tarafından geliştirilen BDI ölçeğine dayanmaktadır. Glickman ve Tamashiro yaptıkları çalışmada öğretmenleri; müdahale eden, karşılıklı etkileşimde bulunan ve müdahale etmeyen (rehberlik eden) öğretmenler olmak üzere sınıflamışlardır (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Martin ve Baldwin, aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında Beliefs on Discipline Inventory (BDI) ölçeğini kullanmışlar ve çalışma sonucunda aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere oranla daha fazla rehberlik eden (müdahaleci olmayan) modele yakın oldukları görülmüştür (Martin ve Baldwin, 1992). Bailey ve Johnson aday öğretmenlerle öntest-sontest uygulamalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Beliefs on Discipline Inventory (BDI) kullanmışlar ve araştırma sonuçlarına bakıldığında genel ortalamalarda, müdahaleci yaklaşım eğiliminin öntest uygulamasından sonra arttığını; karşılıklı etkileşimli yaklaşım eğiliminin ise öntest uygulamasından sonra biraz azaldığını; rehberlik eden (müdahaleci olmayan) yaklaşım eğiliminde ise değişiklik olmadığını görmektedir. Onbeş hafta süresince verilen eğitimlerin aday öğretmenleri müdahaleci yaklaşıma yönlendirmesi araştırmanın ilgi çekici yönü olarak düşünülmüştür (Bailey ve Johnson, 2008).

Yurt dışında Beliefs on Discipline Inventory (BDI) ölçeği ile çalışmalar sürerken bu ölçeğe alternatif olarak likert tipinde Disiplin İnanışları Envanterleri; Inventory of Classroom Management Style (ICSM), Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) ve Behavior and Instructional Management Scale (BIMS) hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından hem yurt içinde hem de yurt dışında sıklıkla kullanılmıştır. Ülkemizde öğretmenlerin davranışlarına yön veren kontrol yaklaşımlarını belirlemeye yönelik özgün bir araç bulunmamaktadır. Bu çalışmanın, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunarak alana katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Yöntem

Öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin hazırlanmasına ilgili alan yazının taranmasıyla başlanmıştır. Araştırmacı tarafından il merkezinde bulunan farklı ilköğretim okullarında, değişik sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde sınıf içi gözlemler yapılmış ve izlenen durumlardan örnek olaylar tasarlanmıştır. Örnek olaylar iki ayrı sınıf yönetimi alanı uzmanı tarafından okunmuş ve uygun bulunmuştur. Yaratılan örnek olaylara öğretmenlerin müdahalelerini belirlemek üzere araştırma evreninde bulunmayan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden alınan notlar listelenmiş ve ölçek maddeleri taslak haline getirilmiştir. Kuramsal temele dayandırılan maddeler üzerinde çalışılmış ve uzman görüşü almak üzere 30 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçekte yer alan örnek bir madde;

Sınıfta oturma düzenini,			
<p>a) kendim belirlerim çünkü öğrencilerin derse ve işlenişe göre oturacaklarını düşünmüyorum. (<i>Lee & Marlene Canter</i>, öğretmenler sınıfta disiplin ortamını oluşturmalıdır.) Düzeltilme öneriniz:</p>	DK <input type="checkbox"/>	OK <input type="checkbox"/>	YK <input type="checkbox"/>
<p>b) öğrencilerin fikirlerini alarak belirlerim çünkü öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini önemsiyorum. (<i>Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn</i>, öğrencilerin sorumluluk almaları, işbirliği içinde olmaları pozitif disipline katkı sağlar.) Düzeltilme öneriniz:</p>	DK <input type="checkbox"/>	OK <input type="checkbox"/>	YK <input type="checkbox"/>
<p>Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). <i>Positive Discipline in the Classroom</i>. Roklin, CA:Prima Publishing.</p>			

Ölçeğin geçerliği için, farklı üniversitelerde görev yapan sınıf yönetimi alanında çalışmaları olan ve fakültelerinde sınıf yönetimi dersini veren 30 uzmana başvurulmuştur. Uzman görüşüne sunulan ölçekte 30 madde/60 durum ifadesine (her bir maddenin altında seçenek olarak sunulan iki ayrı durum ifadesi yer almaktadır) yer verilmiştir. Uzmanlarda 60 ifadenin her birinin hangi kontrol düzeyine (Düşük Düzey Kontrol - DK, Orta Düzey Kontrol - OK ve Yüksek Düzey Kontrol - YK) ait olduğunu belirtmeleri ve varsa düzeltme önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Uzmanların KDBÖ Maddelerinin Hangi Kontrol Düzeyini Yansıttığına Dair Görüşleri

Sorular	İlk Görüşler			İkinci Görüşler			Ölçekteki Kontrol Düzeyi	
	DK	OK	YK	DK	OK	YK		
1.madde	a seçeneği	5	7	18	2	4	16	YK
	b seçeneği	15	12	2	13	7	2	DK
2.madde	a seçeneği	19	8	3	16	5	1	OK
	b seçeneği	2	3	25	2	2	18	YK
3.madde	a seçeneği	17	11	2	14	6	2	DK
	b seçeneği	1	5	24	2	3	17	YK
4.madde	a seçeneği	4	9	17	2	7	13	YK
	b seçeneği	6	18	6	3	17	2	OK
5.madde	a seçeneği	5	19	5	2	18	2	DK
	b seçeneği	20	6	4	17	2	3	OK
6.madde	a seçeneği	5	4	20	3		19	YK
	b seçeneği	16	9	5	10	10	2	OK
7.madde	a seçeneği	13	14	3	10	11	1	OK
	b seçeneği	3	3	23	1	3	18	YK
8.madde	a seçeneği	20	7	3	19	1	2	DK
	b seçeneği	3	23	4	1	19	2	OK
9.madde	a seçeneği	4	3	22	2	1	19	YK
	b seçeneği	17	9	4	9	9	4	OK
10.madde	a seçeneği	28			22			DK
	b seçeneği		6	24	1	2	19	YK
11.madde	a seçeneği	3	3	24	3		19	YK
	b seçeneği	12	16	2	4	15	3	OK
12.madde	a seçeneği	4	20	6	5	14	3	OK
	b seçeneği	22	2	3	18	1	3	DK
13.madde	a seçeneği	9	19	2	3	17	2	DK
	b seçeneği	5	4	20	2	3	17	YK
14.madde	a seçeneği	3	2	25	2	2	18	YK
	b seçeneği	13	11	6	7	13	2	OK
15.madde	a seçeneği	19	8	3	18	1	3	DK
	b seçeneği	2	2	26	2	1	19	YK
16.madde	a seçeneği	6	16	8	4	14	4	DK
	b seçeneği	14	14	2	10	11	1	OK
17.madde	a seçeneği	4	1	25	3		19	YK
	b seçeneği	1	20	9		16	6	OK
18.madde	a seçeneği	1	24	4	1	19	2	OK
	b seçeneği	26	2	2	17	3	2	DK
19.madde	a seçeneği	7	13	10	7	10	5	OK
	b seçeneği	21	7	2	20	2		DK
20.madde	a seçeneği	8	10	6	10	9	3	DK
	b seçeneği	14	9	2	13	8	1	OK
21.madde	a seçeneği	1	5	24	2		20	YK
	b seçeneği	16	10	3	17	3	2	DK
22.madde	a seçeneği	20	9	1	18	2	2	DK
	b seçeneği		5	25	1	1	20	YK
23.madde	a seçeneği		14	16		11	11	YK
	b seçeneği	27	3		21	1		DK

Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği

24.madde	a seçeneği	10	13	5	8	13	1	DK
	b seçeneği	3	6	21	4	6	12	OK
25.madde	a seçeneği	21	6	1	17	3	2	OK
	b seçeneği	2	1	27	3	2	17	YK
26.madde	a seçeneği	4	15	9	10	9	3	OK
	b seçeneği	15	9	4	9	10	3	DK
27.madde	a seçeneği	21	6		18	3	1	DK
	b seçeneği		7	22		2	20	YK
28.madde	a seçeneği	8	20		1	20	1	OK
	b seçeneği	15	3	12	13	1	8	DK
29.madde	a seçeneği	4	19	4	3	16	3	OK
	b seçeneği	2	3	23	2	1	19	YK
30.madde	a seçeneği	2	2	26		3	19	YK
	b seçeneği	14	14	2	5	17		DK

Uzmanlardan gelen düzeltme önerileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılan form ikinci kez uzman görüşüne sunulmuştur. Kanısı alınmak üzere başvuru alan 30 uzmandan 8'i ders yoğunlukları, kendi akademik çalışmaları ve farklı projelerde yer aldıklarından ikinci kez görüş bildirememişlerdir. Uzmanların, Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDBÖ)'nde yer alan durum ifadelerinin yansıttığı kontrol düzeylerini belirttikleri görüşleri ile alan yazına dayandırılmış kontrol düzeyleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Kontrol düzeyi belirleme ölçeği, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve denemelik form hazırlanmıştır. Çalışmanın uygulaması Hakkari ile benzer coğrafi ve beşeri özellikler gösteren Şırnak ilinde gerçekleştirilmiştir. Şırnak il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda görev yapan yüzdört ilköğretim okulu sınıf ve alan öğretmenleri ile çalışma yürütülmüştür. Denemelik forma öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda madde ayırıcılığına bakılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlar ayrı ayrı değerlendirilmiş, seçenek işaretlendiyse 1 puan, işaretlenmediyse 0 puan ile puanlanmıştır. Daha sonra her kontrol düzeyi için toplam puanlar elde edilmiştir. Madde puanları ile toplam puanlar arasındaki korelasyon, nokta çift serili korelasyon ile hesaplanarak madde ayırıcılık düzeyleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık değeri 0,30'nin üzerinde olan maddelerin ölçeğe alınması uygun bulunmuştur. Madde ayırıcılığının 0,30 ve üstünde bir değer alması, maddenin iyi düzeyde ayırıcılığının olduğunu işaret eder (Güler, 2012, s. 119).

Şırnak il merkezinde görev yapan yüzdört ilköğretim sınıf ve alan öğretmenin cevaplarının analizinden sonra, ölçekte yer alan 30 madde ve bu maddelere seçenek olarak sunulan 60 ifade; yapılan analizler sonucu 21 madde ve seçenek olarak sunulan 42 ifadeye düşürülmüştür. Madde ayırıcılık değeri 0,20 ile 0,29 arasında olan ifadeler üzerinde düzeltmeler yapılarak ölçeğe alınmıştır (Tekin, 1991, s.249 ve Atılgan, 2011). KDBÖ düşük, orta ve yüksek kontrol düzeylerini temsil eden üç alt ölçeği içermektedir. Yirmibir maddeye seçenek olarak sunulan kırkiki durum ifadesinin ondördü düşük kontrol düzeyini (1b, 3b, 5a, 7a, 9b, 11a, 12a, 14b, 15b, 16a, 17b, 19b, 20b, 21b), ondördü orta kontrol düzeyini (2b, 3a, 4b, 5b, 6b, 8b, 9a, 10b, 12b, 13b, 14a, 18a, 19a, 20a) ve ondördü de yüksek kontrol düzeyini (1a, 2a, 4a, 6a, 7b, 8a, 10a, 11b, 13a, 15a, 16b, 17a, 18b, 21a) ifade etmektedir. Her bir alt ölçekten en az sıfır

Tablo 3
Madde Analizi Sonuçları.

Yüksek Düzey Kontrol		Orta Düzey Kontrol		Düşük Düzey Kontrol	
1a	0,391**	2a	0,218*	1b	0,169
2b	0,097	4b	0,213*	3a	0,171
3b	0,402**	5a	0,032	5b	0,303**
4a	0,239*	6b	0,460**	8a	0,154
6a	0,312**	7a	0,088	10a	0,245*
7b	0,164	8b	0,280**	12b	0,177
9a	0,493**	9b	0,554**	13a	0,020
10b	0,081	11b	0,310**	15a	0,300**
11a	0,333**	12a	0,473**	16a	0,242*
13b	0,134	14b	0,275**	18b	0,316**
14a	0,387**	16b	0,304**	19b	0,156
15b	0,410**	17b	0,410**	20a	0,132
17a	0,457**	18a	0,443**	21b	0,321**
21a	0,453**	19a	0,009	22a	0,392**
22b	0,246*	20b	0,181	23b	0,397**
23a	0,303**	24b	0,218*	24a	0,154
25b	0,442**	25a	0,229*	26b	0,140
27b	0,077	26a	0,200*	27a	0,204*
29b	0,036	28a	0,144	28b	0,242*
30a	0,424**	29a	0,059	30b	0,280**

en fazla ondört puan alınabilir. En yüksek puan alınan alt ölçek, baskın olan kontrol yaklaşımını ifade etmektedir. Yirmibir maddeden oluşan KDBÖ ve cevapların kontrol düzeylerine göre dağılımlarını gösteren tablo Ek-1’de sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirleyen geçerli bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu içerisinde seçilen yirmidört öğretmen üç gruba ayrılarak odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşmeler esnasında kendilerini yansıttığını ifade ettikleri kontrol yaklaşımları ile KDBÖ’ne verdikleri yanıtlardan tespit edilen kontrol yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($r=0,677$, $p<.0001$). Bu bulgu etkili bir ölçme aracı geliştirildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kontrol düzeylerinin birbirlerinden üstün olmadıkları alan yazında belirtilmektedir. Ancak öğretmenlerin hangi kontrol düzeyine yönelik disiplin modelini benimsedikleri kendi öğretmenlik uygulamaları açısından önemlidir. Kontrol düzeylerinin dayandığı felsefeyi tam olarak bilmeleri ve içselleştirmeleri onların davranışlarına yansıtacaktır. Öğretmenlerin aynı davranışa farklı zamanlarda aynı tepkilerde bulunmaları, yani kendi davranışlarındaki

istikrarın temelinde onların benimsedikleri kontrol yaklaşımı yatmaktadır. Bu sebeple öğretmenlere; kendi uygulamalarına yansıyan kontrol yaklaşımlarını bilmeleri ve bu alanda yayınları takip etmeleri önerilebilir.

Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalarında ve onlar için uygun ortamlar hazırlamalarında okul yöneticilerine de bazı görevler düşmektedir. Öğretmenlerin değişen ve gelişen eğitim sistemini takip etmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Eğitim yöneticilerine; disiplin yaklaşımları ve bu yaklaşımların uygulamalara yansımaları konusunda hizmetiçi eğitimler düzenlemeleri önerilebilir. Ayrıca okullarında görev yapan öğretmenleri, öğretmenlik uygulamalarına kendi kontrol düzeylerini yansıtılabilmelerine yönelik yüreklendirmeleri önerilebilir.

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kontrol düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Ancak öğretmenin kontrol düzeyinin nelerden etkilendiği ve neleri etkilediği pek fazla çalışılmış alanlar değildir. Bu sebeple alanda çalışma yapacak araştırmacılara, öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlerken aynı zamanda bu durumun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımları ile uygulamaları arasında bağ kurmak önemli olduğundan araştırmacılara sınıf içi gözlemler ve öğretmenler ile görüşmeler yaparak kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmeleri önerilebilir. Devlet okullarında ve özel okullarda tercih edilen kontrol yaklaşımlarının belirlenmesi başka bir araştırma konusu olabilir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmaların yanında okul idarecileri, veliler ve öğrenciler ile öğretmenlerin var olan veya olması beklenen kontrol düzeylerine ilişkin çalışmalar da yürütülebilir.

Kaynakça

- Atılgan, H. (2011). Madde ve test istatistikleri. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* Atılgan, H. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bailey, G. ve Johnson, B. (2008). *Preservice teachers' beliefs about discipline before and after student teaching*. University of South Carolina, Upstate <http://www.uscupstate.edu/academics/education/issues/bailey.johnson>.
- Başar, H.(2009). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Burden, P. R. (2006). *Classroom management creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons, Inc.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen- öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161).
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. PegamA Yayınları: Ankara.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: differences between pre-service and experienced teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, TN. ERIC 355213.
- Şahin, A. E. (2009). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Yay. Haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, Nisan-Haziran, (16): 22-28.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi: Ankara.
- Turan, S. (2006). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Şişman ve Turan S. (Yay. Haz.). *Sınıf yönetimi* içinde. PegamA Yayınları: Ankara.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving discipline problems*. John Wiley & Sons, Inc.

EK1 : Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği

Yönerge: Aşağıda her soru için iki durum verilmiştir. Sizin duygu, düşünce, inanç ve davranışlarınıza **en yakın** olan seçeneği işaretleyiniz. Burada doğru ya da yanlış cevaplar yoktur. Yanıtsız soru bırakmayınız.

1. Derste kullanılması gerekli araç ve gereçleri getirmeyen öğrencinin;
 - A. Sorumluluğunu yerine getirmediğini düşünerek dik duruş ve yönlendirici ses tonuyla, "Bu ders için bu malzemenin gerekli olduğunu özellikle belirtmişim." derim.
 - B. Bir gerekçesi olduğunu varsayarak eksik malzemelerini temin etmeye çalışırım.

2. Öğrencilerimden biri ile ilgili disiplin sorunu yaşadığımda;
 - A. Velisini okula çağırırım. Problemi çözmek için onlara da durumu anlatırım. Birlikte çözmeye çalışırız.
 - B. Veliyi bu olaya karıştırmam. Sınıf problemidir, öğrencilerle kendi aramızda çözmeye çalışırız.
3. Öğrencilerin;
 - A. Kendi kararlarını almaları için henüz çok erken, daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiğine inanıyorum. Bunun için karar alma sürecinde öğrencilerle birlikte yer alırım.
 - B. Sınıftaki pek çok süreçte, kendi kararlarını almaları gerektiğini düşünüyorum.
4. Öğretimi planlarken;
 - A. Bakanlığın belirlediği programı öğretmen kılavuzunu izleyerek uygulayırım. Bu programı dönem süresince yetiştirmek zorundayım.
 - B. Bakanlığın belirlediği programda öğretmen kılavuzunu da dikkate alarak, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaparım.
5. Öğrencilerim sınıf kurallarının işlerliğini yitirdiğini ve kaldırılması gerektiğini düşünüyorlarsa;
 - A. Bu kuralları kendi aralarında tartışıp belirledikleri yeni kurallar ile değiştirirler.
 - B. Bu kuralların neden kaldırılması gerektiğini onlarla tartışarak birlikte amaca yönelik yeni kurallar geliştiririz.
6. Sınıfımda oturma düzenini;
 - A. Kendim belirlerim çünkü öğrencilerin derse ve işlenişe göre oturacaklarını düşünmüyorum.
 - B. Öğrencilerle konuşarak ortak bir şekilde belirleriz çünkü öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini önemsiyorum.
7. Verdiğim ev ödevlerini;
 - A. Kontrol etmem. Ödevlerini yapıp yapmadıkları öğrencilerin kendi sorumluluğundadır.
 - B. Kontrol edip yapmayan öğrencileri daha önce belirlediğim yaptırımlarla yüzleştiririm.
8. Sınıf kurallarını;
 - A. Ben daha dönem başlamadan belirlerim. Öğrencilerin ve benim nasıl daha rahat çalışacağımızı biliyorum. Ona göre düzenleme yaparım.
 - B. Öğrenciler ile birlikte belirlerim. İşlevini yitiren veya yararlı olmaktan çıkan kuralları birlikte değiştirebiliriz.
9. Bir gün önce derse gelmeyen öğrenciye;
 - A. Dün en keyifli günlerimizden birini yaşadık ne yazık ki sen bunu kaçırdın.
 - B. "Sen olmadığın için sınıfımızda bir şeyler eksikti" mesajını veririm.
10. Sınıfta unutulmuş eşyaları;
 - A. Ben alırım. Daha sonra sahipleri gelip benden alırlar. Böylece öğrencilerin eşyalarının kaybolmasını önlerim.
 - B. Bir kutuda toplamaları doğrultusunda öğrencileri yönlendiririm. Eşyası kaybolan öğrenci gelip bu kutudan onu alabilir.
11. Ders süresinde yapılan etkinlik yarıda kaldığında;
 - A. Tenfüse çıkmak her öğrencinin hakkıdır. Öğrenciler döndüklerinde kaldıkları yerden devam edip etkinliği tamamlayabilirler.
 - B. Öğrencilere etkinliği yaparlarsa tenfüse çıkabileceklerini söylerim.
12. Sınavda kopya çeken öğrenciye derim ki;
 - A. Kopya çekmen beni hayal kırıklığına uğrattı. Kendi bildiklerinle başarmalısın.

- B. Sınavlar öğrendiğimiz konularda eksik noktalar olup olmadığını bize gösterir. Şimdi senin eksiklerini ve hatalarını bilemeyeceğiz.
13. Öğrencilerden biri istenmeyen davranış gösterdiğinde;
A. Sınıfın bir köşesinde ayakta bekletirim, böylelikle bir daha bu davranışı göstermeyeceğini düşünüyorum.
B. Davranışını değiştirmedikçe etkinliğe katılmasına izin verilmeyeceğimi ona söylerim.
14. Ben öğrencilerin;
A. Bireysel başarısı yerine işbirlikli çalışmasına önem veririm.
B. Çalışma ortamlarına müdahale etmem. Bireysel ya da grup çalışması yapmakta özgürdürler.
15. Sınıf işleyişinde;
A. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle kendi denetimlerini yapamayacaklarını düşünüyorum. Denetlemeye ayrılan süre boşa harcanmış sayılmaz.
B. Öğretime ayrılan sürenin artırılması öğrencilerin özdenetim becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür.
16. Öğrencilerimin,
A. Birbirleri ile olumlu iletişim kurduklarına inanıyorum.
B. Kendi aralarında kurdukları iletişimi de kontrol ederim.
17. Tenefüs,
A. Zamanlarında da öğrenci davranışları izlenmeli ve gerektiğinde belli sınırlar getirilmelidir.
B. Zamanlarını öğrenciler hiçbir sınırlamaya tabi tutulmaksızın kendi tercihleri doğrultusunda kullanmalıdırlar.
18. Daha önce defalarca uyardığım öğrenciye karşı;
A. Hoşgörülü olmaya çalışır ve iyimser davranırım.
B. Ceza vermekten kaçınmam.
19. Yaşanılan bir olumsuzlukta;
A. Olayların sonuçlarını değerlendirirken, kendimi öğrencinin yerine koyarım. Öğrenci gözüyle duruma bakarım.
B. Öncelikle öğrencilerin problemi görmelerini ve çözüm üretmelerini beklerim.
20. Sırasını karalayan öğrenciye;
A. Kayıtsız kalınmayıp davranışının mantıksal sonucu ile yüzleştirilmelidir.
B. Ceza vermenin, onun bu davranışı tekrarlamasına engel olacağını düşünmüyorum.
21. Eğer bir öğrenci yanındaki arkadaşı ile konuşarak dersimi engellerse;
A. Konuşan öğrenciyi uzaklaştırırım ve derse devam ederim, çünkü bir kişi için zaman boşa harcanmamalıdır.
B. Öğrencilere durumdan rahatsız olduğumu söylerim ve onlara kendilerinin rahatsız edildiklerinde hissettikleri hakkında bir tartışma başlatırım.

Tablo1						Tablo2						Tablo3						
1A	2A	4A	6A	7B	8A	1B	3B	5A	7A	9B	11A	2B	3A	4B	5B	6B	8B	
10A	11B	13A	15A	16B	17A	12A	14B	15B	16A	17B	19B	20B	9A	10B	12B	13B	14A	18A
18B	21A					21B							19A	20A				
(YK)						(DK)						(OK)						

Maarif Müfettişlerinin Sınıf/Ders Denetimi Görevlerinden Muaf Tutulmalarına İlişkin Görüşleri

İzzet KAPLAN*

Öz: Bu çalışma, maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılmasına ilişkin maarif müfettişlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örneklemini ile seçilen Ankara ilinde görev yapan 24 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak bir adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşüne sunulduktan sonra ön uygulamalar gerçekleştirilmiş, daha sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Bulgular; Maarif müfettişleri, ders denetimi görevlerinin üzerinden alınmasından sonra; sistemin denetimsiz kaldığı, denetim bütünlüğünün kaybolduğu, öğrenci kazanımlarının izlenemediği, öğretmen performansının izlenemediği, sınıfta ne yapıldığının bilinmediği, okul müdürlerinin ders denetiminde subjektif davranışlar göstereceği ve okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yeterliklerinin bulunmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılara göre; Sınıf/ders denetiminin maarif müfettişleri tarafından yapılması uygulamasına geri dönülmelidir. Katılımcı müfettişlerin ağırlıklı görüşü, sınıf/ders denetiminin uzman kişiler tarafından yapılmasının sisteme olumlu katkı getireceği yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf/ders denetimi, denetim sistemi, maarif müfettişi, okul müdürü

The Views of Supervisors related to Exemption from Class/Lesson Supervisions

Abstract. The purpose of this research was to determine the views of supervisors related to being exempt from their classroom supervisions. The study group was composed of 24 supervisors working in Ankara, selected by maximum variation sampling method. As the data collection tool, a semi structured interview form composed of only one open ended question, piloting was done, and then, the interviewes were done with the inspector inspectors. The data were analyzed through descriptive content analysis technique. The findings indicated that the system is unsupervised after taking over this role from the supervisors; the wholness of the supervision is disappeared; the attainments of the students and the performance of teachers cannot be followed; what is done in the class is not clearly identified subjective behaviors by school administrators have impact on inspectory practices; and school administrators do not have enough qualifications about classroom supervision. The results of the study also suggest that classroom supervisions should be done by supervisors. Classroom supervision should be carried out by an expert and this would contribute to the system positively.

Keywords: Class/lesson supervsion, supervision system, supervisors, school administrator

* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye, gizzetkaplan@gmail.com

Türkiye’de 14.03.2014 tarihinde yürürlüğe giren 6528 sayılı kanunla, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevini yürüten “maarif müfettişlerinin” sınıf/ders denetim görevi kaldırıldı. Sınıf/ders denetimi görevi maarif müfettişlerin en önemli görevi ve mesleğin sistemdeki varlık nedeni konumundaydı. Eğitim denetimi denince akla ilk gelen şey sınıf ve ders denetimidir. Çünkü eğitim öğretim faaliyetleri sınıflarda gerçekleştirilmekte ve bilgi üretimi merkezi sınıf ortamıdır. Maarif müfettişleri görevleri gereği, öğretim faaliyetlerinin ve öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesine katkı sunarak öğrencinin öğrenmesini daha üst noktaya çıkarmakla görevlidir. Öğretimin ve öğretmenin niteliğini geliştirmede en önemli bilgi kaynağı bilgi üretiminin yapıldığı sınıflardır. Sınıflar izlenmeden öğretimin ve öğretmenin niteliği konusunda sağlıklı veri elde etmek güçtür. Bu uygulama ile sınıf/ders gözlemleri yapılmadan kurum denetimi ve evrak incelemesi ile sınıflardaki eğitim öğretim etkinlikleri konusunda bilgi elde edilmeye, bu bilgiye dayanarak eğitim öğretimde durum saptama, düzeltme ve geliştirme çalışmalarının sürdürülmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma ile yapısal değişimden en çok etkilenen maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılması konusunda görüş ve düşünceleri belirlenerek sistemde ne gibi sorunların ortaya çıkabileceği ve bu sorunların çözülmesi noktasında alana katkı sunmak amaçlanmıştır.

Yönetimin bir süreci ve alt sistemi olan denetim, eğitim sistemi içinde hedef-kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme, yanlış ya da eksiklikleri tamamlama, sistemi düzeltme ve geliştirme işlevlerini yerine getirir. Etkili bir denetim alt yapısı, okulun asıl etkinliği olan öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirme amacını taşır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Gökçe, 1994; Sarpkaya, 2004; Sarı, 2005; Özgözcü, 2008; Yılmaz, 2009). Her sistem uzun süre varlığını devam ettirmek istiyorsa, sistemin girdi, işleme ve çıktı aşamasında sağlıklı dönüt almak zorundadır. Bu dönütü yönetime geçerli, güvenilir ve tutarlı, verebilecek öge denetim sistemidir.

Eğitimde denetim alt sisteminin temel amacı öğrenci başarısını artırmaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lisede çalışan öğretmenlerin Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek, eğitim-öğretim etkinliklerini etkili ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek, tüm ülke genelindeki ilköğretimde görevli öğretmenler arasında amaç birliğini sağlamak, bu öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip ederek mesleklerinde yeterince verimli olmayanların hizmet içi eğitimden geçirilmesini sağlamak ve onların değişime ve gelişime açık olmalarını sağlamak için etkili bir denetime ihtiyaç vardır.

Eğitim denetimini Bursalıoğlu (2000, s. 172), “kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme süreci”; Başar (1993, s. 4); “durumu saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme etkinlikleri”; Kaya (1993, s. 184), “eğitim-öğretim sürecinin başarı derecesini objektif olarak belirleme”; Aydın, (1993, s.1) “örgütte yapılan etkinliklerin önceden belirlenen amaçlara, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci”; Başaran (2000, s. 19) “amaçlardan sapmayı önlemek için uygulamaları izleme ve düzeltme süreçleri”, Sullivan ve Glanz (2015, s. 4) ise, “öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmenleri öğretimle ilgili diyalogun içerisine çekme süreci”

olarak tanımlamıştır. Türkiye’de eğitim denetimi görevini yürüten görevliye, muin, müfettiş, eğitim müfettişi, denetçi, denetmen, maarif müfettişi gibi isimlendirmeler yapılmıştır. Mevcut uygulamada yasal olarak eğitim denetimi yapan kişinin ismi maarif müfettişidir.

Maarif Müfettişlerinin görev, süreç, rol ve davranış boyutlarını kapsayan müfettiş rolleri, liderlik, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, araştırmacılık ve denetçilik şeklinde sınıflandırılmaktadır (Başar, 1995; Taymaz, 2010). Bu görevlerden en önemlisi kazanımların gerçekleştirildiği yer olan sınıf veya ders denetimi olarak söylenebilir. Şöyle ki, eğitim öğretim faaliyetlerinin ana amacı öğrencinin daha önceden belirlenen kazanımları kazanmasıdır. Kazanımların kazanıldığına ilişkin bilgi ve belge sınıf/ders ortamındaki gözlemlerle, öğrencilerde görülen davranış değişiklikleriyle, sınavlarda gösterdikleri başarılar vs. ile ölçülebilir.

Öğretim etkinlikleri de sınıf ve derslerde gerçekleşmektedir. Sullivan ve Glanz’a (2015) göre, denetim öğretimin gelişimin merkezi olarak görülmektedir. Sınıf/ders denetimi, “öğretmenlerin kendi aralarındaki yeterliğini, çalışmasını, uyguladıkları yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliğini ve öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeyi” amaçlayan denetim türüdür. Ders denetimi yalnızca var olan durumun tespit edilmesini değil, varsa eksiklerin giderilmesinde veya mevcut durumun geliştirilmesinde öğretmenlere rehberlik edilmesini de kapsar. Ayrıca, öğretmenin değerlendirilmesi yalnızca girilen dersteki performansına göre değil aynı zamanda yıllık programla günlük planların örtüşüp örtüşmediği, sorduğu soruların düzeyi, verdiği ödevler, yanlışları düzeltmede dikkati ve buna benzer birçok ders içi ve ders dışı faaliyetlere göre de yapılır (Taymaz, 2002). Spears’a göre sınıf okulda öğretme durumunun kalbidir ve bu nedenle ders denetimi de genellikle sınıfta gerçekleştirilir (Aktaran: Erdem ve Eroğul, 2012). Ders ziyaretleri yalnızca eğitimsel planın izlenmesi, öğretimin bazı evrelerine katkı, öğrencilere yardım, geleceği planlamaya öneriler almak için gerçekleştirildiği gibi öğretmenin isteği üzerine sadece iş doyumunu sağlamak için de yapılabilir.

Türkiye’de denetim görevini profesyonel meslek olarak yürüten kişiler maarif müfettişleridir. Başar (1993) ve Taymaz’a (2002) göre; Müfettiş, sınıfa öğretmenle birlikte girmeye özen göstermeli ve sınıfta da dikkat çekmeyecek bir şekilde uygun yere oturmalıdır. Diğer dikkat etmesi gereken bir husus da derste çok fazla not almaktan kaçınmasıdır. Kısa notlar alıp sınıftan çıktıktan sonra yorumlayabilir. Çünkü onun sınıfta sürekli not alır vaziyette olması hem öğretmen hem de öğrencileri rahatsız eder. Dersten çıkarken de birlikte çıkmalıdır. Ders öncesinde olduğu gibi dersten sonra da öğretmenle görüşme yapılması gerekmektedir. Görüşmenin öncelikle bireysel olarak yapılması önemlidir. Öğretmenlerle, onların olumlu ve olumsuz yönlerinin paylaşılması ve birlikte denetimin genel bir değerlendirmesinin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Müfettiş bu süreçte tutum ve davranışlarına özen göstermeli, iyi ilişkiler kurmalı ve becerilerini sergileyebilmelidir (Başar, 1993: 40). Müfettiş eylemlerinde, planlılık, süreklilik, nesnellik, bütünlük, durumsallık, açıklık ve demokratiklik gibi denetim ilkelerine de uymak zorundadır (Başar, 2000; Taymaz,2002).

Denetimin gerekliliği ve zorunluluğu eğitimciler tarafından üzerinde uzlaşılan bir konudur (Aslanargun & Tarku, 2014; Aydın, 2005; Balcı ve ark., 2007; Başar, 2000; Beach ve Reinhartz, 2000; Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Calabrese ve Zepeda, 1997; Can, 2007; Garubo ve Rothstein, 1998; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2005; Hoy ve Forsyth, 1986; Memduhoğlu, 2012; Memduhoğlu & Taymur, 2014; Pajak, 2010; Sergiovanni ve Starratt, 1993; Taymaz, 2005; Waite, 1995; Zepeda, 2006). Ancak denetimin kimin tarafından yapılması gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Başar'a (2000) göre, denetim yönetim süreçlerinin sonucusu olduğundan, denetim, yöneticinin görevidir. Örgüt çok genişlemiş veya bazı işler yöneticinin bilgisi ötesinde derinleşmişse, yöneticiye denetim görevlerinde yardım etmek için denetçiler görevlendirilebilir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) yaptığı araştırmada; öğretmen ve okul yöneticileri ders denetimini okul müdürünün yapması gerektiği, yine Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmada da ders denetimini okul müdürünün yapması gerektiği sonucu belirtilmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun 14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 17. Maddesi ile 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapılarak Maarif müfettişlerinin görevleri arasında ders denetimi görevi yer almamıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 24.05.2014 tarih ve 2909 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde de maarif müfettişlerinin ders denetimi görevi yer almamıştır. Bu kanun ve ardından yönetmelik ile birlikte maarif müfettişlerinin en önemli görevleri arasında sayılan ders denetimi görevi sayılmamıştır. Böylece açık bir sistemin en önemli öğelerinden biri olan dönüt alma yapısı değişikliğe uğratılmıştır. Maarif müfettişlerinin ana görevlerinden birisi olan ders denetimi görevi üzerlerinden alınmıştır. Ders denetimi eğitim çalışmalarının durumun tespit edilmesi, düzeltilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Maarif Müfettişlerinin ders denetimi, kurum denetimi (yönetimin denetimi), araştırma, inceleme ve soruşturma görevleri bulunmaktaydı. Yapılan kanun değişikliği ile müfettişlerinin en önemli görevleri arasında sayılan ders denetimi görevini okul müdürlerinin yapmasının yolu açılmış oldu. Okul müdürünün öğretmenlerin derslerini izleme görevi vardı ve zaman zaman yürütüyorlardı. Okul müdürlerinin sınıf ve ders denetimi ile ilgili bilgisi, usta çırak ilişkisi biçiminde olup, daha önceki yaşantılara ya da rol modellere dayalıdır. Ders denetim görevinin maarif müfettişlerinin görevleri arasından çıkarılması, yönetimin alt sistemi olan denetim sisteminde büyük boşluk yaratıp yaratmayacağı merak konusu haline gelmektedir. Bu çalışmada, maarif müfettişlerinin ders denetimi görevinin üzerinden alınması konusunda düşünceleri belirlenerek, denetim sisteminde oluşabilecek sorunları belirlemede, çözüm üretiminde alan yazına bilgi sunmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada ders denetiminin en önemli paydaşı olan maarif müfettişlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin üzerlerinden alınmasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri arasında, müfettişlerin

geldiği kaynaklar (İl Eğitim Denetmeni, Bakanlık Denetçisi) açısından fark olup olmadığını karşılaştırmaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, Türkiye’de maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin üzerinden alınmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetiminin kaldırılmasına ilişkin kişisel görüşleri alınmıştır. Böylece insanların bireysel bakış açıları ile sosyal dünyaya yansıyan davranışlarını anlayabilmek için günlük yaşamda kullandıkları yapıların ve ilişkilerin çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları nitel örneklem türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1987). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin nedeni, görece küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Burada amaç, maksimum çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle çalışma grubu, Ankara ilinde görev yapan, 10 bakanlık denetçisi kaynağından gelen maarif müfettişi ve 14 İl Eğitim Denetmenliği kaynağından gelen maarif müfettişi olmak üzere toplam 24 maarif müfettişinden oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcı maarif müfettişlerinin 22’si erkek, 2’si kadındır. Farklı kaynaklardan gelen denetçilerin, cinsiyet, deneyim, mezun olunan alan gibi özellikleri Maksimum çeşitliliği yansıtmaktadır.

Veri Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgiler bölümü (maarif müfettişinin kıdemi, geldiği kaynak, mezun olduğu okul), ikinci bölümde “*Maarif Müfettişlerinin yeni çalışma esaslarına göre sınıf/ders denetimi yapmıyor olmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. “*Bu değişiklikten sonra ne gibi gelişmeler, sorunlar olabilir?*” şeklinde sonda soruları yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından 24 müfettişle yüz yüze görüşülerek, yarı yapılandırılmış görüşme formuna notlar alınmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Uzman görüşüne dayalı olarak görüşmelere; “*Maarif Müfettişlerinin yeni çalışma esaslarına göre sınıf/ders denetimi yapmıyor olmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” şeklinde bir açık uçlu soru ile başlanması uygun görülmüştür. Görüşmenin pilot çalışması Ankara ilinde çalışan 3, Hatay ilinde 2 maarif müfettişine bu tek soru yöneltilerek gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda olası sonda soruları da belirlenerek görüşme formu şekillendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara içerik analizi sonucu ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çerçevede, Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılmasına ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri, 4 aşamada analiz edilmiştir. 1. Adlandırma, kodlama ve çıkarma, 2. Tema geliştirme, 3. Geçerlik ve güvenilirlik sağlama, 4. Raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

Adlandırma, kodlama ve çıkarma aşaması. Katılımcılardan elde edilen bilgiler öncelikle düz metin haline getirilmiş, daha sonra bu metinlerden kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. 10 Eğitim Denetçisi (Bakanlık Müfettişi) maarif müfettişi, 14 İl Eğitim Denetmeni (İlköğretim Müfettişi) maarif müfettişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutularak kodlar kullanılmıştır. Eğitim Denetçisi (Bakanlık Müfettişi) “B” sembolü, İl Eğitim Denetmeni (İlköğretim Müfettişleri ise “İ” sembolü ile gösterilmiş ve görüşmeye katılan müfettişlere sıra numarası eklenerek (B1,B2...,İ1,İ2...) kodlanmıştır.

Tema geliştirme. Katılımcı görüşlerinden oluşturulan kodlar, benzerlikleri ve farklılıklarına göre kategoriler, kategorilerden de temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik sağlama. Nitel araştırmalarda, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması geçerliliğin sağlanmasında önemli ölçütlerinden birisidir (LeComte ve Goetz, 1982, Akt:Tok, 2015). Bu anlamda veri toplama, değerlendirme süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Verilerin geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında; iki farklı kaynaktan gelen müfettiş grubunun görüşleri esas alınarak veri çeşitliliği ve karşılaştırma sağlanmaya çalışılmıştır. Maarif Müfettişleri ile ön görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler diğer araştırma bulgularıyla desteklenmiştir.

Raporlama aşaması. Bu aşamada; katılımcılar tarafından belirtilen görüşler araştırmacı tarafından kodlara, kategori ve temalara dönüştürülmüş, temalar frekans hesapları ile betimlenmiştir. Oluşturulan tema veya kategorilerle ilgili örnek nitelikteki görüşler eklenmiş ve diğer araştırma bulguları ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Maarif Müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılmasına ilişkin görüşlerinde, müfettişlerin geldiği kaynak (İl Eğitim Denetmeni, Bakanlık Denetçisi) karşılaştırılarak incelendiğinde; Veri toplama aracımızla elde edilen veriler Tablo 1’de özetlenmiştir. Tablo 1’de görüşme yapılan toplam 24 müfettişten, sekiz Eğitim Denetçisi (Bakanlık Müfettişi) ve 11 İl Eğitim Denetmeni (İlköğretim Müfettişi) olmak üzere 19 müfettişin ders denetiminin Müfettişler tarafından yapılmaması uygulamasını olumsuz olarak görmektedir. İki Eğitim

Denetçisi (Bakanlık Müfettişi) ve iki İl Eğitim Denetmeni (İlköğretim Müfettişi), ders denetiminin Müfettişler tarafından yapılmaması uygulamasını olumlu bulduğunu söylemektedirler.

Tablo 1
Sınıf/Ders Denetiminin Maarif Müfettişlerinden Alınmasına İlişkin Maarif Müfettişlerinin Görüşleri

Ders denetiminin Maarif Müfettişleri tarafından yapılmamasını olumlu buluyorum			Ders denetiminin Maarif Müfettişleri tarafından yapılmamasını olumsuz buluyorum		
İl Eğitim Denetmeni	Eğitim Denetçisi	f	İl Eğitim Denetmeni	Eğitim Denetçisi	f
İ1, İ4	B2, B6	4	İ2, İ3, İ5, İ6, İ7, İ8, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14	B1, B3, B4, B5, B7, B8, B9, B10	18
Toplam	2	4	11	8	18

Tablo 1’de, Eğitim Denetçisi (Bakanlık Müfettişi) kaynağından gelen 10 müfettişe ilişkin verilerden; Maarif müfettişlerinin yeni düzenlemeye göre ders denetimi yapmıyor olmalarına ilişkin görüşlerinde 10 müfettişin ikisi, maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmıyor olmalarını olumlu değerlendirirken, sekiz maarif müfettişi bu kararın olumsuz olduğunu söylemektedirler. Katılımcı 19 müfettiş sınıf/ders denetiminin kaldırılmasını olumsuz bulurken, dört müfettiş olumlu bulmuş, bir müfettiş kendisi için olumlu, sistem için olumsuz olduğunu söylemiştir. **Maarif müfettişlerinin ders denetimi görevinin kaldırılmasına ilişkin görüşlerinde, müfettişlerin geldiği kaynak (İl Eğitim Denetmeni, Bakanlık Denetçisi) açısından fark olmadığı anlaşılmaktadır.**

Bir İl Eğitim Denetmeni (İ9) ders denetiminin müfettişler tarafından yapılmaması kararını kişisel olarak olumlu bulduğunu, ancak sistem olarak olumlu bulmadığını söylemektedir:

“Bireysel olarak olumlu buluyorum. Anlamsız bir çalışma yüküydü. Öğretmenlere ne kadar rehberlik yapsan, ne kadar değişiklikleri anlatsan, yapması gerekenlerden bahsetsen de öğretmenler yine de bildiklerini okuyorlardı. En basiti bitişik eğik el yazısını halen uygulamayan ve gereksiz bulan öğretmenler var. Sistem açısından bakıldığında öğretmenin mesleki gelişim durumunu en yakından görme ve öğretmenlere bireysel önerilerde bulunma imkânı vardı. Maarif müfettişlerinin derse girmemeleri genel önerilerde bulunmalarına neden oluyor. Bunun da tam yerini bulduğu söylenemez...”

Tablo 2’de maarif müfettişlerinin ders denetimi yapılmıyor olmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Maarif müfettişlerinin görüşleri dört tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar, denetim sistemi, öğretmen, okul müdürü ve müfettişler teması olarak sıralanmaktadır. Bu temalar kendi içerisinde olumlu ve olumsuz kategori altında değerlendirilmiştir. Olumlu ve olumsuz görüşler alt kategorilere (kodlar) yerleştirilmiştir. Alt kategoriler frekanslarına göre sıralanmıştır. Frekanslara göre değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 2’de gösterilen veriler; temalar altında, kategori ve kodlar değerlendirilecektir.

Denetim Sistemi

Maarif Müfettişlerinin Ders Denetiminin Kaldırılmasının Olumsuz Olduğu İle İlgili Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Denetim Sistemi teması altında, maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi yapmıyor olmasını olumsuz olarak değerlendiren görüşlerden elde edilen kodlar (frekanslarına göre); sistemlerin denetlenmesi ihtiyacı (6), denetim bütünlüğünün kaybolması (5), durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme süreçlerinin yerine getirilememesi (4), Öğretmenlerle iletişimin kaybolması (3), öğretmen teftiş formlarının yetersizliği (3), mevcut denetimlerin sadece evraklar üzerinde denetim yapılmasının yanlışlığı (2), denetim sistemine karşı olumsuz tutumlar(1), bakanların denetime karşı olumsuz tutumu (1) olarak sıralanmaktadır.

Denetim sistemi teması, maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmıyor olmasını olumsuz olarak değerlendiren müfettişlere ait örnek görüşler; “...Hiçbir sistem denetimsiz bırakılamaz...” (İ8, i14) “...ders denetimi ile kurum denetimi bir bütünlük arz etmektedir. Sadece ders denetimi ya da sadece kurum denetimi bütünsel değerlendirmeyi engellemektedir...” “...bu uygulama ile kontrol, düzeltme ve geliştirme süreçleri etkili ve nitelikli yürütülemez...” (İ13), “...ölçülemeyen hizmet geliştirilemez, iyileştirilemez...” (B3), “...öğretmenlerin ders konuları hakkında danışacağı görüş alabileceği ortam ortadan kalkmış olmaktadır...”(İ10), “... sadece idare denetimi yapılmakta ve getirilen öneriler daha çok evraklarla sınırlı kalmaktadır. Çünkü öğretmenin ders içinde kullandığı yöntem teknikler, konu ile ilgili materyaller ve öğrencileri derse katabilmesi vs. gözlemlenmemektedir...”(İ11), “...Yapılan denetimler daha çok evraklar üzerinde yapılmakta, sınıflarda olup bitenden haberdar olunamamaktadır...”(İ10), “...bütün sistemlerin olmazsa olmaz koşulu olan denetim sistemini yeni gelişmelere uygun olarak iyileştirmek, geliştirmek yerine; Eğitim denetimi verimsiz ve etkisiz, en iyisi denetimi kaldıralım, anlayışını benimsedi. Bunu yaparken, öğretmenlere şirin gözükme için “Bakın sizi müfettişlerin zulmünden kurtardım.” mesajını da vermeye çalıştı...” şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Ayrıca; Ders denetiminin gerekli olduğunu ancak uzun aralıklarla yapılması gerektiğini savunan farklı görüşte; “...Sonuç olarak ders denetimlerinin kaldırılması eğitim-öğretim açısından olumsuz bir uygulama niteliğindedir. Yeni bir teftiş anlayışında puan sistemi kaldırılmak suretiyle rehberlik ağırlıklı bir denetimin yapılması ve 3-4 yılda bir yapılmasının uygun olacağı görüşündeyim...”(İ7) şeklinde açıklama yapmıştır.

Maarif müfettişlerin görüşleri, denetim ilkelerinden bütünlük, demokratiklik, açıklık ilkeleri ile tutarlılık göstermektedir. Denetim bir bütündür, kurum denetimi ile ders denetimini ayırmak doğru olmayacağı vurgusu ön plana çıkmaktadır. Maarif müfettişleri sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılması ile sadece kurum denetimi ile sisteme ilişkin sağlıklı dönüt verilemeyeceğini, denetimin bütünlüğünün kaybolacağını, sınıfların kontrolsüz kalacağını, denetim sisteminin zayıflayacağını düşünmektedirler.

Ders Denetiminin Kaldırılmasının Olumlu Olduğu İle İlgili Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Denetim sistemi teması altında; maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi yapmıyor olmasını **olumlu** olarak değerlendiren görüşlerde; maarif müfettişlerinin denetim ilkelerine ve esaslarına aykırı davranışları (2), denetimde düzeltme ve geliştirme işlevinin yerine getirilmemesi (1), ders denetiminde iletişim sorunları yaşanması (1), ders denetiminin evraklar üzerinden yapılması (1) şeklinde sıralanmaktadır.

Maarif müfettişlerinin görüşleri; "...Müfettiş sınıfın bir üyesi gibi değil de, müfettişin denetleyen amir algısı yaratacak şekilde derse girmesi (ders başladıktan sonra derse girmesi, öğretmenin masasına oturması, iletişimde emir cümlesi kullanması vs.) öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilediğini, öğrencinin öğretmenin liderliği ile ilgili algısını olumsuz etkilediğini düşünüyorum" (İ1), "...Müfettişlerin teftiş teknikleri ve iletişim becerileri alanlarında yeterli hale gelmesi durumunda uygun teftiş modeli ile ders/sınıf teftişi yapılmasının uygun olacağı kanaatindeyim..." (İ1) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcılardan iki bakanlık müfettişi, iki ilköğretim müfettişi, maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Yukarıdaki katılımcı görüşlerinden, maarif müfettişlerinin ders denetimi görevinde de bir değişimin ya da yeniden yapılandırmanın gerektiği vurgusu ortaya çıkmaktadır. Bu görüşleri, Memduhoğlu'nun (2009) yaptığı araştırmada "öğretmen ve yöneticilerin, denetimde daha çok evrak denetiminin yapıldığı", Aküzüm (2012) tarafından 73 yüksek lisans ve doktora tezi üzerinde yapılan bir metasentez çalışmasında; "denetmenlerin, denetim sürecinde sergilemiş oldukları davranışları ile rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rolleri ve teknik yeterlikleri öğretmenler tarafından düşük düzeyde yeterli görüldüğü", Aküzüm ve Özmen (2013) Maarif Müfettişleri (İlköğretim Müfettişi ve Bakanlık Müfettişi yada İl Eğitim Denetmeni, Eğitim Denetçisi gibi) hakkında yapılan 14 yüksek lisans ve 4 doktora tezi üzerinde yapılan bir meta analiz çalışmasında; "Denetmen rollerinin yeterliklerine ilişkin araştırma sonuçlarının incelenmesi ile öne çıkan hususlar, denetmenlerin rollerini "yüksek" düzeyde gerçekleştirdiklerini, buna karşılık öğretmenlerin, denetmenlerin bu rollerini gerçekleştirme düzeyini "düşük" düzeyde, okul yöneticilerinin ise genellikle "orta" düzeyde yeterli buldukları yönündedir. Denetmenlerin liderlik, araştırma ve soruşturma rolleri de öğretmen ve okul yöneticileri tarafından "düşük" ve "orta" düzeylerde yeterli görülmüştür" şeklindeki araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Bu tür yargılar sadece Türkiye'ye ait bir durum değildir. Örneğin, Houk'un (1999) Kanada'da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, denetmenlerin rollerini iyi sergileyemediklerini ve genellikle bilgi, beceri ve yetenekleri konusunda yetersiz olduklarını, öğretmenlerin, denetmenlere ve denetim sürecine ilişkin güvensizliklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aktaran: Aküzüm ve Özmen; 2013).

Denetim sistemi teması altında maarif müfettişlerinin ders denetimi görevinin kaldırılmasının olumsuz olacağı katılımcı 24 müfettişten 20'si tarafından ileri sürülmüştür.

Tablo 2

Sınıf/Ders Denetiminin Maarif Müfettişlerinden Alınmasına İlişkin Maarif Müfettişlerinin Görüşlerine Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	
Denetim sistemi	Olumsuz	Sistemlerin denetlenmesi ihtiyacı(İ8,İ14,B2,B4,B9,B10)	6	
		Denetim bütünlüğünün kaybolması (İ3, İ11, İ13,İ14,B8)	5	
		Durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme süreçlerinin yerine getirilememesi (İ13,İ14,B2, B8)	4	
		Öğretmenlerle iletişimin kaybolması (İ3, İ10,İ14)	3	
		Mevcut denetimlerin sadece evraklar üzerinde denetim yapılması yanlışlığı (İ11, İ14)	2	
		Denetim sistemine karşı olumsuz tutumlar (İ2)	1	
		Bakanların denetime karşı olumsuz tutumu (İ2)	1	
		Denetimin daha uzun aralıklarla yapılması (her yıl denetim yapılmasının getirdiği sorunlar) (İ7)	1	
	Olumlu	Denetim formlarındaki yetersizlikler (İ2, i7, B4),	2	
		Denetim ilkelerine ve esaslarına aykırı davranışlar (İ1, B2)	2	
		Denetimde düzeltme ve geliştirme yerine getirilmiyor(İ1)	1	
		Ders denetiminde iletişim sorunları yaşanıyor (İ1)	1	
		Ders denetiminin denetim evrakları üzerinde yapılabileceği (B6)	1	
	Öğretmen	Olumsuz	Öğrenci kazanımları izlenmiyor (İ5, İ8, İ10,İ11,İ12,İ13,İ14,B8)	8
			Öğretmen performansı izlenmiyor (İ5, İ7,İ9,İ11,İ13,B8)	6
Sınıfta ne yapılıyor bilinmiyor (İ5, İ10,İ11,İ12, İ13,İ14)			6	
Öğretmenler hazırlıksız derse giriyor (İ8, İ11, İ14)			3	
Şubeler arasındaki kıyaslama farkı engellendi(İ8,İ14)			2	
Öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve teknikleri, araç gereç kullanma konularında gelişmelerine katkı sunma imkânı kalmadı (İ8, B8)			2	
Öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili danışacağı ortam kalmadı(İ10, İ14)			2	
Öğrenci başarısızlıklarının artması (İ5)		1		
Olumlu		Öğretmen farklı sınıf ve derste gözlemlendiğinden denetim gözlemlerinin objektif olduğu düşüncesi (İ1)	1	
Okul Müdürü	Olumsuz	Okul müdürlerinin ders denetimi ve değerlendirmede subjektif davranması (İ2,İ3, İ6, İ8,İ9, İ10,İ12,İ13,İ14,B5,B7,B9,B10)	13	
		Okul müdürleri ders denetimi konusunda yetersizdirler (İ6,İ8,İ14,B2,B5, B7, B9)	7	
Müfettişler	Olumsuz	Ders denetimini maarif müfettişleri yeniden yapmaya başlamalıdır (İ2,İ6,İ8,İ10,İ11,İ12, İ14, B1,B2, B4,B9,B10)	12	
		Ders gözlemi esnasındaki iyi örneklerin taşınması(İ5, İ6,İ8,İ14, B8)	5	
		Maarif müfettişleri ders denetimleri esnasında kendini geliştirmesine zorunlu olarak katkı sunması(İ8,İ14,B1,B8)	4	
		Maarif müfettişleri etkisiz duruma getirildi(İ2, İ10,İ12, İ14)	4	
		Gelecekte maarif müfettişliğinin kaldırılması planlanıyor (İ2,İ11,İ12)	3	
		Ders gözlemi müfettiş tarafından objektif yapıldığı (İ9, İ14)	2	
		Birçok öğretmenin dersinin izlenmesi müfettişlere ölçüt oluşturmada yardımcı oluyordu(İ8)	1	
	Olumlu	Müfettişin kendine yetiştirme sorunları (İ2,İ4)	2	
		Hizmet içi eğitim yetersizlikleri (İ2, B1)	2	
		Müfettişlerin Soruşturmacı rolleri ders denetiminde müfettişe olan güveni azalttı (İ4)	1	

Başlıca-gerekçeler; sistemlerin denetlenmesi ihtiyacı (6), denetim bütünlüğünün kaybolması (5), durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme süreçlerinin yerine getirilememesi (4), Öğretmenlerle iletişimin kayboldu (3)...olarak sıralanmaktadır.

Öğretmen Teması

Ders Denetiminin Kaldırılmasının Olumsuz Olduğu İle İlgili Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Öğretmen teması altında maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi yapmıyor olması ile ilgili **olumsuz** görüşler; “öğrenci kazanımlarının izlenmediği (8), öğretmen performansının izlenmediği (6), sınıfta ne yapıldığının bilinmediği (6), öğretmenlerin hazırlıksız derse girdiği (3), şubeler arasındaki kıyaslama farkının engellendiği (2), Öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve teknikleri, araç gereç kullanma konularında gelişmelerine katkı sunma imkanı kalmadığı (2), Öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili danışacağı ortam kalmadığı (2), öğrenci başarısızlıklarının artması(1), olarak sıralanmaktadır.

Öğretmen temasında, maarif müfettişleri ders denetimi görevinin kaldırılmasından öğretmenlerin olumsuz etkileneceğini düşünmekte ve öğrenciye verilen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğinin belli olamayacağını ileri sürmektedirler. Katılımcı müfettişlerin örnek görüşleri; “...Ders denetiminin kaldırılmasını uygun bulmuyorum. Öğrenciye kazandırılan davranışları görülebiliyordu, şu anda bunu tespit etmek mümkün değil...” (İ5), “...Zira eğitimde paylaşım ve tecrübe aktarımı sistemin iyileştirilmesi, öğretmen eğitimi ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi adına çok önemli hususlardır...”(B8), “...ürünün üretildiği yer sınıftır. Kazanımlar sınıfta gerçekleşmektedir. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi ile ilgili sürecin gözlenmesi, izlenmesi, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme eylemlerinin yapılması gerekir. Aksi takdirde her şey tesadüflere kalabilir...”(İ14), “...eğitim öğretimin en önemli unsuru olan öğretmen denetiminden vazgeçilmesi düşünülemez...”(B9), “...sınıflar okulların mutfağına benzerler, mutfakta ne kadar kaliteli yemek yapılıp yapılmadığı ise ancak yapılacak iyi bir denetim sonucunda dönüt alınabilir...”(İ10), “...ders ortamında öğretmeni görmeden rehberlik/denetim eksik kalmaktadır...”(İ11), “...öğretmenlerin performanslarını görebiliyorduk, buna göre değerlendiriyorduk. Şuanda öğretmenlerin ne yaptığını hiç kimse bilmiyor...”(i5), “...Yapılan denetimler daha çok evraklar üzerinde yapılmakta, sınıflarda olup bitenden haberdar olunamamaktadır. Bu da sınıflardaki ders kazanımlarının ne ölçüde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin bilinmesini önlemektedir...”(İ10), “...öğretimin planlı ve programlı yürütülmesi şuanda sona ermiştir. Her şey tesadüflere bırakılmıştır. Öğretmen ders kitaplarındaki sıralamaya göre dersleri işlemektedir...”(İ14) , “...Ders denetiminin bizden alınmasının olumsuzlukları ortaya çıktı. Şöyle ki,Şubeler arasındaki farklılığı kıyaslama ortadan kalktı...”(İ8), “...müfettiş zümre öğretmenlerin tamamını izleyerek, sınıflar arasında bir karşılaştırma ve değerlendirme yapabiliyordu. Bu karşılaştırmaları öğretmen ve yöneticilerle paylaşabiliyordu...”(İ14) şeklinde açıklamalarla desteklenmiştir.

Ders Denetiminin Kaldırılmasının Olumlu Olduğu İle İlgili Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Öğretmen teması altında maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi yapmıyor

olmasını **olumlu** olarak değerlendiren görüşlerde; "Maarif müfettişleri ders denetimi yapılmıyor olmasında ortaya çıkacak sorunlar olarak sadece bir kişi tarafından, Öğretmen farklı sınıf ve derste gözlemlenemediğinden denetim gözlemlerinin objektif olduğuna inanmadığı(1)" belirtilmiştir. Bu görüş, "...Öğretmen farklı sınıf ve derslerde gözlenmediğinden denetim gözlemlerinin objektif olduğuna inanmıyorum..."(İ1) şeklinde belirtilmiştir.

Ders denetiminin yapılmaması ile ilgili öğretmen temasında olumlu görüş olarak bir kişi görüş belirtmiştir. Diğer 23 müfettiş öğretmen teması altında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Maarif müfettişleri ders denetimi görevlerinin kaldırılmasının öğretmenlerin mesleki gelişimi için olumsuz etkisi olduğu görüşünde birleşmektedirler. Bunun gerekçesi olarak: şu anda sınıflarda, öğrenci kazanımları izlenmediği (8), öğretmen performansının izlenmediği (6), sınıfta ne yapıldığının bilinmediği (6), öğretmenlerin hazırlıksız derse girdiği (3), şubeler arasındaki kıyaslama farkının engellendiği (2), Öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve teknikleri, araç gereç kullanma konularında gelişmelerine katkı sunma imkanı kalmadığı (2), Öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili danışacağı ortam kalmadığı (2), öğrenci başarısızlıklarının artması (1), olarak sıralanmaktadır.

Okul Müdürü

Ders Denetiminin Kaldırılmasının olumsuz olduğu ile ilgili maarif müfettişlerinin görüşleri. Okul Müdürü teması altında maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi yapmıyor olmasını **olumsuz** olarak değerlendiren görüşlerde; "okul müdürlerinin ders denetimi ve değerlendirmede subjektif davranması (13), Okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yetersiz olması (7)" olarak sıralanmaktadır.

Okul müdürü teması altında, maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmıyor olmasını olumsuz olarak değerlendiren müfettişlerin örnek görüşleri; "...Okul müdürleri ders denetimini sağlıklı yürütemezler. Okul müdürlerinin nasıl atandığı tartışma konusudur. Okul müdürünün yaptığı denetim subjektif olur. Bunun olumsuz sonuçlarını daha sonra göreceğiz..."(İ8), "...ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılıyor olması öğretmenlerin de yöneticilerinin tarafsız oldukları konusunda kuşkulandırmakta veya müdüre yaranmak şekilden şekle girmelerine de neden olabilmektedir. Maarif müfettişleri ile öğretmenlerin en azından böyle sorunları yoktu..."(İ9), "...Öğretmenler branş müfettişi tarafından denetlenmelidir. Okul müdürü her branşı denetleyemez..."(B3), "...okul müdürünün yönetim ve diğer görevlerini yanında okullarda vakit bulup ders denetimini nesnel bir şekilde kriterlere uygun değerlendirme yapabileceğini kesinlikle düşünmüyorum. İşin içine öğretmenin sendikası, kılık kıyafeti, değerler, siyasi duruşu gibi birçok değişken etkilemektedir..."(B5), şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul Müdürü teması altında maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi yapmıyor olmasını **olumlu** olarak değerlendiren görüş bulunmamaktadır.

24 maarif müfettişi de okul müdürlerinin ders denetimi yapmasında sorun yaşanacağı konusunda birleşmektedir. Maarif müfettişleri, okul müdürlerinin ders denetimi ve değerlendirmede subjektif davranması (13), Okul müdürlerinin ders denetimi konusunda

yetersiz (7) olduğunu düşünmektedirler. Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin yöneticilik görevi yerine getirmesindeki en önemli engelin, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almaması olduğu, bu durumda Türk Milli Eğitimindeki "meslekte asıl olan öğretmenliktir" ilkesinden kaynaklandığını, yıllardır bu ilkeye göre hareket edildiği için okul yöneticiliğinin meslekleşemediğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim programlarına katılarak yöneticilik eğitimi alması gerektiğini, kısa vadede hizmet içi eğitim programlarına katılması gerektiğini ileri sürmektedir. Aslanargun ve Süleyman(2013) tarafından yapılan araştırmada; "Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetiminin en zayıf noktasının sübjektiflik ve yanlılık olarak ifade edilmektedir." Bu durum araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir.

Maarif Müfettişi Teması

Ders Denetiminin Kaldırılmasının Olumsuz Olduğu İle İlgili Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Maarif Müfettişi teması altında maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi yapmıyor olmasını **olumsuz** olarak değerlendiren görüşler frekanslarına göre sıralandığında; Ders denetiminin eskiden olduğu gibi maarif müfettişleri tarafından yapılması (12), ders gözlemi sayesinde iyi örneklerin taşınması (5), ders denetimlerinin maarif müfettişlerinin kendisini geliştirmesine zorunlu katkı sunması (4), ders denetimin kaldırılması ile maarif müfettişlerinin etkisiz duruma getirilmesi (4), gelecekte maarif müfettişliği mesleğinin kaldırılmasının planlandığı (3), ders gözleminin müfettiş tarafından objektif yapıldığı (2), birden çok öğretmenin (aynı branştan öğretmenler ve zümre öğretmenleri) dersinin izlenmesinin müfettişlere ölçüt oluşturmada yardımcı olması (1), olarak sıralanmaktadır.

Maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmıyor olmasını olumsuz olarak değerlendiren müfettişler; "...Öğretmen sosyal psikolojik varlık olması sebebiyle sürekli birlikte çalıştığı bir kişi tarafından denetlenmesini kabullenmeyebilecek mutlaka üçüncü bir göz (müfettiş) tarafından denetlenmesinin yararlı olacağını düşünüyorum. Bu nedenlerle sınıf/ders denetimi maarif müfettişlerince ve kendi branşlarındaki müfettişler tarafından yapılması daha yararlı olacaktır. ..." (B7), "...Denetimde bu işin uzmanı konumunda bulunan Müfettişler tarafından yapılmalıdır..." (B9), "...ders denetimi müfettişin en önemli görevidir ve kaldırılmasının olumsuz etkilerini yakın bir gelecekte görüleceğini düşünüyorum..." (İ14), "...Maarif müfettişleri ders denetimleri esnasında zorunlu olarak kendini geliştirmek ve yenilemek zorunda kalıyordu. Her öğretmenden farklı bilgiler alıyor, bu bilgileri diğer öğretmenlere taşıyor ve paylaşıyordu. Bu yol kapatıldı..." (İ8), "...Bir okulda öğrendiklerimizi başka kurumlara taşıyorduk..." (İ5), "...Müfettiş ders denetimi öncesindeki hazırlıkları ile denetim esnasındaki gözlemler ve denetim sonrasında görüşmelerle kendini geliştirmek zorunda kalıyor, öğretmene farklı uygulama örnekleriyle ilgili bilgi verebiliyordu..." (İ14), "...Bu yüzden Müfettişlerin sınıf denetimi yapmıyor olmaları hem kendileri hem de eğitim öğretim açısından iyi olmamıştır..." (İ10), "...kısaca bu müfettişliğin sonunu getirecek kadar zarar verecek bir konu..." (İ11), "...Bu yüzden Müfettişlerin sınıf denetimi yapmıyor olmaları hem kendileri hem de eğitim öğretim açısından iyi olmamıştır..." (İ10), olarak sıralanmaktadır.

Ders Denetiminin Kaldırılmasının Olumlu Olduğu İle İlgili Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Maarif Müfettişi teması altında maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi yapmıyor olmasını **olumlu** olarak değerlendiren görüşler frekanslarına göre sıralandığında; Müfettişin kendini yetiştirme sorunları (2), hizmet içi eğitim yetersizlikleri (2), müfettişlerin soruşturmacı rolleri ders denetiminde müfettişe olan güveni azalttı (1) olarak sıralanmaktadır.

Örnek görüşler; "...müfettişler kendini geliştirme olanaklarından yoksun durumdadır..(İ4)", "... maarif müfettişleri eşgüdüm halinde hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekir...(i2) şeklinde belirtilmiştir.

Müfettişlere olumsuz algıların nedenlerine ilişkin eğitimcilerin değerlendirmeleri bakıldığında; Maarif müfettişlerin rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevleri ile ancak değerlendirme ve soruşturma görevlerinden arta kalan zamanda ilgilenebildiklerini göstermektedir (Sabancı ve Şahin, 2007). Rehberliğin istenilen düzeyde gerçekleşmemesinde problem kaynağı sadece müfettişler değildir. Rehberliğin istenilen düzeyde olmamasında, otoriter bir rehberlik anlayışının olması, öğretmenin rehberliğe bakışı ve rehberlik ihtiyacı duymaması, rehberlik ve denetim kavramlarının öğretmenler ve müfettişler tarafından tam anlaşılması, denetimin rehberliğe olumsuz etkileri gibi birçok etken ortaya çıktığı belirtilmiştir (Aktaran: Aslanargun ve Tarku, 2014: Kılıç, Aslanargun ve Arseven, 2013).

Şahin, Çek, & Zeytin (2011) yapmış olduğu, "Eğitim Müfettişlerinin Denetim Sistemi ve Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri" isimli araştırmasında; iki bulgu elde edilmiştir. Birincisi denetim sisteminin yeterince amacına ulaşmadığı ve rehberlik hizmetlerinin istenen nitelikte yapılamadığıdır. İkincisi ise müfettişlerin hizmetiçi eğitim kurslarının nitelik ve nicelik olarak yetersizliğidir.

Maarif Müfettişleri ders denetimi konusunda yeni bir düzenleme yapılmasını gerektiği belirtilmiştir(İ1,İ2,İ3,İ4,İ7,İ11,B1,B4,B7,B8,B9,10). Ders denetimi konusunda hemen yeni bir düzenleme yapılması istendiği görülmektedir. Ayrıca, Maarif müfettişleri ders denetimini okul müdürlerinin yapmasını sakıncalı olarak nitelendirmektedirler(İ3,İ8,İ9,İ12, B3,B5,B7,B9,B10). Bu müfettişler ders denetimlerinde okul müdürünün objektif olamayacağını vurgulamışlardır.

Sonuçlar

Maarif müfettişlerinin ders/sınıf denetimi görevinin kaldırılmasına ilişkin görüşlerinde, müfettişlerin geldiği kaynak (İl Eğitim Denetmeni, Bakanlık Denetçisi) açısından fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevinin kaldırılması sonucunda; sistemin denetimsiz kaldığı, denetim bütünlüğünün kaybolduğu, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme süreçlerinin yerine getirilemediği, öğretmenlerle iletişimin kaybolduğu, sınıflarda öğrenci kazanımlarının izlenmediği, öğretmen performansının izlenmediği, sınıfta ne yapıldığının bilinmediği belirtilmektedir.

Denetimin bütünlük ilkesi açısından kurum denetimi ve ders denetiminin birlikte yapılması gerektiği, maarif müfettişlerinin ders denetimi veya gözlemi sayesinde iyi örneklerin bir okuldan diğer okullara aktarıldığı, ayrıca ders denetimlerinin maarif müfettişlerinin kendisini geliştirmesine zorunlu katkı sağladığı, ders denetimin yeniden yapılandırılması gerekliliği görüşleri ağırlık kazanmaktadır.

Okul müdürlerinin ders denetimi ve değerlendirmelerinde; okul müdürlerinin atamalarında belirli, objektif kriterlerin olmamasına bağlı olarak, okul müdürlerinin ders denetiminde sübjektif davranışlar göstereceği ve okul müdürlerinin ders denetimi konusunda eğitim almadıkları, yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Katılımcı maarif müfettişlerinden ikisi, sınıf/ders denetimi görevinin müfettişlerden alınmasının sebebi olarak; "Maarif müfettişlerinin denetim ilkelerine ve esaslarına aykırı davranışları, denetimin düzeltme ve geliştirme işlevinin yerine getirilmemesi, ders denetiminde öğretmenle iletişim sorunları yaşanması, ders denetiminin çoğunlukla evraklar üzerinde yapılması, müfettişin kendini yetiştirme veya geliştirme sorunları, hizmetiçi eğitim yetersizlikleri, müfettişlerin soruşturmacı rollerinin olumsuz etkileri" şeklinde görüş beyan ederek öz eleştiri yapmışlardır. Bu özeleştiri de; Maarif müfettişlerinin denetim ilkelerine ve esaslarına aykırı davranma, denetim uygulamalarında denetimin düzeltme ve geliştirme işlevinin yerine getirilmemesi, ders denetiminde öğretmenle iletişim sorunları yaşamak, ders denetiminin çoğunlukla evraklar üzerinde yapılması, müfettişin kendini yetirme veya geliştirme sorunları, hizmetiçi eğitim yetersizlikleri, müfettişlerin soruşturmacı rollerinin olumsuz etkileri, gibi konularda çok etkili mesajlar sunmaktadır. Bu mesajlarla denetim sisteminin durum saptama süreci tamamlanmış, maarif müfettişleri bu verilerden yararlanarak kendilerini düzeltme ve geliştirmesi sürecini başlatması gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. Denetim sisteminin yeniden yapılandırılması ihtiyacı olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Katılımcı görüşlerinde denetimin şu andaki ve geçmişteki uygulamalarında sorun olduğu ve sistem değişikliğine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

2. Bu araştırma, yönetici ve öğretmen paydaşlarla da tekrarlanabilir. Araştırmamızda sadece maarif müfettişlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırma öğretmen ve yönetici görüşleri alınarak daha zengin bilgi kaynağına ulaşılabilir.

3. Ders denetiminin maarif müfettişlerince yapılması uygulamasına geri dönülmelidir. Katılımcı müfettişlerin ağırlıklı görüşü, sınıf/ders denetiminin uzman kişi tarafından yapılmasının sisteme olumlu katkı getireceği yönündedir. Bunun yanında, maarif müfettişlerinin denetim uygulamalarında, mesleki etik ve iletişim sorunları olduğu, bu sorunların çözülmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Denetim Başkanlığı tarafından, uyarıcı-bilgilendirici seminer verilebilir ve yönetmeliklerde düzenlemeler yapılabilir.

4. Maarif müfettişlerinin kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayacak, yüksek lisans, doktora ve zorunlu nitelikli hizmetiçi eğitim programları oluşturulması yararlı olabilir.

Kaynaklar

- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi (Bir Meta-Sentez Çalışması)*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aküzüm, C., & Özmen, F. (2013). *Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması*. *Akev Akademi Dergisi*, 1-1(Yaz).
- Aslanargun, E., & Süleyman, G. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır: *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 98-121.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281-306. <http://doi.org/10.14527/kuey.2014.012>
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi (Genişletilmiş Üçüncü Baskı)* Ankara: Pegem
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H.B. & Apaydın Ç. (2007). *Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Ankara.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi, rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi*, Ankara: Pegem
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Rethinking educational supervision. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bursahioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem
- Calabrese, R. L., ve Zepeda, S. J. (1997). *The reflective supervisor: A practical guide for educators*. New York: Eye on Education.
- Can, N. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 31(161), 112-122.
- Erdem, A. R., & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-26.
- Garubo, R. C., ve Rothstein, S. W. (1998). *Supportive supervision in schools*. London: Greenwood Pres.
- Glickman, C., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*. Boston: Allyn-Bacon.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10.sayı, s.73-78, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/199410FEYYAT%20G%C3%96K%C3%87E.pdf> >Erişim Tarihi: 2 Şubat 2015]
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matba- acılık, Ltd. Şti.

- Kayıkçı, K. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin alguları ve iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Hoy, W. K., ve Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(1), 135–156.
- Memduhoğlu, H. B., & Taymur, A. (2014). Türkiye’de Eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25–44. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2014.008>
- MEB. (2011a). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, 24/06/2011 tarih ve 27974 sayı.
- MEB. (2011b). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Kararname Numarası 652, *Resmî Gazete*, 14/09/2011 tarih ve 28054 sayı.
- İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü. (2002). *2002 Yılı takım raporu. Etkili teftiş ve rehberlik*. İstanbul: İMEM.
- Patton, M. Q.(1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA:Sage
- Pajak, E. (2010). *The history and future of instructional supervision in the United States*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 23-25 Haziran 2010, 1-19. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Sarı, D. (2005) İlköğretim okulları ve denetim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6 (64-65), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi64-65/index-sari.htm> İnternetten 25.05.2015 ‘de erişildi.
- Sarpkaya, R. (2004) İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114-129
- Sergiovanni, T. J., ve Starrat, R. J. (1993). *Supervision a redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Sullivan, S. ve Glanz, J., (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*(A. Ünal, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Özgözcü, S. (2008) İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (23), 70-93
- Taymaz. H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (Geliştirilmiş Dördüncü Baskı), Ankara: Gül Yayınevi,
- Tok, N. T. (2015). *Farklı gözlerden maarif müfettişleri*, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran’a Armagan. Ankara: Anı
- Resmî Gazete, (2014). Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No: 6528, Kabul Tarihi: 01.03.2014, Sayı: 28941.

- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes its language and culture*. Bristol: The Falmer Press.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (April), 19-35.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *The International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

Yazarlara Yönerge

Yaşadıkça Eğitim Dergisi'ne gönderilen aday makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 6. basımında (2010) belirlenen ilke ve kurallara uygun olması gerekmektedir. Bu yönerge, yazarlara kolaylık sağlamak açısından APA yayın kılavuzunun bir özeti. Lütfen eksik hususlar için APA yayın kılavuzuna başvurunuz.

Kapsam

Hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayımlanan Yaşadıkça Eğitim Dergisi eğitim alanında ulusal ve uluslararası sorunları, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ele alan, inceleyen, değerlendiren nitel ve nicel araştırmalara ve tartışma yazılarına sayılarında yer vermektedir. Dergi kuram ve uygulama arasında bağ kurarak eğitim biliminin bilgi temeline katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitimin çok çeşitli alanlarında nitel ya da nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaları yayınlamaktadır. Derginin temel amacı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimde ve yetişkin eğitiminde süreçlerin ve çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunarak kaliteyi artırmak şeklinde ifade edilebilir.

Dil

Yaşadıkça Eğitim Dergisi gönderilecek aday makalelerin tam metinleri Türkçe ya da İngilizce dillerinden biriyle yazılmış olmalıdır. Aday makaleler hem Türkçe "öz" hem de İngilizce "abstract" içermelidir. "Öz"den sonra Türkçe anahtar sözcüklere, "Abstract"tan sonra ise İngilizce "Keywords"e yer verilmelidir.

Biçim

Aday makale MS Word programında, kenarlarından 2.54 boşluk bırakılan A4 boyutu kağıda 12 punto Times New Roman yazı tipi kullanılarak çift aralıklı yazılmalıdır. Her sayfa sağ üst köşeden numaralandırılmalıdır. Metin içerisinde kullanılan istatistiksel semboller *eğik yazıyla (italik)* olarak verilmelidir. (Örneğin: p , r , F , R^2).

Metin içerisinde başlıklandırma sistemi aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilir:

Apa Makale Yazım İlkeleri Doğrultusunda Başlık Düzeyleri	
Başlık Düzeyi	Örnek biçim
1	Ortalanmış, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
2	Sola Yaslı, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
3	Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık
4	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>
5	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>

Başlıklarda kullanılan *ve*, *ile* gibi bağlaçlar istisna olarak ilk harfleri küçük yazılır.

Rakamların Kullanımı

Makale içindeki sayılar 10'dan küçük ise harfle (beş, altı....) yazılmalıdır. Ancak istisnai durumlarda numara verilebilir (Örneğin: APA yazım kılavuzunun 3.12 numaralı kısmında....). Cümlelerin başında olmamak şartıyla, 10'dan büyük sayılar rakamla yazılır (Örn. Evren büyüklüğü dikkate alınarak araştırmancının örnekleme 346 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir.). Metin içerisinde kullanılan ölçme birimleri için her zaman rakam kullanılır (Örn. 10 mg'lık dozlar...). İstatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler vb. sayılar her zaman rakamla yazılır (Örn. okul müdürlerinin %35'i, 3 katından fazla....). Parasal değerler, ölçek puanlamasında kullanılan birimler, evren ve örnekleme ilgili sayılar, tarih, yaş ile ilgili ifadeler rakamla yazılır. Kitap bölümleri, tablolar, şekiller, grafikler ve dörtten fazla madde içeren listelere yapılan atıflarda her zaman rakam kullanılır. Küsurlu sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulur. Korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa ve 1'den küçük bir değer başına "0" konmadan yazılır (Örn., .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konur, küsurat nokta ile ayrılır (Örn., $F(1,136) = 0.76$). Küsurlu sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsurlü kısım iki rakama yuvarlanır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; *p* değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilir (Örn., $p = .035$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla *p* değerleri " $p < .10$, $p < .05$, $p < .01$ " şeklinde de kullanılabilir. Ancak *p* değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p < .001$ " şeklinde rapor edilir. Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlamamak tercih edilir. (Örn. "Bin dokuzyüz doksaniki yılında yapılan araştırmada Miller..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılabilir).

Başlık

Aday Makalenin başlığı 12 kelimeyi ve iki satırı aşmamalıdır. "Yazarın notu" (dipnot) sayfa sonunda yer alır ve yazarın çalıştığı üniversite, bölüm, anabilim dalı, şehir, ülke vb. bilgileri içerir. Ayrıca (varsa) araştırmaya destek sağlayan kurumlara teşekkür kısmı yer alır, ilgili okuyucular için yazarların iletişim bilgisi verilir (yazışma adresi, telefon numarası ve e-posta adresi). Araştırmayla ilgili özel açıklamalar (verilerin başka bir araştırmada kullanılıp kullanılmadığı, bir tez özeti olup olmadığı, daha önce bir kongre, sempozyum gibi yerlerde sunulup sunulmadığı vb.) var ise en son olarak bu durum belirtilir.

Öz ve Abstract

Aday makalenin öz kısmı 150-200 kelime arasında olmalıdır. Ana metin Türkçe ise önce Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler verilmeli. Sonrasında İngilizce başlık, "abstract" ve keywords" yer almalı. Takibinde "Giriş şeklinde başlık atılmadan ana metin yazılmaya başlanmalıdır. Ana metin İngilizce ise sıralama İngilizce başlık, abstract, keywords, Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler şeklinde olmalıdır.

Öz ve abstract yazımında; araştırma makaleleri için araştırma probleminizi mümkünse bir cümle ile belirtiniz. Devamında araştırma yönteminizi, veri kaynaklarınızı, veri toplama

aracınızı ve işlemlerinizi, bulgularınızı, sonuçlarınızı, uygulama önerilerinizi sununuz. Tartışma ya da derleme çalışmalar için bir cümle ile konunuzu belirtiniz. Makalenizin amacını, tartışma konusu ile ilgili kanıt ve kaynakları sununuz. Ana tartışma noktalarını ve ulaştığınız sonucu ifade ediniz. Cümleleriniz en üst düzeyde öz ve bilgilendirici olmalıdır. Tüm araştırmacıların yayımlanmış makalenizin öncelikle “öz” kısmını okuyacaklarını daima göz önünde bulundurunuz ve gerekli özeni gösteriniz.

Giriş

Ana metninizi “Giriş” şeklinde başlık atmadan yazmaya başlayabilirsiniz. Bu ana bölümde ele aldığınız problemi tanıtmamız beklenmektedir. Araştırma gerekçenizi, araştırmanızın önemini, araştırmanızın yayımlanmış diğer araştırmalarla ilişkisini, araştırmanızın kuramsal temellerini uygun paragraflar oluşturarak sunmalısınız.

İlgili çalışmalara atıfta bulunmanız, kendi araştırmanızla ilişkilendirmeniz önem taşımaktadır. Bunu yaparken gereksiz bilgi yüklemelerinden kaçınılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. Giriş kısmı mantıksal bir bütünlüğe sahip olmalıdır.

Problem durumunu açıkladıktan ve kuramsal çerçeveyi sunduktan sonra problemin çözümü için kendi yaklaşımınızı sunmanız gerekmektedir. Araştırmanızın anlaşılabilirliğini sağlamak için problemde yer alan değişkenlerin etkili şekilde açıklandığından emin olmalısınız. Bu bölümün kapanışı araştırmanızın amacının açıkça ifade edilmesi, araştırma sorusu ve alt problemlerin sıralanması ile yapılabilir. Bu kısımda alt başlıklar kullanmamalısınız. Uygun paragraflar ve paragraflar arasındaki geçiş cümleleri giriş kısmının mantıksal tutarlığını sağlayacaktır. Her paragrafın en az üç cümleden oluşması gerektiği de unutulmamalıdır.

Makalenizin bu bölümünde ve diğer bölümlerinde diğer çalışmalara yapacağınız atıflar ya da bu çalışmalardan yapacağınız alıntılar için belli kurallara uymanız gerekmektedir. Diğer çalışmalardan yaptığınız alıntı 40 sözcükten az ise alıntının başlangıç ve bitişinde tırnak işareti kullanmanız yeterlidir.

Örnek:

Tabachnick ve Fidell’e göre (2007), “açımlayıcı faktör analizinin amacı, gözlenen (observed) değişkenler (test maddeleri) arasındaki ilişkileri betimlemek, çok sayıda gözlenen değişkenlerin sayısını indirgeyerek daha az sayıda anlamlı yapılar (faktörler) oluşturmak ve gözlenen değişkenleri kullanarak altta yatan sürece ilişkin operasyonel bir tanım (regresyon eşitliği) oluşturmaktır” (s. 608).

Yapacağınız alıntı 40 sözcükten fazla ise alıntıyı bir paragraf olarak soldan ve sağdan 1.25 cm içeriye alarak blok olarak yazınız. Yapacağınız bu doğrudan alıntılarda hiçbir sözcüğü ya da yazım şeklini değiştirmeyiniz. Yazım hataları yapılmış olsa bile orijinal dokümanı aynen yansıtınız. Sözcük sayısı 40’tan fazla olan bir alıntı aşağıda gösterilmiştir.

Örnek:

Akyüz (2001) Türk eğitim tarihinin belirli dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara daha nitelikli olan öğrencilerin çekilmesinin önemsendiğini şu örnekle desteklemektedir:

Örneğin 1848'de Darülmüallimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen adaylarının seçimine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi ciddi kurallar getirilmiştir (s. 142).

Bir kaynaktan yaptığınız alıntı miktarı toplamda 500 sözcükten fazla ise kaynağın sahibinden bu alıntılara çalışmanızda yer vermek için izin istemeniz gerekmektedir. Çalışmanızda doğrudan alıntılar dışında diğer çalışmalara atıflar da yer alabilir. Bu atıflar bazen doğrudan alıntı niteliğinde olmayabilir. Bu durumda sayfa numarası kullanılmaz.

Örnek:

İlgili alanyazın incelendiğinde fene yönelik tutumların ölçümü, genel bazda olabildiği gibi, fizik, kimya ve biyoloji tutumları şeklinde de olabilmektedir (Bitner, 1994; Ekici, 2002; Kara ve Özden, 2005; Russell ve Hollander, 1975; Yıldırım ve Çirkinöğlü, 2005).

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmalı. Bu açıklamalar okuyucuya yönteminizin araştırma amacına uygunluğunu, sonuçlarınızın geçerliği ve güvenilirliğini değerlendirme fırsatı sunmalıdır. Bu sistematik yaklaşım diğer araştırmacılara diledikleri zaman sizin çalışmanızı tekrar etme olanağı sunar.

Yöntem bölümünde katılımcılar, veri toplama araçları, araştırma deseni ve araştırma süreci açıklanmalıdır. Nitel çalışmalar için ayrıca veri toplanılan ortamlar, görüşülen kişiler ve görüşmelerin akışı ve uzunlukları hakkında yeterli bilgi sunulmalıdır. Yöntem kısmında nitel araştırmalar için katılımcıların ne şekilde seçildiği belirtilmeli; nicel araştırmalar için evren-örneklem ilişkisi açıklanmalı, örneklemin evreni temsil ettiğinin kanıtları sunulmalıdır. Evren, örneklem, çalışma grubu, katılımcılar, veri kaynakları; veri toplama araçları, bunların seçimi, geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi gibi detayları sunmak için alt başlıklar kullanılarak alt bölümler oluşturulabilir.

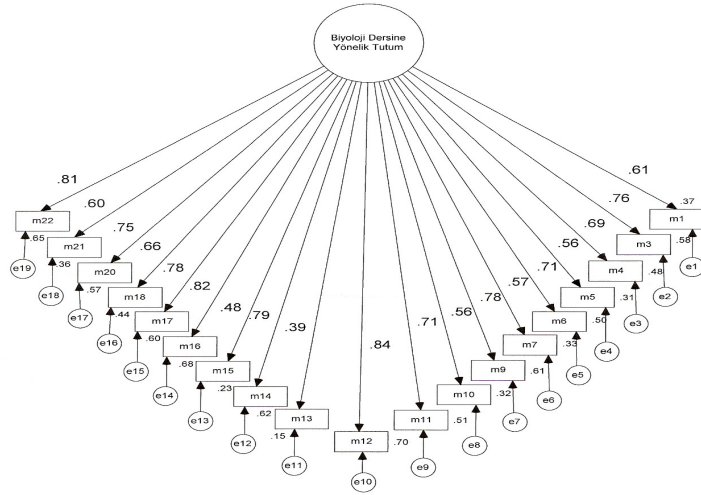
Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde; toplanan veriler, kullanılan istatistikler ve veri analiz süreçlerinin detayları da verilerek özetlenmelidir. Verilerin özetlenerek sunulmasında tablo ya da şekil gibi araçlardan uygun olanları seçilmelidir. Tablo numarasının koyu ve dik y, tablo adının ise alt satırda, ilk harfler büyük ve eğik yazıldığına; tabloda sadece yatay çizgilerin kullanıldığına, dik çizgilere yer verilmediğine dikkat ediniz.

Tablo 4
Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğretmenliğe Atanma Durumları

Atanma Durumu	Mezun Olduğu Lise Türü										Toplam	
	GL		AL		SL		AÖL		KMLÇGE		f	%
Atandı	143	44.1	102	53.7	143	46.6	97	49.7	14	20.9	499	46.1
Atanamadı	181	55.9	88	46.3	164	53.4	98	50.3	53	79.1	584	53.9
Toplam	324	100	190	100	307	100	195	100	67	100	1083	100

$\chi^2=23.10$ $sd=4$ $p<.01$



Şekil 2. Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi

Makalenizde bulunan şekilleri de Şekil 2'deki örneğe uygun hazırlayınız. Şekil numarası ve adının altta yazıldığına, şekil numarasının eğik yazılıp noktayla bittiğine, Şekil adının sadece ilk harf büyük olmak üzere dik yazıldığına dikkat ediniz.

Tartışma ve Öneriler

Bulgularınızı ve sonuçlarınızı sunduktan sonra "Tartışma ve Öneriler" bölümüne başlayabilirsiniz. Bu bölümde elde ettiğiniz sonuçları hipotezlerinizle ya da araştırma sorularınızla ilişkilendirerek tartışmanız, daha önce yapılmış olan çalışmalarla ilişkilendirmeniz ve ilgili alanyazınla bağ kurmanız beklenmektedir. Sonuç ve tartışmalar temelinde oluşturduğunuz kurama ve uygulamaya yönelik önerileriniz bu kısımda etkili bir şekilde sunulmalıdır.

Kaynaklar

Metin içinde alıntı yaptığınız ya da atıfta bulunduğunuz tüm kaynakların "Kaynaklar" bölümünde, bu bölümde alfabetik olarak sıralanan tüm kaynakların metin içinde

kullanıldığından emin olunuz. Kaynak gösterme biçimi olarak APA kurallarını dikkate alınız. Makalenizin “Kaynaklar” bölümünü aşağıdaki örnekleri dikkate alarak hazırlayınız.

Kitap / Yabancı Dilde Kitap / Kitap Bölümü:

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). [Eğitim araştırması: Analiz ve uygulama için yeterlikler.] (6. baskı). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Şahin, A. E. (2007). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Yay. Haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.

Makale / Yabancı Dilde Makale:

Duru, E. ve Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik karakteristikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 79-90.

Weston, R. ve Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling [Yapısal eşitlik modeli için bir kısa kılavuz]. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans / Doktora Tezi:

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

e-Ortamda Erişilen Çalışma:

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. 27 Aralık 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> adresinden erişildi.