

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR

Editör / Editor

Dr. Ahmet KAYA

Dr. Serkan UÇAN

Dr. Özcan ARSLANOĞLU

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Yahya ŞAHİN

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Arş. Gör. Zekai AYIK

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Mehmet SAKIZCI

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /
Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: egitimfakultesi@harran.edu.tr

HARRAN MAARİF DERGİSİ

Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 1 Haziran/June e-ISSN: 2564- 761X

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Junging ZHAI (Jhejiang University)
Dr. Bayram ÖZER (19 Mayıs Üniversitesi)
Dr. Sedat ŞEN (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Emin USTA (Harran Üniversitesi)
Dr. Ahmet Suat KARAHAN (Harran Üniversitesi)

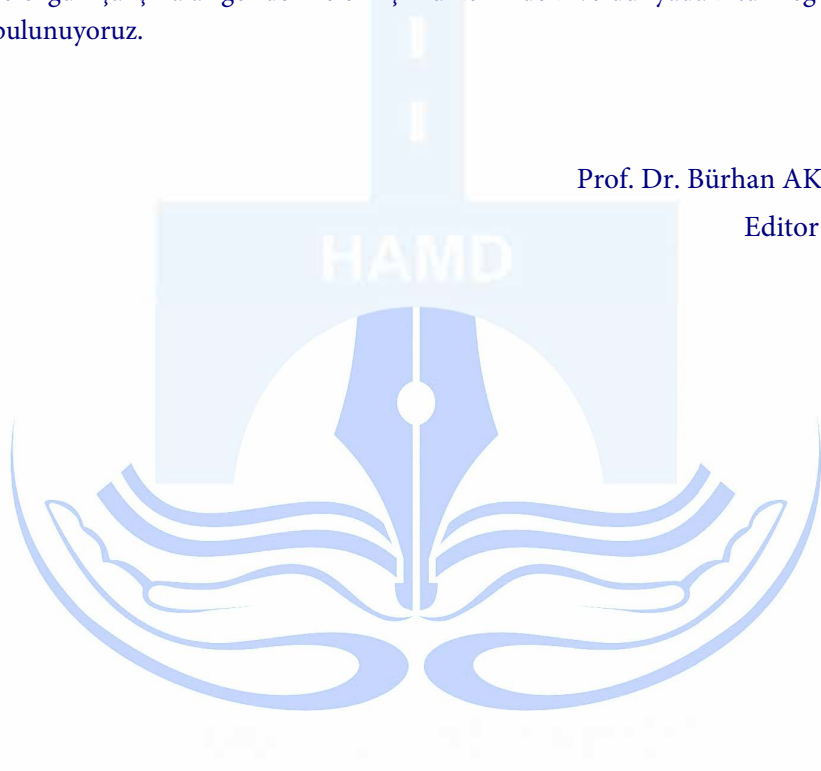
Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Yuan-Li Tiffany CHIU (University of East London)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Mehmet GÜROL (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Ayşe DEMİREL UÇAN (King's College London)
Dr. Panagiota GKOFA (Aspete/School of Pedagogical and Technological Education)
Dr. Demet KIRBULUT (Harran Üniversitesi)
Dr. Zubair Ahmad SHAH (University of Sargodha)
Dr. Mahmut IŞIK (Harran Üniversitesi)
Dr. İbrahim KOCABAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Necmettin ELMASTAŞ (Harran Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Charis KARAIANNA (Anglia Ruskin University)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 2. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde dört makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Esra Nur Akpunar "*Hakla İlişkiler Çalışanlarının Mobing Alguları: Yaygınlık, Türleri, Nedenleri ve Mücadele Yöntemleri*", Metin Kaya ve Abdullah Selvitopu "*Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*", Kevser Kara, Berna Karakoç, İbrahim Yıldırım ve Erdal Bay "*Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında Program Uyumunun İncelenmesi*", Ahmet Egemen Akmençe, Bürhan Akpunar ve Ezgi Akmençe "*Holistik Dil Eğitimi*" başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Halkla İlişkiler Çalışanlarının Mobbing Algıları: Yaygınlık, Türleri, Nedenleri ve Mücadele Yöntemleri <i>The Perception of Mobbing of Public Relation Personnel: Prevalence, Kinds, Causes and Fighting Methods</i> Esra Nur Akpunar	1-13
Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler <i>Problems Regarding Quality Assurance Practices in Teacher Training and Some Suggestions</i> Metin Kaya, Abdullah Selvitopu	14-25
Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında Program Uyumluluğunun İncelenmesi <i>Examination of Curriculum Alignment in terms of Theory and Practice for the 8th Grade Mathematics Teaching</i> Kevser Kara, Berna Karakoç, İbrahim Yıldırım, Erdal Bay.....	26-40
Holistic Language Education <i>Holistik Dil Eğitimi</i> Ahmet Egemen Akmeççe, Burhan Akpınar, Ezgi Akmeççe.....	41-50
2. Sayı Hakem Listesi/ The List of Reviewers of Issue 2	51

HAMD

Halkla İlişkiler Çalışanlarının Mobbing Algıları: Yaygınlık, Türleri, Nedenleri ve Mücadele Yöntemleri

Esra Nur Akpunar^a

^aSosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kamu hastanelerinde yer alan Halkla İlişkiler Birimi çalışanlarının, işyerinde mobbinge maruz kalma, mobbing türleri, nedenleri ve mobbing ile mücadele yöntemleri konusundaki algılarının belirlenmesidir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemi, Şanlıurfa, Hatay ve Samsun illerinde bulunan ve kamuya ait hastanelerde bulunan Halkla İlişkiler Biriminde çalışan toplam 120 katılımcıdan oluşturulmuştur. Araştırmada veriler, anket yoluyla toplanmış ve betimsel istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Hastane HİB’de, mobbingin yaygınlığı ve türlerine ilişkin olarak, araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: Araştırmanın yürütüldüğü HİB çalışanları, işyerinde sürekli mobbinge maruz kaldığı algısına sahiptir. Katılımcıların maruz kaldığı mobbing türleri sırayla, dış müşterilerin uyguladığı mobbing, yukarıdan aşağıya mobbing, aşağıdan yukarıya mobbing ve yatay mobbing şeklindedir. Katılımcılardan erkek çalışanlarının, yukarıdan aşağıya doğru olan mobbinge, kadınlardan daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, Halkla İlişkiler Birimi çalışanlarının maruz kaldığı mobbingin nedenleri için, en fazla, iş koşullarını işaret ettikleri belirlenmiştir. Bunu, çalışanın kişisel özellikleri ve sendikali olma nedenleri izlemektedir. Buna göre, araştırmanın yürütüldüğü Halkla İlişkiler Biriminin çalışma koşullarının, mobbinge yol açtığı söylenebilir. Bu yöndeki algı, kadın çalışanlarda daha fazladır. Sendikali olmanın mobbing nedeni olma algısı ise, kıdemli çalışanlarda daha fazladır. Mobbing ile mücadele konusunda, katılımcılar kendisini yeterli görmemektedir. Katılımcılar, mobbing ile mücadelede pasif mücadele yolunu tercih etmekte ve sendikadan destek görmemektedir. Katılımcılar, mobbing ile mücadelede sırayla en çok; ailelerden, iş arkadaşlarından ve yöneticilerden destek görmektedirler.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 7 Mayıs 2017

Kabul 29 Mayıs 2017

ANAHTAR KELİMELER

Halkla ilişkiler; hastanede mobbing; mobbing ile mücadele; sendikalar

Giriş

Günümüzde hangi sektörde faaliyet gösterirse gösterebilir, gerek kamu ve gerekse özel kurum ve kuruluşların, uluslararası ve ulusal rekabet karşısında ayakta kalabilmek için, Halkla İlişkiler Birimi (HİB)’e ihtiyacı olduğu tartışmasızdır. Ayrıca hemen her toplumda artan bilinçlenmeye paralel olarak, daha nitelikli ürün veya hizmet talebi de, faaliyet alanı ne olursa olsun tüm kurum ve kuruluşlar için HİB’i gerekli kılmaktadır. Temel fonksiyonu, kurumu tanıtmak ve hedef kitleyi tanımak olan halkla ilişkiler faaliyetleri, her tür işletme için artık bir ihtiyaçtır. Halkla ilişkiler, özel ya da kamu kurum/kuruluşların belirlenmiş hedef kitlelerini etkilemek için hazırlanmış planlı, inandırıcı bir iletişim çabası ve yönetim fonksiyonudur (Vural ve Coşkun, 2006: 179). Konusu insan ve toplumun oluşturduğu bir disiplin olan halkla ilişkiler, belli amaçlar

yönünde bilinç yönetimidir (Güllüoğlu, 2006: 145). Esasta bir yönetim foksiyonu olan halkla ilişkiler, bugün, sadece kurum dışı iletişim ve etkileşimden değil; kurum-İçi iletişimden de sorumludur. Çünkü bünyesindeki çalışanlar (iç müşteriler) arasında sağlıklı iletişim sağlayamayan bir işletmenin, dış çevre ve müşterileri yeterince memnun etmesi beklenemez.

HİB, her tür işletme için önemli olmakla birlikte, sağlık hizmetlerinin önemli bir alt sistemi olan hastaneler için kritik öneme sahiptir. Çünkü günümüzde insana giderek daha fazla önem verilmesine paralel olarak, sağlık sektörüne çok büyük yatırımlar yapılırken, bu konuda devasa bir piyasa oluşmaktadır. Nitekim bugün, sağlık harcamaları gerek Devlet ve gerekse bireyin önemli harcama kalemlerinin başında gelmektedir. Durum böyle olunca, sağlık sektöründe, uluslararası ve ulusal ölçekte daha önce hiç olmadığı kadar büyük bir rekabet yaşanmaktadır. Türkiye’de, hastane tercihinde son zamanlarda vatandaşlara tanınan tercih seçenekleri ile hekimlere performansla dayalı ücret ödeme uygulaması bu rekabeti daha da artırmaktadır. Bütün bunlara bağlı olarak hastaneler, adeta hasta kapmak için yarışmaktadır. Bu yarıştan kopmamak ve ilgili kaynaktan daha fazla pay almak isteyen kamu ve özel sektöre ait hastaneler arasında ciddi bir rekabet yaşanmaktadır. Bu rekabette, kurum imajı, ikna, algı ve itibar yönetimi gibi HİB fonksiyonları (Ustakara, 2011:171) belirleyici etkiye sahiptir. Bu itibarla hastaneler, rekabet şansını artırmak üzere HİB’e giderek daha fazla önem vermektedir. Zira İletişim Çağı olarak adlandırılan günümüzde, hastaneler de dâhil tüm işletmelerin hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynayan halkla ilişkileri (Ciğerdelen, 2006) önemsemeyen kuruluşların başarılı olma şansı oldukça azalmıştır (Taştekin, 2007: 1).

HİB’in fonksiyonun olan halkla ilişkiler, literatüde çok farklı biçimde tanımlanmaktadır. En genel anlamda halkla ilişkiler, tanıtma ve tanınma çabalarıdır. Bu tanıtma ve tanınma faaliyetleri, işletmenin misyon ve vizyonunu, kurum içi ve dışı hedef kitleyi, iletişim stratejisini, iletişim araç ve yöntemleri gibi pek çok kavramı içermektedir (Ciğerdelen, 2006: 26).Halkla ilişkiler, firma veya örgüt ile ilgili çevreleri arasında karşılıklı iletişimi, anlamayı, anlaşılmayı, kabulü ve işbirliğini sağlayıp sürdürmeye yardımcı olan bir fonksiyona sahiptir (Fidan, 2008 Aktaran: Taş ve Kestellioğlu, 2011). Halkla ilişkiler, çok yönlü ve kurum içerisindeki işlevselliği hiç bitmeyen bir süreci kapsar. Çok farklı tanımlansa da, bir kurumda halkla ilişkiler, esas itibarıyla iletişim ve etkileşim ile ilgilidir. İletişim bağlamında halkla ilişkiler,kaynak ile alıcı arasında etkileşim sağlama olup; temel işlevleri, algı ve itibar yönetimidir (Ustakara, 2011:171).

Yukarıda kısaca temas edilen HİB, hizmet üreten bir sağlık işletmesi olan hastanelerde, iç ve dış çevreler arasında karşılıklı iletişimi sağlayan bir yönetim fonksiyonudur (Eskiyörük, 2010). Bu noktada HİB’in, kurumu geniş kitlelere tanıtması ve hizmet alanların memnuniyetini yükseltmek için kurum-İçi ve kurum-dışı çevre arasında sağlıklı iletişimi tesis etmesi beklenir. Çok karmaşık sistemler olan ve en stresli çalışma ortamları arasında sayılan hastanelerde HİB’in bu rolünü yerine getirebilmesi kolay değildir. Zira çok farklı alanlarda ve düzeylerde ihtisasa sahip çalışanlara sahip hastaneler, aynı zamanda hiyerarşik kurumlardır. Dolayısıyla bu denli farklı alanlarda eğitim almış ve farklı düzeylerde ihtisasa sahip kurum çalışanları arasında sağlıklı bir iletişimi sağlamak ciddi bir sorundur. İletişim kökenli bu sosyal sorun, hastanelerde mobbing başta olmak üzere birçok sorunun da kaynağını teşkil etmektedir. Bu anlamda, bir iletişim çatlağı ve sorunu olan mobbing, hastanelerde HİB’in beklenen fonksiyonlarını yerine getirmesi önünde ciddi bir engel olarak ifade edilebilir.

Hastanelerdeki HİB faaliyetleri ile yakından ilişkili olan mobbing, birçok bağlamda

tanımlanabilir. Bu çalışmada mobbing, daha çok işyerinde iletişim kaynaklı bir davranış sorunu olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, Westhues'e (2002, Aktaran: Tınaz, 2006) göre, mobbing, önde gelen stres yapıcı neden ve sosyal etkileşim içeren bir kavramdır. Leymann (1996) da, mobbingin, etik dışı iletişim ve düşmanca davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir (Aktaran: Yılmaz, Özler ve Mercan, 2008: 340). Mobbing, işyerinde, bir veya birkaç kişi tarafından diğer bir kişiye yönelik olarak, sistemli bir şekilde düşmanca ve ahlak dışı bir iletişim kullanılarak uygulanan bir psikolojik terördür (Leymann, 1990; 1996 Aktaran: Tınaz, 2006: 11). Günümüzün sofistike, incelmış yeni bir şiddet türü (Köse, 2006) olan mobbingin üç temel göstergesi vardır. İşyerinde vuku bulan olumsuz bir davranışın mobbing sayılabilmesi için, sistematik olması (haftada bir), uzun sürmesi (yaklaşık altı ay) ve bu davranışı uygulayan ile buna maruz kalan (mağdur) taraflar arasında güç eşitsizliği gibi durumların bulunması gerekir (Tınaz, Gök ve Karatuna, 2013: 40).

Birçok tanımı ve bağlamı olsa da, esasta işyerinde vuku bulan bir iletişim sorunu olan ve kurum içi iletişim sorunlarında en çok tartışılan kavramlardan birisi (Köse ve Yıldırım, 2013) olan mobbing, günümüzde, temel işlevi kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlamak olan halkla ilişkiler faaliyetlerini tehdit eden ciddi bir sorundur. Bu itibarla, bir kurumdaki halkla ilişkiler faaliyetlerini psiko-sosyal bir kavram olan mobbing bağlamında ele almak, sorunun tespiti ve çözümünde psikoloji disiplininin yararlanması noktasında yol gösterici olabilir. Dolayısıyla amacı, hastanelerde halkla ilişkiler çalışanlarının mobbing algısını belirlemek olan bu çalışma, literatüre katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa, Hatay ve Samsun'da bulunan kamu hastaneleri ile üniversite hastanelerinin HİB çalışanlarıdır. Örneklemi ise, bu evrenden ulaşılan ve anketi gönüllü olarak cevaplamayı kabul eden toplam 120 HİB çalışanı katılımcı oluşturmuştur.

Veriler ve Analizi

Bu araştırmada veriler, anketle toplanmıştır. Uzman kanısına dayalı olarak kapsam ve görünüş geçerliği sağlanan anket, dördü demografik bilgiler ve 15'i de mobbing ile ilgili olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" şeklinde derecelendirilen anket formu, araştırmacı tarafından örneklemi teşkil eden hastanelerin HİB çalışanlarına, gönüllülük esasına göre ve gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Bu şekilde dağıtılan 150 anketten 128'i geri dönmüştür. Bunlardan da sekizi eksik olduğu ve uygun doldurulmadığı için elenerek, toplam 120 anket analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada veriler, SPSS paket programı kullanılarak, betimsel istatistiksel tekniklerden frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin değişkenlere göre analiz edilmesinde ise Ki-kare testi kullanılmıştır.

Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Araştırmada bulgular; demografik özellikler, mobbingin yaygınlığı ve türleri, nedenleri ve mobbing ile mücadele olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma örneklemini teşkil eden katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	58	48.3
	Erkek	62	51.7
Eğitim	Lise	61	50.8
	Ön lisans	39	32.5
	Lisans	20	19.6
Kıdem	1-5 Yıl	71	59.2
	6-10 Yıl	31	25.8
	11- Yıl ve üstü	23	20.0
Mezuniyet	Halkla ilişkiler	66	55.0
	Diğer	54	45.0
Toplam		120	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların cinsiyete göre dengeli bir dağılım gösterdikleri, bunların yaklaşık yarısının lise mezunu olduğu ve yarısından fazlasının ise 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırma örnekleminin %55’i halkla ilişkiler alanında öğrenim görmüşken; %45’i ise diğer alanlarda öğrenim görmüşlerdir.

Mobbingin Yaygınlığı ve Türüne İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan HİB çalışanlarının, maruz kaldıkları mobbingin yaygınlığı ve türlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2 Katılımcıların Mobbinge Yönelik Görüşleri

Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1.İşyerinde sürekli olarak mobbinge uğramakta mısınız?	89	74.2	11	9.2	20	16.7
2.Yöneticileriniz size mobbing uygulamakta mıdır?	34	28.3	22	18.3	64	53.3
3.İş arkadaşlarınız size mobbing uygulamakta mıdır?	18	15.0	15	12.5	87	72.5
4.Astlarımız size mobbing uygulamakta mıdır?	25	20.8	30	25.0	65	54.2
5.Hizmet alan vatandaşlar size mobbing uygulamakta mıdır?	62	51.7	18	15.0	40	33.3

Tablo 2 incelendiğinde, hastanen HİB biriminde mobbingin oldukça (%74,2Evet) yaygın olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Özcan ve Bilgin (2001) tarafından, Türkiye’de sağlık çalışanlarına yönelik şiddetle ilgili yapılan araştırmalardan derlenen, ”sağlık kurumlarında her türlü şiddet türünün yüksek olduğu“ şeklindeki bulgu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Türkiye Komisyon Raporunun (2011) ortaya koyduğu, sağlık sektörü çalışanlarının diğer meslek gruplarına göre 16 kat daha fazla mobbinge maruz kalma olasılığı biçimindeki sonuç (Soysal, İnal ve Gül, 2014) da, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Köse ve Yıldırım (2013), hastane çalışanları üzerinde yürüttükleri araştırmada, çalışanların büyük çoğunluğunun, son bir yıl içerisinde işyerinde mobbing davranışına maruz kaldıklarını belirlemiştir. Araştırmalar, kâr amacı gütmeyen eğitim ve sağlık sektöründe mobbingin daha fazla görülme nedenini, korunma mekanizmalarının daha az olmasına bağlamaktadır (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2003, Aktaran: Mutlu, 2013)

Tablo 2, hastane HİB çalışanların maruz kaldığı mobbing türüne ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımını göstermektedir. Buna göre, katılımcıların sadece %28,3’ü, yöneticileri tarafından mobbinge maruz kaldığı görüşündedir. Bunu sırayla, astların (% 20,8 Evet) ve iş arkadaşları (%15 Evet) izlemektedir. Ancak katılımcıların %51,7’si kurumdan hizmet alan vatandaşlar tarafından mobbinge uğradığı görüşündedir. Bu bulgulara göre, araştırmanın yürütüldüğü kamu hastaneleri HİB çalışanları maruz kaldığı mobbing türlerinden, yukarıdan aşağıya doğru olan dikey mobbing ve aşağıdan yukarıya doğru olan mobbing ile eşdeğerler arasındaki yatay mobbingden ziyade, dış müşteriler tarafından uygulanan mobbing türüne maruz kalmaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu, “mobbingin, genelde üst yönetici tarafından yapıldığı” (Palaz, vd., 2008; Arpacıoğlu, 2005) ve “mobbingin %81’inin mağdurun üstü, %14’ünün eşiti veya çalışma arkadaşı, %5’inin astı olduğu (Karakuş, 2011: 90).” şeklindeki literatür bilgisini doğrulamamaktadır. Ancak İskandinav Ülkeleri’nde yapılan çalışmalar mobbingin, yöneticilerden çok aynı düzeydekiler arasında olduğunu ortaya koymaktadır (O’Moore ve diğ., 2003 Aktaran: Kök, 2006:438). Türkiye’de eğitim işkolunda yapılan bir araştırmada da, öğretmenlerin (astların), yöneticilere (üstlere) mobbing uyguladıkları gözlemlenmiştir (Özgan, Kara ve Arslan, 2013).

Katılımcıların Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Ki-kare (X^2) testi uygulanmıştır. Test sonucunda, eğitim düzeyi, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; cinsiyete göre 2. ($X^2(df=2)=6.478; p=0.039$) maddeye yönelik katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, “Yöneticileriniz size mobbing uygulamakta mıdır?” şeklindeki soruya, erkek çalışanlar(n=20),kadınlardan (n=14) daha yüksek oranda “Evet” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bulguya göre, hastane HİB erkek çalışanlarının, kadınlara göre, yöneticiler tarafından daha fazla mobbinge uğradıkları söylenebilir.Bu bulgu, Karcıoğlu ve Akbaş’ın (2010) sağlık işkolunda yürüttüğü ve “erkek çalışanların daha fazla mobbinge maruz kaldığı sonucu” ile Ocak’ın (2008) eğitim işkolunda yürüttüğü ve “erkek öğretmenlerin işyerinde mobbinge daha fazla uğradığı” şeklindeki araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Ancak, literatürde kadın çalışanların daha fazla mobbinge maruz kaldığını gösteren araştırmalar (Bölükbaşı, 2015) kadar, sağlık ve eğitim işkolunda mobbingin cinsiyetten etkilenmediğini gösteren araştırmalar (Çivilidağ, 2015; Soysal, İnal ve Gül, 2014; Türeli ve Dolmacı, 2013) da vardır.

Mobbing Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan hastane HİB çalışanlarının, uğradıkları mobbingin nedenleri konusundaki görüşleri Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3 Mobbing Nedenlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
6.Mobbinge uğramanızda, iş koşullarının da rolü vardır mıdır?	87	72.5	11	9.2	22	18.3
7.Mobbinge uğramanızda, sizin de rolünüz vardır mıdır?	19	15.8	20	16.7	81	67.5
8.Mobbinge uğramanızda, sendikali olmanızın da rolü vardır mıdır?	16	13.3	9	7.5	95	79.2

Tablo 3’e göre, hastane HİB çalışanları, uğradıkları mobbingin nedeni olarak “iş koşullarını (%72,5 Evet) görmektedir. Hastane HİB çalışanları, işyerinde uğradıkları mobbingin nedeni olarak kendilerinin de rolü olduğu şeklinde soruyu büyük orada (% 67,5) “Hayır” şeklinde cevaplamışlardır. Benzer şekilde, işyerinde uğradıkları mobbingin nedeni sendikali olmanın da rolü olduğu şeklinde soruyu da, büyük orada (%79,2) “Hayır” şeklinde cevaplamışlardır. Hastane HİB çalışanı katılımcıların, maruz kaldıkları mobbingin esas nedeni olarak iş koşullarını göstermesi, literatür bilgileri tarafından desteklenmektedir. Nitekim literatürde, HİB’in yer aldığı hastaneler en stresli çalışma ekolojileri arasında gösterilmektedir. Benzer şekilde HİB’in temel fonksiyonu olan iletişim faaliyetlerinin de, psikolojik ve sosyolojik boyutları olması hasebiyle kolay olmadığı söylenebilir. İşyerinde mobbing, tek bir nedene bağlanmayacak kadar karmaşık (Gündüz ve Yılmaz, 2008: 270) olsa da, literatürde mobbingin ortaya çıkmasına kaynaklık eden temel üç faktöre atıf yapılmaktadır. Bunlar; mağdur ile ilgili nedenler, mobbing uygulayıcıları ile ilgili nedenler ve örgüt kültüründen kaynaklanan nedenlerdir (Mizrahi, 2013). Kocaoğlu (2007: 6) bunlara toplumsal değerler ve normları eklerken; Tınaz (2006: 19), iletişim zayıflığı, takım çalışması azlığı, sürekli eğitime önem vermemeye dikkat çekmektedir. Zaman baskısının da bu süreçte rol oynadığı (Cemaloğlu, 2007: 113) ve dedikodu tarzı yanlış iletişimin de (Karakuş, 2011: 86) bunda rolü olduğu belirtilmektedir. Mobbing konusunun önde gelen ismi sayılan Leymann (1996) ise, mobbinge yol açan nedenler konusunda, örgütün liderlik sorunları ve çalışma ortamına gönderme yapmaktadır (Aktaran: Kök, 2006: 436). Bu literatür bilgilerine paralel olarak, araştırmanın yürütüldüğü hastane HİB çalışma koşullarının, mobbinge yol açan çalışma ortamları olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Çözüm için, HİB’in örgüt içi ve örgüt dışı iletişim kanallarının iyileştirilmesi önerilebilir. Hastaneler için ise, var olan hiyerarşik ve karmaşık yapısına uygun olarak halkla ilişkiler faaliyetlerini yönetmek ve yürütmek için konusunda uzman personel istihdam edilmesi önemlidir. Zira mobbingin ortaya çıkmasında aşırı hiyerarşik yapı, örgüt içi iletişim kanallarının etkili çalışmaması ve yoğun stresli işyeri (Tetik, 2010: 85) önemli faktörlerdir.

Araştırmada, HİB çalışanlarının, maruz kaldığı mobbing konusunda, kişisel özellikleri olduğunu %67,5 oranında kabul etmemişlerdir. Ancak işyerinde mobbing vakalarında, örgütsel, yönetsel ve sosyo-kültürel faktörlerin yanı sıra, tacizcinin ve mağdurun kişisel özelliklerinin de etkisi olduğu savunulmaktadır (Zapf, 1999; Zapf ve Einarsen, 2003, Aktaran: Avcı ve Kaya, 2010). Örneğin, aşırı özgüvenli ya da özgüvensiz, sosyal ilişkilerde başarısız olan, duygularını kontrol edemeyen, kendini ifade edemeyen veya öngörü kabiliyeti olmayan kişiler, psikolojik tacize neden olabilir (Aktaran: Tınaz, Gök ve Karatuna, 2013:40).

Katılımcıların Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Ki-kare (X^2) testi uygulanmıştır. Test sonucunda, eğitim düzeyi ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre 6. ($X^2(df=2)=6.704$; $p=0.035$) ve kıdeme göre ise, 8. ($X^2(df=6)=16.982$; $p=0.009$) ile 7. ($X^2(df=6)=15.152$; $p=0.019$) maddelere yönelik katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, “Mobbinge uğramanızda, iş koşullarının da rolü vardır mıdır?” şeklindeki maddeyi, erkek çalışanlar ($n=16$), kadınlara göre ($n=6$) daha fazla “Hayır” şeklinde cevaplamışlardır. Bu bulgu, kadın çalışanların, erkeklerden daha fazla olarak, hastane HİB çalışma koşullarının mobbinge yol açtığı algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, kadınların, erkeklere göre daha duygusal ve naif olmalarıyla ilişkili olabilir.

Kıdeme göre ise, “Mobbinge uğramanızda, sizin de rolünüz vardır mıdır?” şeklindeki maddeyi, 1-5 yıl kıdeme sahip çalışanlardan 42’si “Hayır” şeklinde cevaplarken; bu sayı, 11 Yıl ve üstü kıdeme sahip çalışanlarda 12’dir. Bu bulgu, 11 Yıl ve üstü kıdeme sahip HİB çalışanları, 1-5 Yıl kıdemlilere göre, mobbinge uğrama nedeni olarak kendi rollerinin de olduğu görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yine kıdem değişkenine göre, “Mobbinge uğramanızda, sendikali olmanızın da rolü vardır mıdır?” şeklindeki maddeyi, 1-5 yıl kıdeme sahip çalışanlardan 55’i “Hayır” şeklinde cevaplarken; bu sayı, 11 Yıl ve üstü kıdeme sahip çalışanlarda 16’dır. Bu bulgu, 11 Yıl ve üstü kıdeme sahip HİB çalışanlarının, 1-5 Yıl kıdemlilere göre, sendikali olmayı mobbinge uğrama nedeni olarak daha fazla gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular, kıdemli HİB çalışanlarının, deneyimlerine dayalı olarak kendi kişilik özellikleri ile sendikali olmak ile mobbinge maruz kalma arasındaki ilişkiyi daha iyi bilmeleri ile ilgili olabilir.

Mobbing İle Mücadeleye İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan HİB çalışanlarının, mobbing ile mücadele konusundaki görüşleri Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4 Mobbing İle Mücadeleye Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
9. Mobbing ile mücadelede kendinizi yeterli görmekte misiniz?	29	24.2	33	27.5	58	48.3
10. Mobbing ile aktif mücadele etmek yerine, sorumu içinize atmayı tercih etmekte misiniz?	39	32.5	33	27.5	48	40.0
11. Mobbing ile mücadelede yöneticilerden destek görmekteminiz?	46	38.3	24	20.0	50	41.7
12. Mücadelede iş arkadaşlarınızdan destek görmekte misiniz?	68	56.7	14	11.7	38	31.7
13. Mobbing ile mücadelede ailenizden destek görmekte misiniz?	77	64.2	14	11.7	29	24.2
14. Mobbing ile mücadelede Alo 170 hattını kullanmakta mısınız?	17	14.2	10	8.3	93	77.5
15. Mücadelede, sendikadan gerekli desteği görmekte misiniz?	18	15.0	16	13.3	86	71.7

Hastane HİB çalışanlarının mobbing ile mücadeleye yönelik görüşleri Tablo 4'te görülmektedir. Tablo 4'e göre, hastane HİB çalışanları, işyerinde uğradıkları mobbing ile mücadelede kendilerini yeterli görmemektedirler (%24,2 Evet). Katılımcıların %32,5'i, mobbing ile aktif mücadele etmek yerine, sorunu içine atarak pasif pozisyonu tercih etmektedir. Katılımcılar, mobbing ile mücadelede, yöneticilerinden (%38,3 Evet) ve sendikadan (%15 Evet) destek görmemektedir. Katılımcılar, mobbing ile mücadelede ailelerinden (%64,2 Evet) ve iş arkadaşlarından (%56,7 Evet) destek görmektedirler. Hastane HİB çalışanlarının, mobbing ile mücadelede Alo 170 Hattını kullanmadıkları (%14,2 Evet), Tablo 4'ten anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü hastane HİB çalışanlarının, mobbing ile mücadele konusunda kendilerini yeterli görmedikleri; bunların önemli bir kısmının ise (%32,5 Evet ve %27,5 Kısmen), bununla aktif mücadele etmek yerine sorunu içine atmayı tercih ettiği söylenebilir. Bunun muhtemel bir nedeni, "amire itaat geleneğinin hâkim olduğu çalışma anlayışı" (Karakuş, 2013) olabilir. Diğer bir muhtemel neden, katılımcıların mücadelede sendikadan (%15 Evet) ve yöneticilerinden (%38,3 Evet) beklediği desteği görmemesi olabilir. Oysa mobbing ile mücadelede birinci aşama farkındalık, ikinci aşama ise mücadeledir (Tınaz, 2013). Bu konuda sorunun önemli bir tarafı olan sendikaların önemli sorumluluğu (Karşlıoğlu, 2013) bulunmaktadır. Sendikaların bu sorumluluğu yeterince yerine getirememesinde, salt ücret odaklı geleneksel sendikacılığın rolü olabilir. Ancak çalışma barışının işyeri kültürünün bir parçası haline getirilmesinde sendikalar, sürecin ana unsuru (Ağtaş, 2013: 85) olmakla kalmayıp; mağdurun, mobbinge aktif mücadele edebilmesinde kritik öneme sahiptir (Karatuna, 2013).

Mobbing ile mücadelede sendika ve yöneticilerden beklediği desteği göremeyen HİB çalışanları, bu konuda ailelerinden (%64,2 Evet) ve iş arkadaşlarından (%56,7 Evet) destek görmektedirler. Bu konuda Sarı, Khorshid ve Eşer (2011: 2) de, mobbing gibi stresli yaşam olaylarının üstesinden gelmede, çalışanın baş etme gücü ve aile, arkadaşlar tarafından sağlanan maddi ve manevi sosyal destek kaynaklarının önemine işaret etmektedirler. Nitekim İngiltere'de yapılan bir çalışmada psikolojik tacize maruz kalanların, sorunu çözmek adına en sık olarak "arkadaş veya aile ile konuşmak" davranışına başvurdukları belirlenmiştir (Rayner, Hoel ve Cooper, 2002 Aktaran: Tınaz, Gök ve Karatuna, 2013: 41).

Katılımcıların Tablo 4'de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve mezuniyet durumu değişkenlerine anlamlı farklılık bulunmazken; eğitim düzeyine göre 14. $X^2(df=4)=12.070$; $p=0.017$ maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, "Mobbing ile mücadelede Alo 170 hattını kullanmakta mısınız?" sorusunu, lise mezunu HİB çalışanları (n=42), üniversite mezunlarına göre (n=15) daha fazla "Hayır" şeklinde cevaplamışlardır. Buna göre, üniversite mezunu HİB çalışanları, mobbing ile mücadelede Alo 170 hattını, lise mezunlarına göre daha fazla kullanmaktadırlar denilebilir. Bu bulgu, üniversite mezunu HİB çalışanlarının, mobbing hakkındaki farkındalığı ile ilgili olabileceği gibi, daha fazla mobbinge maruz kaldıkları algısına da bağlı olabilir. Nitekim araştırmalar, üniversite mezunlarının daha fazla mobbing mağduru olduğunu göstermektedir (Namie and Namie, 2000). Buna göre, işyerinde mobbingin, sadece mesleki eğitim, bilgi ve beceriler ile ilgili olmadığı; sorunun etik boyutunun da (Ocak, 2008) olabileceği söylenebilir.

Sonuç

Araştırmanın yürütüldüğü kamu hastaneleri HİB çalışanlarının, cinsiyete göre dağılımı

%51,7 Erkek; %48,3 ise kadın şeklindedir. Halkla ilişkiler mesleğinin genel itibarıyla bir kadın mesleği olarak kabul edildiği (Yıldırım ve Metin, 2006) şeklindeki literatür bilgisi, düşünüldüğünde, araştırma örneklemini teşkil eden katılımcıların dağılımının buna uymadığı söylenebilir. HİB çalışanlarının yarısından fazlasının (%50,8) lise mezunu olması ve bunların % 45'inin halkla ilişkiler mezunu olmaması, genç çalışanların çoğunlukta olması (%59,2), araştırmanın yürütüldüğü hastane yönetimlerinin, halkla ilişkileri yeterince önemsemediği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı algılarına dayalı olarak, araştırmanın yürütüldüğü hastanelerdeki HİB'in mobbinge yol açan ortamlar olduğu ve bu işyerlerinde mobbingin yaygın olduğu söylenebilir. Çalışma ortamından kaynaklanan bu mobbingin türleri konusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü kamu hastaneleri HİB'ndeki en çok görülen mobbing türü, dış müşteriler ve dış çevre olarak adlandırılan kurumdan hizmet alan vatandaşlardan gelen mobbingdir (%51,7). Bunu sırayla, yöneticilerden gelen yukarıdan aşağıya mobbing (%28,3), aşağıdan yukarıya doğru astların uyguladığı mobbing (%20,8) ve eşdeğer pozisyonda bulunan iş arkadaşlarından gelen yatay mobbing (%15,0) izlemektedir. Cinsiyet değişkenine göre erkek HİB çalışanlarının yöneticilerden gelen yukarıdan aşağıya mobbing algısı daha yüksektir.

Mobbingin nedenlerine ilişkin olarak, HİB çalışanları, maruz kaldıkları mobbinge yol açan birinci neden olarak iş koşullarını (%72,5) adres göstermişlerdir. Bunu, çalışanların kişisel özellikleri (%15,8) ve sendikali olma (%13,3) izlemektedir. HİB çalışma koşullarının mobbinge yol açtığı algısı, kadın çalışanlarda daha yüksektir. Maruz kalınan mobbinge sendikali olmayı neden olarak gösterme algısı, kıdemli HİB çalışanlarında daha yüksektir.

Mobbing ile mücadelede konusunda, araştırmaya katılan HİB çalışanları kendilerini yeterli görmemektedir. Hastane HİB çalışanlarının çoğu (%32,8 Evet ve %27,5 Kısmen), mobbing ile mücadelede aktif yöntemler yerine, sorunu içine atmak şeklindeki pasif mücadele yolunu tercih etmektedir. Katılımcıların sadece %14,2'sinin mobbing ile mücadelede Alo 170 hattını kullanıyor olması da, bunu desteklemektedir. Üniversite mezunu HİB çalışanlarının mobbing ile mücadelede Alo 170 hattını daha fazla kullanıyor olması, konuyla ilgili farkındalıkla ilgili olabilir. Mobbing ile aktif mücadelede katılımcıların sadece %38,3'ü yöneticilerinden destek görürken; bu sürecin aktif bir paydaşı olması gereken sendikalardan destek görme oranı ise sadece %15'tir. Araştırmanın yürütüldüğü hastane HİB çalışanlarının mobbing ile mücadelede, maddi ve hukuksal mücadeleden çok, manevi destek yoluyla mücadele ettikleri belirlenmiştir. Nitekim katılımcıların, mobbing ile mücadelede çoğunlukla (%64,2) ailelerinden ve iş arkadaşlarından (%56,7) destek görmekte olmaları, bunu göstermektedir.

Sonuçta, hemen her tür işyerinde görülebilen ve esas itibarıyla bir yetersiz iletişim sorunu olan mobbingin (Turan, 2006), oldukça karmaşık sistemler olan hastaneler ile iletişim ile ilgili işkolu olan HİB'de de yaygın olması beklenmeyen bir durum değildir. Beklenmemesi gereken, mobbing ile aktif mücadelede önemli sorumluluğu olan ve sorunun önemli bir tarafı olan sendikaların, bu rollerini yerine getirememesidir. Oysa sendikalar, kuruluş amacına uygun olarak, mobbingin tanımı, teşhisi için farkındalık oluşturma ve mobbing ile mücadelede çalışanlara hukuksal destek vermede kritik öneme sahiptirler. Sendikaların, mobbing ile mücadelede daha aktif rol oynayabilmesi için, öncelikle bu sorunu tanıma ve bununla mücadele etme konularında daha donanımlı hale gelmeleri gerekir. Bunun için ise, esasta sosyo-psikolojik bir olgu ve bir iletişim çatlağı veya kırılması olan mobbing sorununun, hukuksal boyutu yanında, psikolojik, sosyolojik ve etik boyutlarının da olduğu dikkate alınmalıdır. Sorunun çözümü noktasında, mobbing olgusunun çalışma psikolojisi perspektifi ile ele alınması, psikoloji yönelimli bir halkla ilişkiler uygulamasına (Ustakara, 2011) katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Agtaş, B. Ö. (2012). "İşyerinde Şiddetin Önlenmesi ve ILO Standartları" [Bildiri]. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı Bildirileri, 23 Mayıs 2012 (ss. 81-89), Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi.
- Arpacıoğlu, G. (2005). Türkiye'de Zorbalık Bir Çalışma Biçimi İçinde İnsan Kaynaklarında Yeni Eğilimler (Ed. D. Yalım). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Avcı, U. ve Kaya, U. (2010). Yıldırma (Mobbing) ve Kişilik İlişkisi: Hizmet Sektörü Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, XII(II), 51-79.
- Bölükbaşı, B. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Taciz (Mobbing)'e İlişkin Alguları (Güngören, İstanbul Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 77-87.
- Çiğerdelen, T. (2006). "Kocaeli Bölgesindeki Halkla İlişkiler Uzmanlarının Profiline Yönelik Bir Araştırma" [Bildiri].II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, 27-28 Nisan 2006, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Çivilidağ, A. (2015). Farklı Örgütsel Yapılarda İşyerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Yaygınlığı, Önlenmesi ve Cinsiyet Değişkeni Üzerine Nitel Bir Analiz. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 46, 118-147.
- Eskiyörük, D. (2010). Halkla İlişkiler Uygulayıcıları Rol Modellerinde Örgüt Kültürünün Etkisi ve Hastane İşletmelerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Güllüoğlu, Ö. (2006). "Halkla İlişkiler Mesleğinde Etik Anlayışı"[Bildiri].II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, 27-28 Nisan, 2006, Kocaeli Üniversitesi.
- Gündüz, B. ve Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Düzce İl Örneği). Milli Eğitim Dergisi, 179, 269-281.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakuş, H. (2011). Hemşirelerde Kurum ve Yönetimin Etkisine Bağlı Olarak Yaşanan Mobbing Davranışları. Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 3(5), 83-102.
- Karatuna, I. (2013). İşyerinde psikolojik tacize mücadele yöntemleri. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı (Ankara, 2013). İstanbul: Özyurt Matbaacılık, 111-120.
- Karçioğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İşyerinde Psikolojik Şiddet ve İş Tatmini İlişkisi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24 (3), 139-161.
- Karşlıoğlu, G. (2013). Mobbing: İşyerinde Psikolojik Taciz. Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık A.Ş.
- Kocaoğlu, M. (2007). Mobbing (İşyerinde Psikolojik Taciz, Yıldırma) Uygulamaları ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kök, B. S. (2006). İş Yaşamında Psiko-Şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu ve Nedenleri. 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F., 25-27 Mayıs 2006, Erzurum.
- Köse, G, E. ve Yıldırım, D. (2013). Bir Üniversite Hastanesinde Hekim ve Hemşirelerin Algıladıkları Örgüt Kültürünün Mobbing Davranışlarına Etkisi. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı, Ankara, 2013.
- Köse, H. (2006). "Örgüt İçi İletişimde Negatif Bir Olgu: Psikolojik Yıldırma ve Sistemli Bir "Ötekileştirme" Süreci Olarak Mobbing" [Bildiri]. II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, 27-28 Nisan 2006, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Mizrahi, R. (2013). Çalışma Hayatında Mobbing İle Mücadele Yöntemleri. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5 (2), 443-452.
- Mutlu, N. (2013). Öğretmenlere Göre Psikolojik Yıldırmanın Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Namie, G. & Namie, R. (2000). The Bully at Work, What You Can Do to Stop the Hurst and Reclaim Your Dignity on the Job. Naperville Illinois: Sourcebooks.

- Ocak, S. (2008). Öğretmenlerin Duygusal Taciz (Mobbing)'e İlişkin Algıları (Edirne ili Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, K. N. ve Bilgin, H. (2011). Türkiye'de Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddet: Sistematik Derleme. Araştırma Projesi, No: 1614, İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, 1442-1456.
- Özgan, H., Kara, M. ve Arslan, M. C. (2013). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Uyguladıkları Psikolojik Yıldırma Uygulamaları ve Etkileri. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi,1 (1), 2-14.
- Palaz, S.,Özkan, S., Sarı, N., Göze, F., Şahin, N. ve Akkurt, Ö. (2008). İş Yerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Davranışları Üzerine Bir Araştırma; Bandırma Örneği. İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 10 (4),41-58.
- Sarı, D.,Khorshid, L. ve Eşer, İ. (2011). Hastaneye Yeni Yatan Hastaların Algıladığı Sosyal Destek İle Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 27 (2), 1-9.
- Soysal, A., İnal, G. ve Gül, Z. (2014).Yıldırma (Mobbing) Davranışı: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma.Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 14 (27), 149-171.
- Taş, İ.E. ve Kestellioğlu, G. (2011). Halkla İlişkilerde İnternetin Yeri ve Önemi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi,11,73-92.
- Taştekin, E. (2007). Emniyet Teşkilatında Halkla İlişkiler: Konya İl Emniyet Müdürlüğü Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tetik, S. (2010). MobbingKavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12 (18), 81-89.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing). Çalışma ve Toplum, 4(11), 14-15.
- Tınaz, P. (2013). Çalışma Psikolojisi Boyutlarıyla Mobbing Tanım ve Tanı. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.
- Tınaz, P., Gök, S. ve Karatuna, I. (2013). Sosyal Güvenlik Kurumu Çalışanlarının İşyerinde Psikolojik Taciz Algıları: Yaygınlık, Türler, Nedenler ve Bireysel Mücadele Yöntemleri. Çalışma İlişkileri Dergisi, 4(1), 39-53.
- Turan, F. (2006).İşyerlerinde Psikolojik Yıldırma Olgusu ve Konuya İlişkin Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türel, Ş. N. ve Dolmacı, N. (2013). İş Yaşamında Kadın Çalışana Yönelik Ayrımcı Bakış Açısı ve Mobbing Üzerine Ampirik Bir Çalışma. Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 83-104.
- Ustakara, F. (2011). Halkla İlişkiler ve Psikoloji İlişkisi Üzerine. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1, 170-185.
- Vural, A. B. ve Coşkun, G. (2006). Yeni Teknoloji ve Halkla İlişkiler: Halkla İlişkiler Alanında İnternet Kullanımı Üzerine Bir Araştırma (ss. 179-194). II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, 27-28 Nisan, 2006, Kocaeli Üniversitesi.
- Yıldırım, D. ve Metin, S. (2006). Halkla İlişkiler ve Cinsiyet (ss. 45-49). II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, 27-28 Nisan, 2006, Kocaeli Üniversitesi.
- Yılmaz, A., Özler, E. D. ve Mercan, N. (2008). Mobbing ve Örgüt İklimi İle İlişkisine Yönelik Ampirik Bir Araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(26), 334-357.
- Zapf, D. (1999). Organisational, Work Group Related and Personal Causes of Mobbing/ Bullying at Work. International Journal of Manpower, 20,70-85.

SUMMARY

The Perception of Mobbing of Public Relation Personnel: Prevalence, Kinds, Causes and Fighting Methods

Keywords: Public relation, mobbing at hospital, struggle with mobbing, unions

The aim of the research is to investigate perception about mobbing of public relation personnel in state hospitals, and its prevalence, types, causes and methods to deal with it. Evaluating this perception according to some variations is another aim of this research. The sampling of this research, which was carried out scanning method, is 120 Public Relation Personnel who work at state hospitals in Şanlıurfa, Hatay and Samsun provinces in Turkey. The data were collected through questionnaire. Questionnaire form which was developed according to methodology is made of four demographic, 15 mobbing related, total 20 questions. The questionnaire form which was ranked as “Yes”, “Partly” ve “No” was applied to sample hospital PRP based on willingness principle by giving instructions. The data obtained through questionnaire was analysed by descriptive statistical techniques.

According to the analysis results: %51,7 of the participants are male, %48,3 of them are female and %55 of the participants have Public Relation Graduation and %45 of them graduated from other departments. %51,7 of them high school, %32,5 two year degree and %19,6 of them have bachelor’s degree. When it comes to experience; 1-5 Year (%59,2), 6-10 Year (%25,8) and 11 Year and over (%20). According to these statistics, hospital managements do not give adequate importance to the Public Relation Activities of stated hospitals.

The results related to the prevalence and types of Mobbing in Public Relation Department at hospital are as below: Mobbing is commonly observed in PRD at which the research has been carried out. %74,2 of the employees at this department have the perception of consistent mobbing exposure. The kind of mobbing on participant PRD personnel are in order as; the patients (customers) who take services from the institution(%51,7), mobbing from higher positions (managers) (%28,3), mobbing from lower positions(%20,8), mobbing from equivalent positions (colleague) (%15). It has been found out that male participants are exposed mobbing from higher positions more than female participants.

It has been determined that most common cause of mobbing on PRD is working condition (%72,5). Personal features of the employees (%15,8) and being a member of a union (%13,3) follow this. Therefore; it can be said that working conditions of PRD may cause mobbing, too. This perception is more common among female participants. The perception of being a member of a union as a cause of mobbing is more common among more experienced employees. Main reason of mobbing on PRD because of working condition can be hierarchical structure of the hospital and the employees’ different educational backgrounds and this situation may make the PRD’s job harder.

While struggling because of mobbing, only %24,2 of the participants think that they are capable enough. %32,5 of the participant prefer passive struggle against mobbing as enduring in silence. It has been determined that only %15 of the participants have the

support of unions. The percentage is the using Alo 170 which has been found to fight against mobbing is %14,2. Rate of using this line is higher at bachelor's degree graduates than high school graduates. The percentage of the support from managers against mobbing is %38,3. %64,2 of the participants have emotional support from their families while %56,7 of the get this support against mobbing from their colleague.

At the end of the research it has been disclosed that sample hospital PRD has a working organizational climate which cause mobbing and the mobbing from outside environment is more common. It can be evaluated that the unions whose foundation purpose is to fight against mobbing are not successful at fulfilling their responsibilities. Under such circumstances, employees prefer passive struggling methods and emotional support. To fight against mobbing, unions primarily should recognize the problem thoroughly and they should be more qualified to struggle against it. Moreover, PRD's making good relationship with in and outside environment and maintaining it are essentials to solve this problem.



Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

Metin Kaya^a, Abdullah Selvitopu^b

^a Fen Bilgisi Öğretmeni, İstanbul, Türkiye

^b İngilizce Öğretmeni, Afyonkarahisar, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitimi kalite güvencesi uygulamaları çerçevesinde Türkiye’de öne çıkan sorunları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili konuda yapılmış araştırmalardan elde edilen sonuçlar literatür taraması yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışma kapsamında kalite güvencesinin tanımı, kavramın Türkiye’deki tarihsel gelişimi ve öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında kurumsal özerklik ve akademik özgürlüğü zedelemenin yanı sıra bürokratikleşme ve değerlendirme sorunlarının gündemde olduğu söylenebilir. Akademik kadronun değişime olan direnci, artan iş yükü, akademisyenlerin kalite ekiplerine katılımda isteksiz olması ve kalite standartlarının eğitim ve yönetim alanlarına paralel olarak güncellenmemesi kalite güvence uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorun ve riskler dikkate alındığında, öğretmen eğitimi kalite güvencesi uygulamalarının daha iyi yürütülebilmesi için eğitim fakültelerinde kalite kültürüne önem verilmesi önerilebilir. Ayrıca eğitim fakültelerindeki her paydaş, kalite standartları, prosedürler ve etkinliklerle ilgili önceden sağlıklı bir biçimde bilgilendirilmelidir. Özellikle yönetim görevi olmayan akademisyenlerin kalite ekiplerine katılımı teşvik edilebilir. Son olarak, kalite güvence kurumlarının kurum özerkliği ve akademik özgürlüğü olumsuz yönde etkilemekten kaçınmaları önerilebilir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 1 Mart 2017

Kabul 3 Mayıs 2017

ANAHTAR KELİMELER

Öğretmen eğitimi; kalite güvencesi; kalite güvence sorunları

Giriş

Türkiye’de öğretmen eğitiminde kalite güvencesi 1990’lı yılların sonundan itibaren önem kazanmaya başlamıştır (Doğan, 1999). Öğretmen eğitimi kalitesinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında öne çıkan kalite güvencesi kavramı, günümüzde daha çok kamusal hesap verebilirlik, açıklık, şeffaflık ve uluslararasılaşma bağlamında ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmen eğitiminde yaşanan niceliksel büyüme diğer bir ifadeyle eğitim fakültesi sayısının giderek artması beraberinde kalite sorunlarını da gündeme getirmektedir (Azar, 2011; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Diğer yandan şeffaflık, hesap verebilirlik, uluslararasılaşma gibi küresel düzlemde gelişen faktörler öğretmen eğitiminde kalite güvence sisteminin oluşturulmasını ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik uygulamalarda öne çıkan sorunlar ve riskler ilgili literatür çerçevesinde irdelenmiştir. Bu yüzden öncelikle öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin tanımı ele alınmış, daha sonra kalite güvencesinin Türkiye’deki tarihsel gelişimi ve uygulamalarda karşılaşılan sorunlar sunulmuştur. Bu sorunlar aşabilmek için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışmanın öğretmen eğitiminde etkin ve sürekli bir kalite güvence sisteminin oluşturulması ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesinin Tanımı

Kalite güvencesi genel olarak bir ürün veya bir hizmetin kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amacıyla ürün veya hizmetin sistemli ve kapsamlı bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010; YÖK, 1999). Kalite güvencesi süreci; bir kalite yönetim sistemini ve bununla birlikte kalite problemlerinin önlenmesi için; tanımlama, inceleme, izleme, dokümantasyon olmak üzere planlı ve sistemli faaliyetlerle yapılandırılmış bir yaklaşımı gerektirir. Bu süreçte temel amaç, olumsuz gelişmelerden kaçınmak ve ortaya çıkabilecek niteliksel sorunları önlemektir (Günay, 2012). Bu tanımların ışığında öğretmen eğitiminde kalite güvencesi; öğretmen eğitimi hizmeti veren kurum ve programların önceden belirlenen kalite standartlarına göre eğitim, yönetim, araştırma ve idari faaliyetlerinin sistemli ve kapsamlı bir şekilde tanımlanması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması olarak tanımlanabilir.

Kalite güvencesinde; akreditasyon, kalite değerlendirme, kalite denetimi olmak üzere üç ayrı yaklaşım söz konusudur. Akreditasyon; bir kurum veya programın önceden belirlenen standartları karşılayıp karşılamadığına odaklanan bir yaklaşımdır. Kalite değerlendirmesi ise daha çok akreditasyon sonrasında bir kurum veya programın çıktılarının kalitesinin ne derece iyi olduğuna odaklanan bir yaklaşımdır. Kalite denetimi ise bir kurum veya programın amaçlarını ne derece gerçekleştirildiğinin kontrol edilmesine odaklanan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Kis, 2005).

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesinin Tarihsel Gelişimi

Üniversitelerde bir kalite güvencesi yaklaşımı olan akreditasyonun tarihi oldukça yenidir. ABD’de 1952 yılında, öğrencilere burs verme şartı olarak üniversitelerin akredite olması ile kalite güvence sistemleri başlamıştır (Gür, 2012). Öğretmen eğitiminde akreditasyon süreci ise yine ABD’de 1954 yılında Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi’nin (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) kurulmasıyla başlamıştır (Erkuş ve Özdemir, 2010; World Bank, 2009). Daha sonraki yıllarda ise hem üniversite odaklı, hem de öğretmen eğitimine odaklı kalite güvence sistemleri Avrupa ve Asya ülkelerinde kurulmaya başlamıştır (World Bank, 2009). Avrupa’da ilk olarak kurumsal değerlendirme, daha sonra kalite değerlendirme ve toplam kalite yönetimi gibi kontrole dayalı yaklaşımlar, son dönemde ise kalite güvencesi çerçevesinde akreditasyon kavramı ön plana çıkmıştır. Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarında verilen hizmetin ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilebilir bir kalitede olduğunu belgelenmektir (Rehber, 2007). Türkiye’de ise öğretmen eğitiminde kalite güvencesi

çalışmaları,1990'lı yılların sonunda gündeme gelmiştir (Doğan, 1999). Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi çalışmalarını yürütmek üzere YÖK, ilk olarak Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'ni (ÖYMK) kurmuştur (Kavak, 1999). Bu açıdan ÖYMK, öğretmen eğitiminde kalite güvencesi bağlamında Türkiye'de kurulan ilk resmi organizasyon olarak değerlendirilebilir. YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi-Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP – HÖÖE) kapsamında öğretmen eğitiminde iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yanı sıra kaliteyi geliştirmeye dönük çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden en dikkate değer olanlarından biri, kalite güvencesi için öğretmen eğitimi akreditasyon sistemidir. Söz konusu sistem kapsamında çeşitli standartlar belirlenmiş, ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmiş ve fakültelere pilot akreditasyon ziyaretleri yapılmıştır. Bu süreçte öğretmen eğitiminde ilk akreditasyon uygulaması olan Hizmet Öncesinde Öğretmen Eğitimi Projesi (1997) YÖK ve Dünya Bankası'nın işbirliği ile uygulamaya konmuştur (Kavak, 1999). Ancak MEGEP projesinin sona ermesinin yanı sıra diğer bazı nedenlerden dolayı söz konusu girişimlerde istenilen başarı elde edilememiştir. ÖYMK'nin kuruluşu referans alındığında, Türkiye'de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin tarihsel açıdan oldukça yeni bir uygulama olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri YÖK'e bağlıdır. YÖK, öğretmen eğitiminde kalite güvencesinden yetkili ve sorumlu kuruldur. Öğretmen eğitiminde kalite güvence çalışmalarına Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) oluşturularak başlanmış ve daha sonra bu komite, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'na (ÖYÇG) dönüştürülmüştür (YÖK, 2009). Tarihsel süreç genel olarak değerlendirildiğinde kalite güvencesine ilişkin çeşitli girişimlerde bulunulduğu ancak YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının sonuçları itibariyle başarılı olmadığı söylenebilir (EPDAD, 2016).

YÖK, yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlenme Kurulu'nu (YÖDEK) kurmuştur. YÖDEK faaliyetleri bağlamında öğretmen eğitimi veren kurumlar, iç değerlendirme süreçlerinde deneyim kazanmışlardır. Bu noktada iç ve dış değerlendirme süreçlerine değinmek faydalı olabilir. İç değerlendirme bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili kurumun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu süreçte kurum, kendi içinden bir ekip oluşturularak, ekibin üniversite hizmetlerinin kalitesini değerlendirmesini sağlar. Dış değerlendirme ise yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin, ilgili kurumdan bağımsız dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi sürecidir (YÖDEK, 2007). İç ve dış değerlendirme süreçlerinde kurumlar kaliteye ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucu çeşitli iyileştirme ve geliştirme çalışmalarıyla kaliteyi geliştirme yoluna gidebilirler. YÖDEK çalışmaları yanında YÖK, 2015 yılında yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik olarak yeni bir düzenleme yoluna gitmiş ve Yükseköğretim Kalite Kurulu'nu (YKK) kurmuştur.YKK, üyelerinin seçimi açısından YÖK'ten bağımsız, mali olarak YÖK'e bağlı bir kuruldur. Bu açıdan yarı özerk bir kalite güvence kurulu olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra YKK, tüm yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi faaliyetlerinin yürütülmesinden yetkili ve sorumlu kuruldur (YÖK, 2016a; 2016b). YKK ile

YÖDEK'ten farklı olarak öğretmen eğitimi veren kurumlar, dış değerlendirme süreçlerini tecrübe edebileceklerdir. Ayrıca YKK, bağımsız kalite güvence derneklerine dış değerlendirme için yetki vermektedir (YÖK, 2016a; 2016b). Bu durumda dış değerlendirme faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülebileceği söylenebilir. Yükseköğretim programlarının sayı ve çeşitliliği dikkate alındığında YKK'nın öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik süreçleri, yetki verdiği bağımsız kalite güvence dernekleri ile birlikte sürdürebileceği düşünülebilir.

Bu gelişmelerin yanı sıra Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi'nin girişimleri ile Eğitim Fakültesi Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurulmuştur. Bir dış değerlendirme kuruluşu olarak EPDAD'ın temel amacı, eğitim fakülteleri eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye'deki eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amaçla güncel ve gelişmekte olan eğitim ve öğretim yaklaşımlarını kavrayan, uygulayan ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (EPDAD, 2016). EPDAD, eğitim fakültelerinde dış değerlendirme ve akreditasyon faaliyetlerini yürütebilme yetkisi almıştır. Ancak EPDAD aracılığıyla dış değerlendirme süreçleri, fakültelerin gönüllü olarak başvurması durumunda gerçekleştirilmektedir. Gönüllük esasına dayalı bir dış değerlendirme sürecine katılım oranı oldukça düşük olabilmektedir. Diğer yandan sadece kurumların kalite birimi olarak kurguladıkları yapılarda görev alan personelin kurumda çalışan kişilerden oluşması sonucu yapılan öz değerlendirmelerin sağlıklı olduğu söylenemez (Sanyal ve Martin, 2007). Bu yüzden yükseköğretim kurumlarının bağımsız dış değerlendirme kuruluşlarıyla birlikte çalışmaya teşvik edilmesi önemlidir.

Öğretmen Eğitimi Kalite Güvencesi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Kalite güvence organizasyonlarının amaçlarındaki farklılıklar, kalite güvence uygulamalarının finansmanı, eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulamalarına hazır olma durumları, bu uygulamada karşılaşılan engeller ve kalite güvence sisteminin taşıdığı riskler bu bölümde sunulmuştur.

Öğretmen eğitimi kalite güvencesinden sorumlu organizasyonlar ve amaçları

Türkiye'de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yetki ve sorumluluk, resmi organizasyonlar olan YKK ve ÖYÇG'ye aittir. Ayrıca eğitim fakültelerinin gönüllü olarak başvurmaları durumunda YKK'dan yetki almış bağımsız program değerlendirme ve akreditasyon dernekleri de yetkili olabilmektedir. YKK'nın kalite güvence politikaları ve prosedürleri dikkate alındığında; değerlendirme süreçleri daha çok kurumsal odaklı ve üniversite düzeyindedir (YÖK, 2016c). YKK daha çok kamusal hesap verebilirlik ve sürekli iyileştirme amacıyla kalite güvence faaliyetlerini yürütmektedir. Öte yandan bağımsız dernek/lerin kalite güvence politikaları ve prosedürleri dikkate alındığında; değerlendirme süreçleri hem kurumsal hem de program düzeyindedir (EPDAD, 2016). Bağımsız dernek/ler, daha çok mükemmelleştirme ve sürekli iyileştirme amacıyla kalite güvence faaliyetlerini yürütmektedir. Bağımsız dernekler YKK'ya göre daha çok öğretmen adaylarının niteliklerine ve öğretmen eğitimi programlarına

odaklıdır. ÖYÇĞ ise öğretmen eğitiminde kalitenin geliştirilmesinden sorumlu olmasına rağmen bugüne kadar öğretmen eğitimine ilişkin etkin politika ve strateji geliştirdiği söylenemez.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence sisteminin finansmanı

Kalite güvence kuruluşlarının finansmanı, ABD’de, kuruluşa üye üniversiteler aracılığı ile sağlanır (Gür, 2012). Serbest piyasa ekonomisinin hüküm sürdüğü, herhangi bir kişi veya kuruluşun kendiliğinden üniversite kurabildiği ABD gibi ülkelerde, kalite güvence sisteminin finansmanı yine üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Diğer yandan Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) üye ülkelerinde kalite güvence ajanslarının çoğunluğunun finansmanı hükümetler tarafından karşılanmaktadır (Özer, 2012). Bu durum kalite güvencesi sorunsalına önem verildiğini ve ciddi bir politika izlendiğini göstermektedir.

Türkiye’de üniversiteler ve fakülteler kanun ile kurulur. Üniversitelerin finansmanı ya merkezi bütçeden karşılanmakta ya da kurucu vakıflar tarafından sağlanmaktadır. Genel olarak üniversitelerin özelde ise eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulamaları ile ilgili finansmanı, yine kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. YKK, mali olarak YÖK’e bağlıdır ve kalite güvencesi uygulamalarının finansmanı kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Ancak bağımsız dernekler, kalite güvence faaliyetlerini sürdürebilmek için çeşitli finans sorunları ile karşılaşmaktadırlar.

Eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulanmasına hazır olma durumu

Yükseköğretim sistemlerinde kalite güvencesi sağlanmasına ilişkin sorunlar ve riskler, aynı şekilde öğretmen yetiştirme sistemi için de geçerlidir. Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri, yükseköğretim kurumlarının talepleri veya ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmamıştır. Bu sistemleri hükümetlerin küresel rekabet ortamında kurumları etkin kılma, hesap verebilirlik ve iyileştirme amacına hizmet için oluşturdukları üst düzenlemelerdir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Ancak yükseköğretimde kalite güvencesinin ön plana çıkması ile Avrupa Birliği ülkeleri, Türkiye ve bazı diğer ülkelerde yeterli ve yerel analizler yapılmadan kalite güvence sistemleri ithal edilmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010). Öğretmen eğitiminde de benzer bir durum söz konusudur. Bu çerçevede “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü” başlığı altında YÖK ve Dünya Bankasının işbirliği ile uygulamaya konan model bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Söz konusu model, ABD ve İngiltere’deki öğretmen eğitiminde akreditasyon modellerinin Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine uyarlanması olarak değerlendirilebilir (Arsal, 2004; Kavak, 1999).

Diğer yandan yapılan çalışmalarda eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi standart alanları bağlamında öğrenci nitelikleri boyutunda kalite güvence uygulamalarına hazırlıklı olduğu, diğer standart alanlarında (öğretim elemanı nitelikleri, fakülte-okul işbirliği, ortam, programların planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi, kalite güvence prosedürleri ve yönetim) ise yeterince hazır olmadıkları ve eğitim fakültelerinde kalite güvencesi politika ve prosedürlerinin gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Erkuş ve Özdemir, 2010; Sağlam ve Adıgüzel, 2009). Bu çalışmaların bulguları ışığında Türkiye’deki eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulamalarına yeterli düzeyde hazırlıklı

olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen eğitimi veren kurumlarda kalite kültürünün yeterli düzeyde oluşmadığı da düşünülebilir.

Eğitim fakültelerinde kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan engeller

Dökmener, Aysal ve Ağan (2015) çalışmalarında, üniversitelerde kalite güvencesi uygulamalarında karşılaşılan engeller bağlamında kalite çalışmalarının desteklenmemesi, bürokratik caydırıcılık ve personel direncini gündeme getirmişlerdir. Bunun yanı sıra mevzuat ile kalite güvence sistemi süreçleri arasındaki uyumsuzluk, kalite kültürünün kurumda oluşmaması, birimler arası iletişimsizlik, kalite yönetimi ile ilgili personelin eğitim almamış olması gibi sorunlar da kalite güvence sisteminin uygulanmasında engel olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan Gitta (2014) eğitim kurumlarında kalite güvencesi sisteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların; kurumların mali sınırlılıkları, iç kalite güvence birim veya takımlarının çeşitli nedenlerden dolayı oluşturul(a)maması, akademik personel üzerinde denetim ve değerlendirmelerden kaynaklanan gerilim, sistemli ve düzenli iç kalite denetim mekanizmalarının geliştirilmemesi, aşırı iş yükü ve etkisiz zaman yönetimi olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Batılı Okul ve Üniversiteler Birliği (WASC) yükseköğretimdeki değişimlere paralel olarak kalite güvence sistemlerini etkileyen problemlere farklı bir açıdan dikkat çekmiştir (WASC, 2011). Söz konusu problemler; düşük mezun oranları, programlar arası öğrenci geçişlerinde ders kredilerinin transfer edilememesi, uzaktan eğitim programlarının hızlı artışı ve niteliği, öğrenci profilindeki değişim ve dönüşümler, açık kaynakların eğitimde kullanılması gibi durumlara ilişkin kalite güvence sistemlerinin standartlarının belirsiz olmasıdır.

Yükseköğretimde kaliteye ilişkin yapılan tanımlarda farklı öğeler ön planda olduğu için kalite anlayışı ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çerçevede sürekli iyileşme olarak kalite, amaca uygunluk olarak kalite, mükemmellik olarak kalite, ölçütlere ve değerlere uygunluk olarak kalite, müşteri memnuniyeti olarak kalite gibi farklı durumlara odaklı kalite tanımları yapılmaktadır (Kis, 2005; Özer, 2011; Zibeniene ve Savickiene 2014; Szymenderski, Yagudina, ve Burenkova, 2015). Söz konusu tanımlar kurumun misyon, vizyon ve demografik özelliklerine göre değişebilmektedir. Örneğin, öğrenci memnuniyetini ön plana alan bir eğitim kurumundaki kalite güvencesi, memnuniyet düzeyini artırıcı kalite çalışmalarıyla daha yakından ilgili olabilir.

Hidalgoa Villoria, ve Romero-Cerezo (2011) kalite güvence sisteminin gerekliliğine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmen eğitimcileri ve öğrencilerin kalite politikası çerçevesinde amaç, öğretimin planlaması ve kaynakların kullanımına ilişkin görüşlerinin farklılaştığını bulmuşlardır. Bu araştırmaya göre kalite kültürü öğrenci ve öğretmen eğitimcileri tarafından farklı şekillerde algılanmaktadır. Bunun yanı sıra Zibeniene ve Savickiene (2014) eğitim fakültesi öğrencilerinin kalite güvencesi uygulamalarında kalite anlayışlarını incelemişler ve öğrencilerin kaliteyi daha çok sürekli iyileştirme ve mükemmellik olarak gördüklerini belirlemişlerdir.

Süzen ve Çalık (2016) üniversitelerde öğretim üyelerinin iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçlerine katılım düzeylerinin düşük olduğu ve bu çalışmaların genellikle merkezi bir komite aracılığıyla yürütüldüğünü bulmuşlardır. Eğitim fakültelerindeki iç ve dış kalite değerlendirme çalışmalarına öğretim elemanlarının katılım sağlamaları önemli bir detaydır.

Kalite güvence sistemi uygulamalarına akademisyenler ve öğrenciler direnç gösterebilmektedirler. Akademisyenler, kalitenin bireysel yönüne vurgu yaparak kalite için güvence sistemlerine ihtiyaç olmadığını öne sürebilmekte ve kalite güvence sisteminin kendileri üzerinde bir güç kullanım aracı olduğunu savunabilmektedirler. Akademisyenlerin nasıl bir direnç göstereceği, kalite güvence sistemi uygulamalarının sonuçlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Belenli, vd. 2011).

Sonuç olarak öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında, öğretim elemanlarının uygulamalara gösterdiği direnç, uygulamalar ile birlikte artan iş yükü ve eğitim fakültelerinde kalite kültürünün geliştiril(e)memesi, öğretim ve yönetim alanında değişimlere paralel kalite standartlarının güncellenmemesi önemli engeller olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence uygulamaları ve riskler

Kis (2005) ve Özer, Gür ve Küçükcan'a (2010) göre yükseköğretim kurumlarında kalite güvence uygulamaları, yönetimde merkezileşme eğilimini artırma, bürokratik iş yükünü artırma ve akademik özgürlüğü sınırlandırma gibi riskler barındırmaktadır. Söz konusu riskler kurumun kalite kavramını tanımlama biçimiyle de yakından ilgili olduğu söylenebilir. Kaliteyi, sadece yüksek performans bağlamında standart testlerden en çok öğrenciye en yüksek puanları aldırarak değerlendiren bir kurumda akademik özgürlüğün ciddi şekilde sınırlandırıldığı söylenebilir. Bu durumda akademisyen ya da öğretmen eğitimi önceleyen bir tutum sergilediğinde öğrencilerin test başarılarının düşmesi kalite sorunu olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük sınırlaması gibi sorunlarla kalite güvence organizasyonlarının başa çıkması gerekmektedir (Eaton, 2012).

Diğer yandan kalite güvence uygulamaları kâğıt üzerinde işleyen bürokratik bir değerlendirme süreci olabileceği için çeşitli sorunlara yol açabilir. Bu sorunlar kalite güvence uygulamalarının zamanla ritüelleşmesi ve simgeselleşmesi ile sonuçlanabilir (Sanyal ve Martin, 2007). Bu durum öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin bir araç olmaktan çok, amaç haline dönüşmesine sebep olabilir. Kalite güvencesi uygulamaları teşvik edilmeden doğrudan üniversite yönetimlerinin dayatması sonucunda kabul edildiğinde ise boyun eğme ya da örtbas etme eğilimi ortaya çıkabilir. Özetle, aşırı kamusal eğilimlerle yürütülen kalite güvence uygulamalarının bir aldatmaca olabileceği gibi riskleri barındırdığı düşünülebilir (Brennan ve Willams, 2007, akt: Belenli, vd. 2011). Nitekim, kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarında merkezi hükümetin yönlendirmesi ya da akreditasyon kuruluşlarını kontrol etme eğiliminin akreditasyonun gerçek amacına büyük zarar verdiği söylenebilir (Sanyal ve Martin, 2007).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen eğitiminde kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin alan yazında yapılmış çalışma bulguları ışığında öne çıkan sorunlar ele alınmıştır. Sonuç olarak, genelde tüm programlarda özelden öğretmen eğitimi programlarında kalite güvencesi uygulamalarının Türkiye'de oldukça yeni olduğu söylenebilir. 1990'lı yıllardan itibaren başlayan ancak bazı dönemlerde sekteye uğrayan kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin son yıllarda YÖK bünyesinde çeşitli politikalar geliştirilmektedir. Bu çalışmalar, diğer gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında yetersiz görülebilir ancak YÖK ve üniversite üst

yönetimlerinin süreci sahiplenmesiyle ilerlemenin daha hızlı olabileceği düşünülebilir. Yapılan alan yazın incelemelerinden elde edilen veriler ışığında öğretmen eğitiminde kalite güvencesi uygulamalarının kurumsal özerklik, akademik özgürlüğün kısıtlanması, bürokratikleşme ve eğitim-öğretim kalitesinin gelişimine beklenen düzeyde katkı sağlayamama gibi riskleri taşıdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra akademik personelin değişime gösterdiği direnç, iş yükünde artış, iç kalite değerlendirme takımlarına öğretim üyelerinin katılım oranının oldukça düşük olması, eğitim ve öğretim alanındaki değişim ve gelişimlere paralel olarak standartların güncellenmemesi gibi durumların kalite güvence uygulamalarını olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlıklı ve etkin yürütülmesi için eğitim fakültelerinde kalite kültürünü destekleyici faaliyetlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Kalite kültürünün gelişimi, zamana ve kalite bilincine bağlıdır. Öncelikle Türkiye'deki öğretmen eğitimine ilişkin yönetim, araştırma, öğretim ve idari hizmet faaliyetlerine ilişkin saha analizlerinin yapılması önemlidir. Buna ek olarak eğitim fakültesi aktörlerinde kalite bilincini uyandıracak seminer ve paneller uygulamalardan önce düzenlenerek sağlıklı bir bilgilendirme süreci yaşanması sağlanabilir. Kalite güvence uygulamalarına eğitim fakültelerinin hazırlıklı olması için üniversite ve eğitim fakültesi yöneticilerinin kalite kültürü faaliyetlerini ön plana almaları önerilebilir. Bu tür çalışmalar, kurumsal kalite anlayışının eğitim fakültesi çalışanları tarafından da benimsenmesini sağlayacaktır. Diğer yandan öğretmen eğitiminde kalitenin sürekli iyileştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi amacıyla eğitim fakültelerinde kalite güvence uygulamalarının bağımsız dernekler tarafından yürütülmesi üniversite ve fakülte yönetimi tarafından kolaylaştırılmalıdır. Öğretmen eğitiminde bağımsız kalite güvence derneklerinin YKK ve MEB tarafından mali açıdan desteklenmesi kalite güvence kültürünün oluşumuna katkı sağlayabilir.

Eğitim fakültesi çalışanları, kalite güvence uygulamalarından doğan değişimlere direnç gösterebilmektedirler. Bu direnci düşürebilmek için eğitim fakültesi çalışanları kalite güvence uygulamalarından önce kalite güvence standartları, prosedürler ve diğer etkinlikler hakkında bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirmelerin bağımsız bir kalite güvence kuruluşu tarafından yapılması eğitim fakültesi çalışanlarının uygulamalara yönelik gösterebilecekleri direnci azaltmak açısından önemli olabilir. Bu tür bilgilendirme süreçlerinde kalite güvence uygulamalarını daha önce deneyimleyen eğitim fakültesi öğretim üyesi veya yöneticilerinin de sürece katılımı sağlanabilir.

İç değerlendirme ekiplerine eğitim fakültesi öğretim üyelerinin katılımının sağlanması kalite kültürünün oluşumu ve benimsenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden kurumsal olarak üniversitenin iç kalite değerlendirme ekiplerine eğitim fakültesi öğretim üyesi veya yöneticilerinin katılımı sağlanmalıdır. Eğitim fakültesi iç kalite değerlendirme ekibinin yönetim görevi olmayan öğretim üyelerinden oluşması süreci daha sağlıklı hale getirebilir. Son olarak, kalite güvence kuruluşlarının yaptıkları uygulamalarda kurumsal özerkliği ve akademik özgürlüğü zedeleyici davranışlardan kaçınmaları önerilebilir. Ayrıca bürokratik caydırıcılığı artırıcı prosedür ve işlemlerin tekrar gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Arsal, Z. (2004). Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamasının karşılaştırılması, *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (8), 1-16.
- Azar, A. (2011), Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Sivrikaya Şerifoğlu, F., Elmas, vd. (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşumu üzerine bir model önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3), 128-133.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (4), 503-519.
- Dökmener, A. E. ve Ağan, Y. (2015). Yükseköğretim kurumlarında ISO 9001: 2008 kalite yönetim sistemi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Bir devlet üniversitesi örneği, *KAÜ İİBF Dergisi*, 6 (10), 155-190.
- Eaton, J. S. (2012). What future for accreditation: The challenge and opportunity of the accreditation-federal government relationship. *Inquiry, Evidence, and Excellence: The Promise and Practice of Quality Assurance. Teacher Education Accreditation Council. Washington, DC, EEUU*, 77-88.
- EPDAD (2016). Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı, <http://www.epdad.net/belgeler-ve-formlar> adresinden 10.11. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Erkuş L. ve Özdemir S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 118-133.
- Gitta, E. (2014). Quality assurance; Understanding the need, boundaries and linkages in the education sector, *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5 (3), 1-16.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi, (Ed. Gür, S.B. ve Özer M.) *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi*, Ankara: Pelin Ofset.
- Gür, S. B. (2012). Kalite güvence sisteminin imkân ve riskleri, (Ed. Gür, S.B. ve Özer M.) *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi*, Ankara: Pelin Ofset.
- Hidalgo, E., Villoria, J. & Romero-Cerezo, R. (2011). The necessity and challenge of setting up a quality assurance system in the higher education system in Andalusia (Spain). *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2972–2976.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (20), 313-324.
- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf>, adresinden 12/11/2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, M. (2012). Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvence sistemi ile ilgili genel eğilimler. (Ed. Gür, S.B. ve Özer M.) *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi*, Ankara: Pelin Ofset.
- Özer, M., Gür, S. B. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (2), 59-65.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). Yükseköğretimde kalite güvencesi. Ankara: Pelin Ofset.
- Özoğlu, M, Gür, S.B. ve Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik, *Eğitim-Bir-Sen Yayınları*, Ankara.
- Rehber, E. (2007). Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı, (Ed: Aktan, C.C.) *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler ve Yeni Paradigmalar*, Yaşar Üniversitesi Yayını, İzmir.
- Sağlam, M., Adıgüzel, A. (2009). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 303-313.
- Sanyal, B. C. & Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: an overview in higher education in the world. Palgrave Macmillan, New York and Basingstoke and Global University Network for Innovation (GUNI), Barcelona.

- Süzen, Z. B., Çalık, T. (2016). Üniversitelerde kurumsal değerlendirme çalışmalarına öğretim üyelerinin katılımı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (3) 1403-1418.
- Szymenderski, P., Yagudina, L. & Burenkova O. (2015). The impact of an assurance system on the quality of teaching and learning: Using the example of a university in Russia and one of the universities in Germany, *Higher Education Studies*, 5, (5) 15-25.
- WASC (2011). Situating WASC accreditation in the 21st century: Redesign for 2012 and beyond, <http://www.wascenior.org/files/WASC.pdf> adresinden 06.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- World Bank. (2009). Teacher education quality assurance: Accreditation of teacher education institutions and programs. Policy Brief, No: 2, <http://documents.worldbank.org/curated> adresinden 06.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖDEK (2007). Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi. <http://www.yodek.org.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2009). Öğretmen yetiştirme çalışma grubu. <https://www.yok.gov.tr> adresinden 11.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2016a). Yükseköğretim kalite kurulu bilgi notu. <http://www.yok.gov.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2016b) Yükseköğretim kalite kurulunun çalışma usul ve esasları, <http://www.yok.gov.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2016c). Kurumsal dış değerlendirme klavuzu: Sürüm 1.1. <http://www.yok.gov.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon, http://dosya.marmara.edu.tr/aef/dekanlik/konsey/yok_dunyabankas_kitapcik.pdf adresinden 31.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Zibeniene, G., Savickiene, I. (2014). Acceptability of the conceptions of higher education quality to first year students of the study field of pedagogy, *Quality of Higher Education*, 11, 44-65.

SUMMARY

Problems Regarding Quality Assurance Practices in Teacher Training and Some Suggestions

Keywords: Teacher training, quality assurance, quality assurance problems

Purpose and method

The aim of this study is to examine the problems faced with quality assurance practises in teacher training in Turkey. This is a literature review study. In the context of this study, we presented the definition of quality assurance, historical development of the concept in Turkey and problems faced with quality assurance practises in teacher training. After that some suggestions were presented.

Introduction

Quality assurance in teacher training has been an important issue in Turkey since 1990's. The concept was mostly about the development and improvement of teacher training in Turkey but nowadays it brings accountability, transparency and internationalization in the foreground. The emphasis in the quantity of teacher training with the number of educational colleges brought another problem with quality issues (Azar, 2011; Özoğlu, Gür and Altunoğlu, 2013). Some factors such as improvement, accountability, transparency and internationalization are mandatory to set up a quality assurance system. However, some problems regarding quality assurance practises occur during the process. It is important to handle these problems and make some suggestions to set an active and continuous quality assurance system in teacher training.

Quality assurance in teacher training

The definition of quality assurance in teacher training, covers the systematical and extensive definition, monitoring, evaluation and reporting processes of institutions' educational services regarding some quality standarts determined beforehand.

Development of quality assurance in teacher training

Quality assurance studies in teacher training started in 1990's in Turkey (Doğan, 1999). To conduct these studies, Higher Education Council (HEC) firstly founded the National Committee of Teacher Training [NCTT] (Kavak, 1999). NCTT is the first formal organization for the quality assurance in teacher training. Then the first accrediton project, Teacher Training Before Service was conducted in cooperation with HEC and World Bank (Kavak, 1999). Considering the history of NCTT, quality assurance in teacher training is quiet new in Turkey.

Problems in quality assurance practises

Some problems faced with quality assurance in teacher training may be summarized as follow;

In Turkey, Higher Education Quality Board and Teacher Training Study Group are two responsible foundations for quality assurance in teacher training. Apart from these, organizations that gain the authority from the Higher Education Quality may work as accreditation centers. But the aims of these organizations in quality assurance may differ. Quality assurance practises in universities especially educational colleges are financed by the state. Higher Education Quality Board is under the Higher Education Board financially and quality assurance practises are financed by public resources. On the other hand, independent associations may face financial problems with their quality assurance activities.

Educational colleges in Turkey are not ready enough for quality assurance practises (Erkuş and Özdemir, 2010; Sağlam and Adıgüzel, 2009). Also some other barriers such as faculty resistance to change, academics heavy workload and updating the quality standards parallel to education and management fields. As for the risks, quality assurance practises may cause an increasing centralization trend in higher education management, bureaucracy workload and some restrictions for academic freedom (Kis, 2005; Özer, Gür and Küçükcan, 2010). In quality assurance practises of teacher training, it is sometimes possible to have some restrictions on institutional autonomy and academic freedom (Eaton, 2012).

Conclusion

In this study, problems regarding quality assurance practises in teacher training were examined. As a result, it is seen that there are some risks in quality assurance practises in teacher training such as restrictions on institutional autonomy and academic freedom, bureaucratization and measurement problems of quality assurance. Resistance of academic staff to change, increased workload, unwillingness of faculty members to participate in the quality teams and updating problems of quality standards parallel to education and management fields affect quality assurance practises adversely.

Considering these problems and risks, it is suggested to have a quality culture in educational colleges to better conduct quality assurance practises in teacher training. Also every stakeholder in educational colleges should be well informed about quality standards, procedures and other activities beforehand. Faculty members especially those who do not hold a management task should participate in quality teams. Finally, quality assurance institutions should avoid damaging the institutional autonomy and academic freedom.

Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında Program Uyumluluğunun İncelenmesi

Kevser Kara^a, Berna Karakoç^b, İbrahim Yıldırım^c, Erdal Bay^d

^a Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Kahramanmaraş, Türkiye

^b Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Gaziantep, Türkiye

^c Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye

^d Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, matematik dersinde kullanılan öğretim programının teori ve uygulama anlamında uyumluluğunun ortaya konulmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, Kahramanmaraş ve Gaziantep illerinden ortaokul 8. sınıf matematik derslerine giren 2 öğretmenin dersleri izlenmiş ve izlenen dersler; ses kayıt cihazına kaydedilerek elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Analiz aşamasında hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme basamakları kullanılmıştır. Sonuç olarak, mevcut matematik öğretim programı ve öğretmen tarafından uygulanan programların hedef-kazanımların kazandırılması, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme basamaklarında uyumsuzluklar söz konusu iken içerik basamağında uyumlu oldukları göze çarpmaktadır. Bu durum her ne kadar ülkemizde öğrenen merkezli yaklaşımlar temel alınsa da; halen sınıf ortamında konu merkezli sürecin işletildiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin program uyumluluklarını sağlamaya yönelik verilecek eğitimlerin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 3 Mart 2017

Kabul 30 Mayıs 2017

ANAHTAR KELİMELER

Program uyumluluğu; matematik öğretim programı; teorik program; uygulanan program

Giriş

Geçmişten günümüze toplumda her alanda büyük değişiklikler olmasına rağmen, nitelikli insan yetiştirmeye verilen önem ve buna duyulan ihtiyaç hiçbir zaman değişmemiş hatta gün geçtikçe artmıştır. Nitelikli insan olarak toplumda yer almasını istediğimiz bir bireyde olmasını beklediğimiz özelliklerin doğuştan var olması mümkün olmadığı için, bu özellikleri kazandırmaya yönelik iyi bir eğitime gereksinim olduğu açıktır. Bunu sağlayabilecek öğelerden birinin de iyi planlanmış bir eğitim programı olacağını söylemek mümkündür.

Eğitim programı, belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken özelliklerin göstergesi olan hedef ve hedef davranışları, bu davranışların nasıl kazandırılacağını gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerini, programda öngörülen davranışların kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmış ise kazanılma düzeyini belirleyecek

olan sınama-ölçme durumlarını kapsar (Çelenk, 2005). Eğitim programının genel ve kapsayıcı bir kavram olduğu dikkate alındığında, öğretim programlarının eğitim sürecindeki öğretimsel süreçlere işaret ettiği ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretim programlarının da öğretim süreci kapsamında eğitim programları için ifade edilen bileşenlerden meydana geldiği söylenebilir. Programların ilk bileşeni olan hedef ve davranışlar güncel programlarda, hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi sürecinden farklı olarak öğrenen merkezli bir yapıda “kazanım” olarak yer almaktadır. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda olabilmektedirler. Bilişsel alana ait hedef davranışlar ise Bloom tarafından bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6’ya ayrılmıştır. Aşamalı olan bu sınıflamada ilk basamak en basit zihinsel süreçleri içerirken, basamaklar ilerledikçe zihinsel süreçler karmaşıklaşmaktadır (Tan, 2007). 2001 yılında Bloom taksonomisi öğretim süreçlerindeki gelişmelere cevap verebilmek adına yenilenmiştir. Yenilenen taksonomi orijinali gibi hiyerarşik bir yapı göstermemekle beraber, bazı yapısal değişiklikler içermektedir. Bu taksonomi 2 boyutlu olarak tasarlanmıştır. Yenilenen taksonomi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.HATIRLAMA	2.ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6.YARATMA
A.Olgusal Bilgi						
B.Kavramsal Bilgi						
C.İşlemsel Bilgi			Kazanım a			
D.Üst bilişsel Bilgi						

Kaynak: (Bümen, 2010)

Yenilenen taksonominin ilk boyutu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşan bilişsel süreç boyutudur. İkinci boyut olan bilgi boyutu ise; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi türlerini içermektedir. Yenilenen taksonomide incelenen kazanımların durumu iki boyutlu olarak ifade edilmektedir. Örneğin, “a kazanımı işlemsel bilginin uygulama basamağında yer alıyor” ifadesi kullanılmaktadır. Bu süreçte kazanıma ilişkin daha anlamlı bir bilgi sunulmaktadır (Bümen, 2006; Krathwohl, 2002). Öğretim programlarının ikinci bileşeni olan içerik ise öğretilen konulardan ibarettir. Üçüncü bileşen olan öğrenme durumları kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinden, ders esnasında kullanılan yöntem tekniklere ve kullanılan araç gereçlere kadar geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir (Demirel, 2012). Dördüncü bileşen olan ölçme değerlendirme ise hedeflere ne derecede ulaşılabildiğini ortaya koymaktadır.

Programlara farklı bir açıdan yaklaşan Posner’e (1995; Akt. Demirel, 2012) göre ise beş tür programdan bahsetmek mümkündür: resmi program, işevrük program, örtük program, öğretisiz program ve destekleyici program. İçeriklerine ve işlevlerine göre de farklılaşan bu programlar;

Resmi program: Program kılavuzunu, hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program,

İşevuruk program: Öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan program,

Örtük program: Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumsal değerleri içeren ve genellikle kurumun genel eğilimini kapsayan program,

Öğretisiz program: Resmi ya da işevuruk programa dâhil edilmeyen, öğretilmeyen konuları ve bu konuların öğretilmeme sebeplerini içeren, diğer bir deyişle ihmal edilen program,

Destekleyici program: Resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak belirtilmektedir.

Posner'in çeşitlendirdiği programlara baktığımızda işevuruk programın daha çok programın uygulama aşamasındaki süreç kısmını yansıttığı düşünülmektedir. Resmi program ile uygulamada öğretmenlerin kullandığı işevuruk program arasında zaman zaman farklılıklar ortaya çıkabilmekte hatta işevuruk program öğretmenden öğretmene dahi değişebilmektedir. Başka bir deyişle yazılı olan programla uygulanmakta olan program arasındaki uygunluk değişebilmektedir. Yazılı olan programla uygulanan program arasında bu anlamda "program uyumluluğu" kavramı ön plana çıkmaktadır. Yatay ve dikey uyumluluk olmak üzere iki tür program uyumluluğundan bahsetmek mümkündür. Aviles'e (2001) göre yatay uyumluluk, ders konuları ile öğretim kapsamının eşleşmesi anlamına gelmektedir. Dikey uyumluluk ise, programın okul öncesinden daha sonraki on iki sınıf seviyesine kadar uyum içerisinde planlanıp uygulanmasıdır (Bergman vd., 1998). Nitekim Posner'in yaptığı bu ayrım "yatay program uyumluluğu" kavramına benzemektedir. Bununla ilgili olarak McDonald ve Van Der Horst (2007) tarafından programın bileşenleri arasındaki uyum olarak tanımlanan program uyumluluğu, istedik program çıktıları ile uyumlu ölçme stratejilerinin uygulandığı etkili eğitim ve öğretim süreci olarak ele alınabilir. Başka bir deyişle bir programın uyumluluğundan bahsedebilmemiz için hazırlanan program ile uygulanan program arasında bir uyum olmalıdır, yani programın bütün süreçte uyumlu olması gerekmektedir.

Öğretim programları, aralarında alan uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının da bulunduğu kurullar tarafından hazırlanır ve öğretmenler tarafından uygulanır. Hazırlanan öğretim programlarını bütün öğretmenlerin benimsemeleri ve aynı şekilde sınıflarında uygulamaları mümkün olamamaktadır. Öğretim programları; öğrenme, öğretme ve değerlendirme kuramları esas alınarak oluşturulur ve öğretmenlere tek bir program tasarısı verilir. Buna rağmen öğretmenler, öğretim programını farklı şekillerde uygulayabilirler (Songer ve Gotwals, 2005). Başka bir deyişle, program geliştirme uzmanlarının hazırladığı programlar, çoğunlukla aynı şekilde bir bütün olarak uygulanmaz ya da uygulanamaz (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Anderson (2002) program uyumluluğuyla ilgili olarak; öğrencilerin okul deneyimleri sonunda neler öğrendikleri, bu öğrendikleriyle sahip oldukları yetenekleri ya da sonuçta edindikleri bilgiler hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda program uyumluluğunun önem arz etmesinin nedeni de bu uyumluluğun, öğrenci başarıları üzerindeki etkileriyle meydana gelen değişimleri anlamamıza olanak tanıyacak olmasıdır. Bu noktada öğretmenlerin programın öğrenme üzerindeki etkilerini küçümsemeleri durumunda, program ile uyumsuz bir uygulamanın ortaya çıkabileceği dikkat çekmektedir. Böyle bir

durumda her ne kadar öğretmen öğrenciye oldukça önemli bilgiler verse de, belirlenen programla uyumlu olmayan edinimlerin nafiye olacağına değinilmiştir.

Öğretim programı okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012). Bu doğrultuda eğitim durumlarının önceden planlanmasını sağlayacak ve adım adım düzenleyecek olan ayrıca hedef içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarını da belirleyen öğretim programları, öğretmene uygulamada kolaylıklar sağlamak ve alınması istenilen sonuçlara giden yol olarak önem kazanmaktadır. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, programın uygulanma sürecine ilişkin açıklamalar kapsamında, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci düzeyi, eğitim ortamı ve çevre etkenleri göz önünde bulundurularak öğrencileri aktif kılan öğretme-öğrenme yöntem, teknik ve stratejiler kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2009). Başka bir deyişle programın eğitim öğretim sürecine yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan ve çeşitli etkinlikleri içeren bir sistemin işe koşulması yönündedir.

Bu çalışmada ele alınan ortaokul matematik dersi öğretim programı 2009 yılından bu yana uygulanmaktadır. MEB (2013) tarafından ortaokul matematik öğretim programı güncellenmiş fakat bu öğretim programının 5. Sınıf düzeyinden başlanarak kademeli olarak uygulamaya koyulacağı belirtilmiştir. Başka bir deyişle 2013 yılında güncellenen 8. sınıf matematik öğretim programı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayacaktır. Bu bağlamda araştırma sürecinde 2009 yılı matematik dersi öğretim programı temel alınmıştır. Bahsedilen bu program öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim aşamalarında gereksinim duyabilecekleri matematiğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlamaktadır. (MEB, 2013). Bu şekilde ülkenin eğitim sistemini ve öğrenci başarısını daha iyi yerlere taşıyabilmek adına ortaya konulan bu öğretim programının mümkün olduğunca öğretmenler tarafından aynı şekilde uygulanmasının önemli olduğuna inanılmaktadır.

Bu konuda alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretim programlarının etkililiğiyle ve uygulanma aşamasıyla ilgili öğretmen görüşlerine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır (Aksu, 2008; Bümen, 2005; Dinç ve Doğan, 2010; Gömleksiz ve Bulut, 2006, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Bunların dışında Soylu, Işık ve Konyalıoğlu'nun (2004) Eğitim Fakülteleri'nin Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik okutulmakta olan matematik dersleri (Temel Matematik, Matematik Öğretimi) ile ilköğretim birinci kademedeki matematik dersleri arasındaki uyumluluk düzeyini inceledikleri çalışması bulunmaktadır. Alanyazında uygulamanın ve teorinin direkt olarak karşılaştırıldığı böyle bir çalışmaya rastlanılamamış olması dolayısıyla bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur ve bu durum bu çalışmaya önem kazandırmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, matematik dersinde öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı etkinliklerin ve uygulamaya koydukları programın, beş yılı aşkın bir süredir uygulamada olan matematik dersi öğretim programı (2009) ile uyumluluğunun Bloom'un yenilenen taksonomisi bağlamında incelenmesidir.

YÖNTEM

Nitel bir araştırma olan çalışma durum çalışması desenindedir. Eğitim çalışmalarında

durum çalışması önemli bir yer tutmaktadır. Durum çalışmasında genelleme ve ispatlama kaygısı taşımaksızın veriler toplanarak çalışılan durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fen ve teknoloji veya sosyal bilgiler gibi derslerin öğretim programlarının uygulanmalarına ilişkin nicel yöntemlerle yürütülmüş çeşitli araştırmalar (Doğan, 2010; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Kamber, Acun ve Akar, 2011) bulunmaktadır. Fakat bir öğretim programının olması gereken ile uygulanan süreç arasındaki uyumunun net olarak ortaya konabilmesi için genel bir tablonun çizilmesinden çok derinlemesine bir inceleme gerekmektedir. Bu kapsamda alanyazında program uyumluluğunu ele alan nitel bir çalışma olarak fen bilimleri dersi öğretim programını konu edinen sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Turan Özpolat, 2015). Ancak bu çalışmada Çiftçi'nin (2006) de belirttiği gibi öğrenilmesi ve öğretilmesi nispeten zor bir alan olan matematik dersi seçilmiş ve yine bu özel durum üzerinde derinlemesine inceleme yapabilmek için çalışma nitel yöntemle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ve Kahramanmaraş illerindeki ortaokullarda çalışan iki matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan aykırı durum örnekleme metodu esas alınmıştır. Aykırı durum örnekleme birbirine uzak iki katılımcının aralarındaki benzerlik ve farklılıkların, yani bu kapsamda öğretmenlerin yazılı program ile öğretim sürecindeki uyumlarının bu konudaki genel durumunu daha net ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretmenlerin kimlikleri ve çalıştıkları okullar gizli tutulmuştur. Çalışma süresince öğretmenler Ali öğretmen, Ayşe öğretmen şeklinde adlandırılmıştır. Ayşe öğretmen, Gaziantep il merkezinde bir okulda çalışan, mesleğinin altıncı yılında bir öğretmendir. Ali öğretmen ise; Kahramanmaraş iline bağlı bir köyde iki yıldır ücretli olarak çalışan bir öğretmendir. Darling-Hammond (2006) mesleki deneyimi beş yıldan az olan öğretmenleri düşük deneyim düzeyine sahip öğretmenler olarak betimlemektedir. Ali öğretmen, bir köy okulunda ücretli olarak çalışan düşük deneyim düzeyine sahip bir öğretmen iken; Ayşe öğretmenin yüksek deneyim düzeyine sahip olması ve aynı zamanda okulun bulunduğu semt bağlamında il merkezinde sosyo-kültürel bakımdan iyi sayılabilecek bir okulda çalışıyor olması aykırı iki durumu temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Çalışmaya katılan öğretmenler 2013-2014 eğitim öğretim yılı devam ederken dersleri normal akışında işleyeceklerini ve sürece herhangi ek bir müdahalede bulunmayacaklarını belirtmişlerdir. Uygulama başlamadan önce öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarının kayıttan etkilenebilme durumlarına karşın ve sürece alışmaları için örnek olarak birer saatlik ders süreçleri kayıt edilmiştir. Sonrasında ise asıl çalışma kayıtları yapılmıştır.

Çalışma, eğitim öğretim süreci devam ederken, 2-6 Aralık 2013 tarihleri arasında toplam dört ders saati sürmüştür. Dört ders saati veri elde etmek adına kısa bir süreç gibi görünmesine rağmen, bir alt öğrenme alanını bütün olarak içermesi ve öğretmenlerin derslerinin ayrıntılı ve derinlemesine incelemelerine yer verilmesi bağlamında yeterli görülmektedir. Çalışmada, ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzunda (2009) yer alan "Olasılık ve İstatistik" öğrenme alanı, "Olay Çeşitleri" alt

öğrenme alanına ilişkin kayıtlar yer almaktadır. Olay çeşitleri alt öğrenme alanında toplam iki kazanım bulunmaktadır.

1. Bağımlı ve bağımsız olayları açıklar. (2 ders saati)
2. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplar. (2 ders saati)

Sürecin nasıl olması gerektiğine ilişkin veriler, ilköğretim 6-8. Sınıflar matematik dersi öğretim programı öğretmen kılavuzundan (2009) elde edilmiştir. Kılavuz kitapta kazanıma, içeriğe, eğitim durumlarına ve ölçme değerlendirme çalışmalarına ilişkin yer alan bilgiler ana temele (Tablo 2 ve 3'de en soldaki sütun) oturtularak öğretmenlerin süreci nasıl uyguladıklarına ilişkin incelemeler yapılmıştır. İncelemeleri standart bir temele oturtabilmek amacıyla Tablo 2'de belirtilen yapı, her bir öğretmenin ders sürecini incelemek amacıyla 4 ana başlık halinde hazırlanmıştır. Sürecin 4 ana başlık altında incelenmesinin nedeni program geliştirme sürecinin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme şeklindeki dört bileşenden (Demirel, 2012) meydana gelmesidir.

Kazanım bileşenini inceleme sürecinde Yenilenmiş Bloom taksonomisi temel alınmıştır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi iki boyutlu bir sınıflamadır. Uyumluluğu belirleyebilmek için programda yer alan kazanımın ve öğretmenin sınıftaki uygulamasının yenilenmiş taksonomide nereye denk geldiğine bakılmıştır. Eğitim durumları, sürecin tamamı ve özellikle kullanılan yöntem ve teknikler bağlamında değerlendirilmiştir. İçerik ve ölçme-değerlendirme bileşenleri için ise programda yer alan bu bileşenlerin, sınıfta gerçekleşen süreç ile uyumluluklarına bakılmıştır. Öğretmenlerin kazanımları hangi düzeyde sundukları, derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu, sunulan içerik ve yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarının neler olduklarına, iki uzmanın incelemesi ve fikir ayrılıkları üzerine tartışarak çözüme gitmeleri şeklinde karar verilmiştir.

Öğretmenlerin ders süreçleri izlenmiş ve ses kayıt cihazıyla ile kayıt altına alınıp, kayıtlar analiz edilerek yazıya dökülmüştür. Ders sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin hazırlanan taslak ile gerçekleşen süreç iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak uyumluluklarına ilişkin sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca aykırı iki durumu temsil eden öğretmenler arasındaki uyuma da bakılmıştır. Ses kayıtları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı dinlenmiş sonuçlar karşılaştırılarak uyum analizleri yapılmış ve algılanan süreçlerin birbirleri ile paralel oldukları kanısına varılmıştır. Farklılık olan durumlar için karşılıklı anlaşma ile süreç tamamlanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmada güvenilirliğin sağlanabilmesi için iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmış olup Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre % 81,25 düzeyinde uyumlu oldukları belirlenmiştir. Uyumsuzluk tespit edilen kısımda ise karşılıklı tartışma ile ortak bir yol belirlenmiştir. Benzerlik oranı hesaplanırken programın dört temel ögesine ilişkin iki öğretmenin bir derslik çalışmaları sekiz tema olarak ele alınmıştır. İki ders incelendiği için toplamda 16 tema bulunmaktadır. 16 temadan 13 tanesinde ortak fikre varılırken üç tanesinde fikir ayrılığı meydana gelmiştir. Araştırmacılar güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için; süreci değerlendirirken kendilerini mümkün olduğunca sürecin dışında tutmaya özen göstermişler. Bunun için veri kaynağı olan öğretmenler tanıtılmış, öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamı betimlenmiş ve araştırma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca analiz sürecinin bilimsel olarak uygunluğu iki Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanınca incelenmiş ve sürecin bu anlamda uygun olduğuna karar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Analizler neticesinde elde edilen bulgular ve sürecin nasıl işlemesi gerektiğine ilişkin yapı aşağıda tablolarda sunulmuştur. Tabloda ilk sütunda öğretim programına ilişkin verilere, ikinci sütunda Ayşe öğretmenin uygulamalarına ilişkin sürecin betimlenmesine, üçüncü sütunda Ali öğretmenin uygulamalarına ilişkin sürecin betimlenmesine ve son olarak dördüncü sütunda ilk üç sütuna ilişkin genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 2 Öğretmenlerin 1. Kazanıma Göre Ders Süreçlerinin İncelenmesi

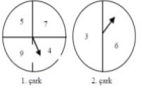
Kazanım 1. Bağımlı ve bağımsız olayları açıklar.			
Öğretim Programı	Ayşe Öğretmen	Ali Öğretmen	Değerlendirme
Kazanım Kavramsal bilginin anlama düzeyinde	Öğretmen öğrencilere bağımlı ve bağımsız olayları sorulduğunda cevap verecek düzeyde anlatmıştır. Başka bir deyişle sadece öğrencilere durumu açıklamış, bağımlı mı bağımsız mı olduğu sorusunu yöneltmiştir. (Kavramsal bilginin hatırlama düzeyinde)	Öğretmen öğrencilere bağımlı bağımsız olayları ve olasılığı anlatmış, günlük hayatta nasıl kullanıldığını açıklamış ve bu durumlar karşılına çıktığında olasılıkla ilgili olduğunu kavramalarını sağlamıştır. (Kavramsal bilginin anlama düzeyinde)	<i>Ali öğretmen</i> programa uygun bir süreç izlerken; <i>Ayşe öğretmen</i> programın gereğinden daha alt bir basamakta kalmıştır.
İçerik Bağımlı ve bağımsız olaylar	Bağımlı ve bağımsız olaylar açıklanmış ve örnekler çözülmüştür. Günlük hayattaki kullanımıyla ilişkilendirilmiştir.	Bağımlı ve bağımsız olaylar açıklanmış ve örnekler çözülmüştür. Günlük hayattaki kullanımıyla ilişkilendirilmiştir.	İçerik bağlamında <i>her iki öğretmen</i> de gerekli içeriği işlemler ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği gibi içeriği günlük hayatta ilişkilendirmişlerdir.
Eğitim durumları (2 Ders saati) * Öğrenciler, verilen örnekler üzerinde tartışarak bağımlı ve bağımsız olayların farkına varırlar. * Ev kadını olan yakınlarımızın aile bütçesine katkıda bulunmak için üretime dönüştürebileceği ilgi alanlarını belirleyiniz. Bunların ekonomik işlevi olma olasılığını tartışınız. * Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ara disiplin etkinliği. (Barış ne yapmalı) ve (Girişimcilik) [1] Koşullu olasılığa girilmeyecektir.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap. 1. Ders 1. Dersin başlangıcında Olasılık nedir ve nasıl hesaplanır ile ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. 2. Bağımlı ve bağımsız olay kavramı öncelikle günlük hayattan sonra da matematikten örnek vererek açıklanmıştır. 3. Bağımlı ve bağımsız olayların nasıl hesaplanacağı anlatılmıştır. 4. İki farklı örnekte bağımlı ve bağımsız olaylar açıklanmış ve olasılıklar hesaplanmıştır. 5. Yeni bir örnekte sorulan soru ile öğrencilerin bağımlı ve bağımsız olayları ayırt edebilme becerilerine ilişkin bir soru yazılmış ve çözülmüştür. 6. Yeni bir örnekte olasılık "ağaç şeması" kullanılarak açıklanmıştır. 2. Ders 1. "Ağaç şeması" kullanılarak anlatılan soru tekrar anlatılmış, deftere yazdırılmıştır. 2. Öğretmen tarafından bağımlı ve bağımsız olaylar ile ilgili 3 soru yazdırılıp, her bir soru çözümünü öğrenciler önce bireysel olarak defterlerine sonra da tahtada çözmüşlerdir.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap. 1. Ders 1. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek için bozuk paralarla bir etkinlik yapılmış ve öğrencilerin tahminde bulunmaları sağlanmış ve konunun içeriğine yönelik dikkatleri çekilmiştir. 2. Kitapta verilen konu anlatımı öğrenciler tarafından sesli okunarak ve verilen örnekler incelenerek konunun içeriğine yönelik fikir edinmeleri sağlanmıştır. 3. Dersin başında madeni paralar kullanılarak yapılan dikkat çekme çalışması dersin devamında tekrar kullanılarak ve bunun dışında farklı örnekler de verilerek öğrencilerin bağımlı ve bağımsız olayların farkına varmalarını sağlamıştır. 4. Öğrencilere soru sorularak bağımlı ve bağımsız olayları ayırt etme becerisinin ne düzeyde olduğu kontrol edilmiştir. Bununla ilgili birkaç öğrenci konuşturulmuş ve bir örnek beraber yapılarak olasılık hesaplama formülü ve	<i>Ayşe öğretmen</i> daha geleneksel bir yaklaşımla ders sürecini takip etmiş ve sınıf içindeki kendi yerini bilgiyi aktarma çizgisine daha yakın tutmuştur. <i>Ali öğretmen</i> ise dikkat çekmeyle başlayıp, farkına vardırma ve en sonda genel bir değerlendirme sürecini takip ederek sınıf içindeki kendi pozisyonunu öğrenmeye rehberlik eden çizgisine daha yakın tutmuştur. Fakat <i>her iki öğretmen</i> de programın akademik kısmı dışındaki süreçlere (rehberlik ve ev ekonomisi) hiç girmemiştir.

	3. Ders kitabından belirlenen 3 soru önce deftere çözdürülmüş, sonra tahtada açıklanarak çözülmüştür.	bağımlı bağımsız olayların ne olduğu deftere not ettirilmiştir. 5. Olasılığın günlük hayatta kullanımıyla ilgili kullanımına örnekler verilmiş ve verdirilmiştir. 6. Ders konuyla ilgili farklı örnekler verilerek bitirilmiştir.	
		2. Ders 1. Dersin başlangıcında öğrencilerin de katılımıyla bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılığı ilgili çeşitli örnekler çözülmüştür. 2. Yapılanlar genel olarak özetlenerek öğrencilere tekrar konuyla ilgili özet şeklinde notlar aldırılmıştır. 3. Ders kitabından derse devam edilerek kitaptaki örneklerin beraber çözümü yapılmıştır.	
Ölçme ve Değerlendirme * Bağımlı olayla ilgili bir drama hazırlayınız.	Değerlendirme sınıf içi sorular sorularak genel olarak yapılmıştır. Bir drama oluşturulmamıştır.	Değerlendirme için öğrencilere sınıf içi sorular sorularak öğrencilerin konuyla ilgili çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Sonrasında öğrenciler 3 gruba ayrılarak bir soru sorulmuştur ve bu yönde bir değerlendirme yapılmıştır. Bir drama oluşturulmamıştır.	<i>Her iki öğretmen de geleneksel ölçme değerlendirme kalıplarının dışına çıkmamıştır.</i>

Tablo 2’de ortaya konulan yapı ikinci kazanım için de aynı şekilde işlenmiştir. Tablolara ilişkin yorumlar birlikte yapılacağı için açıklamalar üçüncü tablodan sonra yer almaktadır.

Tablo 3 Öğretmenlerin 2. Kazanıma Göre Ders Süreçlerinin İncelenmesi

Kazanım 2. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplar.			
Öğretim Programı	Ayşe Öğretmen	Ali Öğretmen	Değerlendirme
Kazanım 2 Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili sorular öğrencilerin aktif katılımıyla önce bireysel olarak çözülmüş, sonra da tahtada öğretmen ile birlikte hesaplamışlardır. (Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde)	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplamaya yönelik birlikte problemler çözülmüştür. (Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde)	<i>Her iki öğretmen de programna uygun bir süreç izlemiştir.</i>
İçerik Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları hesaplamaları	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca önceki derslerle ilgili hatırlatmalar yapılarak konu tekrarına da yer verilmiştir.	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili örnekler çözülmüştür. Örnek çözümü esnasında önceki derslerle ilgili hatırlatmalar yapılarak konu tekrarına da yer verilmiştir.	<i>İçerik bağlamında her iki öğretmen de gerekli içeriği işlemişler, önceki öğrenmeler ile ilişkilendirme yapmışlardır.</i>
Eğitim durumları (2 Ders saati) * “Bir torbada, tatlari dışında aynı özelliklere sahip 3 limonlu ve 5 naneli şeker bulunmaktadır. Torbadan çekilen sekerin torbaya geri atıldığı ve geri atılmadığı durumlardaki olasılık hesaplamaları yapılmıştır. [!] Bağımlı ve bağımsız olaylarda ağaç şeması kullanılabilir.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap 3.Ders: 1. Bundan önceki iki derste anlatılan konu öğrencilere sorulmuş, tekrar edilmiştir. 2. Çalışma kitabından 10 soru ayrı öğrenciler tarafından yüksek sesle okunmuş, öğretmen ile birlikte tahtada çözülmüştür. 4. Ders: 1. Öğretmen tarafından sınıfa 7 soruluk bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ilgili test fotokopisi dağıtılmıştır. 2. Öğrenciler tarafından sorular önce bireysel olarak çözülmüştür. 3. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili test soruları öğretmen ile beraber çözülmüştür.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap. 3.Ders 1. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili öğrencilerle beraber konuya farklı açılardan yaklaşan problemler çözümlenerek derse başlanmıştır. Problem çözümü esnasında önceki derse yönelik hatırlatmalar yapılmıştır. 4. Ders 1. Bir önceki dersin devamı şeklinde birlikte problem çözümleri yapılarak derse devam edilmiştir. 2. Öğrencilere konuyla ilgili sorular çözmeleri ödev olarak verilmiş ve ders tamamlanmıştır.	<i>Her iki öğretmen de programın temel mantığından uzak bir şekilde geleneksel yöntemlerle soru çözümleri yapmışlardır.</i>

Ölçme ve Değerlendirme	Değerlendirme için öğretmen	Değerlendirme için bir sonraki	Her iki öğretmen de geleneksel
* (Bir oyun)	sınıf bağımlı ve bağımsız	derste soru çözümü yapılması	ölçme değerlendirme
Okların durduğu sayıların toplamı tek sayı ise "tek diyen oyuncu" oyunu kazanır. Eğer tek değilse diğer oyuncu kazanır. Bu oyunun adil olup olmadığını nedenleri ile tartışıp açıklayınız.	olayların olma olasılıkları ile ilgili 7 soruluk çoktan seçmeli soruların fotokopisini dağıtmış, daha sonra öğrencilerle beraber çözerek hataları düzeltilmiştir.	planlanmıştır. Oyun oynanmamıştır.	kalıplarının dışına çıkmamıştır.
			

Tabloda açıklanmaya çalışılan program uyumluluğu, program geliştirme sürecinin 4 temel bileşeninin incelenmesi şeklinde ele alınmıştır. "Kazanım" basamağında; öğretim programında bağımlı ve bağımsız olayların açıklanması kazanımı "Kavramsal bilginin anlama düzeyinde" verilirken; Ayşe öğretmen bu kazanımı "Kavramsal bilginin hatırlama düzeyinde"; Ali öğretmen ise "Kavramsal bilginin anlama düzeyinde" vermiştir. Bu durum bir öğretmenin öğretim programıyla uyumlu olduğu diğer öğretmenin ise uyumlu olmadığını göstermiştir. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarının hesaplanması kazanımında; her iki öğretmen de programın belirlediği "Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde" kazanımını öğrencilere kazandırmıştır.

"İçerik" basamağında; "Bağımlı ve bağımsız olaylar" ile ilgili konuda iki öğretmen de bağımlı ve bağımsız olayları açıklamış ve örnekler çözmüştür. "Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarının hesaplanması" aşamasında her iki öğretmen tarafından sınıf içinde konuyla ilgili örneklerin çözülmesi öğretmenlerin programla uyumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

"Eğitim Durumları" aşamasında iki öğretmen de bağımlı ve bağımsız olayları açıklarken ve bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplarken, sadece anlatım ve soru-cevap tekniklerinden faydalanmışlardır. Genel olarak, Öğretmenlerin programın öngördüğü yapılandırmacı yaklaşım yerine geleneksel yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Fakat süreç bağlamında öğretmenler arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin Ayşe öğretmen daha geleneksel bir yaklaşımla ders sürecini takip etmiş ve sınıf içindeki kendi yerini bilgiyi aktarma çizgisine daha yakın tutmuştur. Ali öğretmen ise derse dikkat çekmeyle başlayıp, farkına varırma ve en sonda genel bir değerlendirme sürecini takip ederek sınıf içindeki kendi pozisyonunu öğrenmeye rehberlik eden çizgisine daha yakın tutmuştur.

"Ölçme Değerlendirme" aşamasında her iki kazanımda da öğretmenler konunun kavranması açısından öğrencilerle birlikte çeşitli örnekler çözmüşlerdir. Ancak matematik öğretim programında, ölçme değerlendirme basamağı için yapılması belirlenen uygulamaların tam olarak yerine getirilmediği tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde öğretim programı oyunlar ve drama aracılığı ile ölçme değerlendirme yapmayı önerirken; öğretmenler geleneksel yöntemlerle soru cevap ve test / soru çözmeyi tercih etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Teorik ve uygulanan öğretim programı arasındaki uyumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin öğretim sürecinde programa uyumluluk durumlarının nasıl olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle programdaki teoriyle öğretmenlerin uygulamaları karşılaştırarak bu konuda bir takım öneriler getirilmiştir. Ulusal alanyazında benzer çalışmaların sayıca yetersizliği bu çalışmanın tartışma kısmını sınırlamakla beraber bulguların ayrıntılı olarak incelenmesi ile elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken hedef davranışların nasıl kazandırılacağına yönelik öğrenme öğretme etkinliklerinin uygulanması aşamasında öğretmenlere çok önemli işler düşmektedir. Öğretim programlarının iyi bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı etkinliklerin ve uygulamaya koydukları programın hem teori hem de uygulama aşamasının birbiriyle uyumlu olması beklenmektedir. Programın bu şekilde uyumlu olmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğine daha önce yapılan bazı çalışmalarda da değinilmiştir (Anderson, 2002; Bulger, Housner ve Lee, 2008; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Mc Donald ve Van Der Horst, 2007; Squires, 2012; Turan Özpolat, 2015).

Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada da matematik öğretmenlerinin, matematik öğretim programı ile uyumluluğunu karşılaştırmak amacıyla hazırlanan taslak; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme şeklinde 4 ana başlık altında toplanmıştır. Program uyumluluğu kazanım bağlamında ele alındığında kazanım 2 sürecinde öğretmenler arasında ve her bir öğretmenin programla bir uyumu söz konusu iken; kazanım 1 sürecinde öğretmenler arasında ve programla öğretmen arasında uyumsuzluk olduğu göze çarpmaktadır. Köy okulunda ücretli öğretmen olarak görev yapan Ali öğretmen kazanım bağlamında programla uyumlu bir süreç izlerken, Ayşe öğretmen bu bağlamda yetersiz kalmaktadır. Bu sonuç Ali öğretmenin yeni göreve başlaması dolayısıyla işini daha iyi takip etmesi, daha istekli olması ve teoriyle ilgili bilgilerinin hala taze olması şeklinde yorumlanabilir.

İçerik bağlamında öğretmenler arasında ve öğretmenler ile öğretim programı arasında tam bir uyum söz konusudur. Her iki öğretmen de içerik olarak programa bağlı kalmışlardır.

Eğitim durumları bağlamında öğretmenler birbirleri ile uyumlu bir süreç izlemişlerdir; fakat öğretmenlerin takip ettikleri süreç öğretim programına uygun değildir. Öğretmenler tarafından anlatılan konu her ne kadar günlük hayatla ilişkilendirilmiş olsa da; öğretim programının önerileri genel anlamda dikkate alınmaksızın ders süreci anlatım ve soru-cevap şeklinde devam etmiştir. Programın sürece yaklaşımı ile çelişen bu durum, program her ne kadar güncel yaklaşımları ve farklı yöntem teknik kullanımını temel alsada öğretmenlerin uygulama aşamasında bu sürece uyum sağlamadıkları, geleneksel yöntemlerle derslerini işlemeye devam ettiklerine bir kanıt oluşturmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenler öğretim programına uygun bir şekilde dersi işlememiş kendi yöntemlerini kullanmışlardır.

Ölçme değerlendirme kapsamında ise öğretmenler programı dikkate almamışlardır. Öğretmenler ölçme değerlendirme için sınıfta soru çözümü şeklinde bir süreç izlemişlerdir. Bu sürece ek olarak; Ayşe öğretmen programın öngörmediği test tekniğine yer vermiştir. Ayşe öğretmenin 8. sınıf öğrencilerinin tamamının girmek zorunda olduğu Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı'na hazırlamak istemesi test tekniğine yer vermesine neden olarak düşünülebilir.

Öğretim programını, bu çalışmada olduğu gibi dört boyut altında değerlendiren Acar'ın (2007) yeni ilköğretim programlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında programların kazanımlarının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, kazanımların, toplumun değer ve ideallerine tam olarak uygun olmadığı, kazanımların "kısmen" gerçekleştirilebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları çevrenin büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Ayşe öğretmen de kazanım boyutunu uygulamakta 'kısmen' programla uyumlu çıkmıştır. Programın içerik boyutuyla ilgili ise çalışmamızın aksine Acar (2007) öğretmenlerin içeriği uygulama konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenler programdaki içeriği amaçlanan şekilde uygulayamamışlardır. Turan Özpolat'ın (2015) Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı ve bu doğrultuda geliştirilen ünitelendirilmiş yıllık planlar ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde uyguladıkları öğretim programları arasındaki uyumluluğun ve bu uyumlulukları etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçladığı "Öğretmenlerin Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği)" isimli doktora tezinde ise bu çalışma ile paralel olarak öğretmenler içerik boyutunda uyumlu çıkmıştır. Eğitim durumları boyutunda da yine bu çalışma ile aynı şekilde, öğrencilerin derse katılımını sağlayan bir çok etkinliğin olduğu; ancak, etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük yaşandığı için etkinliklerin birçoğunun öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği ve sınıflarda hala öğretmen merkezli öğretimin hakim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada programın ölçme değerlendirme boyutunda ise değerlendirme yapılırken öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini takip etmeye yönelik olarak kullandıkları değerlendirme yöntemlerinden, programlarda değerlendirmenin süreç ağırlıklı olması durumuna, öğretmenlerin de önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise aksine soru cevap ve test tekniğine başka deyişle sonuca yönelik çalışmalar yapılmış, öğrencilerin gelişimlerini takip etmeye yönelik bir değerlendirme yöntemi kullanılmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 12.07.2004 tarihli kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programı, Aksu'nun (2008) çalışmasında matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve öğretmenler bu araştırma sonucunda, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak matematik öğretmenlerinin görüşlerinin, programın işleyişinin iyi olmadığı şeklinde yorumlandığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar ile bu çalışmadaki sonuçlar arasında içerik basamağında öğretmenlerin programla uyumlu olması; eğitim durumları ve değerlendirme basamağında ise uyumsuzluk göstermelerleriyle ilişkili olabilir.

Soylu, Işık ve Konyalıoğlu'nun (2004) Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarına okutulmakta olan teorik ve uygulamalı matematik dersleri (Temel Matematik, Matematik Öğretimi) ile ilköğretim birinci kademedeki matematik dersleri arasındaki uyumluluk düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmeye çalışılan öğretmen adaylarının matematik öğretimindeki eksik yönleri nitel olarak tespit edilmiştir. Çalışmada Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin çoğu için almış oldukları matematik derslerinin ilköğretimin I. kademesinde ders anlatmaları için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin programın bazı basamaklarındaki uyumsuzlukları bu sonuca bağlanabilir.

Uygulamada olan matematik öğretim programının teori ve uygulama bağlamında içerik basamağı haricinde uyumsuz sonuçlar içermesi, her ne kadar ülkemizde öğrenen merkezli yaklaşımlar temel alınsa da; aslında konu merkezli sürecin işletildiğine bir kanıt oluşturabilecektir. Başka deyişle öğretmenler programa sadece neyi öğretecekleri kapsamında bağlı kalmaktadır. Fakat süreçte, içeriği nasıl öğretecekleri ve öğrenmeleri nasıl değerlendirecekleri basamağında programa uymamaktadırlar. Dolayısıyla bu bağlamda programlar hazırlanırken öğretmenlere ve öğretmen adaylarına programın uyumluluğu konusuna ve önemine dair ayrıntılı eğitimler verilmelidir. Programlar hazırlanırken bu süreçte uygulamada tecrübe sahibi öğretmenlerin de olabildiğince yer almaları sağlanmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenlerin programa yönelik inançlarını ve uygulama isteklerini artıracak eğitimlerin de verilmesi faydalı olabilecektir.

Not: Çalışmanın bir bölümü EPOK2014’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Acar, H. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 1-10.
- Anderson, L. W. (2002). “Curricular Alignment: A Re-Examination”, Theory Into Practice, Autumn:255-260.
- Aviles, C. B. (2001). Curriculum Alignment: Matching What We Teach and Test Versus Teaching to The Test. Buffalo: Social Work Dept. Buffalo State College. Educational Resources Information Center (ERIC).<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448402.pdf> (27.05.2016)
- Bergman, D., Calzada, L., LaPointe, N., Lee, A. & Sullivan, L. (1998). Vertical Alignment and Collaboration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421472). Texas: TexasA&MUniversity.http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED421472&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED421472 (27.05.2016)
- Bulger, S.M., Housner, L. D. & Lee, A. M., (2008). Curriculum Alignment:A View From Physical Education Teacher Education, Journal Of Physical Education, Recreation and Dance, 79(7), 44-49.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği, Ege Eğitim Dergisi, 2(6), 21-57.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. Eğitim ve Bilim, 31(142).
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. Eğitim ve Bilim, 32(142).
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 203-228.
- Çelenk, S. (2005). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi (5. Baskı)Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. (2006). Bir Öğretim Materyali Olarak Bilgisayar Destekli Matematik Yazılımlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13-24.
- Demirel, Ö. (2012). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (19. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.)
- Ehow.com. (tarih yok). http://www.ehow.com/about_6616423_definition-curriculum-alignment.html. Erişim tarihi: 17.04.2014.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz: 47, 393-421.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Kamber, T., Acun, İ. ve Akar, C. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanabilirliği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4).
- McDonald, R. & Van Der Horst, H. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 39:1, 1-9, DOI: 10.1080/00220270500422715.
- MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2nd Edition). California : SAGE Publications.
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Soylu, Y., Işık, A. ve Konyalıoğlu, A. C. (2004). Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programında Okutulan Matematik Derslerinin İlköğretim Matematik Müfredatına Uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 117-124.
- Squires, D. (2012). Curriculum Alignment Research Suggest That Alignment Can Improve Student Achievement, *The Clearing House*, 85(4), 129-135.
- Tan, Ş. (2007). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (11. Baskı). Ankara: PegemYayıncılık.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R., (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 23-37.
- Turan Özpolat, E., (2015). Öğretmenlerin Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği), *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Examination of Curriculum Alignment in terms of Theory and Practice for the 8th Grade Mathematics Teaching

Keywords: Curriculum alignment, mathematics curriculum, theoretical curriculum, implemented curriculum

A curriculum, which plans to include all activities related to instruction, is an important element to a person both in the school or out of the school (Demirel, 2012). Accordingly, curriculums provide facilities to the teachers in practice and become indispensable for the desired result.

Curriculum is prepared by the authorities in Turkey and implemented by the teachers. Prepared and implemented programs must be compatible with each other because of the application of the objectives. Horizontal and vertical alignments are the two types of the curriculum alignment. Prepared programs from the preschool to the end of the high school which are compatible with each other is called the vertical alignment. Prepared program, program which is implemented by the teachers, and purposes of the program which are compatible with each other is called the horizontal alignment (ehow.com, n.d.).

The aim of this study is to compare the compatibility of the mathematics curriculum that has been implemented for more than five years through the activities which are done in the mathematics classrooms and programs and are implemented by considering both theory and practice by the teachers.

In this study, case study method, one of the qualitative research methods, was used. The participants, located in Gaziantep and Kahramanmaraş, are two secondary schools' mathematics teachers. On determining the participants, deviant case method was used. The study was carried out totally 4 hours, 2-6 December, 2013. In the study, records related to the "Types of Events" sub-learning area in "Probability and Statistics" learning area which were in the 6th - 8th class Mathematics Curriculum and Guidebook (2009) were included.

Data related to how the process should be were obtained from the 6th - 8th Class Mathematics Curriculum and Guidebook (2009). Drafts were prepared for the teaching and learning process. For data analysis, records were transcribed and evaluated. Findings which were obtained from the analysis were examined in the four components; objectives, content, learning experiences and assessment. When examining the curriculum alignment in the context of "objectives", there was compatibility among the teachers' responses, and the teachers' teaching roles were compatible with the curriculum in the objective 2 process; however in the objective 1 process, there was an incompatibility among teachers' responses and the teachers' teaching roles were incompatible with the curriculum. In the context of objectives, Ali who worked as a temporary paid teacher at the village school was compatible with the curriculum in terms of teaching but Ayşe was insufficient in the same term. With regard to "content", there was a whole compatibility among the teachers, and the teachers' teaching roles were compatible with the curriculum. Both teachers followed the curriculum in terms of content.

In the context of "learning experiences", teachers were compatible with each other but the process which was followed by the teachers was not proper with the curriculum.

Although the topics which were associated with daily life were explained by the teachers, teaching process continued with the lecturing and question-answer teaching method without considering the recommendations of the curriculum in general. This situation contrasted with the approach of the process of the curriculum. Although curriculum is based on the current approaches and uses the different methods and techniques, it could be evidential that teachers were not compatible to the process and continued to explain the topics with traditional methods.

As for "assessment", teachers did not follow the curriculum. Teachers followed the process by solving examples in the classroom for the assessment. Additionally, Ayşe used the test technique that was not included into the curriculum. In the context of theory and practice of the implemented math curriculum, results were incompatible except the content component, which might be evidence that although learner-centered approaches are obliged to follow in Turkey, subject centered process was applied in practice. Teachers followed the curriculum just in the context of what they taught. However, in this process, they did not follow the curriculum in the step of how they taught the context and how they assessed the learning. In this regard, teachers should be trained on detailed educational programs about how to implement the curriculum as a whole.

Holistic Language Education

Ahmet Egemen Akmençe^a, Burhan Akpınar^b, Ezgi Akmençe^c

^a Ministry of National Education, Elazig, Turkey

^b Faculty of Education, Firat University, Elazig, Turkey

^c School of Foreign languages, Firat University, Elazig, Turkey

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine high school students' opinions on Holistic Education and to describe the current situation in education with regard to three dimensions: Teaching Method- Sense Relationship, The Effect of Emotions on learning and Course books in Language Education. Overall purpose of this study is to find a way to improve English Language Learning. Although there are countless researches and studies, Turkish Education System has not found an effective method to teach foreign languages. Therefore, holistic approach may provide a way to enhance this situation. The research was carried out through using a descriptive and scanning model. The universe of the study consists of high school students who study at high schools in Elazığ. 220 high school students from 9th, 10th, 11th and 12th grades in Elazığ province participated in the research during 2015-2016 academic year. The scale consists of 3 demographic and 40 likert type questions which are about holistic education. The data was analyzed through using descriptive statistical technique, arithmetic mean, standard deviation, independent groups "t" test, one way variance analysis (Anova), Mann Whitney U and KWH tests. The results suggest that students are of the opinion that teachers are aware of holistic education and pay attention to the basic principle of this approach. They believed that there is a relationship between emotion and learning. Finally, according to them, course books meet their expectations.

ARTICLE HISTORY

Received 8 May 2017

Accepted 2 June 2017

KEY WORDS

Holistic education; foreign language teaching; emotion and language; course books

Introduction

One of the problems Turkish education faces today is about foreign language teaching. This problem causes serious handicaps to adapt to modern world, to reach scientific and technological sources and to have global economy. Therefore, solving this problem is crucial for both improvement of education system and scientific advancement of Turkey.

Foreign language teaching in Turkey dates back to the Ottomans. It started with Arabic and continued by minorities' founding their own schools where they taught European languages. The process reached the peak with westernization efforts of Turkey. Although language teaching in Turkey has a very long history, it still has some drawbacks. Although institutional and personal efforts have been made by spending huge amount of time and financial sources, a desired success has not been obtained (Kuzu, 2013). According to Ministry of Education, this problem stems from the curriculum, however, despite the changes; it is difficult to say that there has been any considerable improvement in learning foreign languages. (Demirpolat, 2015: 7). Surprisingly, students in Turkey have approximately

700-800 hours English lessons during compulsory education and through university education as well, yet the results of the education are not satisfying at all. There are many reasons for this problem. Among these, lacking motivation and method problems step forward (Arslan and Akbarav, 2010). Therefore, alternative methods need to be provided to tackle with language teaching problems. One of these alternative methods, as suggested by this paper, is holistic approach.

History of Holistic Education

Holistic education movement drew attention of the World in 1980 in USA. It was a kind of reaction to mechanic- Newtonian education. Madrasahs can be given as examples of Holistic approach in our culture and civilization in an historical process. The Madrasahs which were founded in 1300's both met students secular needs by providing astronomy, physics and mathematics lessons and spiritual needs through learning Qur'an, Islamic law, Islamic mysticism. These educational institutions whose main goals were to meet the students' physically, mentally and spiritually needs were the most successful institutions until they were closed. Holistic view took place in literature as an Holistic approach thanks to the work of John P Miller's *The Holistic Curriculum* (1988). There is not much reflection of holistic education to Turkish Education System and the Turkish education literature. The most observable reflection of this approach can be seen in the educational reforms of primary schools system in 2004. Curriculum reform in 2004 which was prepared by MEB adopts constructivist and multiple intelligence points of view.

What is Holistic Education?

Holistic approach in education does not view learners just as mental objects, but aims to improve them mentally, emotionally and physically altogether (Miller, 1992). Thus, they might live in a harmony with society as well as they achieve a higher understanding of other people. Palmer (1998) states that in modern education, mind and heart, reality and emotion, theory and practice, teaching and learning have been seperated from each other. This situation causes a problem in which learners cannot obtain an aim of acquiring and using what they learned or regard English as an ordinary school course. The role of traditional methods in the unsuccessful status of English teaching is undeniable. However, there is always a relationship between culture and language and in culture-related foreign language teaching, the emotional status and the attitude of students toward the course are essential. Therefore Holistic education may serve an alternative solution in learning a foreign language by means of improving students in many aspects. The main purpose of this research is to find out the student's opinions and compare them according to demographic variations. To perceive their opinion better, the questions were divided into three sub-dimensions.

Method

A descriptive and scanning model was used in the research. 220 high school students from 9th, 10th, 11th and 12th grades in Elazığ province participated in the research during 2015-2016 academic year. 112 of the participants are female and 98 of them male. 53 of the students are 9th grade, 103 of them 10th grade, 45 of them 11th grade and of them are 12th

grade students. The participation was based on volunteerism. Informed consent was taken from the students. The research data was obtained through Likert type 40 English course related questions scale and five demographic questions. The scale which was prepared AS based on a methodology got its final shape with validity and reliability tests after pilot scheme. After validity and reliability were confirmed, the scale was checked by several English teachers and two members of Firat University Faculty of Education. The scale was applied to the high school students by the researcher himself. The data was analyzed through the use of descriptive statistical technique, arithmetic mean, standard deviation, independent groups “t” test, one way variance analysis (Anova), Mann Whitney U and KWH tests. The findings are given in tables and discussed in relation with the literature.

Findings

The students’ opinions on Teaching Method and Sense Relationship, The Effects of Emotional State on Learning and Course Books in Language Teaching are presented below.

Students’ Opinions on Teaching Method and Sense Relationship (TMSR)

Participant students’ opinions on TMSR are shown on Table 1.

Table 1 Students’ Opinions on Teaching Method and Sense Relationship

Questions	\bar{X}	SS	N
1. Our teacher’s teaching method addresses our multi-senses	3,93	1,14	220
2. Our teacher addresses mostly our visual senses (visual teaching)	3,55	1,15	220
4. Our teacher tries to improve us mentally	3,96	1,13	220
5. Our teacher pays attention to our emotions (attitude and behavior)	3,84	1,21	220
7. During lesson, our teacher pays attention to our personal features	3,20	1,39	220
8. Our teacher asks about our opinions while choosing a method for lessons	3,70	1,26	220
9. Our teacher shares with us the reasons why he/she chooses a specific method	3,69	1,30	220
10. The methods our teacher uses are suitable for us	3,78	1,24	220
12. Our teacher uses communicative methods	4,13	1,01	220
15. Our teacher help us build our own ideas and opinions	3,94	1,14	220
16. Our teacher listens to our questions carefully and patiently	4,24	1,16	220
17. Our teacher uses more than one method during a lesson	3,86	1,19	220
18. Our teacher tries hard to get us to understand the subject	4,06	1,17	220
20. Our teacher tries hard to make us successful in lessons as well as in real life	3,63	1,39	220
27. The language education I focuses on mental development	3,09	1,26	220
Total (TMSR)	3,78		

According to the table 1, the students answered the questions about TMSR sub-dimension as “frequently” ($\bar{X}_{TMSR}=3,78$). This finding can be related to that teachers who use multiple teaching methods and having a holistic attitude. It can be expected that these preferences of teachers’ will likely improve the academic achievement of students in English teaching. It is because the multi-sensory teaching affects the quality of teaching positively. This finding matches with Bilgin’s(2003) study which reports that there is a relationship between

teaching methods and academic achievement. Hence, the more teaching is organized to address different senses, better results can be taken. Therefore, in order to increase students' attention, in order to make learning more permanent and in order to use the time more efficiently, teachers should address more than one sense. This is very crucial for foreign language instruction. For acquiring a language, hearing itself is not enough. Using colorful visuals and videos, bringing different objects to the classroom environment, and allowing students to touch and observe the objects, make them listen the foreign language spoken by a native speaker. All these ways are much more effective than plain narration.

As parallel to this line of thought, Akpınar (2009), in his multi-sensory foreign language teaching research, states that similar to the natural learning mechanism, multi-sensory teaching methods which supports the idea of stimulus/transmitting message to the people who have different level of intelligence may contribute to the quality of teaching significantly. He states that advantage of multi-sensory strategies is not only meeting the needs of different learning styles but also learning environments which are organized through this approach may contribute to improve learners' foreign language learning skills. Besides, due to the fact that this multi-channel strategy stimulates every parts of brain it can be said that this approach matches with brain functions.

There is a significant difference among students' opinions based on gender ($MWU=4977,000$; $p=0,033$) as seen in table 1. According to the analysis of these Non-parametric questions, more female students ($MR_1=118,70$), are of the opinion that foreign language teachers' should pay more attention to method- sense relation than male students ($MR_2=100,29$). This result can be associated with female students' having more emotional attitude toward their teachers.

Moreover, there is a significant difference among students' opinions based on department ($KWH=20,089$; $p=0,000$). At state high schools, students can organize their courses through selective courses. MWU Test which was applied for these Non-parametric items shows that these differences are among 1st and 4thGroup ($MWU=570,000$; $p=0.000$), and 3rd and 4thGroup ($MWU=447,500$; $p=0,0000$). Therefore; more number of language department students are successful ($MR_4=64,61$), compared to science department students ($MR_1=42,51$) and literature department students ($MR_3=39,49$) are of the opinion that there is a strong relationship between method and sense during foreign language lessons. The possible reason of this result may be because of the fact that the foreign language department students are more accustomed to foreign language teaching and more aware of the importance of multi-sensory methods.

Finally, there is a significant difference among the students' opinions based on their grades ($F_{3,216}=4,417$; $p=0,005$). Scheffe test which was applied for these parametric questions shows that there is a difference between opinions of 10th - 12th and 10th -12th grade students about holistic approach. More 12th grade students ($\bar{X}_4=64,47$), are of the opinion that there is a strong relationship between method and sense during foreign language lessons compared to the 11th grade students ($\bar{X}_3=53,26$) as well as 10th grade students ($\bar{X}_2=56,05$). This might be because 12th grade students compared to the 10th and 11th grades are more mature and have a better relationship with their teachers.

Students' Opinions about the Effects of Emotional State on Learning (EES)

The participant students' opinions on EES are shown on Table 2. According to table 2, the students answered the questions of EES sub-dimension as "sometimes" ($\bar{X}_{EES}=2,73$). This

finding may be related to the students not regarding emotional, spiritual and physical problems as obstacles for language learning. However, Bloom and many others put forward that there is a strong relationship between learning and emotional state (Sönmez, 2008). Therefore; it can be said that teachers' attendance to the emotional state of students "sometimes" is an essential incompetence. Such opinions of students may be related to their status which might be under an emotional and spiritual pressure during adolescence period and they may not want to show these to other people or they may try to prove themselves to the adults. This finding of the research matches Keleş's study (2006) on brain and learning. According to Keleş, the research on neuroscience can provide significant information about the main factors which affect learning. Main factors affecting learning can be listed as memory, patterning, attention, environment, emotions, motivation, diet, water and sleep. The studies on neuroscience have found out crucial information putting forward the effect of emotion on learning. LeDoux (1998) suggest that in every experience, brain automatically bounds the emotions and thoughts. A person having positive or negative thought in a learning environment may cause different variations and releasing various chemicals. For instance, pleasurable learning environments may cause endorphin to be released in brain. Endorphin, which is a natural drug, causes a person to relax and have a more enjoyable learning experience. (Wortrock, 2002; Özden, 2003; Wolfe, 2004). Learning conditions may cause an anxiety under pressure and it is difficult to say learning will happen out functionally under such circumstances.

Table2 Students' Opinions about Effects of Emotional State

Questions	\bar{X}	SS	N
31. Emotional problems affect my foreign language learning negatively	2,82	1,48	220
32. Spiritual problems affect my foreign language learning negatively	2,67	1,38	220
33. Physical problems affect my foreign language learning negatively	2,69	1,46	220
Total (EES)	2,73		

According to the independent group "t" test, seen in Table 2, there is no significant difference among students' opinions based on gender ($t_{218} = -0,716$; $p > 0,05$). This result shows that there is no difference between male and female students about emotional state as previously thought and it can be said that they are equally mature.

"Anova" test was applied to find out whether there is a difference among students' opinions on Table 2 based on their department. It has been found out that the students' opinions are not affected by their department. ($F_{3-216} = 0,182$; $p > 0,05$).

Students' Opinions about Course Books in Language Teaching (CBLT)

Participant students' opinions on CBLT are shown on Table 3.

Table 3 Students' Opinions about Course Books in Language Teaching

Questions	\bar{X}	SS	N
35. English course books are suitable for our level	3,88	1,23	220
36. I like the physical features of English Course books (size, paper quality etc.)	3,43	1,40	220
37. English Course books focus on only giving information	3,40	1,28	220
Total (CBLT)	3,57		

According to table 3, the participant students answered the questions related to course books how “frequently” ($\bar{X}_{CBLT}=3,57$) they meet their needs. This finding can be interpreted as the course books which have been prepared by MEB have reached a satisfying point after being revised each year. One of the main principles of the constructivist approach is that teachers and course books do not give the information directly to the students but they provide suitable environment for them to construct their own opinions. (Driver and Bell, 1986; Widodo, Duit and Müller, 2002; Küçüközer, 2004).

There appears no significant difference among the students' opinions about course books based on gender variation ($t_{218}=1.108$; $p>0,05$). Both male and female participant students have mostly positive thoughts on course books. “Anova” test was applied to find out whether there is a difference among the students' opinions based on their department and it has been found that their opinions are not affected by their department. ($F_{3-216}=0,444$; $p>0,05$). It can be said that with visually attractive pages, listening and speaking activities in every unit, English course books meet the requirements.

Finally, “Anova” test was applied ($F_{3-216}=1,209$; $p>0,05$) to find out whether there is a difference among the students' opinions based on their grades. The results indicate that there is not a significant difference. In other words, the participant students have similar opinions about course books.

Conclusion

The main purpose of this research was to explore the students' opinions about holistic education. Data was collected through a scale of holistic education. It was seen that teachers' paying attention to the relationship between teaching methods with sensory organs is suitable for the nature of constructivist approach and is parallel with contemporary education and training approaches by putting forward multiple messages into education. The main issue here is that choosing appropriate methods for students of multiple senses is not enough to achieve a holistic approach. For Holistic education, the curriculum should be designed according to the holistic approach and the teachers should be willing to adopt it. Holdstock (1987) states that our source of knowledge is made up of pieces and it is impossible to understand the whole without understanding all these small pieces. The finding of the study suggests that female students have more positive attitudes towards holistic education than male students. Besides, the higher grade the students are, the better perception they have.

According to Ron Miller (1997), holistic education is a multi-dimensional concept which covers social, cultural and democratic education. Miller regards holistic education as a democratic education related to social responsibilities and personal freedom. Miller thinks that children should be given freedom of choosing, freedom of following their interests, freedom of criticism.

It has been found out that high school students regard emotional, spiritual and physical problems “sometimes” as obstacles for language learning. However, in the literature it is argued that emotional features can be very effective on language learning. The main reason of this result may be that the students are not aware of the effect of emotion on language learning, not having an idea about the literature and not knowing anything about holistic approach and mental and emotional relationship.

In constructivist education approach, course books are regarded as not primary but secondary source of information whereas they are still important source of reference for students (Demiralp, 2007). The participant students are of the opinion that foreign language course books “frequently” meet their needs during the learning process. On the other hand; the students answered “sometimes” opinion to the question of “English course books focus on only giving information”. This shows that course books do not include information about students’ emotional state and do not adopt the holistic approach. Hence, MEB needs to design suitable foreign language course books for the English High School Curriculum which will support holistic development of students.

According to Orion (2007), holistic based education curriculum should have some features such as:

- It should be useful and related to daily life.
- Learning should be organized from concrete to abstract.
- Learning should be organized based on various learning styles.
- Environment should be integrated to learning activities.
- Learning should focus on both mental and emotional aspects of students

In brief, the finding of this study matches the previous studies related holistic approach and holistic education. There is no doubt that holistic education will be a useful alternative for language teaching methods. Students should not be considered as completion of a mechanical system. According to Ron Miller (2005), modernist World view makes people short of values and a kind of robot which runs after endless wish and desires. They have emotional and spiritual features. Especially adolescence is a very critical period in one’s life. Therefore, more attention should be given through this period than any other period in one’s life.

Not: Bu yazı, Ahmet Egemen Akmençe’nin yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

References

- Akpınar, B. & Aydın, K. (2009). Çok Duyulu (Multi-Sensory) Yabancı Dil Öğretimi. TÜBAV Bilim Dergisi, 2(1), 99-106.
- Arslan, M. & Akbarav, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24, 179-191.
- Bilgin, İ. & Soner, D. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Educational Sciences: Theory & Practice, 3(2), 381-400.

- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri, SETA Yayınları, Analiz Sayı 131.
- Driver, R., & Bell, B. (1986). Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. *School Science Review*, 67, 443-456.
- Holdstock, L. 1987. *Education for a New Nation*. Johannesburg, Africa Transpersonal Association.
- Keleş, E. & Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 2, Aralık 2006.
- Kuzu, H. (2013). Ortaöğretimde Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi Örneği. Unpublished Master's Thesis. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüközer, H. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Öğretim Modelinin Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Basit Elektrik Devrelerine İlişkin Kavramsal Anlamalarına Etkisi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Unpublished Doctoral Thesis, Balıkesir.
- Miller, John P. (1988). *The Holistic Curriculum*. University of Toronto Press. First Edition: Canada.
- Miller, R. (2005). A Response to the Crisis of Our Time. Paper presented at the Institute for Vakarakkoçlues Education in İstanbul, Turkey in November, 2005.
- Miller, R. (1992). Defining a Common Vision: The Holistic Education Movement in the U.S. *Holistic Education in Practice*, 23(2), 20-21.
- Orion, Nir (2007). A holistic approach for science education for all. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 111-118
- Özden, Y. Özden, (2003). *Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Palmer, P., (1998) *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (San Francisco: Jossey -BassInc.)
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları
- Widodo, A., Duit, R., & Müller, C. (2002). Constructivist views of teaching and learning in practice: Teachers' views and classroom behaviour. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.
- Wortock, J., M. (2002). *Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Codeto Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator*, Doctoral Thesis, University of South Florida, Florida, USA.

ÖZET

Holistik Dil Eğitimi

Anahtar kelimeler: Holistik eğitim, bütünsel İngilizce öğretimi, lise İngilizce öğretim programları

Eğitimin nihai amacı, bilişsel ve duyuşsal başta olmak üzere bireyi bütünsel olarak dengeli bir şekilde geliştirerek, topluma ve çevreye uyum sağlayabilen iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Küreselleşen günümüz dünyasında, İngilizce, bu amaca hizmet eden önemli bir derstir. İngilizce dersinin temel amacı, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilecek, ülke dışında süregelen her türlü gelişmeyi takip edebilecek, kendisini ve ülkesini uluslararası platformlarda iyi bir şekilde ifade edebilecek bireyler yetiştirmektir. Nitekim küreselleşen günümüz dünyasında iyi vatandaş yetiştirme amacıyla, yabancı dilin önemi gittikçe artmaktadır.

Bu önemine binaen Türkiye’de, ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi okutulmaktadır. Her kademedeki İngilizce dersi öğretim programları vasıtasıyla okutulmaktadır. Bu amaçla Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından birçok eğitim programı hazırlanmıştır. Birçok değişikliğe uğrasa da bu programlar, genel itibarıyla sınıflarda geleneksel metotlarla uygulanmaktadır. Bugün İngilizce dil eğitimi konusunda yaşanan başarısızlıkta, sadece bilişsel gelişme odaklı geleneksel metotların payı büyüktür. Oysaki kültürel bağlamı yabancı dil eğitiminde öğrencilerin duygu ve tutumları kritik öneme sahiptir. Bu durumda, öğretim sürecinde öğrencilerin bütün boyutlardan geliştirilmesini amaçlayan holistik yaklaşım, sorunun çözümünde alternatif açılımlar sağlayabilir. Holistik İngilizce eğitimi, holistik düşünceden referans almaktadır.

Eğitimde holistik (bütünsel) düşünce, öğrenciyi salt zihin odaklı görmeyip, onu zihinsel, ruhsal, duygusal ve bedensel yönleriyle topyekûn geliştirmeyi hedefler. Böylelikle öğrenci, bir yandan tüm yönleriyle topluma uyumlu sağlıklı bireyler haline gelirken, diğer yandan zihinsel anlamda daha üst düzeyde öğrenebilir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde holistik yaklaşıma ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektir.

Araştırma, betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki MEB’e bağlı Anadolu liselerinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini ise, gönüllülük esasına dayalı olarak ilgili ölçeği doldurmayı kabul eden 220 öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırma verileri, öğrenciler için hazırlanmış olan ölçek, üçü demografik bilgiler ve 40’i İngilizce dersine ilişkin likert tipi maddeden oluşmaktadır. Metodolojiye uygun olarak hazırlanan ölçeğe, pilot uygulamadan sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak son şekli verilmiştir. Ölçek, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiksel tekniklerden aritmetik ortalama ve standart sapma tekniği ile bağımsız gruplar “t” testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Mann Whitney U testi ve KWH testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, tablolar eşliğinde yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında ilgili araştırmalar ve literatürden de yararlanılmıştır.

Öğrencilere göre, öğretmenler, öğretim sürecinde duyuşsal özellikleri ile öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin metotları-duyu ilişkisini ise bazen dikkate aldıkları görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler, ilgili ders kitaplarının beklentilerini karşıladığı

görüştünderler. Bu bulgular ışığında, yıllar süren uğraşlara rağmen kayda değer bir ilerleme sağlayamamış olan Türkiye'deki İngilizce eğitimi, holistik fikrin ışığına, çoklu öğrenme ortamlarının hazırlanması, çok duyuya hitap eden materyallerin hazırlanması ve en önemlisi de öğrenciyi çok boyutlu ele alınmasıyla daha iyi noktalara çekilebilir. Yine tüm seviyeden İngilizce öğretmenlerine seminerler veya hizmet içi eğitimlerin verilmesi, eğitim fakültelerinde ve fen-edebiyat fakültelerindeki öğretim programlarına holistik eğitimin eklenmesi uzun vadede İngilizce eğitiminin kalitesini arttırabilir.

2. SAYI HAKEM LİSTESİ

Dr. Mehmet Emin USTA (Harran Üniversitesi)

Dr. Ayşe DEMİREL UÇAN (King's Collage London)

Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Dr. Behçet ORAL (Dicle Üniversitesi)

Dr. Tuncay DİLCİ (Cumhuriyet Üniversitesi)

Dr. Esen TURAN ÖZPOLAT (Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA (Dokuz Eylül Üniversitesi)