



Restructuring a textbook representation of the goals of educational institutions from the standpoint of pre-service teachers

Eğitim kurumlarının işlevlerine ilişkin bir ders kitabı temsiliyi öğretmen adayları gözüyle yeniden yapılandırma¹

Abdurrahman Şahin²
Orhan Kumral³

Abstract

This study was conducted to evaluate a textbook representation of the goals of educational institutions through pre-service teachers' perspectives. A representation in a textbook titled *Introduction to Education Sciences* was taken as a case and presented to a group of pre-service teachers for their evaluations. Data were gathered by a structured form including two main parts and analyzed through frequencies and percentages. Findings were also explained by qualitative data. Findings demonstrated that the participants ordered the goals of educational institutions from the most important to the least as developing individuals, selecting and guiding individuals, socializing individuals, developing the society, transferring cultural heritages of societies, and protecting the current political order. Goals that have been viewed as unnecessary or irrelevant were protecting the current political order, transferring the cultural heritages of societies, and socializing individuals. Qualitative data presented the explanation for the goals viewed unnecessary or irrelevant. Findings demonstrate a need to approach textbook representations critically and to take

Özet

Bu çalışmanın amacı, bir *Eğitim Bilimlerine Giriş* ders kitabındaki eğitim kurumlarının işlevlerine yönelik bilgi temsiliyi, öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirmektir. Örnek olay desenine dayandırılan bu çalışmada, bir ders kitabındaki söz konusu içerik, ilgili dersi alan öğretmen adaylarının değerlendirilmesine sunulmuştur. Çalışmada şu üç soruya cevap aranmıştır: Ders kitabında sunulan işlevlerin önem sırasına konularak değerlendirilmesi, sunulan içerik açısından hangi çıkarımları sunmaktadır? Sunulan işlevlerden gereksiz görülenlerin sıralanması, bu işlevlerin içeriğine ilişkin hangi çıkarımları sunmaktadır? Öğretmen adaylarının açıklama ve deneyimleri, eğitim kurumlarının işlevlerine yönelik ortaya koydukları tabloyu nasıl açıklamaktadır? Veriler, iki bölümden oluşan bir yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Frekans ve yüzdelerle çözümlenen veriler nitel verilerle açıklanarak sunulmuştur. Bulgulara göre eğitim kurumlarının işlevleri önem sırasına konulduğunda; bireyi geliştirme, seçme ve yöneltme, toplumsallaştırma, toplumu kalkındırma, toplumun kültürel mirasını aktarma ve mevcut

¹ Bu çalışma, 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, asahin@pau.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, okumral@pau.edu.tr

the advantage of problematic representations to introduce critical interrogation.

Keywords: Textbook, goals of educational institutions, teacher education, pre-service teacher, critical reading.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

siyasal düzeni koruma şeklinde sıralanmıştır. Mevcut siyasal düzeni koruma, toplumun kültürel mirasını aktarma ve toplumsallaştırma işlevleri ise gereksiz veya değiştirilmesi zorunlu olarak görülmektedir. Nitel veriler, önemsiz görülen veya reddedilen işlevlere yönelik açıklamaları sunmuştur. Bulgular, ders kitaplarındaki temsillerin eleştirel bir tavırla okunması gerektiğini; ancak temsillerdeki sorunların da eleştirel bir tutum takınmak için önemli bir fırsat olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, eğitim kurumlarının işlevi, öğretmen yetiştirme, öğretmen adayı, eleştirel okuma.

1. Giriş

Eğitim bilimleri alanındaki sıcak tartışma alanlarından birisi, öğretim programının destekleyici unsurlarından biri olan ancak bazen içerik bazen de ticari boyutuyla dikkat çeken ders kitaplarıdır. İçeriğin sistemli bir şekilde sunulması, içerikle birlikte pedagojik boyutun da dikkate alınması, öğrenci açısından ekonomik olması, erişim kolaylığı gibi sebeplerden dolayı; ders kitapları öğretme ve öğrenme sürecinin paydaşları tarafından sıklıkla kullanılan araçlardan biridir (Kılıç ve Seven, 2007). Ancak yanlış veya politik içeriğinden dolayı, ders kitaplarını masum öğrenme araçları olarak görmenin yanlışlığına ışık tutan araştırmalar da mevcuttur (Evans ve Davies, 2000; Gauld, 1997; Su, 2006). Bilgi çağını niteleyen enformasyon çokluğu, Potter'in (2010) ifadesiyle, hem artan enformasyon karşısında daha yüksek düzeyde bir seçicilik göstermeyi, hem de iletideki örtük veya derin anlamlara nüfuzu gerekli kılmaktadır. Ders kitaplarını da, kuşkusuz, bu tutum veya bakış açısının dışında tutmak birçok açıdan doğru değildir.

1.1. Ders Kitaplarının Niteliği ve Kullanımı

Dijital teknolojilerin öğretme ve öğrenme sürecindeki derinleşen yerine rağmen, ders kitapları halen bu süreçteki başat materyallerden biri olarak yer almaktadır. Bunun temelinde içeriğin doyurucu bir şekilde işlenmesi (Penney, Norris, Phillips ve Clark, 2003), içeriğin destekleyici görsellerle zenginleştirilmesi (Carney ve Levin, 2002; Kearsy ve Turner, 1999), analogi ve benzeri etkili pedagojik unsurların kullanılması (Iding, 1997) gibi sebepler yatmaktadır. Bununla birlikte ders kitapları, birçok haklı gerekçeden dolayı dikkate değer bir eleştiri de almaktadır. Bu eleştiri, ders kitaplarının nitelikleri üzerine yapılan başka çalışmalarda (Fukkink, 2010; Helvacıoğlu, 1996; Stern ve Roseman, 2004; Stylianidou, Ormerod ve Ogborn, 2002; Su, 2006; Synder ve Broadway, 2004; Wilkinson, 1999) daha belirgin bir şekilde görülmektedir. Ders kitaplarının niteliklerini inceleyen bu

araştırmaların bulgularına genel olarak bakıldığında içerikte yer alan bilgilerin yanlışlığı (Gauld, 1997; Hubisz, 2001), cinsiyet temsillerindeki taraflılık (Elgar, 2004; Evans ve Davies, 2000; Helvacıoğlu, 1996; Kahveci, 2010), içeriğin resmi görüşe uygun bir şekilde yansıtılması (Elgar, 2004; Evans & Davies, 2000; Kabapınar, 2009; Su, 2006), ders kitabının ilişkili olduğu öğretim programıyla tutarsızlığı (Fukkink, 2010) gibi başlıca sorunlar dikkatleri çekmektedir. Benzer şekilde Wilkinson (1999), 1967–1997 yılları arasında liselerde kullanılan Fizik ders kitaplarını incelediği çalışmasında, içeriğin önemsenmesine karşın araştırmacı ve soruşturmacı bir yaklaşıma çok az yer verildiğini ortaya koymuştur.

Ders kitaplarının nitelikleri yanında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı da birçok açıdan önemlidir. Dolayısıyla öğretme ve öğrenme sürecinin paydaşları tarafından ders kitaplarının nasıl kullanıldığını inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Çokadar & Şahin, 2009; Haggarty ve Pepin, 2002; Horsley ve Lambert, 2001; Leung ve Andrews, 2012; Lubben vd., 2003; Uzuntiryaki ve Boz, 2006;). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin, kullandıkları ders kitaplarının eğitim programının hedeflerini karşılamasını önemsediklerini (Selander, 2005), seçtikleri kitaplara içerik açısından başvurduklarını (Çokadar & Şahin, 2009; Zahorik, 1991), içeriği destekleyen görsellerden veya alıştırmalardan sıklıkla yararlandıklarını (Haggarty ve Pepin, 2002; Lubben vd., 2003) ve ayrıca kitabı ölçme-değerlendirme sürecine yönelik işe koştuklarını (Gökdere ve Keleş, 2004) ortaya koymaktadır. Leung ve Andrews (2012) ise standart test reformları sonrasında ortaya çıkan ders kitaplarının, reformların hayata geçmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Öğrenciler ise ders kitaplarına yine içerik açısından ve sınavlara hazırlanmak için başvurumaktadırlar. Boyd (2003) ön lisans programındaki öğrencilerle yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin yaklaşık yüzde 75'inin ders kitabını ders için en önemli kaynak olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Phillips ve Phillips (2007) ise üniversite öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun (%90) yaklaşan sınavlara çalışmak amacıyla ders kitaplarına ana kaynak olarak başvurduklarını göstermektedir. Üniversite düzeyinde ders kitaplarının işlev ve kullanımlarını inceleyen çalışmalar ise sınırlı sayıdadır (Örn., Fukkink, 2010; Phillips ve Phillips, 2007).

1.2. Eğitim Kurumlarının İşlevleri

Eğitim kurumlarının başlıca işlevleri, eğitim fakültelerindeki meslek bilgisi derslerinden *Eğitim Bilimlerine Giriş* kitaplarında yansıtılmaktadır. Eğitim kurumlarının işlevlerine yönelik algı, kuşkusuz, Eflatun'un yaşadığı dönemlerden günümüze kadar önemli değişimler geçirmiştir. Eflatun'un döneminde eğitim görmüş bir insanın, tıpkı günümüzdeki gibi, çok yönlü (örneğin; dürüst, cesur, okuryazar, duygusal olarak güçlü, vs.) gelişimi esas alınmaktaydı. Ancak o dönemlerde eğitim, kişilerin toplumdaki mevcut konumlarına göre verilen (ya da verilmeyen) bir hizmet olarak da algılanmaktaydı (Erden, 2011; Kincheloe, Slattery ve Steinberg, 2000). Bu yönüyle eğitim bir

“hak” olarak değil, seçkinlere verilen bir “ayrıcılık” olarak görülmekte; bireysel haklardan ziyade, toplum ve devletin konumu önceliğe alınmaktaydı. Bu bakış açısı, eğitimin dini değerlerle yoğurulduğu orta çağlardan, bilginin güç olarak görüldüğü (Foucault, 1972) ve gücün de seçkin bir zümrenin elinden alınarak toplumla paylaşılması gerektiğinin (Giroux, 1998) dile geldiği dönemlere kadar uzamaktadır. Yirminci yüzyılın eğitim kurumları, farklı görüş ve eleştirilere rağmen, sanayi ortamlarının söylem ve ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Okullar fabrikaya benzeyen ve fabrika gibi işleyen yapılarıyla, öğrencilerin, sabırlı ve itaatkâr bireyler talep eden fabrikaya uyumunu kolaylaştırmıştır (Bowles & Gintis, 1976; Toffler, 1996). Kısacası Frederic W. Taylor’un *bilimsel yönetim* yaklaşımını temele alan bu dönemin çoğu okulları, özünde, “hammadde” olarak gördüğü öğrencileri “verimli” bir şekilde işleyerek piyasaya süren bir fabrika gibi işlev görmüştür (Şahin, 2007). Ayrıca IQ testlerinin geliştirilmesi de, öğrencileri seviye ve yeteneğe göre sınıflandırmanın istatistiksel temelini oluşturmuştur; ancak bu testler, öğrencileri seviyelerine göre sınıflarken ırksal veya sosyoekonomik özelliklere göre de sınıflandırma işlevi görmüştür (McLaren, 1994). Dolayısıyla ırk veya sosyoekonomik değişkenlere göre şekillenen seviye grupları yoluyla okullar, Eflatun’un ideal toplumundaki gibi seçkin bir anlayışı, örtük yollarla beslemiştir (Oakes, 1995). Bu açıdan bakınca, eğitim kurumları statükonun meşrulaşmasını ve dolayısıyla devamını sağlayan yapılar olarak işlev görmeye devam etmiştir (Aronowitz & Giroux, 1985; McLaren, 1994).

Eğitim kurumlarının bireyi geliştirme, toplumun kültürel mirasını aktarma, bireyi seçme ve yöneltme, toplumu kalkındırma, mevcut siyasal düzeni koruma ve bireyi toplumsallaştırma gibi işlevleri olduğu ifade edilmektedir (Erden, 2011). Bilgi veya kültürel mirasın aktarımı, kuşkusuz, eğitim kurumlarının yaygın olarak kabul gören işlevlerinden biridir. Ancak bu ve diğer işlevlerin donuk ve değişmez olarak görülmesi, epistemolojik bir kaymaya yol açtığından dolayıdır ki, söz konusu işlevleri farklı açılardan irdelemek gerekmektedir. Kültürel mirasın aktarımının bir uç noktasında, öğrencinin nesne konumuna yerleştiği “bankacı pedagoji” (Freire, 1970), diğer uç noktasında öğrencinin kendi bilgisini oluşturduğu yapılandırmacılık (Brooks ve Brooks, 1993) yer almaktadır. Bireyi seçme ve yöneltmenin bir ucunda iyilerin iyi eğitim aldığı seçkin anlayış (Oakes, 1995), diğer uç noktasında ise öğrencilerin zengin seçeneklerle karşılaşarak kendi seçimini özgürce yaptığı varoluşçu okul vardır (Sönmez, 2013). Politik düzeni korumanın bir ucunda resmi anlayışa uygun tasarlanan program ve materyaller, diğer uç noktasında ise politik düzeni demokratikleştirmek (Apple, 1993) gibi daha dirik bir bakış durmaktadır. Sosyalleşmenin karşısında ise sosyal bozum (desocialization) konuşlanmaktadır (Shor, 1992). İki boyutu olan sosyal bozumun ilk boyutunda, geleneksel okulun yerleştirdiği öğretilerin bozumu, ikinci boyutunda ise medya ve toplumun yerleştirdiği öğretilerin (örneğin, ırkçılık, cinsiyetçilik, tüketimcilik, otorite bağımlılığı, aşırı bireyselcilik, sosyal sınıflara yönelik önyargı vs.) bozumu yer almaktadır. Görüldüğü üzere eğitim

kurumlarının işlevleri kapsamlı, çok boyutlu ve tartışmaya açık bir zemin oluşturmaktadır. Ancak buna karşın, ders kitaplarındaki temsiller de olabildiğince sınırlı veya yanlıdır (örneğin, politik düzeni korumak gibi).

Ders kitaplarının nitelik ve kullanımına ilişkin yukarıda bahsedilen sorunları, Potter'ın (2010) dile getirdiği seçici ve çözümleyici bir okuma sürecini zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde Apple (1992) da ders kitaplarının öğretmenlere, sınıftaki ve sınıf dışındaki ekonomik, politik ve sosyal gerçeklikleri çözümleme ve dolayısıyla program materyallerini yeniden oluşturma fırsatı sunduğunu dile getirmektedir. Bu çözümleme süreci, öğretmenleri programı uygulama sürecinde daha özerk bir konuma taşımakta; onların konularını teknikerlikten tasarımcılığa doğru kaydırmaktadır (Şahin ve Kumral, 2013). Öğretmen adaylarının bu çözümleyici ve tasarımcı rollerini benimsemeleri için, öğretmen yetiştirme sürecinde ders kitaplarıyla olan deneyimleri uyumlu olmalıdır. Eğitimdeki yeni yaklaşımlarla birlikte öğretmen ve öğrencilerin dönüştürücü güçlerini kullanmaları daha çok önemsenmekte; okulun da, bilgi aktarımı yanında yorumcu (hermeneutic) alanlar olması gerektiği dile getirilmektedir (Steinberg ve Kincheloe, 2004). Eğitim kurumlarının işlevleri ise farklı felsefi anlayış veya paradigmalardan bir araya geldiği, birbiriyle çarpıştığı, yeni egemenlikler ortaya çıkardığı bir tartışma alanı olarak devam etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, bir *Eğitim Bilimlerine Giriş* ders kitabındaki eğitim kurumlarının işlevlerine yönelik bilgi temsili, öğretmen adaylarının gözüyle değerlendirilerek yeniden şekillendirmektir. Bu amaca yönelik olarak şu üç soruya cevap aranmıştır: (1) Ders kitabında sunulan işlevlerin önem sırasına konularak değerlendirilmesi, sunulan içerik açısından hangi çıkarımları sunmaktadır? (2) Sunulan işlevlerden gereksiz görülenlerin sıralanması, bu işlevlerin içeriğine ilişkin hangi çıkarımları sunmaktadır? (3) Öğretmen adaylarının açıklama ve deneyimleri, eğitim kurumlarının işlevlerine yönelik ortaya koydukları tabloyu nasıl açıklamaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modelinin bir türü olarak görülen örnek olay (durum çalışması) desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Katılımcıların genellikle açık-uçlu durumlara tepkiler verdikleri nitel araştırmalarda, algılar ve olaylar kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulur (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 1984). Ele alınan gerçeklik, katılımcıların kendi bağlamlarında şekillenen bakış açıları ve oluşturdukları öznel anlamlar yoluyla anlaşılmaya çalışılır (Guba & Lincoln, 1989; Seidman, 2006). Genellikle araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelendiği örnek olay çalışmalarında, “nasıl” ve “niçin” soruları temele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2008); bir okul, bir program, bir uygulama, bir veya bir grup öğretmen, öğrenci, yönetici, hasta gibi belirgin sınırları olan bir durum incelenir

(Creswell, 2013). Bu süreçte bir veya birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır (Thomas, 2011). Bu çalışmada, bir *Eğitim Bilimlerine Giriş* kitabındaki eğitim kurumlarının işlevleri konusundaki içerik temsili (Bireyi geliştirme, seçme ve yöneltme, toplumsallaştırma, toplumu kalkındırma, toplumun kültürel mirasını aktarma ve mevcut siyasal düzeni koruma), bir durum olarak ele alınmıştır. Tek bir kitabın içerik temsili derinlemesine incelendiği için çalışma, “tek durum deseni” (Yıldırım & Şimşek, 2008) olarak tanımlanabilir. Mevcut içerik, esasici ve daimici felsefi temele daha uygun bir yaklaşım ve dil kullandığı için, sorgulayıcı bir yaklaşıma daha uygundur. Dolayısıyla bu tür seçim, araştırmacının en üretken duruma yöneldiği yargısal örneklem (judgement sample) olarak ifade edilir (Marshall, 1996).

2.2. Çalışma Grubu

Eğitim kurumlarının işlevlerine yönelik bir ders kitabı temsiline odaklanan bu çalışmanın katılımcılarını 2013-2014 Güz döneminde bir batı Anadolu üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği Programına kayıt olan ve *Eğitim Bilimlerine Giriş* dersini alan şubelerdeki gönüllü 64 öğrenci oluşturmaktadır. Eğitim fakültesindeki ilk dönemlerinde olan bu öğrenciler, meslek bilgisi grubu derslerinden *Eğitim Bilimine Giriş* ile birlikte, diğer alan derslerini de almaktadırlar. Yaş özellikleri açısından oldukça homojen olan katılımcıların, %67’sini kadınlar (n=43), %33’ünü de erkekler (n=21) oluşturmaktadır. Gönüllü tüm katılımcılar çalışmaya davet edildiği için, katılımcıların seçiminde herhangi bir amaçlı örneklem tekniği kullanılmamıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veriler, katılımcıların ders kitabındaki içeriği değerlendirerek, buna tepki vermelerini gerektiren ve iki bölümden oluşan bir yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. İlk bölümde, söz konusu ders kitabında resmedilen eğitim kurumlarının altı işlevini değerlendirerek, kendi bakış açılarına göre en önemliden başlayarak en önemsiz doğru sıralamaları istenmiştir. Bu tür veriler, bilimsel araştırma yazınında “sıralama ölçeği” şeklinde ifade edilmektedir (Baştürk, 2010). Bunu yaparken de, her bir işlevin niçin hangi sırada yer aldığını kişisel bakış açılarıyla gerekçelendirmeleri istenmiştir. Bu yolla katılımcıların kitap içeriğini Freire’nin (1970) eleştirisinde olduğu gibi “bankacı” bir yaklaşımla almaları değil, içeriğe karşı çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşım sergilemeleri amaçlanmıştır (Steinberg ve Kincheloe, 2004). Katılımcılara bu amaçla geliştirilmiş ve altı hücreden ve yanında da açıklama kısmını içeren hücreleri içeren birer form sunulmuştur. Daha sonra, katılımcıların, eğitim kurumlarının işlevlerinden önemli gördükleri bir işlevi dikkate alarak, bu işlevi önemli görmelerine temel teşkil eden kişisel bir deneyimlerini arka sayfada etraflıca değerlendirmeleri istenmiştir. İkinci bölümde, daha öncesinde önem sırasına koydukları işlevlerin içinden gereksiz olarak algıladıkları bir veya birkaçını, en gereksizden daha az gereksiz doğru (gerekçeli olarak) sıralamaları ve varsa bu işlevlerin yerine önerebilecekleri yeni

işlevleri yazmaları istenmiştir. Daha sonra, katılımcıların, eğitim kurumlarının işlevlerinden yanlış veya gereksiz gördükleri bir işlevi dikkate alarak, bu işlevi yanlış veya gereksiz görmelerine temel teşkil eden kişisel bir deneyimlerini ikinci sayfada etraflıca değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kişisel deneyimler, nitel araştırmaların gerçekliğin “öznel” boyutuyla ilgilenmesiyle (Creswell, 2013) ve okulun da kişisel anlamları önemseyen yorumcu (hermeneutical) ortamlar olmasıyla (Steinberg ve Kincheloe, 2004) ilişkilidir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, 2013-2014 öğretim yılı Güz dönemi içerisinde, *Eğitim Bilimlerine Giriş* dersini alan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla güvene dayalı bir iletişim kurulmuştur. Onlara, tepkilerini oluştururken olabildiğince özgür davranmaları gerektiği bildirilmiş; kitap içeriğine karşı duruşlarını ortaya koyarken, öğretim elemanının veya başka bir otorite figürünün beklentilerine göre değil, gerçek düşünce ve deneyimlerine dayanarak ifadeler oluşturmaları istenmiştir. Bu tutumun, kitap içeriğinde bahsedilen konu hakkında daha geçerli sonuçlar elde edebilme açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, bu sürece katılmalarının herhangi bir şekilde notlarını ve mezuniyetlerini olumsuz etkilemeyeceği ve toplanan verilerin herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyeceği konularında da katılımcılara bilgi verilmiştir. Yapılandırılmış veri toplama formu bizzat araştırmacıların kendileri tarafından sınıflarda katılımcılara dağıtılmış; formu incelemelerine olanak tanınmıştır. Öğretmen adaylarına, kitap içeriğini değerlendirmeleri ve kendi tepkilerini oluşturmaları amacıyla iki haftalık süre verilmiştir. Katılımcılar kendi uygun zamanlarında formu doldurarak teslim etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ders kitabı temsiline ilişkin değerlendirmeleri ve buna ilişkin deneyimleri, bu araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama sürecine katılan 64 öğretmen adayının her biri, iki aşamada ifade ettikleri verileri sunmuş; daha sonra sunulan formlar, 1’den başlayarak 64’e kadar numaralandırılmıştır. Verileri işleme süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, katılımcıların birden başlayarak sıraladıkları (ve gerekçelendirdikleri) işlevlerin *Excel* Programı kullanılarak dökümü çıkartılmıştır. Analiz şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: (1) Her bir işlev maddesinin her bir katılımcı tarafından hangi sıraya konulduğu kayda geçilmiştir. (2) Her bir işlev maddesinin sıra temelinde aldığı frekans saptanmıştır. (3) Elde edilen frekans oranlarına bakılarak, okulun işlevlerini belirten maddeler önem sırasına konulmuştur. (4) Oluşturulan tabloda, okulun işlevleri önem sırasını gösterdiği gibi; her bir işlev maddesinin her bir sıra temelinde aldığı frekans sayıları da tabloda belirtilmiştir. Bu dördüncü adım, örneğin, “Hiç kimse ‘Mevcut Siyasal Düzeni Korumak’ işlevini ilk sıraya yerleştirmede mi?” gibi sorulara cevap verebilmek için yapılmıştır. (5) Elde edilen bulgular, katılımcıların ifade ettikleri

açıklama ve deneyimlerle desteklenerek alıntılar şeklinde sunulmuştur. İkinci aşamada ise şu işlemler yapılmıştır: (1) Katılımcıların yanlış, gereksiz ya da değiştirilmesi gerekli gördükleri işlevlerin, her bir katılımcı tarafından hangi sıraya konulduğu kayda geçirilmiştir. (2) Her bir işlev maddesinin sıra temelinde aldığı frekans sayısallaştırılmıştır. (3) Katılımcılardan alınan frekans oranlarına bakılarak; yanlış, gereksiz ya da değiştirilmesi gerektiği düşünülen maddeler sıralanmıştır. (4) Elde edilen bulgular, katılımcıların açıklama ve deneyimleriyle desteklenerek alıntılar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, araştırmanın yöntem kısmında belirtildiği şekliyle, kendilerine altı ana başlıkta verilen okulun işlevlerini değerlendirerek, önem sırasına koymaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Kurumlarının İşlevlerinin Önemliden Önemsiz Görülene Doğru Dizilimi

	1	2	3	4	5	6
1.SIRA	Bireyi Geliştirme (26) (%41)	Toplumsallaştırma (18) (%28)	Seçme ve Yönelme (10) (%16)	Toplumu Kalkındırma (5) (%7)	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma (4) (%6)	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma (1) (%2)
2.SIRA	Seçme ve Yönelme (25) (%40)	Bireyi Geliştirme (14) (%22)	Toplumsallaştırma (14) (%22)	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma (5) (%7)	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma (4) (%6)	Toplumu Kalkındırma (2) (%3)
3.SIRA	Toplumsallaştırma (18) (%28)	Toplumu Kalkındırma (14) (%22)	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma (13) (%20)	Seçme ve Yönelme (8) (%13)	Bireyi Geliştirme (6) (%10)	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma (5) (%7)
4.SIRA	Toplumu Kalkındırma (19) (%29)	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma (14) (%22)	Bireyi Geliştirme (10) (%16)	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma (9) (%14)	Seçme ve Yönelme (7) (%11)	Toplumsallaştırma (5) (%7)
5.SIRA	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma (20) (%30)	Toplumu Kalkındırma (15) (%23)	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma (12) (%19)	Seçme ve Yönelme (10) (%16)	Toplumsallaştırma (6) (%10)	Bireyi Geliştirme (1) (%2)
6.SIRA	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma (29) (%46)	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma (12) (%19)	Toplumu Kalkındırma (9) (%14)	Bireyi Geliştirme (7) (%11)	Seçme ve Yönelme (4) (%6)	Toplumsallaştırma (3) (%5)

n=64

Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okulun işlevlerini en önemliden önemsiz doğru sıralamalarıyla elde edilen bulgular görülmektedir. Buna göre katılımcıların %41’i

“bireyi geliştirme” işlevini, okulun en önemli işlevi olarak; %40’ı da “seçme ve yöneltme” işlevini en önemli ikinci işlev olarak belirtmişlerdir. Üçüncü, dördüncü ve beşinci önem sırasındakilerin ise daha çok topluma dönük olan işlevler olduğu görülmektedir. Bu işlevler sırasıyla “toplumsallaştırma” (%28), “toplumu kalkındırma” (%29) ve “toplumun kültürel mirasını aktarma” (%30) şeklinde ortaya çıkmıştır. Son sırada ise “mevcut siyasal düzeni koruma” işlevi yer almıştır. Katılımcıların %46’sı bu işlevi son sıraya koyarak en önemsiz işlev olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Ek olarak, Tablo 1’e satırlar bazında bakıldığında, diğer katılımcıların hangi işlevleri söz konusu sıraya koydukları da görülebilmektedir. Örneğin, yukarıda belirtildiği şekliyle, katılımcıların %41’i ilk sıraya “bireyi geliştirme” işlevini yazmışlardır. Geri kalanlardan %28’i “toplumsallaştırma”, %16’sı “seçme ve yöneltme”, %7’si “toplumu kalkındırma”, %6’sı “mevcut siyasal düzeni koruma” ve %2’si de “toplumun kültürel mirasını aktarma” işlevlerini ilk sırada görmüşlerdir.

Bulgulara göre “bireyi geliştirme” okulun en önemli işlevi olarak görülmektedir. Bunun öncelikli gerekçesi, bireyin, öğrenme sürecinde çok merkezi bir konumda oluşudur. *“Okulda zihinsel, bedensel ve duygusal olarak gelişen bir birey, bilinçli olur. Mutlu olur. Sorumluluklarını yerine getirdiği gibi haklarını da bilir. Birey gelişirse toplum da zaten kendiliğinden gelişir. Eğer birey gelişmezse, eğitimin diğer işlevlerinin yerine gelmesi zaten beklenemez”* [Katılımcı 3]. Katılımcılar ayrıca, bireyin az gelişmişliğine ilişkin gözlemlerinden dolayı da bu işlevi önemsemektedirler. *“Etrafımdaki çoğu insanın tekdüze düşündüğünü ve hayata dair ciddi planlarının olmadığını görüyorum. En basiti, mesela, herkes devlet memuru olmak istiyor. Bir kişiden bile, ‘kendimi geliştirip ileride kendi işimi kurmayı düşünüyorum’ gibi özgün bir laf duymadım. Böyle bir bireyin toplumun herhangi bir kademesinde zincirin kuvvetli bir halkası olması çok zor”* [Katılımcı 60]. Deneyimler de buna ışık tutmaktadır. *“Ben ilkokulu ve ortaokulu bir kasabada okudum. Okula sadece bir alışkanlık olarak gidip geliyordum. Ne derslerde bir farkındalık kazanabildim ne de sosyal aktivitelere girdim. Bunun zorluğunu lisede yaşadığım mağduriyetlerde gördüm. Özgüven kazanamadım”* [Katılımcı 53].

“Seçme ve yöneltme” işlevi en önemli ikinci işlev olarak saptansa da, bu işlevin aslında bireye ve onun gelişimine dönük olmasından dolayı önemsendiği söylenebilir. Kısacası, katılımcılar bireyi ön plana çıkararak bir tutum göstermektedirler. Nihayetinde bireyin ilgi, ihtiyaç, istidat ve beklentilerine göre yönlendirilmesi, onun gelişimiyle yakından ilgilidir. *“Birey yaşamında bazen yol ayrımlarına geliyor. Ve bu durumlarda kendi ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi gerekiyor. Eğer yanlış yola girerse, sonrasında her şey domino taşı gibi dökülüyor. Hayatı boyunca mutlu olamıyor”* [Katılımcı 57]. Katılımcıların gözlem ve deneyimleri de bu işleve ışık tutmaktadır. *“Dokuzuncu sınıftayken bir arkadaşım Biyoloji dersinde çok başarılıydı. O derse karşı bir ilgisi de vardı. Öğretmen bunu fark etti ve onu bir proje yapmaya yöneltti. [Arkadaşım] yaptığı proje ile TÜBİTAK’tan ödül aldı...”* [Katılımcı8].

Katılımcılar bu ve benzeri olumlu örneklerin yanında, olumsuz deneyimlerinden dolayı da bu işlevi önemsemektedirler, çünkü yanlış yönlendirmelerin sonradan telafisi ya çok zor ya da olanaksızdır. *“İlkokuldayken resme ilgim vardı, şimdi ise yok. Çünkü benim karşıma, resim dersine karşı Matematik ve Türkçe derslerini çıkardılar. ‘Resim [dersin]den yüksek not aldım’ dedim, ‘Matematikten kaç aldın?’ dediler. Resim dersi var diye sevindim ama, ‘Matematik yapacağın’ dediler. Artık pek resim yapmıyorum, yapsam bile bir şey çıkmıyor. Eğitim bence öncelikli olarak bireyin ilgilerini, kabiliyetlerini ve beklentilerini ön plana almalıdır. Bireyi bu anlamda geliştirmelidir”* [Katılımcı 30]. *“Ben hep bir hemşire olmak istedim. Tüm hayalim sağlık meslek lisesine gitmekti. SBS’ye girdim ve iyi bir puan aldım. Tercih sırasında etrafımdaki tüm kişiler puanına yazık etme dediler ve öğretmen lisesine yazdırdılar. Şimdi öğretmenlik okuyorum ama mutlu değilim, hemşirelik hep içimde kalacak. Hayatım boyunca sevmediğim bir mesleğim olacak. Birey yanlış yönlendirildiğinde hem mutsuz oluyor hem de üretken olamıyor. Toplumda da bu anlamda faydalı olamaz”* [Katılımcı 57].

Bazı katılımcılar “seçme” kavramının her bireyin yeteneklerinin tanınması ve buna uygun rehberliğin yapılması anlamında görülmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca “seçme” ifadesindeki olumsuz çağrışım sezinlenerek, bu işlevden “seçkinliğe” giden yola da dikkatler çekilmiştir. *“Köy okulunda birleştirilmiş sınıfta okudum. Altıncı sınıfa başladığımda iki şube vardı. A şubesi ve bizim gibi köyden gelenlerin bulunduğu B şubesi. A şubesindekilerin hepsi bir üst okula gidebildi ama B şubesindeki arkadaşlarımdan çoğu köylerinde çiftçilikle uğraşıyor. Seçme işi, birilerinin önüne merdiven koyarken diğerlerinin yolunu kesmek olmamalı”* [Katılımcı 52]. *“Öğrenciler liseye girişte sınava giriyorlar. Sonra puanlarına göre Fen, Anadolu gibi liselere gidiyorlar. Bu liselerde okuyanlara genel lisede okuyanlardan daha çalışkan gözüyle bakıyorlar. Ben genel lisede okudum ve bunu gördüm. Bazı insanlar genel lisede okuyanların üniversiteye gitme şansını düşük buluyorlar. Böyle olunca öğrencinin umudu kırılıyor ama yine de üniversiteye kazanıyor. O yüzden öğrenciler sınıflandırılmamalı”* [Katılımcı 38]. *“Dershanede deneme sınavlarından sonra, seçme yöntemi ile daha iyileri seçip onlara elit bir sınıf kurulması beni çok üzmişti. Bir de bu yetmiyormuş gibi, en iyi hocaların o sınıfa verilmesi, fazla saat etüt görmeleri, daha fazla kitap verilmesi...bunlar da cabası... Seçme, sadece en iyilerin değil, tüm öğrencilerin iyileştirilmesi olmalıdır”* [Katılımcı 37].

İlk iki işlevden sonra toplumsal işlevler yer almaktadır. Katılımcılar tarafından sonraki basamaklara konulan toplumsal işlevler, bireyin öncelikli görüldüğünün, bireyin daha çok önemsendiğinin diğer bir göstergesidir. Başka bir anlatımla okulun öncelikle bireyi ön plana alması gerektiği, yaşanan toplumun ise bireyden sonra geldiği düşünülmektedir. Sırasıyla “toplumsallaştırma”, “toplumu kalkındırma”, ve “toplumun kültürel mirasını aktarma” işlevleri, bireysel işlevlerden sonra gelen işlevlerdir. Bu, toplumsal işlevlerin aslında bireysel işlevlerin gerçekleşmesinin doğal bir sonucu olmasıyla ilişkili olduğu kadar; toplumsal işlevlerin sorunlu boyutlarından da (örneğin, toplumsallaşma işlevinin, toplumun kusursuz olduğu varsayımına dayanması ve sosyal bozum ihtiyacını dikkate almayı; kültürel mirası aktarma işlevinin eleştirel

bakışı ihmal ederek aktarıcı bir pedagoji çağrışımı vermesi) kaynaklandığı düşünülebilir. Okulun toplumsallaştırmaya dönük işlevine ilişkin oldukça az sayıda katılımcı, deneyimlerinden bahsetmiştir.

“İlkokul 5. Sınıfta öğretmenim bana, ...’de bir okulun öğrencileriyle iki günlük değişim yapacağımı benim de göreceğimi söyledi. Oraya gidip başka bir ailenin yanında iki gün kalmam aslında çok önemli bir olay olarak görülmeyebilir; fakat 11 yaşına kadar ailesinden, ilçesinden başka bir yer görmemiş bir çocuk için çok önemli bir tecrübe olduğunu söyleyebilirim. Orada başka öğrencilerle tanışmam, onlarla kaynaşmam, üzerimdeki asoyallığı atmam açısından gerçekten çok değerliydi. Dünyanın sandığım kadar küçük olmadığını öğrendim. Bunu da okuluma borçluyum” [Katılımcı 58].

Dikkati çeken diğer bir bulgu ise, “mevcut siyasal düzeni koruma” işlevinin katılımcılar tarafından en sona bırakılmış olmasıdır. Bu bulgu, kuşkusuz, katılımcıların “birey” anlayışını ön plana çıkarmaları ile tutarlıdır. Üstelik söz konusu işlev, mevcut ifade şekliyle dönüşüm ve değişimi dışı alarak, statükocu bir çağrışım verdiği kadar, bireyin gelişimine de tehdit izlenimi vermektedir. Şüphesiz her siyasal düzenin istikrara ihtiyacı olduğu kadar, değişen dünyayla birlikte gelişmeye de ihtiyacı vardır. Katılımcıların bu düşüncelerinin temeli aşağıdaki kısımlarda sunulacaktır.

Elde edilen bulgularla eğitim kurumlarının işlevlerine ilişkin yeni bir sınıflandırma yapılabilir. Bu bağlamda, okulun “bireyi geliştirme” işlevi ile “seçme ve yöneltme” işlevi ‘bireysel işlev’ adı altında tek bir boyutta görülebilir. “Toplumsallaştırma”, “toplumun kültürel mirasını aktarma” ve “toplumu kalkındırma” işlevleri birleştirilerek ‘toplumsal işlev’ olarak isimlendirilebilir. Bu süreçte son işlev ‘siyasal işlev’ olarak ifade edilebilir. Bu durumda, katılımcıların (n=64) görüşlerine göre yeniden sıralama yapılacak olursa, okulun en önemli olması gereken işlevinin kuşkusuz bireye dönük işlev (%81) olduğu açıktır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, araştırmanın yöntem kısmında belirtildiği şekliyle, kendilerine altı ana başlıkta verilen okulun işlevlerini değerlendirerek, gereksiz gördükleri üç işlevi ifade etmeleri de istenmiştir. Elde edilen bulgular, aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Gereksiz Görülen İşlevler

Sıra no	İşlevler	Frekans/Yüzde
1.SIRA	Mevcut Siyasal Düzeni Koruma	(39)(%77)
2.SIRA	Toplumun Kültürel Mirasını Aktarma	(8) (%16)
3.SIRA	Toplumsallaştırma	(4) (%7)

n=51

Tablo 2’de, yapılandırılmış veri toplama aracının ikinci bölümünü yanıtlayan 51 öğretmen adayının, okulun işlevlerinden gereksiz gördüklerini sıraladıkları görülmektedir. Buna göre

katılımcıların önemli bir kısmı (%77) “mevcut siyasal düzeni koruma” işlevini gereksiz görmektedir. Bu işleve sıra ile “toplumun kültürel mirasını aktarma” (%16) ve “toplumsallaştırma” (%7) işlevleri izlemektedir. Birinci ve ikinci aşamada elde edilen bulgular birbiri ile uyumludur. Katılımcılar, okulun en önemli işlevini “bireysel işlev” olarak görürken, politik düzeni koruma işlevine karşı bir tavır koymaktadırlar. Siyasal düzeni koruyan bireylerin yetiştirilmesini okulun önemli bir işlevi olarak görülmemesi ve bu işlevin hatalı olduğunun ya da değiştirilmesi gerektiğinin belirtilmesi, eldeki araştırmanın en önemli bulguları arasındadır. Katılımcılar değişimden yana bir tutum sergilemektedirler. *“Mevcut siyasal düzenlere başkaldırıp şimdi çok daha uygar ve ileri demokrasilerin yarattığımı kim inkâr edebilir? Eğer inkâr edilemiyorsa neden bir düzenin korunmasına çalışıyoruz ki?”* [Katılımcı 48]. *“Okulun görevi, siyasal sistemi kutsamak değil, insanlara düşünmeyi öğretmek yoluyla neyin doğru neyin yanlış olduğunu görebilecek bir seviye kazandırmaktır. İlkokuldan beri ben Tarih dersi görüyorum. Ancak taraflı ve eksik olduğunu düşündüğüm bu derslerde öğrenciler kendi milletini ve kültürünü yanlış tanımaktadır. Eğitimi siyasi amaçlar için kullanmak uygun değildir”* [Katılımcı 33]. *“Kime göre siyasal düzen? Bir ülkede X ideolojisi hâkimse Y ideolojisini benimseyen kişiler başka altında kalabiliyorlar. Koruma yerine, demokratikleştirmeye ihtiyaç vardır”* [Katılımcı 40].

Kuşkusuz, demokrasinin benimsendiği toplumlarda, mevcut siyasal düzeni koruma işlevi çok da yadsınmaz. Dolayısıyla bunu okulun en önemli işlevi olarak gören katılımcılar da vardır. Onlara göre, mevcut siyasal düzenin korunması, o ülkedeki siyasal istikrarın da korunması anlamına gelmektedir. Eğitimin en önemli görevi de, bireylerine, rahat yaşayabilecekleri bir ülkenin kurulmasına ve korunmasına yardımcı olmak; bunu gerçekleştirebilecek bireyleri yetiştirmektir. *“Bir ülkede siyasal düzen olmazsa kargaşa ortaya çıkar. Milli kaynaklar ve manevi değerler yok olur. Ülke yıkılma derecesine kadar gelebilir ve hatta yıkılabilir. Örneğin Suriye’de mevcut siyasal düzeni sağlayamamaktan kaynaklanan bir kaos ortamı var. Her gün yüzlerce insan ölümle burun buruna gelmekte ve hatta ölmektedir. Ülkede kadınlar ve çocuklar tacize uğramaktadır. Ülkenin geleceği olan çocuklar, mevcut siyasal düzenin korunamamasından dolayı yok olmaktadır. Her gün yüzlerce insan başka ülkelere göç etmek zorunda kalmaktadır. İşte bu yüzden bir ülkede siyasal düzeni korumak, o ülkedeki eğitim sisteminin en önemli görevi olmalıdır”* [Katılımcı 64].

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın asıl amacı ne eğitim kurumlarının işlevlerini önem sırasına koymak, ne de katılımcıların bu konudaki görüşlerini saptamaktır. Özelde, katılımcıların dünyasındaki yansımalarını dikkate alarak, bir ders kitabı temsilini değerlendirmek ve yeniden şekillendirmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların şu noktalar açısından anlamlı olduğu görülmektedir:

(1) Ders kitabı temsilleri içerik, dil ve felsefi altyapı açısından, eleştiri gerektiren bazı sorunlar barındırmaktadır. Bu sorunlar, önceki araştırmaların işaret ettiği, içeriğin resmi görüşe

uygun bir şekilde sunulması (Elgar, 2004; Evans & Davies, 2000; Kabapınar, 2009; Su, 2006) veya kitap içinde araştırmacı/soruşturmacı bir yaklaşıma çok az yer verilmesi (Wilkinson, 1999) gibi durumlarla benzerlik göstermektedir. Bunun iyi tarafı şudur ki, öğretmen adaylarının ders kitabındaki içeriğe ilişkin yargıları ve deneyimleri; söz konusu içeriğin sınırlılıklarını saptamada, bu sınırlılıkları tartışmaya açmada ve mevcut içeriğe ilişkin bakış açısını genişletmede önemli katkılar getirmektedir. O zaman öğretmen yetiştirme süreci, Steinberg ve Kincheloe'nin (2004) ifade ettiği gibi, hem yorum geliştirmeye fırsat veren (hermeneutic) bir ortam haline getirilmeli; hem de öğretmen adaylarının tasarımcı rollerini içselleştirmeleri için olanaklar sunmalıdır (Apple, 1992; Şahin ve Kumral, 2013). Bu fırsatlar sunulmadığı takdirde, öğretmen adayları kendilerini, önceki bazı çalışmaların (Boyd, 2003; Phillips ve Phillips, 2007) işaret ettiği gibi, ders kitabını sınavlar için çalışılması gereken en önemli kaynak olarak gördükleri eski bir algıya doğru kayabilirler.

(2) Eğitim kurumlarının işlevleri açısından bakıldığında, “bireyi geliştirme” ile “seçme ve yöneltme” işlevlerinin birlikte düşünüldüğünü görülmektedir. Ancak nitel verilerdeki ayrıntılar “seçme ve yöneltme” ifadesindeki tepeden-inmeci söyleme vurgu yaparak, eleştirel pedagogların (McLaren, 1994; Oakes, 1995) ısrarla vurguladığı gibi, seçkinciliğe giden yola dikkatleri çekmektedir. Kuşkusuz eğitim kurumları bireyin kendini tanımasına yardımcı olacak hizmetleri ve kişinin ilgi ve yeteneğine uygun fırsatlar sunarken, hem seçim hakkını kullanma şansını kişide bırakmalı hem de “seçilmemişlere” kötü olanaklar sunmaktan kaçınmalıdır. Diğer taraftan bakıldığında ise toplumu ve devleti (ya da siyasi düzeni) önceliğe alan işlev ifadelerinin katılımcıların dikkatlerinden kaçmadığı görülmektedir. Burada temel sorunun, eğitimin siyasi veya toplumsal işlevinden ziyade, mevcut işlevlerin sunulmuş biçiminde olduğu da görülmektedir. Kuşkusuz “siyasi düzeni korumak” her ne kadar meşru bir işlev olsa da, toplumların daha demokratik bir düzen için çabaladıkları dünyada, tek başına yeterli değildir. Üstelik durağanlık veya korumacılık, örtük yollarla oluşturulan eşitsizlik veya sorunların çözümünü engelleyen bir tutum olabileceği gibi, eğitim kurumlarını da statükoya bağımlı kılabilir (Aronowitz & Giroux, 1985; McLaren, 1994; Oakes, 1995). Hâlbuki eğitim kurumlarının Shor'un (1992) ifade ettiği sosyal bozum işlevini yerine getirebilmesi için, öncelikle öğretmenlerin bu rollerini içselleştirmeleri gerekir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının işlevleri ifade edilirken dönüşümcü bir felsefi temeli de yansıtılmalıdır.

(3) Katılımcılar açısından bakıldığında ise birey temelinde kişinin mutluluğu, ilgi ve istekleri, yaratıcılığı, üretkenliği oldukça önemsenmektedir. Bu durum kendini, eğitimin işlevlerini en önemliden en önemsiz doğru sıralarken; eğitimin en önemli işlevinin bireyi geliştirmek olduğunu ifade etmeleri ile göstermektedir. Bununla beraber; bireyi geliştirme işlevinin tek başına bir anlam ifade etmediği aynı zamanda bireyin kendini yetenekleri temelinde tanımasına ve uygun bir yöneltme sağlanmasına da gerek olduğunu görülmektedir. Bu sayede mutlu, üretken bireylerin yetişebileceği,

bu bireylerin daha iyi bir toplum yaratabileceği anlaşılmaktadır. Bireyi geliştirmeyen, uygun yönlendirmeler yapmayıp onu şansına terk eden bir eğitim sisteminin, iyi bir toplum yaratma ve bu süreçte kullanacağı siyasal mekanizmaları kabul ettirme çabalarının içeriği boş, sürdürülemez bir uğraş olduğu, araştırmanın en önemli sonucudur.

Kaynakça

- Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-11.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Baştürk, R. (2010). Nonparametrik istatistiksel yöntemler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Boyd, D. R. (2003). Using textbooks effectively: Getting students to read them. *American Psychological Society Observer*, 16(6), 25-33.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carney, R. N. & Levin J. R. (2002). Pictorial illustrations *still* improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.
- Çokadar, H. & Şahin, A. (2009). Öğretmen adaylarının üniversite öncesi deneyimlerindeki öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 365-379.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Elgar, A. G. (2004). Science textbooks for lower secondary schools in Brunei: Issues of gender equity. *INT. J. SCI. EDUC.*, 26(7), 875-894.
- Erden, M. (2011). Eğitim bilimlerine giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Evans, L. & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42(3/4), 255-270.
- Foucault, M. (1972). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum Publishing Corporation.
- Fukkink, R. G. (2010). Missing pages? A study of textbooks for Dutch early childhood teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 371-376.
- Gauld, C. (1997). It must be true—it's in the textbook!. *Australian Science Teachers Journal*, 43(2), 21-25.
- Giroux, H. A. (1998). *Channel surfing. Racism, the media, and the destruction of today's youth*. New York, NY: Martin's Press.

- Gökdere, M. & Keleş, E. (2004). Öğretmen ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Ders Kitaplarını Kullanma Düzeyleri Üzerine Müfredat Değişikliğinin Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(161), [Online] <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/gokdere-keles.htm> adresinden 03/01/2008 tarihinde indirilmiştir.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Haggarty, L. & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 567–590.
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Horsley, M. & Lambert, D. (2001). The secret garden of classroom and textbooks. In M.Horsley (Ed.), *The future of textbooks? Research about emerging trends*. Sydney: TREAT.
- Hubisz, J. (2001). Popular science textbooks found prone to error. *Curriculum Review*, 40(8), 1–5.
- Iding, M. K. (1997). How analogies foster learning from science texts. *Instructional Science*, 25, 233–253.
- Kabapınar, Y. (2009). Prospective teachers' ideas about the methodology of social sciences/history and purpose of social studies teaching: Evaluation of “us” through “others”. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 1(8), 108-120.
- Kahveci, A. (2010). Quantitative analysis of science and chemistry textbooks for indicators of reform: A complementary perspective. *International Journal of Science Education*, 32(11), 1495-1519.
- Kearsey, J. & Turner, S. (1999). How useful are the figures in school biology textbooks. *Journal of Biological Education*, 33(2), 87–94.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kincheloe, J. L., Slattery, P., & Steinberg, S. R. (2000). *Contextualizing teaching: Introduction to education and educational foundations*. New York: Longman.
- Leung, C. Y. & Andrews, S. (2012). The mediating role of textbooks in high-stakes assessment reform. *ELT Journal*, 66(3), 356-365.
- Lubben, F., Campbell, B., Kasanda, C., Kapenda, H., Gauseb, N. & Kandjeo-Marenga, U. (2003). Teachers' use of textbooks' practice in Namibian science classrooms. *Educational Studies*, 29(2/3), 109–124.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13, 522-525.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. White Plains, NY: Longman.
- Oakes, J. (1995). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Penney, K., Norris, S. P., Phillips L. M. & Clark, G. (2003). The anatomy of junior high school science textbooks: An analysis of textual characteristics and a comparison of media reports of science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(4), 415–436.
- Phillips, B. J. & Phillips, F. (2007). Sink or skim: Textbook reading behaviors of introductory accounting students. *Issues in Accounting Education*, 22(1), 21–44.
- Potter, W. J. (2010). *Media literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Selander, S. (2005). "How do teachers evaluate, select and use textbooks? Results from surveys in Norway and Finland." *Paper presented at the Eighth International Conference on Learning and Educational Media (France, October 26–29, 2005)*.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Sönmez, V. (2013). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. (2004). Introduction: No more secrets—kinderculture, information saturation, and the postmodern childhood. In S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (Eds.), *Kinderculture: The corporate construction of childhood* (pp.1-47). Boulder, CO: Westview.
- Stern, L. & Roseman, E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from project 2061's curriculum evaluation study: life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538–568.
- Stylianidou, F., Ormerod, F. & Ogborn, J. (2002). Analysis of science textbook pictures about energy and pupil's readings of them. *International Journal of Science Education*, 24(3), 257–283.
- Su, Y.C. (2006). Political ideology and social studies curricula in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 353-364.
- Synder, V. L. & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks and pedagogy. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 617–636.
- Şahin, A. (2007) Eğitim programlarının demokratikleşmesine vurulan bir kelepçe olarak sistem yaklaşımı: Ne için ve kim için sistem yaklaşımı? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 927-951.
- Şahin, A. & Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Toffler, A. (1996). *Üçüncü dalga* (Çev. A. Seden). İstanbul: Altın Yayınları.
- Uzuntiryaki, E. & Boz, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Ders Kitabı Kullanımıyla İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 212–220.
- Wilkinson, J. (1999). A quantitative analysis of physics textbooks for scientific literacy themes. *Research in Science Education*, 29(3), 385–399.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185–196.

Extended English Abstract

Statement of Problem

Although there have been a growing number of new technologies, textbooks are still considered as one of the most important materials in the process of teaching and learning. There might be many reasons behind this view. First is the content presented systematically and supported by visual and pedagogical elements. Second is that textbooks are often economical for students from many aspects. Another reason is that teachers prefer to adjust assessment and evaluation processes to the content of textbooks. Despite those and many other reasons, textbooks are often criticized due to several issues, such as scientific mistakes, sexist representation of gender, the lack of an inquiry based approach, the formation of contents based on official expectations, and the inconsistency with the related curriculum. The expanding flow of information enforces individuals both to be highly selective and to engage in the hidden and deep meanings of messages. Hence textbook representations could not be excluded from this viewpoint, especially in teacher education process. In addition, the textbooks which are suggested to pre-service teachers include limited or problematic representations, as in the goals of educational institutions. Some textbook contents state that the goals (or functions) of educational institutions are developing individuals, transferring cultural heritages of societies, selecting and guiding individuals, developing the society, protecting the current political order, and socializing individuals. In order for pre-service teachers to take analytic and inquiry-oriented stance in their future teaching, their experiences with textbooks must first include critical and analytical approach in teacher education programs.

Aim of the Study

The aim of this study is to evaluate and restructure a textbook (Introduction to Educational Sciences) representation of the goals of educational institutions from the standpoint of pre-service teachers. Referring to this aim, the following three questions were posed in order to find answers: (1) Which inferences can be drawn related to the content (goals of educational institutions) as a result of pre-service teachers' ordering the goals based on their significance? (2) Which inferences can be drawn related to the same content as a result of pre-service teachers' ordering the goals based on their irrelevance? (3) How do the explanations and experiences of student teachers explain the emerging situation about the goals of educational institutions?

Method

This study was designed as a case-study. The content representation (developing individuals, selecting and guiding individuals, socializing individuals, developing the society, transferring cultural heritages of societies, and protecting the current political order) of educational institutions in an "Introduction to Educational Sciences" textbook was treated as a case (single case study). Since the current content adopt an approach and language based on Essentialist and Perennialist view, it is more suitable for an inquiry-based approach. Therefore, this kind of selection is called as "judgment sample" in which researchers head for the most productive situation. First year pre-service teachers currently taking the course of *Introduction to Educational Sciences* (N = 64) were asked to evaluate and react to the regarded textbook content. The participants were enrolled in the primary level of teacher education program of a school of education in a western Anatolia university. Since all the voluntary participants were invited to the study, any purposive sampling was not used.

The data were collected through a structured form which allows students to react by evaluating the content of the textbook. In this form, the participants were firstly expected to put the goals of educational institutions in order (with justification) from the most important to the least important one (ordinal scale), and, then, they were expected to sequence the irrelevant goals (with justification) from the most irrelevant to the least. Lastly, they were asked to reflect their personal experiences related to the goals which they have regarded as the most and the least important. The results were illustrated with the qualitative data.

Results

Findings indicate that the participants consider “developing individuals” as the most important goal of schools. Following that, they stated “selecting and guiding individuals” as the second most important goal. These two goals go together because of the fact that most participants consider true guidance as an important precondition of individual development. It must then be noted that the participants prioritize goals related to individual development. The qualitative data also demonstrate that “developing individuals” and “selecting and guiding” functions go together. In short, the participants pose that the development of individuals should be ensured by guiding the individuals based on their true interest and abilities, not through forcing them to a misleading tracking. Actualizing these two functions is viewed as a prerequisite for raising a generation with content, productive, and conscious individuals, which comprise a society.

The participants’ responses made clear that the social functions of schools were regarded as the secondary level functions. Based on the findings, the most important functions after individual ones are “socializing individuals”, “developing the society”, and “transferring cultural heritages of societies”. Schools serve for socialization by educating students together, forming community, conducting group activities, or similar ways. “Developing the society” was viewed as a direct result of “developing individuals”. “Transferring the cultural heritages of societies” was criticized since it denies active construction or reconstruction of culture. Another important result of the study is that the function of “protecting the current political order” is viewed as the least important function of educational institutions. According to the results, most participants also regarded the goal of “protecting the current political order” as irrelevant and unnecessary. The irrelevant goals following this one are “transferring cultural heritages of societies” and “socializing individuals”.

Conclusion

Several conclusions could be drawn from the study. First is that a textbook representations regarding the goals of educational institutions are problematic in several ways (e.g., discourse, content). Second is that such textbooks become important materials to invite alternative views if critical reading is employed. In fact, pre-service teachers’ critical reading of the textbook is an important instrument to uncover and reshape the problematic representations in the textbook. Third is that the individualistic functions of educational institutions are prioritized by the participants. Benefiting from the results of the study, the goals of “developing individuals” and “selecting and guiding” can be integrated into the one dimension as “individualistic goals”. The goals of “Socializing individuals”, “transferring cultural heritages of societies” and “developing the society” can be unified as “social goals”. The last goal can be renamed as “political goals”.