EYFOR XIV

CUMHURİYETİN 100. YILINDA EĞİTİM

Education in the 100th Anniversary of the Republic

14. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

14th International Forum of Educational Administration

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI (TASLAK)

Hybrid Congress | www.eyfor.org | 03-07 Mayıs 2023 / 03-07 May 2023

EYFOR XIV

TAM METİN BİLDİRİLER

KİTABI

03-07 MAYIS 2023 ANKARA



EYUDER 2023

XIV. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

EYFOR XIV TAM METİN BİLDİRİLER

07-07 MAYIS 2023 ANTALYA

E-ISBN: 978-975-2490-95-6

Kitap, EYFOR-XIII 'de sunumu yapılan bildirilerin Tam Metinleri olup metinlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: EKİM 2023, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Dr. Adem ÇİLEK

Murat KOÇALİ

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALİ

İletişim
EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ
İnternet: www.eyuder.org. tr
E.ileti: eyuder@gmail.com
İnternet: www.eyfor.org
E.ileti: forumeyfor@gmail.com

DÜZENLEME KURULU

ONURSAL BAŞKAN

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Gazi Üniversitesi Rektörü

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER/ULEDEF Başkanı

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Gazi Ünv. Gazi Eğitim Fak. Dekanı

KONGRE AKADEMİK DANIŞMAN

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
Gazi Üniversitesi

KONGRE GENEL KOORDİNASYON

Murat KOÇALİ
Milli Eğitim Bakanlığı

Ömercan ŞENTÜRK
Milli Eğitim Bakanlığı

Rumeysa ŞEN
Milli Eğitim Bakanlığı

ORGANİZASYON EKİPLERİ

Sema ÖZEN	**ERKEN ÇOCUKLUK EĞĞİTİMCİLERİ DERNEĞİ**
Serap OKUR ARSLAN	**EĞİTİMCİ KADINLAR DERNEĞİ**
Ahmet AŞKAR	**İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİ DERNEĞİ**
Süleyman DEĞİRMENCİ	**TEKNİK VE MESEKİ EĞİTİMCİLER DERNEĞİ**
Dinçer BEKTAŞ	**ULUSLARARASI DİL EĞİİMCİLERİ DERNEĞİ**
Ahmet YALVAÇ	**ONLİNE OTURUM KOORDİNATÖRÜ**
Kıymet SARAR	**ONLİNE OTURUM TEKNİK EKİP**

Nur DURMUŞ	**ONLİNE OTURUM TEKNİK EKİP**
Birol KILIÇ	**SOSYAL MEDYA EKİBİ**
Gülbahar Dilek ÖRENLİLİ	**PROGRAM HAZIRLAMA EKİBİ**
Hülya AYKUTLU ADALI	**İŞARET DİLİ TERCÜMANI**
Sercan VARKAN	**KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ KOORDİNATÖRÜ**
Murathan TUVANÇ	**KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ**
Muhammed ÇİFTÇİ	**KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ**
Metehan UÇAR	**KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ**
Oğuzhan DURSUNOĞLU	**KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ**

DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ[OT1]

Prof. Dr.	Adurrahman İLĞAN	İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali AKSU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali BALCI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Coşkun BAYRAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Güler TULUK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Mehmet KARATAŞ	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Soner YILDIRIM	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İlknur MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Leyla HARPUTLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa SEVER	ANKARA ÜNİVESİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Özge HACIFAZLIOĞLU	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sabri ÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ
Prof. Dr.	Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Türkan ARGON	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yüksel KAVAK	TED ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abidin DAĞLI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adnan TAŞGIN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	EURASIAN SOCIETY OF EDUCATIONAL RESEARCH

Doç. Dr.	Asim MEMMEDOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu Çulha ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu ÖZEVİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Çınla ŞEKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif YÖYEN	SAKARYA ÜNİVERSİTSİ
Doç. Dr.	Emine Seda KOÇ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emre PINARBAŞI	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Erdinç DOĞRU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esen ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esen ERSOY	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esra TÖRE	SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	MERSİN ÜNİVERSİTSİ
Doç. Dr.	Gözde İNAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gülten ŞENDUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Hacer KARABAĞ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coskun CELIK	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coşkun ÇELİK	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	ISPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Kazım BİBER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Necla FIRAT	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nedim ÖZDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selin OYAN	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Süleyman KARATAŞ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Şenol SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Turan AKMAN ERKILIÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Türker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zühal ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Celal GÜLŞEN	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	TRAZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVRSİESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	ANKARA ÜNİERSİTESİ

Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	NEVŞEHİR HACI BAYAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ramazan Şamil TATIK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Yeliz ÇELEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Zekiye ÖZGÜR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Güler KOÇAK	MEB TTKB
Dr.	Harun Alpar CANATAN	MEB
Dr.	Hatice BİLGİN	MODERN BİLİMLER AKADEMİSİ
Dr.	Hicran ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MİLLİ EĞİTİM UZMANI
Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB
Öğr. Gör.	İsmail ERASLAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Özge ENGİN	AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Öğretmen	Ömercan ŞENTÜRK	Milli Eğitim Bakanlığı
Uzman	Murat KOÇALİ	Milli Eğitim Bakanlığı

BİLİM KURULU ÜYELERİ[OTZ]

Prof. Dr.	Adurrahman İLĞAN	İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet DOĞANAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSTESİ
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali AKSU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali BALCI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Paşa AYAS	İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Rıza ERDEM	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali SABANCI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Coşkun BAYRAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
Prof. Dr.	Emine ERATAY	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ezgi TAVŞANCİL	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ferudun SEZGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Güler TULUK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan Basri MEMDUHOĞLU	SİİRT ÜNİVERSTESİ
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Mehmet KARATAŞ	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Soner YILDIRIM	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İknur MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal KAYIKÇI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Leyla HARPUTLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Musafa SEVER	ANKARA ÜNİVESİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Özge HACIFAZLIOĞLU	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sabri ÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ
Prof. Dr.	Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Türkan ARGON	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yüksel KAVAK	TED ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Zekiye Meltem AKKAYA	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abdulvahahap AKINCI	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abidin DAĞLI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adem BAYAR	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adnan TAŞGIN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	EURASIAN SOCIETY OF EDUCATIONAL RESEARCH
Doç. Dr.	Asim MEMMEDOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Asiye TOKER GÖKÇE	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ayça KARTAL	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu ÇULHA ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu ÖZEVİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Burcu Sezginsoy ŞEKER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ceyhun OZAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Çınla ŞEKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Derya GİRGİN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif YÖYEN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emine Seda KOÇ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emre PINARBAŞI	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Erdinç DOĞRU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	Esen ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esen ERSOY	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esra KARABAĞ KÖSE	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gözde İNAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gül Kaleli YILMAZ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gülten ŞENDUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Hacer KARABAĞ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coskun CELIK	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coşkun ÇELİK	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	İSPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Kazım BİBER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehmet OKUTAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Necla FIRAT	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nedim ÖZDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer Tuğrul KARA	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	Özkan ÖZGÜN	ÇUKUROVA ÜNİVERİTESİ
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Sadullah Serkan ŞEKER	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selin OYAN	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selminaz ADIGÜZEL	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Sıtkı AKARSU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Süleyman KARATAŞ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Şenol SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Turan AKMAN ERKILIÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Türker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Vafa SAVAŞKAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zeynep TATLI	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zühal ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet GÜLAY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Celal GÜLŞEN	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Didem GÜVEN	İNÖNÜ ÜNİVESİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

Dr. Öğr. Üyesi	Fatih Mutlu ÖZBİLEN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hamit ÖZEN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Nuray ÖNCÜL	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	NEVŞEHİR HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ramazan Şamil TATIK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Selda ARAS	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Yahya Han ERBAŞ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör.	Yeliz ÇELEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör.	Zekiye ÖZGÜR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Ahmet KAYSILI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Emel ÇİLİNGİR ALTINER	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Sultan ÇIKRIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Güler KOÇAK	MEB TTKB
Dr.	Sinan DAĞ	MEB
Dr.	Ayça ÜLKER	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Elif Gamze ÖZCAN	MEB
Dr.	Gökhan KAYIR	MEB
Dr.	Harun Alpar CANATAN	MEB
Dr.	Hatice BİLGİN	MODERN BİLİMLER AKADEMİSİ

Dr.	Hicran ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MİLLİ EĞİTİM UZMANI
Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB
Öğr. Gör.	İsmail ERASLAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Özge ENGİN	AVRASYA ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

300DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ[OT1] 6

BİLİM KURULU ÜYELERİ[OT2] 11

İÇİNDEKİLER 19

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN YÖNETİM VE VELİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: FENOMENOLOJİ ÇALIŞMASI 28

ESMA BAŞYİĞİT, UFUK BAŞYİĞİT 28

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİĞE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 49

İSMAİL HAKKI ÖZDEMİR, NECATİ CEMALOĞLU, ... 49

İLKÖĞRETİMDEKİ MEVSİMLİK GEZİCİ TARIM İŞÇİSİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YÖNETİMİNE OLAN ETKİLERİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ) 67

ALİ TAŞ,MAHMUT ÇITIRIK, MEHMET ŞÜKRÜ DAMDAM, ... 67

TƏLİMİN TƏŞKİLİNƏ VERİLƏN ƏSAS TƏLƏBLƏR VƏ MÜASİR KURİKULUM. 84

YEGANE HACİYEVA, ... 84

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 91

UĞUR ÇETİNKAYA, ... 91

EĞİTİM KURUMLARINDA BİREYSEL KARİYER PLANLAMA İLE İŞLE BÜTÜNLEŞME İLİŞKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELİ 110

SAVAŞ VARLIK, ... 110

CORONAVİRÜS (COVİD-19) PANDEMİ DÖNEMİNDE OKULLARIN İMAJINA YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 122

SEDA PİR TANRIÖVER, MÜNEVVER ÇETİN, ... 122

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASINA VE BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 144

KEMAL FİDAN, ZÜLFÜ DEMİRTAŞ, CİHAT TURAN, ... 144

ÖĞRETMENLERİN WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANIM DÜZEYLERİ 174

OKTAY AKSOY, ... 174

ÖZEL OKULLARDA BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL ÖZ YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. 182

MELTEM GURE, MÜNEVVER ÇETİN, ... 182

SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ..... 194

YELİZ ÇELEN, SİBEL KICIR, ... 194

ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YAŞADIĞI ZORLUKLARIN SEBEPLERİ..... 206

YELİZ ÇELEN, ZEYNEP YİĞİT, ... 206

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 214

FATMA KÖYBAŞI ŞEMİN, BÜŞRA KOÇ, ... 214

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR 222

SÜLEYMAN KARATAŞ, RAMAZAN BURAK KAHYAOĞLU, ... 222

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE LİDERLİK ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ..... 233

TUBA AYDIN GÜNGÖR, ÇİĞDEM ÇAKIR, ... 233

YENİLİKÇİ EĞİTİM VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM (KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ) 241

HARUN TÜYSÜZ, ... 241

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE DRAMANIN ETKİSİ..... 251

CANAN GÖKÇEKUYU, İREM ÖZGÜL, ... 251

ENGELSİZ EĞİTİME YENİ BİR YAKLAŞIM: METACLASS..... 262

HALİL ULUTAŞ, HAFİZE NURAY ULUTAŞ, ... 262

OKULLARDA DEZAVANTAJLI DURUMLARA KARŞI OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKINDALIĞI..... 275

ERKAN TUZSUZ, ZEYNEP ÇAYLAR, ... 275

ÖZEL OKULLAŞMANIN RESMİ OKULLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE BUNUN FIRSAT VE İMKAN EŞİTLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 283

BAYKAL BÜYÜKKARA, KEMAL KAYIKÇI, ... 283

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ İLE İLGİLİ BİR DURUM ÇALIŞMASI..... 301

EMRA SİLAH, AYSEL ŞENER, *RAMAZAN BURAK KAHYAOĞLU* 301

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE İNGİLİZCE EĞİTİMİ..... 315

HÜSEYİN TEYFİK İNAN, ... 315

EĞİTİMDE İYİ ÖRNEK UYGULAMALARI..... 321

BELGİN KANAÇ,..... 321

ÇOKLU ZEKA ATÖLYEM 327

Sibel ÖZDAŞ, Zeynep SEVİM, Sevinç AYDIN, Veysi ÖZGÜL,.....327
ÇOKLU ZEKA ATÖLYEM 327
Sibel ÖZDAŞ.....327
EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI.....339
Selda KARATAĞ,.....339
BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ 371
Kenan GEZMEK, Veysi ÖZDAŞ, Mürşet ÇAKMAK,.....371
OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE KARŞI TUTUMLARI (KARAKÖPRÜ İLÇE ÖRNEĞİ) 379
Şehmus HARE, Derya EVREN, Sacide GÜLEL, ...379
TEKNOLOJİNİN TÜRK DİLİNE ETKİSİ 389
Ahmet SEMERCİ, ...389
PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE İŞ STRESİNİN YAŞAM DOYUMUNU YORDAMA GÜCÜ.....396
Dilek ILGIN ÖZBEN, Nazmiye ESKİ,, ...396
TÜRKİYE'DE EĞİTİM DENETİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN İNCELENMESİ (2010-2020)...415
Ramazan GÜÇLÜ, ...415
OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOÇLUK BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PERFORMANS, MESLEKİ HAZ VE BAŞARI ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 432
Asuman BİLGİN YURDAÖZ, ...432
OTANTİK LİDERLİK ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ 452
Melek ŞENER PARS, ...452
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZGECİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM ARASINDAKİ İLİŞKİ.....475
Ayhan KANDEMİR,.....475
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИЗАЙНДЫ ҚОЛДАНУ МҰҒАЛІМ ШЕБЕРЛІГІ 489
Sara Mediyeva 489
İYEP UYGULAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAMIN UYGULANMASI SONRASINDA ELDE EDİLEN KAZANIMLARA YÖNELİK GÖRÜŞ VE DEĞERLENDİRMELERİ 493
Mehmet Fatih KARACABEY, *Şerafettin KOÇAK* 493

EBEVEYNLİK STİLLERİNİN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ 514

FATMA BETÜL ÇAT, ELİF DAĞLI, ... 514

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚӘСІБИ БАҒДАРЫН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ НЕГІЗІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ 526

AİNUR SADYKOVA 526

ORTA YAŞLI KADINLARIN BEDEN İMAJINI DEĞİŞTİRMEDE KENDİ BEDENİNDEN MEMNUNİYET / MEMNUNİYETSİZLİK SORUNU 537

AİNUR DUİSENBAYEVA 537

EĞİTİM ALANINDA ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZİ 541

ESMA ORAK, HÜSNA KARAMAN, ... 541

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE, "GÖZLÜKLÜ ÇİM KAPLUMBAĞALAR" EĞİTİM MATERYALİ İLE KÜRESEL ISINMA VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ (YEŞİL ÇATILAR) BİLİNCİNİN KAZANDIRILMASI 556

SABAHAT ZEYBEK, ... 556

CHAT GPT-3, SPSS'Yİ SOSYAL BİLİMLERE YENİ BAŞLAYANLAR İÇİN KULLANICI DOSTU HALE GETİRDİ 562

DÖNÜŞ ŞENGÜR, ... 562

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EBEVEYNLERİ TARAFINDAN HİKÂYE OKUNAN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINDA VE GELİŞİM ALANLARINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER HAKKINDA EBEVEYNLERİ İLE GÖRÜŞÜLMESİ 576

EVREN DENİZ TURAN, TANSU ALAN, ... 576

İNGİLİZCEYİ KONUŞARAK ÖĞRETİYORUZ, UYGULAYARAK PEKİŞTİRİYORUZ 591

SELİHA BAŞDAĞ, YASİN ŞAHİN, AYNUR DİLARA ÖZBİLMİŞ, MERVE USTA, ... 591

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ETKİNLİKLERİNDEKİ STEM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 599

SÜMEYYE ÇAKICI, ... 599

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ETKİNLİKLERİNDEKİ STEM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 599

SÜMEYYE ÇAKICI 599

OKULLARDA YÜRÜTÜLEN ULUSLARARASI PROJELERİN PROJE YÖNETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. 612

ŞEYMA TOPÇU, FEYZİ ULUĞ, ... 612

EKO STEAM İLE GELECEĞİMİZ GÜVENDE 634

SEHER ŞEREF, EMİNE YILDIRIM, SAMİME KAYA, ... 634

I'M LEARNİNG WİTH S.T.E.A.M ETWİNNİNG PROJESİ 643

MELEK ÇOLAK, FEYZA BAYBARS, ... 643

PANDEMİ SÜRECİNDE SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ..... 657

TANSU ALAN, ... 657

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ..... 671

ARZU ENGÜR, ... 671

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ OKUL ALGILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 689

İBRAHİM DAĞCI, MAHMUT ORHAN DURUM, ... 689

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE HATALARI KULLANMANIN ETKİLERİ: HATALI ÇÖZÜM METODUNA ÖĞRETMEN BAKIŞLARI..... 701

ZEYNEP BALAK, MUHAMMED FATİH DOĞAN, ... 701

8.SINIF MATEMATİK DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN GERÇEK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME TÜRLERİNE VE ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ..... 708

İREM KORKMAZ, HİLAL YILDIZ, ... 708

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİNE YÖNELİK BAZI GÖRÜŞLERİNİN TESPİTİ 722

ASLI ÖZDEMİR ÖZCAN, EMİNE HATUN DİKEN, ... 722

ZEKA OYUNLARI VE MATEMATİK KAVRAMLARI 743

ZEYNEP SEVİM, ... 743

UZMAN ÖĞRETMENLERİN ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ..... 753

DENİZ SARIBUDAK, ZAHİDE PERİHAN EKMEKÇİOĞLU, ... 753

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARINI BENİMSEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 771

AYKAR TEKİN BOZKURT, ZEYNEP YILMAZ ÖZTÜRK, ... 771

MESLEK LİSESİNDE ÇALIŞAN KÜLTÜR ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ 785

AYŞE KAZANCI TINMAZ, BÜŞRA KAYA 785

İŞLETMELER VE EĞİTİM KURUMLARININ ENTEGRASYONU: İŞ-EĞİTİM KOÇLUĞU MODELİ..... 794

LEYLA ARIKANOĞLU, ERKAN TUZSUZ, ... 794

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE ÇALIŞMA KOŞULLARININ İNCELENMESİ..... 794

İSA YÜCE, ... 794

KADIN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM YÖNETİCİSİ OLMALARINI ENGELLEYEN NEDENLER..... 857

BERATİYE KOCAMAN, ... 857

TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLME SÜRECİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ..... 884

ALİ KALE,..... 884

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM KURUMLARINA YÖNETİCİ ATAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 909

NAZMİYE GÜÇLÜOĞULLARI, ... 909

EĞİTİMDE KADIN YÖNETİCİLERİN CAM TAVANI AŞMA YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI..... 947

AYŞE GÜL DOĞRU,..... 947

COŞKULU YÖNETİM: YENİ BİR LİDERLİK YAKLAŞIMI VE EĞİTİM YÖNETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ985

DÖNÜŞ ŞENGÜR, ... 985

BANA AYNA OLURMUSUN? 996

FERDA KANAT,..... 996

BİLİM VE SANAT MERKEZİ YÖNETİCİLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN UYGULAMALARI (DOĞU KARADENİZ ÖRNEĞİ) 1012

NİMET SAĞUER, EŞREF NURAL, ... 1012

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUKLARI OLAN ANNE – BABALARIN OKUL ORTAMINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ 1037

ŞAHİN DEĞER, ÜMMÜHAN ÖRAN, YASEMİN USLU,..... 1037

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (BİTLİS ÖRNEĞİ)..... 1054

İREM ÖZGÜL, CANAN GÖKÇEKUYU, ... 1054

ÖZEL EĞİTİME YÖNELİK YAYINLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİ KAPSAMA DÜZEYİ 1064

AYŞEGÜL ÖZGİRESUN, SUNA TARHAN,..... 1064

İKİ DEFA FARKLI BİR ÇOCUK: ÖZEL YETENEKLİ VE HİPERAKTİF BİR ÖĞRENCİYİ ANLAMAK 1071

ALİ CULHA, TÜLAY SAĞIR ÜLGER, TUBA SAĞIR,..... 1071

YETERSİZLİKTEN ETKİLENEN BİREYLERE YÖNELİK UYGULANAN KAÇIRILMAYI ÖNLEME VE CİNSEL İSTİSMARDAN KORUNMA PROGRAMLARININ İNCELENMESİ..... 1084

AYŞENUR ARAT ODACI,..... 1084

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE ÇEVRE VE EKOLOJİ KONULARINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE AKADEMİSYENLERİN GÖRÜŞLERİ 1094

GÖKHAN GÜÇİN, ... 1094

ÜNİVERSİTEDE ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜRECİNE UYUMUNUN ÖZELLİKLERİ 1107

MARZHAN MOLDAKHANOVA 1107

TARİH DERSİNDE BELİRLENEN HEDEFLERE ULAŞMAK AMACIYLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN UYGULAMALAR 1113

AİGERİM KABYSHEVA 1113

ALTINORDUDAKİ KÜLTÜREL MİRASI ORYANTİRİNGLE ÖĞRENİYORUM 1116

MELEK AYLİN KIRCA, ... 1116

PELL SAYI DİZİSİ KULLANILARAK ŞİFRELEME VE ŞİFRE ÇÖZME ALGORİTMASI OLUŞTURULMASI 1131

BAHAR KULOĞLU, ENGİN ÖZKAN, ... 1131

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLAR 1137

ŞULE İNAN, ... 1137

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ TEMA DEĞERLENDİRME SORULARININ YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 1148

MEHMET MUSTAFA MARANGOZ, EDA MERT ALTINEL, ... 1148

ÇOCUKLARIN DERGİSİ "DERGİ MUDİTA" ÜZERİNE BİR İNCELEME 1163

RABİA SENA ESER, DAVUT ESER, ... 1163

DİJİTAL DERGİ HAZIRLAMANIN EDEBİYAT DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ 1175

SİBEL ÇELİKEL, MİRAY BÜYÜKAVCILAR, ... 1175

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN İLKOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI 1184

DİLEK ILGIN ÖZBEN, ... 1184

PANDEMİ İLE GELİŞEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIĞI TEKNİK PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 1211

ATİLA ŞİMŞİT, SUNA ŞİMŞİT, ... 1211

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ 1217

ABDURRAHMAN KANAÇ, ... 1217

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN 1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE BİLMEYEN ÖĞRENCİLERLE İLK OKUMA YAZMA DERSİNDE VE OKULA UYUM SÜRECİNDE YAŞADIĞI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ..... 1222

ENGİN İŞ, MUSTAFA KAHRAMAN, ...1222

TÜBİTAK 4007 NURDAĞI BİLİM ŞENLİĞİ PROJESİNİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ .. 1241

YASEMİN NURİYE TÜRKDAL,.....1241

TÜRKİYE'DE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN İNCELENMESİ 1252

FAZİLET ULUYURT, SERCAN PINAR, İSMAİL SERİN, ...1252

EĞİTİM DENETMENLERİNİN DENETİM SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLARI HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 1265

MERVE SARIKOCA, ...1265

GÖZLEM, ÖLÇME, SINIFLAMA VE VERİLERİ KAYDETME BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI..... 1284

SEVGİ ATALAY, ...1284

OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI: TANILAMA VE İYİLEŞTİRME ÖNERİLERİ 1300

RAMAZAN BURAK KAHYAOĞLU, SÜLEYMAN KARATAŞ, ...1300

ÖĞRETMEN KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASINA İLİŞKİN KARİYER BASAMAKLARI SİSTEMİ VE KARİYER BASAMAKLARINDA YÜKSELME SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 1314

MEHTAP AYDOĞDU BİLGİÇ, DUYGU GÜR, ...1314

YENİ UYGUR YAZARLARINDAN HALİDE İSRAİL'İN HAYATI VE ESERLERİ..... 1327

FATMAGÜL ÖCAL,.....1327

YAPAY ZEKA EĞİTİCİ EĞİTİMİ..... 1342

HALİL İBRAHİM ÇETİN, ABDURRAHİM SARGIN, SACİDE GÜLEL,.....1342

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VELİ ÇATIŞMA DURUMLARININ İNCELENMESİ..... 1349

KAMURAN KAYA,.....1349

ATÖLYE POSTER BİLDİRİLER 1369

OKUMA SAATİ E-TWİNNİNG ETKİNLİĞİ 1370

İNCİ YILMAZ ŞİMŞEK,.....1370

KELİMELERİM ÖZGÜRLÜĞÜM ETWİNNİNG PROJESİ 1380

TUBA ERDEN, MAKBULE BİLA, ... 1380

SÜPER KAHRAMANIM BİZDEN BİRİ 1380

SEDA ŞEKER YILMAZ, TÜLİN KARAAĞAÇ, HACI İSMAİL KILIÇ, SERKAN MUSTAFA AKYOL, ... 1380

İYİLİK ÇİÇEKLERİMİZ HER YERDE AÇIYOR 1387

ÖZNUR ÇELİK, SEVİNÇ HARDAL, MURAT ERMİŞ, MUAMMER AKDAŞ, AYŞEGÜL ÜMMÜHAN ŞAN, FATMANUR ÇAĞLAR, NURAN DÖNMEZ, NURTAN CAN, RUKİYE ATMACA, TOYGUN FAHRİYE MENDERES, KHATUNA KHACHAPURIDZE, ELZBİETA WROBLEWSKA, DANİJELA KUŽET, SULHİYYYE HUSEYNOVA FİLOMENA LANZETTA, FİLOMENA LANZETTA, ... 1387

HAYAT SELAMLA BAŞLAR 1393

ÖZNUR ÇELİK, VİLDAN ÖZGEN[2] ,MURAT ERMİŞ[3], MUAMMER AKDAŞ [4], NEVAL ALKAN [5], FATMANUR ÇAĞLAR[6], NURAN DÖNMEZ [7], SÜREYYA YAŞAR [8], ŞULE OLGUN[9], TOYGUN FAHRİYE MENDERES [10,] KHATUNA KHACKAPURIDZE [11], ELZBİETA WROBLEWSKA[12], DANİJELA KUŽET [13], SULHİYYYE HUSEYNOVA [14] , FİLOMENA LANZETTA[15] 1393

ERASMUS + PROJELERİNİN ÖĞRENCİLERİN LİSE TERCİHLERİNDEKİ ETKİSİ 1399

ALİ AÇIKEL, ... 1399

AFET FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN AFET BİLİNÇ DÜZEYLERİNE ETKİSİ 1410

ESER ÜNALAN ŞENLER, MERAL CANTÜRK, HÜMEYRA BEKTAŞ, ... 1410

PÁL SOKAĞI ÇOCUKLARI KİTABININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ1419

ŞEHNAZ TİĞİZ, ... 1419

MASKEN NASIL? 1443

NURSEL NEŞELİ, ÖZNUR ÇELİK, VİLDAN ÖZGEN, ... 1443

SERAMİK VE CAM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ALMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİLYA YÖNTEMİNTEMİNİ UYGULANMASI: "PAMUK KUZU" FORMU ÖRNEĞİ 1447

SEFA ÇABUK ARMAĞAN, AYŞEGÜL KARAMAN, TAYYAR MADAK, İSMET YILMAZ 1447

KAYNAKLARIMI KORUYORUM 1452

FİLİZ KARAÇAM, ... 1452

DOĞAL AFETLERİN 3-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE BU ÇOCUKLARA YAKLAŞIMLARIMIZ1456

NUR KOÇ, HİKMET ULUTAŞ, ... 1456

1690

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN YÖNETİM VE VELİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: FENOMENOLOJİ ÇALIŞMASI

Esma BAŞYİĞİT[1], Ufuk BAŞYİĞİT[2]

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı yönetim ve veli bağlamındaki sorunları tespit etmektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, fenomenoloji (olgu bilim) araştırmasıdır. Çalışmaya Şanlıurfa, Gaziantep, İstanbul, Ankara, Sinop, Çankırı ve Giresun illerinde çalışan 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler Zoom programı ile toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler çözümlenirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yönetim bağlamındaki sorunlar olarak mobbing, yanlı davranma, projelere katılımı zorunlu tutma, aidatların sınıfa harcanmaması, farklı branştan olan yöneticilerce anlaşılmama sorunların olduğu belirlenmiştir. Veli bağlamında karşılaşılan sorunlar ise öğretmenin işine karışılması, okul öncesi eğitimin önemsenmemesi, bakıcı gibi görülmesi, okuma yazma öğretilmesinin istenmesi olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitiminde sorunların halen devam ettiği görülmüştür. Karşılaşılan sorunlara yöneticiler ve veliler okul öncesi eğitim hakkında çeşitli eğitimlerle bilinçlendirilebilir, öğretmenlerin ve velilerin iletişim dersleri alması sağlanabilir, okul öncesi kurumlarına ayrı bir bütçe oluşturulabilir, okul öncesi kurumlarda genel iyileştirmelere gidilerek fiziki şartlar okul öncesi eğitime uygun hale getirilebilir, anasınıfları, ilkokul ve ortaokullardan ayrılabilir, gibi çeşitli çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yönetimsel sorunlar, veli sorunları, öğretmen görüşleri, yapılandırılmış görüşme.

PROBLEMS THAT PRESCHOOL TEACHERS ENCOUNTER IN THE CONTEXT OF MANAGEMENT AND PARENTS: THE STUDY OF PHENOMENOLOGY

ABSTRACT

The aim of the study is to identify the problems faced by teachers in preschool education in terms of management and parents.This study is a phenomenology research based on qualitative research method. Ten preschoolers working in the provinces of Şanlıurfa,

[1] Öğretmen, esmasarp91@gmail.com, Sıhhiye Ahmet Özay Anaokulu
[2] Öğretmen, ufkbsygt55@gmail.com, Dumlupınar İlkokulu

Gaziantep, İstanbul, Ankara, Sinop, Çankırı and Giresun participated in the study. The data in the research were collected with the Zoom program. The data were obtained using a semi-structured interview form. Content analysis technique was used while analyzing the collected data. In the study, it was determined that there are problems in the context of management as mobbing, bias, requiring participation in projects, not spending dues to the classroom, not being understood by managers from different branches. Problems encountered in the context of parents were identified as interfering with the teacher's job, ignoring preschool education, being seen as a caregiver, and asking to teach reading and writing. As a result of the research, it was seen that problems still continue in pre-school education. Administrators and parents can be made aware of the problems encountered with various trainings about pre-school education, kindergartens can be separated from primary and secondary schools, teachers and parents can be provided with communication lessons, a separate budget can be created for preschool institutions, general improvements can be made in pre-school institutions and physical conditions can be made suitable for pre-school education. solutions such as.

Keywords: Managerial problems, parent problems, teacher views, structured interview.

GİRİŞ

Milli Eğitim şura kararıyla 2006 yılında 5-6 yaş çocuklar için okul öncesi eğitim ve öğretim zorunlu hale getirilmiştir (MEB,2006). Okul öncesi kurumları yaygınlaşmaya başlamış, birçok okul bünyesinde okul öncesi sınıfları oluşturulmuş ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Okul öncesi kurumlarının çoğalmasıyla birlikte okullardaki yönetim, veli, öğretmen arası ilişkiler, öğretmen eğitimleri, okulların fiziki ve materyal durumları, teknolojik araç gereç yeterlilikleri daha da önemli hale gelmiştir (Akyürek, 2020).

Okul öncesi dönemi, çocuğun gelişiminde en kritik dönemlerden biridir. Anaokulları, çocukların şefkatli, sağlıklı bir ortamda eğitim aldıkları önemli kurumlardandır (Zembat vd. 2010). Bu dönemde çocuğun edindiği deneyimler, kazandığı değerler, aldığı eğitimler hayatını önemli derecede etkilemektedir. Çocuğun okulöncesi ile başlayan ilk eğitim hayatı çocuklar ve aileleri için yapıcı bir deneyim olmasında, tüm okul hayatı boyunca okul öncesinden başlayarak onlara eşlik edecek olan güven duygusunun oluşturulmasında ve devam etmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Katrancı, 2014). Okul öncesi eğitimde her eğitim kademesinde olduğu gibi veli, öğretmen ve idareciler arasında uyumlu ve birlikte çalışma ortamı sağlanmış olmalıdır. Okul öncesi eğitimde çocukların okulda en çok iletişim kurduğu kişiler öğretmeni, arkadaşları ve yardımcı personel, en az iletişim kurduğu kişiler ise okul idarecileridir. Okulda çocukların daha iyi bir eğitim alabilmesi için okul aile birliği ve öğretmen idare işbirliği çok önemidir.

Okulda eğitimi etkileyen unsurlardan biri okul yönetimidir. Okul yöneticiliği, eğitim unsurlarını belirlenen hedeflere ulaştırması için eğitim kurumlarının tüm kaynaklarını kullanarak, eğitimin ilkelerine uygun olarak kararlar ve yöntemler belirleyerek uygulaması ve yönetmesine denir (Akt. Köse ve Uzun, 2017; Taymaz, 2011). Okul yönetimi iç ve dış olmak üzere iki ana yapıdan oluşmaktadır. İç yapı; müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, okul memurları, yardımcı personellerdir. Dış yapı ise dışarda olmasına rağmen okul yönetimini etkileyen ebeveynler, çevredeki baskın gruplar, merkez örgütü vb. faktörlerdir (Akt. Köse vd. 2018; Bursalıoğlu, 2013). Okulu müdürlerin öğretmenler, veliler, öğrencilerle ve diğer yardımcı personellerle iyi iletişim kurabilme kabiliyetine sahip olmalıdır (Priyono ve Anggorowati, 2019). Çünkü okuldaki eğitimin genel hedeflerine ulaşmasında etkinliklerin uygulanmasında en çok sorumlu ve yetkili kişi müdürlerdir (Zembat vd. 2010). Öğretmenler okulun vizyonunu sağlamak için müdürlerin sözlerine ve hükümlerine uymak zorundadır (Arokiasamy vd.2016). Öğretmenlerin yönetimle uyum içinde çalışılırsa eğitime olumlu katkıları olurken yaşanan olumsuz deneyimlerde olumsuz yönde etkileyecektir.

İlk okul deneyimlerini okul öncesinde yaşayan çocuklar bu dönemde yaşadıkları olumsuz yaşantıları atlatamamakta ve ilkokul yıllarına eksik başlamaktadırlar. Veli öğretmen öğrenci üçgeninde gelişen çocuğun eğitim hayatı veli ve öğretmenin doğru yönlendirmeleri ve dokunuşlarıyla şekillenmekte olduğundan, veli öğretmen işbirliği çok önemlidir. Okul öncesi eğitimi alan çocukların çok boyutlu gelişimlerinin desteklenmesi aileden bağımsız gerçekleşemez (Yaşar ve Ekici,2017). Okul öncesi dönemde çocuklar savunmasız olduklarından veliler ve öğretmenler arasında işbirliği ve sürekli bir bilgi paylaşımı bir zorunluluk haline gelmesine sebep olmaktadır (Višnjić Jevtić ve Pajtak,2019). Okul öncesi öğretmenleri ile veliler arasında çocuğu okula bırakıp, alırken, aile katılımı gerektiren etkinlikleri yaparken, sürekli bir iletişim döngüsü vardır. Diğer öğretmenliklere göre okul öncesi öğretmeni veliyle daha iç içedir. Okul öncesi öğretmeni çocukların her şeyi ile birebir aralıksız ilgilenen ve aileleriyle sürekli iletişim içinde olan yoğun çalışan özverili öğretmenlerdir (Kan, 2008). Öğretmenlerin velilerden velilerin de öğretmenlerden beklentileri vardır. Velilerin en çok çocukların güvenliğine ve bakımına önem verdiği belirlenmiştir (Foot vd. 2000). Öğretmenler velileri daha iyi tanır ve işbirliği içinde çalışırlarsa çocukların eğitimine ve gelişimine daha olumlu katkı bulunmuş olurlar (**Sollars, 2020). Öğretmenler velinin eğitime katılmasında yöneticilerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak daha etkin katılımın olmasını sağlayabilirler (**Koçyiğit,2015). Eğitime katılmak istemeyen okul ve ev arasındaki mesafeyi korumaya çalışan velilere saygı duyulmalıdır (Egilsson vd. 2021)

Başarılı bir millet oluşturmak için çalışkan, dürüst ve iyi öğretmenler çok önemlidir (Arokiasamy vd. 2016). Öğretmenler çocukların gelişimi, eğitimi ve öğretimi için çok fazla emek sarf ederek uzun ve

meşakkatli bir yolda onları hayata hazırlarlar (Şahin,2018). Bu uzun ve meşakkatli yolda okul öncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurumlar da çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve eğitim hayatındaki olumsuzluklar öğretmenlerin motivasyonu ve meslek sevgilerinin azalmasına sebep olmaktadır (Yalçın ve Yalçın, 2018) Karşılaşılan sorunlardan en çok zarar gören öğretmenler olmaktadır. Bu sebeple okul öncesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözümler bulunulması, eğitimin etkili ve verimli bir şekilde ilerlemesine olanak verecektir (Can ve Kılıç,2019). Bundan dolayı okul öncesi eğitimin sorunlarını araştıran ve çözümler bulan araştırmalar, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmakta ve ilerlemesini sağlamaktadır.

İlgili çalışmalar

Okul öncesi öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları araştıran bazı çalışmalar şöyledir: Akyürek (2018) çalışmasında öğretmenlerin sorunlarını fazla mesai yapılması, kaynak eksiklikleri, öğretmenler arası rekabet olması, iletişim sorunları, öğrenci sayılarının fazlalığı, velilerin isteklerinin daha önde tutulması olduğunu belirlemiştir. Başturan ve Görgü (2020)'nün araştırmasında da milli eğitimde çalışan okul öncesi öğretmenlerin sınıf büyüklüklerinin yetersiz oluşu, aralıksız çalışma, öğrenci sayılarının fazlalığı gibi sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin sorunlarını da maaş azlığı, çalışma sürelerinin fazla olması ve değersizlik hissi olarak belirlemiştir.

Çobanoğlu ve diğerleri (2020) ise yapısal olarak karşılaşılan sorunların çalışma saatleri, öğretmen ve veliden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Nitel yapı olarak da eğitim süreci, sınıf kontrolü, plan hazırlama ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uçar Kaplan (2015) göre de okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında idarenin okul öncesi eğitimle ilgili yetersiz bilgiye sahip olması ve okul öncesi öğretmenleri ikinci plana atmasıdır. Ayrıca ek sorun olarak idarelerin velilerin istek ve önerilerinin öğretmenlerin fikir ve isteklerinden önde tutmaları, maddi yetersizlikler ve materyal eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sorunlara yöneticilerin duyarsız kalması da sorunların daha da artmasına sebep olduğu görülmüştür. .

Okul öncesi eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili diğer araştırmalarda şöyledir; Yıldız (2018), Ergen ve Günay (2019) ve Kılıç ve Can (2019). Bu araştırmalarda maddi yetersizlikler, yardımcı personel eksikliği, yönetimsel sorunlar ve velilerin anaokullarına karşı olumsuz ya da ilgisiz tutumları gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulunması için önemli bir kaynak konumundadır. Geçmişte yapılan çalışmalarda bulunan sorunların devam edip etmediği veya yeni sorunların oluşup oluşmadığını belirlemek için gerekli bir çalışmadır.

Araştırmamda okul öncesi eğitim ve öğretimde öğretmenlerin karşılaştıkları yönetim ve veli bağlamında ortaya çıkan sorunların daha derinden incelenmesi, ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve çözüm önerileri sunma amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamda aşağıdaki iki ana soruya cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerin karşılaştığı yönetimsel sorunlar nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerin karşılaştığı veli sorunları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerin karşılaştıkları yönetim ve veli bağlamındaki sorunları onların gözünden tespit etmeyi hedefleyen araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bireyin bir olgu ya da kavramla ilgili yaşantılarından ve düşüncelerinden ortak anlam oluşturmaya çalışan araştırmalara fenomenolojik çalışmalar denir (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklemelerden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem seçilmiştir. Araştırmacının çevresinde kolay ulaşabileceği örneklemi seçmesi kolay ulaşılabilir örneklemdir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).Katılımcılar araştırmacının üniversiteden, çalıştığı kurumlardan ve çevresinden arkadaşlarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa, Gaziantep, İstanbul, Ankara, Sinop ve Çankırı, Giresun illerinde çalışan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Katılımcılara önceden ulaşılarak bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü olan katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulup "Ö1,Ö2.Ö3…" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1.Çalışma grubunun demografik özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olduğu Üniversite	Çalıştığı Okul Türü	Meslekteki Yılı	Şehir
Ö1	Kadın	40	Anadolu üniversitesi	Bağımsız anaokulu	13	Gaziantep
Ö2	Kadın	26	Dokuz eylül üniversitesi	Bağımsız anaokulu	3	Gaziantep
Ö3	Kadın	29	Gazi üniversitesi	Bağımsız anaokulu	7	İstanbul
Ö4	Kadın	29	Gazi üniversitesi	Bağımsız anaokulu	7	Ankara
Ö5	Kadın	29	Gazi üniversitesi	Bağımsız anaokulu	6	Çankırı
Ö6	Kadın	26	Başkent Üniversitesi	Bağımsız anaokulu	3	Gaziantep
Ö7	Kadın	29	Gazi üniversitesi	Bağımsız anaokulu	6	İstanbul
Ö8	Kadın	33	Gazi üniversitesi	Anasınıfı	10	Sinop
Ö9	Kadın	30	19 Mayıs üniversitesi	Anasınıfı	5	Şanlıurfa
Ö10	Kadın	26	Giresun Üniversitesi	Özel anaokulu	1	Giresun

Ö1'in çalıştığı anaokulu Gaziantep ilinde iyi gelirli ailelerin oturduğu, nezih ve merkezi bir yerde bulunmaktadır. Okul bodrumla katla birlikte iki katlı, 8 petek şeklinde küçük sınıflı bir okuldur. 2 tane tam gün sınıfı da vardır ve 16 öğretmen çalışmaktadır.

Ö2'nin okulu Gaziantep'te en çok göç alan bir semtte yer alan 3 katlı bir anaokuludur. Okulun bahçesi küçük, oyun alanı ise çok kısıtlıdır. Sınıfı çok büyük geniş ama oyuncak yönünde eski ve az oyuncak bulunmaktadır. Teknolojik açıdan ise sınıfı yeterli donanıma sahiptir.

Ö3'ün sınıfı İstanbul'da göç alan bir semtte bulunan bir ilkokulun bodrum katındadır. Sınıfı havasız, güneş almayan okul öncesine fiziki şartları uymayan bir sınıftır. Ailelerin gelir seviyesi düşüktür. Bahçesinde oyun parkı olmasına rağmen sokak hayvanları fazla olduğunda kullanılamadığını belirtmiştir.

Ö4'ün okulu Ankara'nın en zengin ve en nezih yerinde yer alan bir anaokuludur. Okulun fiziki şartları okul öncesi eğitime uygundur. Materyalleri yönünden eksiklikleri yoktur. Sınıf büyüklüğü ve teknolojik donanım yönünden de yeterli düzeyde bir okuldur.

Ö5'in okulu Çankırı'nın küçük bir ilçesinde bulunan tek anaokuludur. Genel olarak orta gelirli ailelerin çocuklarına eğitim vermektedir. Fiziki ve materyal durumundan orta seviyede teknolojik olarak ise yetersiz bir okuldur.

Ö6'nın anaokulu Gaziantep'te düşük gelirli ailelerin oturduğu kenar mahallede bulunan 3 yıl önce yapılmış bir anaokuludur. Yeni bir okul olduğu için eksiklikleri olan bir okuldur. Yabancı göçmen ailelerin olduğu bir mahallede olmasına rağmen yerli öğrencilerden oluşan bir okuldur. İmkânları kısıtlıdır. Okulun bahçesi de kum alan az ve genellikle betondan oluşmaktadır. Her sınıfın içinde ayrı tuvaleti bulunmaktadır. Okulda yemekhane, mutfak bölümü, gösteri salonu, sinema salonu da bulunmamaktadır. Boş odayı oyun alanı yapmışlardır ve yeterli bir oyun alanı bulunmamaktadır.

Ö7'nin okulu İstanbul'da orta gelirli ailelerin oturduğu, imkânları orta düzeyde olan iki katlı bir anaokuludur. Katılımcımız okulunun disiplinli, yenilikçi ve başarılı bir okul olduğunu düşünüyor. Binası sonradan anaokuluna çevrilen, orta seviyede oyuncaklar ve teknolojik araç gereç bulunan bir anaokuludur.

Ö8'in sınıfı Sinop ilinin en büyük ilçesinin orta yerinde bulunan bir ilkokula ve ortaokula bağlı bir anasınıfıdır. Kendine ait ayrı binası ve bahçesi bulunmaktadır. Sınıf büyüklüğü yeterlidir ve akıllı tahta bulunmaktadır.

Ö9'un çalıştığı kurum Şanlıurfa ilinde bir köyde bulunan iki öğretmenli, tek katlı bir ilkokuldur. Velilerin gelir düzeyi düşüktür. Oyun parkı yoktur. Soba ile ısınmaktadır. Milli eğitim ve velilerin katkılarıyla materyal eksiklikleri tamamlanmıştır.

Ö10'nun okulu ise Giresun'da bulunan orman okulları gibi eğitim veren çok katlı bir anaokuludur. Yeni açıldığı için eksikleri olan bir okuldur. Sınıflarında doğal materyaller(taş, odun, tahta parçaları) bulunmaktadır ve az uyarıcılıdır. 3 okul öncesi öğretmeni ve psikolojik danışmanı bulunmaktadır. Okul müdürü lise mezunudur. Katılımcıların okul özellikleri birbirinden farklı olması örneklemde çeşitlilik olması açıdan önemlidir.

Veri Toplama

Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bir konu hakkındaki kişilerin görüş ve duygularını belirlemek için kullanılan yöntem görüşmedir Patton (2002).Yarı yapılandırılırmış görüşme formunda 7 soru bulunmaktadır. Görüşme formu literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda üç olan soru sayısı yediye yükseltilmiştir. 1 demografik soru, 6 ana sorudan oluşmaktadır. Ayrıca soruların altında sonda soruları bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenlere, okul öncesi öğretmenlerin veli bağlamında ve okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Öğretmenlerle ön bilgilendirme yapılarak gönüllük esasına göre yapılmıştır. Zoom programı üzerinden yapılan görüşmeler 15'er dakika sürmüştür. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek kayıtlar yazıya dökülmüştür. Görüşme formu çalışmanın sonuna Ek 1 olarak eklenmiştir.

Araştırmacının rolü; arkadaşları ile araştırmayı ilerleten ve araştırmayı yapan kişidir. Araştırmada yer alan kişiler araştırmacının üniversite arkadaşları, önceden beraber çalıştığı iş arkadaşları ve yükseklisans da tanıştığı bir arkadaşıyla yapmıştır.

Veri Analizi

Zoom görüşmeleri detaylı şekilde yazıya döküldükten sonra içerik analiz yöntemiyle analiz ediliştir. Tekrar edilen ve benzer kelime ve cümleler belirlenerek kodlar belirlenmiştir. Sonra da temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken görüşme sorularından yararlanılmıştır. Kodlamalar elle yapılmıştır. Toplanan verilerle başka araştırmacı tarafından tekrar kodlanarak "görüş ayrılığı" ve "görüş birlikleri" karşılaştırılmış ve kodlar tekrar düzenlenmiştir. Belirlenen temalar ve kodlar tablo yöntemi ile sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini artırmak için sorular sorulurken katılımcı teyidi kullanılmıştır. Ayrıca görüşme formunda uzman görüşü alınıp, pilot uygulama yapılmıştır. Tanıdık kişilere yapıldığı için güven ortamı oluştuğundan iç geçerliliğin daha iyi olması sağlanmıştır. Veriler başka araştırmacı tarafından tekrar kodlanarak kontrol edilerek iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklemde çeşitliliğe (farklı okul türleri, farklı yaş grupları, farklı kıdem yılları, farklı şehirler vb.) yer verilerek ve katılımcıların söyledikleri doğrudan alıntı yapılarak dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar: Bu araştırmaya katılan 10 öğretmenle sınırlıdır. Ayrıca araştırmada kullanılan görüşme formundaki 7 soruyla sınırlıdır.

BULGULAR

Toplanan veriler elle analiz edilip önce kodlar sonra alt temalar daha sonra da temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar, alt temalar ve kodlar aşağıda tablolarla sunulmuştur. Katılımcılardan doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Tablo 2 de görüşme formunda (Ek 1) bulunan 2. soru ve onu altında bulunulan 3 sonda sorusu ortak temada birleştirilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki gibidir

Tablo 2.Okulunuzun fiziki şartları, sınıfınızın teknoloji ve materyal durumu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okulun araç-gereç ve fiziki durumu	Fiziki ve materyal eksiklikler	Oyuncak	Ö2-Ö3-Ö6-Ö7
		Bahçe	Ö2-Ö3-Ö6
		Oyun parkı	Ö6-Ö7-Ö9
		Sınıfın yeri ve boyutu	Ö1-Ö2-Ö3
		Eksiklik yok	Ö4-Ö5-Ö8
	Sınıfta bulunan teknolojik araçlar	Bilgisayar	Ö2-Ö3-Ö4-Ö7-Ö10
		Projeksiyon cihazı	Ö1-Ö3-Ö4-Ö9-Ö10
		Hoparlör	Ö7-Ö10
		Yazıcı	Ö2-Ö4
		Televizyon	Ö2-Ö6
		Akıllı tahta	Ö8

Materyal olarak en çok oyuncak eksikliği olduğu görülmüştür. Örnekleme dahil edilen okullarda teknolojik araç- gereç olarak en çok bilgisayar ve projeksiyon cihazı bulunmaktadır.

Tablo 3."Fiziki ve materyal eksiklikler" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Oyuncak	Ö2: "… Sınıf geniş ama materyal açısından çok zayıf **oyuncaklar eski ve azlar.** Ben kendim materyaller yaparak sınıfındaki eşyaları tamamlamaya çalışıyorum..." Ö3:"…Ayrıca **oyuncaklar hem yetersiz hem de eski ve kaliteli oyuncaklar değil**. Maalesef daha böyle yıpranabilecek tarzda **oyuncaklar**. Onlarda sürekli yıprandığı için ve yenilenmediği için her geçen yıl daha da **azalıyor**…"
Bahçe	Ö6: "…Daha sonrasında kum alan az genellikle beton okulun bahçesi, oyun parkı da yok…"
Oyun parkı	Ö9: "...Köy olduğu için **oyun parkı falan da yok**..."
Sınıfın yeri ve boyutu	Ö1:"…Okulumuzun fiziki şartları çok yeterli değil aslında **sınıflarımız çok küçük**…. Pandemi döneminde sınıflarımız 10 kişiydi benim bu sene öğrencim. Ona rağmen hani birazcık **daha 8 çocuğa hitap edecek şekilde**…"
Eksiklik yok	Ö4: "…Ama anaokulunda yani şu anki okulumda da **fiziki şartlar** çocuklar için **daha uygun** Tabii ki. Olanakları **da materyal olarak da şartları olarak da çok daha iyi**…"

Bulgular incelendiğin de okulların fiziki şartları olarak; oyun parkının olamaması, bahçenin küçük olması, bahçe zeminin beton olması, sınıfların küçük olması, sınıfların bodrumda ya da çok yukarıda olması gibi sorunların olduğu belirtilmiştir. Sınıftaki oyuncakların az, yetersiz ve dayanıksız olduğu belirtilmiştir. Ö4-Ö5-Ö8 rumuzlu öğretmenler ise genel olarak fiziki şartların uygun ve materyallerin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. "Sınıfta bulunan teknolojik araçlar" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Bilgisayar	Ö10: "…Teknoloji sınıfımız var orada bilgisayar, hoparlör ve projeksiyon var ara ara oraya giderek kullanıyoruz…"
Projeksiyon cihazı	Ö4 "….: Projeksiyon cihazımız var bilgisayarımız var. Her sınıfta bunlar mevcut…"
Hoparlör	Ö7: "…Her sınıfta **bilgisayar** var yani o açıdan iyi. **Hoparlör** var yeterli diyebilirim. Tabii farklı şeyler de olsa güzel olur ama okulun **ses sistemi** var bayağı iyi yani…"
Yazıcı	Ö2: "…Ama teknolojik açıdan da iyi sayılabilen okullar arasında her öğretmenin sınıfta kendi **bilgisayarı** var. Her sınıfın kendine ait **televizyonu** da var her sınıfın **yazıcısı** da var…"
Televizyon	Ö6: "…dolaplar dolap masa konusunda yeterli. Bir de **televizyonumuz** var ekstradan öyle çok fazla eşyamız yok…
Akıllı tahta	Ö8: "..Teknolojik olarak **akıllı tahtamız** var. Etkinlikler içinde yeterli oluyor…"

Genel olarak sadece bir anasınıfında akıllı tahta vardır. Diğer okullarda ise bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör, yazıcı ve televizyon gibi teknolojik araç ve gereçlerden en az bir tanesi bulunmaktadır. Eksik kalan teknolojik araç gereçleri (hoparlör ve dizüstü bilgisayarı vb.) öğretmenler kendi şahsi teknolojik araçlarını getirerek eksikliklikleri kapattıklarını belirtmişlerdir. Ö5 okulunun materyal yönünden tam demişti ama teknolojik araç gerecin olmadığını, kendi malzemelerini kendi getirdiğini ve bunu niçin sorgulamadığının aklına gelmediğini belirtmiştir.

Ö5:"…Donanım olarak fiziksel yapısı olarak gayet donanımlı ve uygun bir anaokulu diyebilirim. Yani ideal bir Anaokulu. Fiziksel şartları yerinde materyalleri tam…

…Açıkçası şöyle kendi çözümümüzü kendimiz üretmiş gibi oluyoruz galiba. Çünkü mesela hepimiz bir şekilde ***bilgisayarımızla okuldayız.*** Çünkü bilgisayarsız olmuyor. Mesela ses sisteminiz yanımızdan olmazsa olmaz… dilemi getirmiyoruz artık yoksa kendimiz çözüm bulmak daha mı kolay geliyor bilemiyorum. Hani idare ile de birebir "akıllı tahtamız neden yok?" gibi bir gündemi şahsım adına getirmedim de o noktada bilemiyorum…"

Tablo 5'de okul öncesi eğitimde yönetimsel bağlamda karşılaşılan sorunlar hakkında sorulan sorular analiz edilerek ortak "Yönetimsel bağlamda sorunlar**"** temasında toplanmıştır. 4 alt tema (eksikliklere yönetici tutumu, aidatların harcanması, toplantıda tutumları, farklı branş yönetici, genel yönetim sorunları) belirlenmiştir. Belirlenen kodlar, alt temalar ve tema aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Okul öncesi eğitimde yönetimsel bağlamda karşılaşılan sorunlar

Tema	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar
Yönetimsel bağlamda sorunlar	Eksikliklere yönetici tutumu	Olumlu	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10
		Olumsuz	Ö8
	Aidatların harcanması	Anasınıfına	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö10
		İlkokula	Ö3-Ö8
	Toplantıda tutumları	Dinlemekte ve önemsenmekte	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9
		Dinlemekte ama önemsenmemekte	Ö3-Ö8-Ö10
	Farklı branş yönetici	Dezavantaj	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8Ö10
		Avantaj	Ö9
	Diğer yönetim sorunları	Ciddiye alınmama	Ö3-Ö8
		Yanlı	Ö1-Ö10
		Mobbing	Ö5-Ö10
		Projelere katılım zorunlu	Ö2-Ö5-Ö7

Belirlenen yönetimsel bağlamdaki sorunlar temasının alt temalarına ait alıntılar tablolarda ayrı ayrı verilmiştir. Öğretmenlerin söyledikleri cümleler alıntılanmıştır. Tabloların altında ise bulgular açıklanmıştır.

Tablo 6."Okulun fiziki, materyal ve teknolojik eksikliklerine yönetici tutumu" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Olumlu	Ö7:"**…**Her sınıfın **internet bağlantısı kontrol ediyorlar**. Sürekli tamirci çağırıyorlar yazıcı sürekli bozuluyor atıyorum **sürekli tamirci geliyor.** Yani bir ihmalkârlık yok. Güzel bence Öğrenci sayımızı çok iyi yeni oyuncaklar alınıyor yani her yıl **geçen sene yeni oyuncak alındı…"** Ö2: "…dönem başında bir aidat alınıyor. O da çoğu şeye yetersiz kalıyor sanırım. Onlarında biraz **eli kolu bağlı**. Bize çok **yardımcı olamıyorlar isteseler de**…"
Olumsuz	Ö8: "…Evet, genel olarak yok ama ufak tefek eksiklikler olduğunda bunları gidip dile getiriyoruz ama **pek de yardımcı oldukları söylenemez** yani…"

Okulun fiziki, materyal ve teknolojik eksikliklerine yönetici tutumlarına baktığımızda genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Sadece bir ilkokulda çalışan öğretmenimiz eksiklileri dile getirdiklerinde olumsuz cevap almıştır. Bulgular bakıldığında bazı yöneticilerin tutumları olumlu olduğu halde maddi olanaklar izin vermediği için bir şey yapamadıkları görülmüştür.

Tablo 7. “Aidatların harcanması” alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Anasınıfına	Ö5: “….Okulun bütçesine iyi kullandığını düşünüyorum… Bütçemiz den karşılayabiliyor birçok ihtiyacımızı. Yani öyle küçük şeylerden de bahsetmiyorum, Hani yeri geliyor istediğinde **dış bahçeye park** oluşturuluyor, yeri geliyor **bahçenin parkeleri yapılıyor** vesaire ya da **iç parkımız aynı şekilde**…” Ö4: “…Anaokulu olduğu için **okula ihtiyaçlara harcanıyor**. O konuda sıkıntımız yok çok şükür…”
İlkokula	Ö3:“…Bir de velilerden alınan aidatlar **ilkokula harcanıyor**. Anasınıfına bu yüzden pek bir şey kalmıyor. İlkokuldan da yeteri kadar **aidat toplanamadığı için genelde bizden toplanan aidatlar oraya da harcanmak zorunda** kalıyor…” Ö8: “…Okula ödenek geliyor ama **bize pek ödenek ayrılmıyor.** Fazla ciddiye alınmıyoruz…”

Toplanan aidatların yedi anaokullarında okula harcanırken, ilkokulların ikisinde de diğer okul kademelerine harcandığı ve anasınıflarına harcanmadığı görülmüştür. Ö9 rumuzlu öğretmenin ise köy okulu olduğu için aidat toplayamadıklarını belirtmiştir.

Tablo 8.“Toplantıda tutumları” alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Dinlemekte ve önemsemekte	Ö1: “…Şöyle toplantı yapıldığında ortaya bir fikir atıyor. Mesela attığı fikre karşılık olarak bizim fikirlerimizi de soruyor hani ne düşünürsünüz ne yapalım diye. **Fikir söyleyin üzerine ekleyerek devam edelim. Bu konuda sıkıntı yaşamıyoruz**…” Ö9: “…İkimizde öğretmeniz ikimizde arkadaşız. Sıkıntım falan olduğunda söylüyorum **istişare ediyoruz**. Konuşuyoruz beraber hallediyoruz…”
Dinlemekte ve önemsemekte	Ö10: “…Genel olarak tabi ki **son sözü müdürümüz** söyler. Bütün **herkes aynı şeyi söylemiş olsa da kendi istediği bir şey varsa bize dikte eder**. Müdürümüz ile iletişimimizin pek de iyi olduğu söylenemez…”

Okul yöneticilerin 7 tanesinin öğretmenleri dinleyip önemserken, 3 tanesinin de dinledikleri ama önemsemedikleri tespit edilmiştir. Önemsemeyen okul yöneticilerin kendi aldıkları kararları uyguladıkları ve uygulattıkları görülmüştür. Önemsemeyen yöneticilerin ikisi ilkokul bir tanesi ise özel anaokuludur.

Tablo 9. “Farklı branş yönetici” alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Dezavantaj	Ö1: “…Ben farklı olan branşta olan müdürlerle de çalıştım. Aynı okulda farklı branşta olan müdürler birazcık okul öncesine **farklı gözle bakıyorlar. Basite alarak bakan** müdürlerimizde oldu. Şuan ki müdürümüzle aynı branştayız. Onun da daha çok desteklediğini yani aynı branştan olan müdürle çalışmanın daha avantajlı olduğunu müdürümüz bize bunu öğretti hissettirdi. Farklı branşlardan müdürlerle de çalıştığımızda ona **kendimizi anlatmak,**

	branşımızın kurallarını anlatmak, branşımıza özgü maddeleri anlatmak biraz zor oluyordu. Ama müdürümüz bildiği için şuanda oda **bizi destekliyor…"** Ö3: "…Farklı branştan olduğunda biz **anlamaya çalışıyor ama okul öncesi dönemi ne kadar önemli olduğun anlayamıyor** ve ihtiyaçlarımızı çok **önemsemiyorlar.** O yüzden bizim gibi biri idareci olsa derdimizi daha iyi anlatabilirdik…"
Avantaj	Ö9: "…Oda sınıf öğretmeni sonuçta sınıflar birbirine yakın 1. Sınıfla anasınıfı arasında pek fark görmüyorum çok aşırı. Zaten benim yetiştirdiğim öğrencilerim oraya gittiği için. **Beni en iyi anlayacak branştan.** Farklı branştan bir ingilizceci ya da matematikçi daha zor anlardı ama sınıfçı olmasının avantajını yaşıyorum…"

Farklı branştan bir yönetici ile çalışmayı 9 öğretmen dezavantaj görürken sadece Ö9 rumuzlu sınıf öğretmeni olan bir yöneticiyi branşına yakın olduğu için avantaj görmektedir. Sınıf öğretmenli dışındaki diğer branşları yine dezavantaj görüyor. Ö5 rumuzlu okul öncesi öğretmen farklı branştaki yöneticiyi dezavantaj görmekte fakat aynı branş öğretmeni hem avantaj hem de dezavantaj görmektedir. Aynı branş öğretmenin eğitimde iyi olduğu alanlarda öğretmenin yaptığı etkinlikleri beğenmediğini belirterek bu yönünün dezavantaj olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10."Diğer yönetim sorunları" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Ciddiye alınmama	Ö8: "…Biz anasınıfı olduğumuz için pek **ciddiye alınmıyoruz**. Bizde pek bir başarı görmedikleri için. Bir ortaokul çocuğu gibi değiliz. Bir sınava girmiyoruz. Bir sınava tabi olmadıkları için, öyle de bir şey olamayacağı için **ciddiye alınmıyoruz**…"
Yanlı	Ö1: "…Aslında nasıl diyeyim yani her yönetim olduğu gibi yakın olduğu taraflar oluyor. Daha çok böyle desteklediği ya da daha çok takdir ettiği Öğretmenler oluyor…"
Mobbing	Ö10: "…Hatta ben böyle **mobbinge** uğruyorum. Diğer öğretmen arkadaşlarımdan da uğrayanlar da var. O yönden psikolojik olarak biraz zor orda çalışması…"
Projelere katılım zorunlu	Ö7: "… Mesela **projelerden** haberdar oluruz teşvik ediyorlar ama bazen biraz sanki teşvik **emrivakiye kayıyor** gibi oluyor…"

Görüşme sorularından yönetimle ilgili diğer karşılaşılan sorunlar ise şunlardır: Yöneticilerin yanlı davranması, mobbing uygulaması, gönüllük esasına dayanan projelere katılımı zorunlu yapması ve öğretmenleri ciddiye almamalarıdır. Yani öğretmenlerin çeşitli yönetim sorunuyla karşı kaldığı görülmektedir. En çokta sorun olarak "gönüllülük esası projelere katılımı zorunlu tutma" olduğunu belirtmişlerdir. Bununda birlikte öğretmenler, veli ile ilgili de birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Tablo 11' de veli bağlamında karşılaşılan sorunlar temasının alt temaları ve kodları verilmiştir.

Tablo 11.Okul öncesi eğitimde veli bağlamında karşılaşılan sorunlar

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar
Veli bağlamında sorunlar	Veli tutumları	Öğretmenin işine karışma	Ö1-Ö2-Ö5
		Bakıcı görme	Ö2-Ö8
		Önemsememe	Ö2-Ö3-Ö8-Ö9
		Güvenli bir yerde olsun yeter	Ö1-Ö4
		Veli ile aynı okulda çalışma	Ö6
	Velilerin eğitimden yanlış beklentileri	Okuma- yazma öğretme	Ö1-Ö2
		Somut ürün odaklı eğitim	Ö10

"Veli bağlamında sorunlar" temasına ait alt temaların bulguları aşağıda verilmiştir. Alt temalar tablo adında, kod ve alıntılarda tabloda verilmiştir.

Tablo 12. "Veli tutumları" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Öğretmenin işine karışma	Ö5: "…Bir ilköğretim düzeyinde, **bir ortaokul düzeyinde** veli bu şekilde öğretmene f**ikir vere bildiğini zannetmiyorum** ama anaokulunda mesela ders ders işleyişi ne kadar hani fikir verilebiliyor mesela eve gönderilecek **ödeve kadar fikir verilebiliyor**…"
Bakıcı görme	Ö2: "…Bizi **bakıcı olarak** görüp sadece çocukları öylesine başlarından atmak için okula gönderen bir kesim var..."
Önemsememe	Ö9: "...O yüzden çok **rahat göndermeme** olabiliyor.**Devamsızlık fazla olabiliyor**. O yönden dezavantajları görülüyor…Dediğim gibi çokta **önemsenen zorunlu** bir durum değil"
Güvenli bir yerde olsun yeter	Ö4: "…ilgilenmeyip bazen sadece rahatta olsun başına bir sıkıntı gelmesin, güvendiğin bildiğin bir yerde olsun, mantığıyla birileri de karşılaşabiliyoruz…"
Veli ile aynı okulda çalışma	Ö6: "…**ama aynı ortamda veliyle birlikte çalışırken sıkıntılar** çıkıyor. Çünkü **bir sıkıntıda veli idareye gidebiliyor**. Aynı ortamda bir veliyle çalışmak sıkıntıydı öğretmen veli ve personel veli. Diğerleriyle bir sorun yaşamadım…"

Veli tutumlarından dolayı karşılaşılan problemler; bakıcı görme, güvenli bir yerde olsun yeter anlayışı, öğretmenin işine karışma, okul öncesi eğitimi önemsememe, veliyle aynı okulda çalışma olarak belirtilmiştir. Ö7 rumuzlu öğretmen ise bazı velilerin okulda yaşanan olayları anlayışla karşılamadıklarını belirmiştir. Diğer alt temaya ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 13. "Velilerin eğitimden yanlış beklentileri" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Okuma- yazma öğretme	Ö1:"…İlkokula hazırlık aşamasında olduğu için hani daha çok böyle **harf öğretin** hocam rakamları öğretin hocam…" Ö2: "…biraz sıkıntı yaşıyorum hala daha çok ilgili oldukları için çocuklar hem **öğrensin hem yazsın okusun istiyorlar**. Bu konuda biraz sıkıntı yaşıyorum veliler de…"

Somut ürün odaklı eğitim	Ö10: "…Birçoğu **sanat etkinliği** görmek istiyorlar. Bir **ürün görmek** istiyorlar. Bugün şunu gördük, bunu öğrendik gibi şeyleri daha tatmin edici buluyorlar. Çocukların bilişsel becerilerine hitap eden etkinlikler veya oyunlar onlara göre biraz daha vakit öldürme gibi geliyor…"

Velilerin eğitimden beklentilerinden 2 öğretmen velileri okuma-yazma öğretmesini, 1 öğretmen de sürekli sanat etkinliğiyle ortaya çıkan ürünler görmek istediklerini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin velileri ise genel olarak doğru beklentilerde (ilkokula hazır hale gelsin, sosyal, bilişsel ve dilsel alanları gelişimleri desteklensin, rakam, renk, kavram öğrensin vb.) olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler okul öncesinin eskiye oranla veliler tarafından daha iyi anlaşıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin velileri genel olarak ikiye ayırdıkları görülmüştür. "Yani ilgili, sorumluluk sahibi bilinçli, iyi velilerimiz de var ama ilgisiz umursamaz velilerde var" diye ifadelerde bulunmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerin veli ve yönetsel bağlamda karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri ise tablo 14' de sunulmuştur. Tema, alt tema ve kodlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 14. Okul öncesinde veli ve yönetsel bağlamda karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

Tema	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar
Karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri	Yönetimsel sorunlara çözüm	Öğretmenin arkasında durmalı	Ö1-Ö2-Ö7-Ö8
		Devlet desteği	Ö1-Ö6-Ö3
		Anasınıfları ilkokuldan ayrılmalı	Ö3-Ö4
		Baskı olamamalı	Ö5
		Doğru iletişim kurulmalı	Ö9
		Müdürler bilgilendirilmeli	Ö4
	Veli ile ilgili sorunlara çözüm	Velilere eğitim verilmeli	Ö1-Ö2-Ö3-Ö8-Ö10
		Öğretmen tavrını belirtmeli	Ö5-Ö6-Ö9
		İletişim kurulma	Ö4-Ö7

Karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri temasının ait alt temalarına ait bulgular aşağıdaki gibidir. Kod ve alıntılar tablo altında yorumlanmıştır.

Tablo 15. "Yönetimsel sorunlara çözüm" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Öğretmenin arkasında durmalı	Ö7: "…İdarenin ***öğretmenin arkasında durması*** önemli. Tabi ki haksız olduğu durumlarda değil de öğretmen bilmeli ki idare benim arkamda bana bir haksızlık olduğunda beni koruyabilecek o güveni vermeli…"
Devlet desteği	Ö1: "…Okul öncesine ***ayrılan bütçenin de biraz daha fazla*** olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okul öncesi deyince hangi sadece boya ya da şey değil birazcık daha desteklenmesi gerekiyor…"
Anasınıfları ilkokuldan ayrılmalı	Ö4: "…eğer okul öncesi tamamen ***bağımsız bir şekilde ilköğretimden ortaöğretime ayrılabilir.*** .Ben ortaokul içinde ben bir okul öncesinde çok uygun bulmuyorum o yaş grubu fark çok fazla…"
Baskı olamamalı	Ö5: "… Biraz ***esnek olunmalı*** yani öğretmen ***baskı altında olmamalı*** hani kendi özgürlük alanı olmalı. Öğretmenin hep bir göz üstün oluyormuş gibi

	hissettiğinde başarılı olamaz…"
Doğru iletişim kurulmalı	Ö9: "…Bu ***karşılıklı bir ilişki*** bence müdür öğretmeni anlayacak öğretmen müdürün dilini anlamaya çalışacak. ***Karşılıklı alış veriş*** gibi. Arada müdür üstten değil de bir öğretmen sorunlarına ***empati kurmasını*** bilecek. Motive edecek. Öğretmen de şu yönden destek olacak istekleri doğrultusunda…"
Müdürler bilgilendirilmeli	Ö4: "…belki ilköğretim ve ortaokullar için yöneticiler için bizimle ilgili fikir danışa bilecekleri bir birim oluşturulabilir ya da bu konu ile ilgili bir eğitim verilebilir. Bu konu üzerine eğilmeleri gerektiği konusunda ***bilgilendirme yapılabilir*** bilmiyorum ama…"

Tabloya baktığımızda öğretmenler yönetsel sorunlara çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. En çok müdürlerin öğretmenin arkasında durması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmemeleri devlet desteğiyle eksikliklerin giderilebileceği, anasınıflarının ilkokullardan ayrılması gerektiğini, mobbing ve baskı tutumlarının olamaması gerektiğini düşünüyorlar. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler arasında doğru iletişim kurulması ve farklı branştan olan idarecilerin, okul öncesi hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini de düşünmektedirler.

Tablo 16. "Veli ile ilgili sorunlara çözüm" alt temasına ait bulgular

Kod	Alıntı
Velilere eğitim verilmeli	Ö8: "…Velilerin ***eğitilmesi*** gerekir. Konferanslarla seminerlerle ***çocuk gelişimi olsun, aile eğitimi*** olsun… Bu işin ***tek çözümü eğitim*** hocam…"
Öğretmen tavrını belirtmeli	Ö6: "… Veliyle ***öğretmen bir sınırı çizerse*** belli ederse ve çocuklar ile ilgilendiğini velide de ona göre tam karşılık veriyor. Bir
Doğru iletişim kurulmalı	Ö4: "… Aslında ***iletişim her şeyin başı*** bence hani sağlıklı bir iletişim kurulabilir ise hani senenin başında. Tabii ki sadece başında, ortasında, sonunda olan bir şey değil bir süreç işi ***sürekli iletişim*** halinde kalarak…"

Öğretmenler veli ile ilgili problemlere çözüm olarak velilerin okul öncesi hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. İkinci en çok belirttikleri çözüm önerisi ise öğretmenin baştan tavrını, duruşunu veliye anlatması gerektiğini ve bunun etkin bir çözüm olduğunu belirtmişlerdir. İki öğretmense veli sorunlarının doğru iletişimle çözülebileceğini söylemişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Genel olarak yönetim sorulduğunda öğretmenlerin akıllarına ilk gelen kişinin okul müdürü olduğu görülmüştür. Müdür yardımcılarından genelde bahsetmemeleri onların yönetimde pek etkisinin olmaması ya da onlarla çok sorun yaşamamış olmaları olabilir. Bazı okullarda da yönetici olarak sadece müdürün bulunması da etkilidir.

Öğretmenler farklı branş yöneticilerle çalıştıklarında anlaşılmadıklarını ve bu yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin eksik olması sebebiyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Farklı branş

yöneticilerin okul öncesini bilmediği için evrakta, planlarda farklı farklı uygulamaların olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca müdürlere, çoğu zaman alanları hakkında bilgilendirme yapmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Uçar ve Kaplan' da (2015) yaptıkları çalışmada farklı branş müdürlerin okul öncesi eğitimin önemini kavrayamadıklarını ve bilgi eksiklerini olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki okul öncesi bölümü mezunu yöneticilerinin okul öncesi eğitim almış olduklarından öğretmenlerle daha iyi iletişim kurarak, uyum içinde çalıştıklarını göstermektedir. İlkokul ve ortaokul müdürlerine ise okul öncesi eğitimi hakkında bilgilendirmeler yapılarak bu eksiklik giderilebilir.

Okulda alınan aidatlarının özellikle ilkokullarda diğer sınıflara harcanıp anasınıfına verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bağımsız anaokullarında ise hepsinin okula harcandığı belirlenmiştir. Can ve Kılıç (2019)'ta araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Onlar da okul önsesi öğretmenlerinin maddi konular ve aidatların toplanması ve harcanmasında sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi eğitimde görülen yönetim bağlamındaki sorunların baskı, yanlı davranma, projelere katılımı zorunlu tutma gibi sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin anaokullarında yapılan toplantılarda genelde dinlendikleri ve fikirlerine önem verildiği görülmüştür. İki ilkokul ve bir özel okulda ise dinlenmediği görülmüştür. İlkokullar da anasınıflarının önemsenmediği de görülmüştür. Can ve Kılıç (2019) yaptığı çalışmada ilkokullarda anasınıflarının ikinci planda kaldığını, belirli günlerde hatırlandıkları, veli odaklı olmalarını, okul öncesi öğretmen görüşlerine az yer verilmesi gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır

Okullarda materyal, teknolojik araç-gereç ve fiziki koşullar bakımından eksiklikler görüldüğü tespit edilmiştir. Bu eksikliklere yöneticilerin genelde duyarlı olduğu fakat bazı yöneticilerin duyarlı olsalar da maddi imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle bir şeyler yapamadıkları görülmüştür. Ertör (2015) yaptığı çalışmasında okul öncesi kurumların materyal olarak yetersiz olduğu, sınıfların küçük ve karanlık olduğunu, bahçede yeşil alanların az olduğunu ve oyun parkının yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu konuda eksikliklerin giderilebilmesi öğretmene yüklenmektedir. Öğretmenler materyaller yaparak merkezleri oluşturmaya ve materyal eksikliklerini gidermeye çalışmaktadır. Ancak çoğu zaman öğretmenlerin çabaları eksiklikleri kapatmaya yetmemektedir. Bu sorunu çözmek için milli eğitimden ve okul bütçelerinden anasınıfların ek ödenekler ayrılmalıdır.

Okul öncesinde veli ile karşılaşılan sorunlar olarak genel olarak velilerin öğretmenin işine karışması, okul öncesi eğitimi küçük görüp önemsememesi, bakıcı gibi görmesi, evde olmasında güveli yerde dursun anlayışı, okuma yazma öğretmesi ve sürekli somut ürün görmek istemesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Kaya (2013) araştırmasın da velilerin okul öncesi hakkında bilgi eksikliği olduğunu, eğitimi evde devam ettirmediklerini ve öğretmeni çocuğa bakan kişi olarak gördüklerini belirlemiştir.

Sonuçlara bakıldığında veli ile ilgili sorunların temelinde okul öncesi eğitimi hakkında yetersiz ve yanlış bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler veliler eski yıllara göre okul öncesinin önemini daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ama okul öncesi eğitimin öneminin herkes tarafından anlaşılması için daha çok çabalamamız gerekmektedir.

Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitiminde birçok sorunun olduğunu göstermektedir. Ada vd. (2014) araştırmasında öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin onların eğitim-öğretim ortamlarındaki işleyişi olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin gelişmesi ve ilerlemesi için belirlenen sorunlara çözümler bulunması önemlidir. Bu sebeple **y**aptığım araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ve veli bağlamındaki sorunlara çözüm önerileri dikkate alınarak aşağıdaki öneriler belirlenmiştir.

Öneriler

- Yöneticiler ve veliler okul öncesi eğitim hakkında çeşitli eğitimler ve seminerlerle bilinçlendirilebilir.
- Anasınıfları, ilkokul ve ortaokullardan ayrılabilir ve yöneticileri okul öncesi öğretmenlerinden belirlenebilir.
- Öğretmenlerin ve velilerin iletişim dersleri alması sağlanabilir.
- Okul öncesi kurumlarına ayrı bir bütçe oluşturulabilir.
- Okul öncesi kurumlarda genel iyileştirmelere gidilerek fiziki şartlar okul öncesi eğitime uygun hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, *12*, 32-49.

Akyürek, M.İ. (2020). Yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunlar: bir fenomenoloji çalışması. *İzü eğitim dergisi*,*3*,1-18.

Arokiasamy, A.R.A., Abdullah, A.K.G. & Ismail,A.(2016). Transformational Leadership Of School Principals And Organizational Health Of Primary School Teachers In Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 229*, 151 – 157.

Başturan, C. ve Görgü, E.(2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim,34* (1),79-98.

Burhan, T. (2016). Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bursalıoğlu, Z. (2013). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Akademi.

Can, E. ve Kılıç, Ş., (2019).Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri,. *Millî Eğitim*,*48(*1),483-519.

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8(*2), 407-430.

Egilsson,B.R., Einarsdóttir, J. & Dockett, S. (2021). Parental Experiences of Belonging within the Preschool Community. International Journal of Early Childhood *volume 53*, 31–47.

Ergen, H. Ve Günay, T. (2019).Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumlarda yaşadığı yönetsel sorunlar ile ilgili görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,5*(2), 63- 89.

Ertör, E. (2015). İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Foot, H. , Howe, C. , Cheyne, W. , Terras, M. and Rattray, C. (2000). Pre-school education: Parents' preferences, knowledge and expectations. *International Journal of Early Years Education, 8*(3), 189-204.

Hunt, D. (1970). *Parents and children in history*. Basic Books.

Kan, Ü.D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16* (2), 431- 438.

Katrancı, M., Seven, S. (Ed.) (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Pegem Akademi.

Kaya, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu. http://www.academia.edu/6954387/

Koçyiğit, S. (2015).Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants. *Educational Sciences:Theory & Practice , 15*(1),141-157.

Köse, A,ve Uzun, M. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Sorunlar ve Eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (3) , 1058-1083. https://doi.org/10.17860/mersinefd.322218

Köse, A, Uzun, M, ve Öner Özaslan, G. (2018). Administrators' Views on the Roles of Assisted Services Staff Working at Institutions of Preschool Education in Education Process . *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 7* (1), 61-83. https://doi.org/10.30703/cije.379179

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). 17. Millî Eğitim Şurası. Erişim adresi http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf

Priyono, D. & Anggorowati, R. (2019). Development of Relational Leadership Model for Kindergarten Principal. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 503,* 142-145.

Sollars,V., (2020). Defining quality in early childhood education: parents' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal. 28*(3), 319-331.

Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 160-174.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi.* Pegem Akademi.

Uçar Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*,*29*(1),49-64.

Višnjić Jevtić,A.K., & Pajtak, M. D. (2019). Samoprocjena stavova studenata odgojiteljskog studija prema roditeljima i radu s njima. *Иновације у настави,32*(4),69–80. doi: 10.5937/inovacije1904069V

Yaşar Ekici, F., (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,*10*(1),543-562.

Yıldız, C. D. (2018).Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetiminde Yaşanan Zorlukların Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,*6*(18), 95-102.

Zembat,R., Koçyiğit,S., Tuğluk, M.N. ve Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers, *Procedia Social and Behavioral Sciences 2,* 2269–2276

EK 1:

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Esma BAŞYİĞİT. Sarıağaççayırı ilkokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Yönetsel ve veli bağlamında okul öncesi eğitimdeki sorunları belirlemek amacıyla araştırma yapıyorum. Bu araştırmamın okul öncesi eğitime de yaşanan sorunlara ve çözümlerine ışık tutmasını ümit ediyorum. Bu araştırmam için okul öncesi öğretmenleriyle görüşme yapıyorum. Yaptığım çalışmadaki bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.

Görüşmenin 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha verimli kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Eğer sizin görüşmeye katılmadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Demografik sorular

1.Kendinizi tanıtır mısınız?

Sonda:

a. Yaşınız nedir?

b. Medeni durumunuz nedir?

c. En son mezun olduğunuz okul nedir?

d. Çalıştığınız okulun türü nedir?

e. Meslekte kaçıncı yılınız?

Görüşme soruları

2.Çalıştığınız okulunuzu tanımlar mısınız?

Sonda:

a) Sınıfınızın materyal durumu nasıl?

e) Okulun fiziksel şartları nasıl?

f) Teknolojik şartları yeterli mi? Neler vardır?

e) Yöneticilerin bu konuya tutumu nedir?

3.Okul yönetiminizi tanımlar mısınız?

4. Okul öncesi öğretmeni olarak karşılaştığınız yönetimsel sorunlar var mıdır? Nelerdir?

Sonda:

a) Toplanan aidatlar nereye harcanıyor?

b) Yönetimle iletişiminiz nasıldır?

c) Toplantılarda yöneticinin tutumları nelerdir?

d)Farklı branşlardan ya da aynı branştan idarecilerin olmasının avantajı ya da dezavantajı var mıdır? Varsa nelerdir?

5.Velilerinizi nasıl tanımlarsınız?

6.Okul öncesi öğretmeni olarak karşılaştığınız veli sorunları var mıdır? Varsa nelerdir?

Sonda:

a) Velilerin size tutumları nelerdir?

b) Velilerin eğitimden beklentileri nelerdir?

7.Sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

Sonda:

a)Yönetsel bağlamdaki sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

b) Veli bağlamındaki sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

1712

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİĞE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

İsmail Hakkı ÖZDEMİR[3], Necati CEMALOĞLU[4],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomonolojik desen kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan 47 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile okul yöneticileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Okul yöneticileri hesap verebilirliğe yönelik 30 farklı metafor, toplamda 47 adet metafor üretmiştir. İçerik analizi sonucunda okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlar benzerliklerine göre 6 kategori altında kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler; "Güvenilirlik", "Karşılıklılık", "Şeffaflık", "Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Vazgeçilmezlik" olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları da incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; kadın okul yöneticilerinin "Karşılıklılık", ve "sorumluluk" kategorilerinde, erkek okul yöneticilerinin ise "güvenilirlik", "şeffaflık" ve "vazgeçilmezlik" kategorilerinde daha fazla metafor ürettikleri saptanmıştır. İlkokulda görev yapan okul yöneticileri en çok "sorumluluk", "güvenilirlik" ve "şeffaflık" kategorilerine, ortaokulda ve lisede görev yapan okul yöneticileri ise en çok "Karşılıklılık" kategorisine metafor üretmiştir. 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri en çok "Karşılıklılık" kategorisine, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri en çok "güvenilirlik" kategorisine ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri en çok "sorumluluk" kategorisine metafor üretmiştir.

Anahtar kelimeler: Hesap verebilirlik, okul yöneticisi, metafor.

SCHOOL ADMINISTRATORS' METAPHORIC PERCEPTIONS TOWARDS ACCOUNTABILITY

ABSTRACT

The purpose of this research is put forward school administrators' metaphoric perceptions of towards accountability. The study group of this research that was conducted by using phenomenology, one of qualitative research methods consists of 47 school administrators

[3] Doktora Öğrencisi, isoes57@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[4] Prof. Dr., necem@gazi.edu.tr, Gazi Üniversitesi

working in Samsun, Turkey in the academic year of 2021-2022. The study group was detected through purposive sampling method by considering school administrators' being volunteer. Content analysis was used in analyzing data. School administrators produced 47 metaphors from 30 different metaphors towards accountability. In the result of content analysis, metaphors were categorized in 6 different titles by considering their similarities. These categories were determined as "Reliability", "Mutuality", "Transparency", "Balance", "Responsibility" and "Indispensability". According to some variables including gender, school type and the length of service in profession; the distribution of these categories was examined. The results obtained in the research are as follows: While female administrators produced more metaphors in categories of "Mutuality" and "Responsibility", male administrators produced more metaphors in categories of "Reliability", "Transparency" and "Indispensability". While administrators working in primary schools produced metaphors in the categories of "Reliability", "Transparency" and "Responsibility" the most, administrators working in secondary and high schools produced metaphors in the category of "Mutuality" the most. Administrators working for 1-10 years produced metaphors in the category of "Mutuality" the most. Administrators working for 11-20 years produced metaphors in the category of "Reliability" the most. Administrators working for 21 and over years produced metaphors in the category of "Responsibility" the most.

Keywords: Accountability, School Administrator, Metaphor.

GİRİŞ

1980'lerden itibaren dünyada benimsenen yeni kamu düzeninin etkisiyle yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan biri de hesap verebilirliktir. Avrupa Birliği Komisyonunun 2001 yılı "Beyaz Kitap" isimli raporunda, iyi yönetimin unsurları olarak; açıklık (şeffaflık), katılım, hesap verebilirlik, etkinlik ve anlaşılırlık gibi ilkeler sayılmıştır. (EU White Paper, 2001, akt. Akyüz, 2006). Wood ve Winston (2005), yönetici hesap verebilirliğini ortaya koymak için "sorumluluk", "açıklık" ve "cevap verebilirlik" başlıklarına ilişkin ölçekler geliştirmiştir (akt. Öztürk ve Celep, 2009). Acar (2002), hesap verebilirlik çalışmalarında kullanmak amaçlı "5S Hesap Verebilirlik Modeli" adlı bir model geliştirmiştir. Bu model hesap verebilirliği; sorumluluk, saydamlık, sorgulayıcılık, sağlayıcılık ve standartlar şeklinde beş farklı boyutta ele almaktadır. Kamu yönetimi sisteminde giderek önem kazanan hesap verebilirlik, eğitim yönetiminde de ele alınmıştır. Baker ve Linn (2004), hesap verebilirliğin eğitim örgütlerindeki temel amaçlarının eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırmak, öğrenci başarısını artırarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Lemons, Luschei ve Siskin (2003) eğitim örgütlerinde hesap verebilirliği, standartlaştırılmış performans ölçütleri ile girdi ve çıktı arasındaki değişimin kamu denetimine açıklanması olarak ele almaktadır.

Klein (2012), şeffaflık yoksunluğunun okul yönetiminin kararlarında ve planlamalarında öğretmenler ile yöneticiler arasındaki çatışmaları büyüttüğüne, şeffaflığın olduğu durumlarda ise öğretmenlerde yönetime olan güvenin arttığını ve öğretmenlerin kişisel isteklerini kurumsal isteklere tabi kıldıklarını

belirtmektedir. Özgan (2011) tarafından okullarda şeffaflığa yönelik yapılan araştırmada, okulda şeffaflığın olması; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, motivasyonunun ve performansının artması ve okul yöneticisine güvenmesi gibi olumlu sonuçlar doğurduğu saptanmıştır. Karaevli ve Levent (2014), şeffaflık ile güven arasındaki yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Fırat (2015) araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin açıklık – şeffaflık davranışlarını orta düzeyde algıladıklarını saptamıştır. Öğretmen görüşlerini inceleyen Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015), okul yöneticilerinin açıklığa, cevap verebilirliğe ve sorumluluğa ilişkin davranışları orta düzeyde sergilediklerini saptamıştır. Kantos (2010) "Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli" adlı çalışmasında; hesap vermenin okul yöneticileri ve öğretmenler için meslek etiğinin bir gereği olduğunu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamalarla ilgili hesap vermek zorunda olduğunu ortaya koymuştur. Erdağ (2013) 'Okullarda Hesap Verebilirlik' adlı çalışmasında; akademik başarının artırılması için farklı şekillerde farklı gruplardan okullara yapılan baskının okul yöneticilerinin beklentilere cevap verme zorunluluğunu ve okuldan beklenen öğretim sorumluluğunu artırdığını ortaya koymuştur. Bu yüzden okul yöneticileri yürüttükleri çalışmalara ve gerçekleştirdikleri eylemlere yönelik açıklama yapmak ve kendilerini haklı çıkarmak için büyük bir çaba içine girmişlerdir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017) 'Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri' adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin hesap verebilirliği; şeffaflık, bilgilendirme sorumluluğu, gerekçelerin açıklanması ve işlerin sorgulanması gibi ifadelerle açıkladıklarını ortaya koymuştur. Gedikoğlu ve Kalman (2014)'ın okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında, örgütsel adalet ile hesap verebilirlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Uslu (2017), hesap verebilirlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında hesap verebilirlik ve örgütsel adalet arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yukarıda ifade edilen birçok çalışmadan anlaşılacağı üzere hesap verebilirliğe ilişkin literatür incelendiğinde; hesap verebilirliğin şeffaf-açık, adaletli, etik, sorumlu, cevap verilebilir ve denetlenebilir olma davranışlarını içerdiğini ifade edebiliriz.

Bülbül (2011)'ün Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra yönetimindeki üst düzey yöneticilerin hesap verebilirliğini müfettişlerin görüşleriyle ortaya koymayı amaçladığı "Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik" adlı çalışmasında, eğitim sistemindeki birçok uygulamanın hesap verebilirliği sağlamak için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmaya göre öğretmenler, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını orta düzeyde algılamaktadırlar (Güçlü ve Kılınç, 2011; Fırat, 2015). Atar (2018) çalışmasında; okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını "Sorumluluk, Cevap Verebilirlik ve Açıklık" alt boyutlarına göre yüksek düzeyde sergilediklerini bulgusuna ulaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde eğitimde yapılacak

dönüşümde hesap verebilir olma vurgusu yapmaktadır (MEB, 2018). Okul yöneticilerinin hesap verebilir olmasının eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini ifade edebiliriz. Okul yöneticilerinin hesap verebilir olmalarının ilk koşulunun "Hesap Verebilirlik" kavramını nasıl anlamlandırdıklarını ve algıladıklarını ortaya koymakla mümkün olacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır.

Kavramsal Çerçeve

Hesap verebilirlik, Latince'deki "hesaplama yapmak" ve "hesap kurmak" sözcüklerinden türemiş bir terimdir. İspanyolca, Portekizce, Fransızca ve Almanca'da hesap verebilirlik ve sorumluluk sözcükleri birbirlerine anlamca çok benzediğinden dolayı bu iki sözcük birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır (Bovens, 2007). İngilizce'de "hesap yapmak, hesaplamak" anlamlarında kullanılan "account" fiilinden türeyen "accountable" ve "accountability" sözcüklerinin 1600'lerden itibaren "açıklama yapmak" ve "ifade vermek" anlamında kullanıldığı bilinmektedir (Wagner, 1989; akt. Erdağ, 2013).

Literatür incelendiğinde hesap verebilirliğe ilişkin farklı tanımların kullanıldığı görülmektedir. Bir kişi başka birine, yaptığı ya da yapacağı faaliyetlerle ve aldığı ya da alacağı kararlarla ilgili bilgilendirme yapmakla yükümlüyse ve bu faaliyet ve kararlar sonucunda ortaya çıkan suiistimallerden dolayı o kişi tarafından cezalandırılma ihtimali varsa, bu durum hesap verebilirlikten kaynaklanmaktadır (Schedler, 1999). Bir başka tanımda hesap verebilirlik; bir kişinin eylemlerinden dolayı bir üste ya da otoriteye açıklama yapma durumu olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2003). Katılımcı yönetim anlayışına göre, yetki verilen ve kaynak tahsis edilen kişinin sahip olduğu yetki ve kaynağı nasıl kullandığını açıklama ve raporlama yükümlülüğü, hesap verebilirlik olarak tanımlanmaktadır (Boyle, 2001). Hesap verebilirlik tanımlanırken genellikle hizmet etme, şeffaf olma, tarafsız olma, beklentilere cevap verebilir olma, sorumlu olma, yaptıklarından yükümlü olma, açıklama yapma, rapor etme, muhakemeye açık ve hazır olma gibi ifadeler sıklıkla kullanılmaktadır (Balcı, 2003; Dykstra, 1939; akt. Özen, 2011; Samsun, 2003). Hesap verebilirliğin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında kim, kime, hangi konuda ve neden hesap verecek soruları temel alınmaktadır (Bovens, 2007).

McCandless (2002)'a göre hesap verebilirliğin yönetimde etkili ve uygulanabilir olarak kullanılması için bazı ilkeler sıralamaktadır. Bunlar; yeterli bilgiye sahip olma, sorumluluk sahibi olma, sorumluların hesap vermesi, yetki, görev ve sorumlulukların belirlenmesinde tutarlı olma, niyetlerin açıklanması, performansın açıklanması, yöneticilerin belirlenmesi, cevap verebilir olma, cevapların geçerliliği ve kamuya hesap vermedir. Bir örgütte hesap verebilirliğin uygulanabilir olması için en ast düzeyden en üst düzeye kadar tüm çalışanların üstlerine karşı hesap vermekle yükümlü olması

gereklidir (Akyüz, 2006). Bu yüzden eğitim sisteminin yapı taşı olan okullarda da çalışanların çalıştıkları düzeye göre bir hesap verebilirlik sürecinin uygulanıyor olması gereklidir. "Hesap verebilirlik, hiyerarşik olarak sadece üstlere karşı mı yoksa hizmet verilen kişilere karşı mı olmalı?" sorusuna yanıt aramak, okullardaki hesap verebilirlik süreci açısından önemlidir (Karakaya, 2004). Bu yüzden okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik algılarının belirlenmesinin bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde; okul yöneticilerinin görüş ve algılarını temele alan farklı konularda birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik algılarını ortaya çıkarmayı konu edinen araştırmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amaçlanarak okullardaki hesap verebilirlik sürecine katkı sağlamak hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, anlamını tam kavrayamadığımız ancak farkında olduğumuz olguları araştırmaya ve daha ayrıntılı bir şekilde derinlemesine analiz etmeye odaklanan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?
3. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan 47 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile okul yöneticileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundan yer alan okul yöneticilerine ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	17	36,17
	Erkek	30	63,83
	Toplam	47	100
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	20	42,55
	Ortaokul	14	29,79
	Lise	13	27,66
	Toplam	47	100
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	11	23,40
	11-20 yıl	22	46,81
	21 yıl ve üstü	14	29,79
	Toplam	47	100

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 17'si kadın (%36,17), 30'u erkektir (%63,83). Okul yöneticilerinin 20'si ilkokulda (%42,55), 14'ü ortaokulda (%29,79), 13'ü ise (%27,66) lisede görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin 11'i 1-10 yıl mesleki kıdeme (%23,40), 22'si 11-20 yıl mesleki kıdeme (%46,81) ve 14'ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme (%29,79) sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak için katılımcı okul yöneticilerine iki bölümden oluşan bir form verilmiştir. Birinci bölümde okul yöneticilerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem bilgilerini doldurmaları istenmiştir. İkinci bölümde ise, "Hesap verebilirlik…..'ya/ye benzer. Çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Form verilmeden önce okul yöneticilerine metaforla ilgili kısa bilgi verilerek örnekle cümleyi nasıl tamamlayacakları açıklanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesini sağlayacak ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel yaklaşımla ulaşılamayan tema ve kavramlara içerik analizi tekniğiyle ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Okul yöneticilerinin ürettiği metaforlar ilgili kaynaklarda yer aldığı şekliyle beş ayrı aşamaya ayrılarak analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013): Adlandırma ve eleme, metaforları derleme, kategorileştirme, geçerlik ve güvenirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması. Adlandırma aşamasında okul yöneticilerinden elde edilen metaforlar birleştirilerek, geçici bir liste oluşturulmuştur. Bu geçici listeye bakılarak elde edilen metaforların uygun bir şekilde üretilip üretilmediğine bakılmıştır. Eleme aşamasında okul yöneticilerinin ürettiği metaforlar; metaforun konusu, kaynağı ve konusu ile kaynağı arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Bu aşamada yapılan incelemelerde; hesap verebilirliğin anlamına katkı sağlamayan ve gerekçesi olmayan bir metafora rastlanılmamıştır. Kategorileştirme aşamasında okul yöneticilerinin ürettiği metaforların hesap

verebilirliğin literatürdeki tanımlamaları ve açıklamaları değerlendirildiğinde hangi özelliklerin daha çok göz önünde bulundurularak üretildiği ve nasıl kavramsallaştırıldığı incelenmiştir.

Adlandırma aşamasında üretilen metaforlar içerisinden birbirine benzerlik gösteren metaforların aynı kategori altında toplanması amaçlanmıştır. Bu aşamada oluşturulan kategorilerin nasıl sınıflandırıldığının anlaşılmasını sağlamak adına okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara yer verilmiştir. Okul yöneticilerine ait metaforik algı ifadeleri kayda geçirilirken "Y-1, Y-2, Y-3" gibi kodlandırma yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında araştırmaya ait iç güvenilirliğinin sağlanması ve üretilen metaforların temsil ettiği kategoriye uygun olup olmadığını kontrol etmek için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarının içerik analizi sonucunda elde edilen bulguları alt problemlere göre sırasıyla tablolarla açıklanmıştır. Tablolarda frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?" alt problemine yanıt verilmektedir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliğe Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Sıra	Metaforlar	f	Sıra	Metaforlar	f
1	Mahşer Günü	3	16	Ödev	1
2	Aydınlık	3	17	Temizlik	1
3	Beyin	3	18	Kriko	1
4	Yazar Kasa	2	19	Karda yürüme	1
5	Aynaya bakma	2	20	Satrançtaki Şah	1
6	Hasat	2	21	Karı koca ilişkisi	1
7	Alışveriş	2	22	Doğal denge	1
8	Komutan	2	23	Doktor Muayenesi	1
9	Kasa	2	24	Bilimsel Araştırma	1
10	Sigorta	2	25	Vicdan	1
11	Kalp	2	26	Teknik Direktör	1
12	Un eleme	2	27	Kayık	1
13	Su	2	28	Hız sınırlayıcı	1
14	Matematikte Sağlama İşlemi	2	29	Karınca ile ağustos böceği masalı	1
15	Buzdolabı	1	30	Yön levhası	1
				Toplam	47

Tablo 2 incelendiğinde; okul yöneticilerinin "hesap verebilirliğe" yönelik 30 farklı metafor, toplamda 47 adet metafor ürettiği görülmektedir. Okul yöneticileri hesap verebilirliğe yönelik en çok "Mahşer günü" (f= 3), "Aydınlık" (f= 3) ve "Beyin" (f= 3) metaforlarını üretmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?" alt problemine yanıt verilmektedir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların kategorileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliğe Yönelik Ürettikleri Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Güvenilirlik	Un eleme (2), Sigorta (2), Kasa (2), Matematikte sağlama işlemi (2), Doktor muayenesi (1) ve Yön levhası (1)	6	10	21,27
Karşılıklılık	Mahşer Günü (3), Hasat (2), Alışveriş (2), Yazar Kasa (2) ve Karınca ile Ağustos Böceği (1)	5	10	21,27
Şeffaflık	Aydınlık (3), Su (2), Aynaya bakma (2), Temizlik (1) ve Karda yürüme (1)	5	9	19,15
Dengelilik	Doğal denge (1), Hız sınırlayıcı (1), Karı koca ilişkisi (1), Kayık (1), Buzdolabı (1) ve Kriko (1)	6	6	12,77
Sorumluluk	Komutan (2), Ödev (1), Bilimsel Araştırma (1), Vicdan (1) ve Teknik Direktör (1)	5	6	12,77
Vazgeçilmezlik	Beyin (3), Kalp (2) ve Satrançtaki şah (1)	3	6	12,77
	Toplam	30	47	100

Tablo 3 incelendiğinde; okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların 6 kategori altında benzerliklerine göre kategorileştirildiği görülmektedir. Bu kategoriler; "Güvenilirlik", "Karşılıklılık", "Şeffaflık", "Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Vazgeçilmezlik" olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin 10'u "Güvenilirlik" kategorisinde 6 metafor, diğer 10'u "Karşılıklılık" kategorisinde 5 metafor, 9'u "Şeffaflık" kategorisinde 5 metafor, 6'sı "Dengelilik" kategorisinde 6 metafor, 6'sı "Sorumluluk" kategorisinde 6 metafor ve diğer 6'sı "Vazgeçilmezlik" kategorisinde 6 metafor üretmiştir (Tablo 3).

“Güvenilirlik” Olarak Hesap Verebilirlik

Okul yöneticilerinin bir kısmı hesap verebilirliği güven sağlayıcı bir olgu olarak görmüş ve “güvenilirlik” kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride; un eleme (f= 2), sigorta (f= 2), kasa (f= 2), matematikte sağlama işlemi (f= 2), doktor muayenesi (f= 1) ve yön levhası (f= 1) metaforları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin “güvenilirlik” olarak hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin örnekler şöyledir:

“Hesap verebilirlik, matematikteki sağlama işlemlerine benzer. Çünkü sağlama işlemi yapılan matematik işlemini doğrular ve güven tazeler. Hesap verebilirlik de doğrulama işidir.” (Y-2)

“Hesap verebilirlik, doktor muayenesine benzer. Çünkü doktor muayene ederek kişide bir sağlık problemi olup olmadığını anlar. Hem hastaya hem de yakınlarına muayene sonuçlarına göre kendisine güven telkin eder. Hesap verebilirlikte de muayene gibi sistem ve süreçte bir sıkıntı var mı yok mu tespit edilir.” (Y-18)

“Hesap verebilirlik, un elemeye benzer. Çünkü un elendiğinde olmaması gereken maddelerden arınarak ve topaklardan kurtularak unun güvenilir bir şekilde kullanımı sağlanır. Hesap verebilirlik de hatalı uygulamaların giderilmesini sağlayarak iş ve işlemlerde güvenirliği arttırır.” (Y-27)

“Karşılıklılık” Olarak Hesap Verebilirlik

Okul yöneticilerinin bir kısmı hesap verebilirliği yapılan işin sonucunda alınan karşılık olarak görmüş ve “Karşılıklılık” kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride; mahşer günü (f= 3), hasat (f= 2), alışveriş (f= 2), yazar kasa (f= 2) ve karınca ile ağustos böceği masalı (f= 1) metaforları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin “Karşılıklılık” olarak hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin örnekler şöyledir:

“Hesap verebilirlik, hasada benzer. Çünkü tarlaya ne ekersen onu biçersin. Hesap verebilirlikte çalışmaları nasıl yürüttüysen onun karşılığını alırsın.” (Y-1)

“Hesap verebilirlik, alışverişe benzer. Çünkü bir müşteri ne aldıysa onun ödemesini ya da karşılığını verir. Hesap verebilirlikte de yönetici ne görev aldıysa onun karşılığını vermek zorundadır.” (Y-30)

“Hesap verebilirlik, karınca ile ağustos böceği masalına benzer. Çünkü masalda çalışan karınca ile çalışmayan ağustos böceği sonunda karşılıklarını bulurlar. Hesap verebilirlikten sonra yönetici mutlaka karşılığını görür.” (OY-33)

“Şeffaflık” Olarak Hesap Verebilirlik

Okul yöneticilerinin bir kısmı hesap verebilirliği şeffaflık sağlayan bir olgu olarak görmüş ve “şeffaflık” kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride; aydınlık (f= 3), aynaya bakma (f= 2), su (f= 2),

temizlik (f= 1) ve karda yürüme (f= 1) metaforları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin "şeffaflık" olarak hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin örnekler şöyledir:

"Hesap verebilirlik, karda yürümeye benzer. Çünkü karda yürüdüğü zaman kesinlikle ayak izi ortaya çıkar. Hesap verebilirlikte de yönetici ne yaparsa yapsın mutlaka yaptıklarının izi ortaya çıkarılır." (Y-22)

"Hesap verebilirlik, aydınlığa benzer. Çünkü aydınlıkta her şey görülür ve nettir. Hesap verebilirlikte her şey ortadadır ve istenildiğinde istenilene ulaşılır." (OY-31)

"Hesap verebilirlik, suya benzer. Çünkü su saydamdır ve arkasında ne varsa görülebilir. Hesap verebilirlik saydamlığı sağlar ve yapılan her işi ortaya çıkarır." (OY-5)

"Dengelilik" Olarak Hesap Verebilirlik

Okul yöneticilerinin bir kısmı hesap verebilirliği denge sağlayan bir olgu olarak görmüş ve "dengelilik" kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride; doğal denge (f= 1), karı koca ilişkisi (f= 1), buzdolabı (f= 1), kriko (f= 1), kayık (f= 1) ve hız sınırlayıcı (f= 1) metaforları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin "dengelilik" olarak hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin örnekler şöyledir:

"Hesap verebilirlik, karı-koca ilişkisine benzer. Çünkü eşler karşılıklı olarak birbirlerine sorumlu ve göstermiş oldukları eylemler karşılıklı olarak birbirileri tarafından kontrol edilir." (Y-42)

"Hesap verebilirlik, doğal dengeye benzer. Çünkü doğa kendi içinde dengesini sağlar. Hesap verebilirlikte sistemdeki dengeyi sağlar." (Y-15)

"Hesap verebilirlik hız sınırlayıcıya benzer. Çünkü aramızda hesapsız iş yapmak isteyenleri frenleyen otomatik bir sisteme her zaman ihtiyaç vardır." (Y-21)

"Sorumluluk" Olarak Hesap Verebilirlik

Okul yöneticilerinin bir kısmı hesap verebilirliği kişilerin sorumluluklarını ortaya çıkaran bir olgu olarak görmüş ve "sorumluluk" kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride; ödev (f= 1), bilimsel araştırma (f= 1), vicdan (f= 1), komutan (f= 2) ve teknik direktör (f= 1) metaforları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin "sorumluluk" olarak hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin örnekler şöyledir:

"Hesap verebilirlik, öğrenciye verilen ödeve benzer. Çünkü öğretmen standartları belirleyerek öğrencisine sorumluluk verir ve daha sonra kontrol eder. Hesap verebilirlikte aynı ödev gibi önceden standartları belirlenen bir sorumluluğun kontrol edilmesi gibi işler." (Y-6)

“Hesap verebilirlik, bilimsel araştırmaya benzer. Çünkü bilimsel araştırmada sorumluluk hat safhadadır ve sorulan her soruya cevap aranır. Cevapsız soru kalmaz. Hesap verebilirlikte de sorulan her soruya mutlaka cevap istenir.” (Y-18)

“Hesap verebilirlik, teknik direktöre benzer. Çünkü tüm sorumluluk ondadır ve takımın kötü gidişatında başvurulacak tek unsurdur.” (Y-10)

“Vazgeçilmezlik” Olarak Hesap Verebilirlik

Okul yöneticilerinin bir kısmı hesap verebilirliği vazgeçilmez bir olgu olarak görmüş ve “vazgeçilmezlik” kategorisinde metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride; beyin (f= 3), kalp (f= 2) ve satrançtaki şah (f= 1) ödev metaforları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin “vazgeçilmezlik” olarak hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin örnekler şöyledir:

“Hesap verebilirlik, beyine benzer. Çünkü beyin olmadan yaşam fonksiyonları duruyorsa, hesap verebilirlik olmadan işlemler sağlıklı devam edemez.” (Y-29)

“Hesap verebilirlik satrançtaki şaha benzer. Çünkü o oyunun vazgeçilmezidir ve hesap verebilirlik de her alanda vazgeçilmezdir.” (Y-7)

“Hesap verebilirlik kalp gibidir. Çünkü kalp bir vücut için ne ise, hesap verebilirlik de kurumlar için öyledir.” (Y-11)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine yanıt verilmektedir.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kategorilerin Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Kategoriler	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Güvenilirlik	1	2,13	9	19,14	10	21,27
Karşılıklılık	6	12,77	4	8,51	10	21,27
Şeffaflık	2	4,26	7	14,89	9	19,15
Dengelilik	2	4,26	4	8,51	6	12,77
Sorumluluk	5	10,64	1	2,13	6	12,77
Vazgeçilmezlik	1	2,13	5	10,64	6	12,77
Toplam	17	36,17	30	63,83	47	100

Tablo 4 incelendiğinde; kadın okul yöneticilerinin "Karşılıklılık", ve "sorumluluk" kategorilerinde erkek okul yöneticilerine göre daha fazla metafor ürettikleri; erkek okul yöneticilerinin ise "güvenilirlik", "şeffaflık" ve "vazgeçilmezlik" kategorilerinde kadın okul yöneticilerine göre daha fazla metafor ürettikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin okul türü değişkenine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kategorilerin Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Kategoriler	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Güvenilirlik	5	10,64	2	4,26	3	6,38	10	21,27
Karşılıklılık	-	0	5	10,64	5	10,64	10	21,27
Şeffaflık	5	10,64	3	6,38	1	2,13	9	19,15
Dengelilik	3	6,38	-	0	3	6,38	6	12,77
Sorumluluk	5	10,64	1	2,13	-	0	6	12,77
Vazgeçilmezlik	2	4,26	3	6,38	1	2,13	6	12,77
Toplam	20	42,55	14	29,79	13	27,66	47	100

Tablo 5 incelendiğinde; ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin en çok "sorumluluk", "güvenilirlik" ve "şeffaflık" kategorilerine metafor ürettikleri; "Karşılıklılık" kategorisine ise hiç metafor üretmedikleri görülmüştür. Ortaokulda görev yapan okul yöneticileri en çok "Karşılıklılık" kategorisine metafor üretirken, "dengelilik" kategorisine hiç metafor üretmemiştir. Lisede görev yapan okul yöneticileri en çok "Karşılıklılık" kategorisine metafor üretirken, "sorumluluk" kategorisine hiç metafor üretmemiştir. "Güvenilirlik", "şeffaflık" ve "sorumluluk" kategorilerine en çok ilkokul yöneticileri metafor üretirken; "Karşılıklılık" kategorisine en çok ortaokul ve lise yöneticileri metafor üretmiştir (Tablo 5).

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kategorilerin Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kategoriler	1-10 yıl arası		11-20 yıl arası		21 yıl ve üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Güvenilirlik	2	4,26	5	10,64	3	6,38	10	21,27
Karşılıklılık	4	8,51	4	8,51	2	4,26	10	21,27
Şeffaflık	3	6,38	4	8,51	2	4,26	9	19,15
Dengelilik	-	0	4	8,51	2	4,26	6	12,77
Sorumluluk	-	0	1	2,13	5	10,64	6	12,77
Vazgeçilmezlik	2	4,26	4	8,51	-	0	6	12,77
Toplam	11	23,40	22	46,81	14	29,79	47	100

Tablo 6 incelendiğinde; 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin en çok "Karşılıklılık" kategorisine metafor ürettikleri; "dengelilik" ve "sorumluluk" kategorilerine ise hiç metafor üretmedikleri görülmüştür. 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri en çok "güvenilirlik" kategorisine metafor üretirken; en az "sorumluluk" kategorisine metafor üretmiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri en çok "sorumluluk" kategorisine metafor üretirken; "vazgeçilmezlik" kategorisine hiç metafor üretmemiştir. "Güvenilirlik", "dengelilik" ve "vazgeçilmezlik" kategorilerine en çok 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri metafor üretirken; "sorumluluk" kategorisine en çok 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri metafor üretmiştir (Tablo 6). Diğer kategorilerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında belirgin farklılıklar bulunmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik metaforik algılarının içerik analizine göre elde edilen sonuçları araştırmanın alt problemlerine göre ele alınmıştır. Sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Okul yöneticileri hesap verebilirliğe yönelik algılarını 30 farklı metaforla ifade etmektedir. Bu metaforlar birbirleri arasında anlamlı bir bütünlük sağlayacak şekilde kategorilere ayrılarak 6 farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; "Güvenilirlik", "Karşılıklılık", "Şeffaflık", "Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Vazgeçilmezlik" olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmadaki metaforların oluşturduğu kategorilerden "sorumluluk" ve "şeffaflık" kategorileri, hesap verebilirliğe yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan Acar (2002)'ın 5-S hesap verebilirlik modelinin öğeleri arasında yer alan "sorumluluk" ve "saydamlık" ile Wood ve Winston (2005)'ın ölçeklerindeki sorumluluk ve açıklık başlıklarıyla paralellik göstermektedir. Metaforların oluşturduğu kategoriler; Bülbül (2011), Güçlü ve Kılınç (2011), Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017) ve Atar (2018)'ın araştırmalarındaki bulgularla da tutarlılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik oluşturduğu metaforların kategorilere göre dağılımında, kategorilerin birbirlerine yakın oranlarda metafora sahip olduğu saptanmıştır. En çok metafora sahip kategorilerden biri olan "güvenilirlik" kategorisi; un eleme, sigorta, kasa, matematikte sağlama işlemi, doktor muayenesi ve yön levhası metaforları ile temsil edilmektedir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği bir güven dayanağı olarak görmeleri, kendilerini güvende hissetmelerinin çalışmalarına büyük katkı getireceğinin beklendiği söylenebilir. Hesap verebilirlikle kendini güvende hisseden yöneticinin atacağı adımları daha sağlam atması beklenebilir. Diğer en çok metafora sahip kategori olan "Karşılıklılık" kategorisi; mahşer günü, hasat, alışveriş, yazar kasa ve

karınca ile ağustos böceği masalı metaforları ile temsil edilmektedir. Kategorinin temsil ettikleri metaforlara yönelik okul yöneticilerinin ifadelerine bakıldığında; kişinin sorumluluğu olan yaptığı bir işin karşılığını hesap verebilirlik sayesinde olumlu ya da olumsuz şekilde göreceği sonucuna varılabilir. "Şeffaflık" kategorisi; aydınlık, su, aynaya bakma, temizlik ve karda yürüme metaforları ile temsil edilmektedir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği eğitim yönetiminde şeffaflığı sağlayan bir olgu olarak görmesi, eğitim yönetiminde yapılan her çalışmanın neden, süreç ve sonuçlarının herkes tarafından anlaşılır ve açık şekilde olmasının beklendiği söylenebilir. Böylelikle herhangi bir şüphenin ya da yasa ve yönetmeliklere aykırılık durumunun ortaya çıkmasının engellenebileceği söylenebilir. "Dengelilik" kategorisi; doğal denge, hız sınırlayıcı, karı-koca ilişkisi, kayık, buzdolabı ve kriko metaforları ile temsil edilmektedir. Okul yöneticileri hesap verebilirliği yönetimde denge sağlayıcı bir olgu olarak görmektedir. Hesap verebilirliğin iki taraflı işleyen bir süreç olduğu düşünülürse, hem hesap soranın hem de hesap verenin üzerine düşen rol ve görevlerin yerine getirilmesi sürecinde hesap verebilirliğin her iki taraf arasında denge sağladığı sonucuna varılabilir. Diğer bir kategori; komutan, ödev, bilimsel araştırma, vicdan ve teknik direktör metaforlarını kapsayan "sorumluluk" kategorisidir. Okul yöneticilerinin yaptıkları çalışmalar açısından kendi üstlerine karşı sorumlu olduklarını ve bunun eğitim sistemindeki bürokratik yapının bir sonucu olarak ast-üst ilişkilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği sorumluluk olarak düşünmeleri, onlardan üstleri tarafından mutlaka bir gün hesap sorulacağı, kendilerinin de hesap vereceği sonucuna da varılabilir. Bunun bilincinde olan yöneticilerin de çalışmalarına daha hassas ve gayretli yaklaşmaları kaçınılmaz bir yönelim olacaktır. En az metafora sahip olan "vazgeçilmezlik" kategorisi; beyin, kalp ve satrançtaki şah metaforları ile temsil edilmektedir. Bu kategorinin eğitim yönetimi alanında hesap verebilirliğin olmazsa olmaz ve vazgeçilmez öğelerden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticileri tarafından da hesap verebilirlik gerekli ve zorunlu olarak algılanmaktadır.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında; bazı kategorilerde kadın ve erkek okul yöneticileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Kadın okul yöneticileri "sorumluluk" ve "Karşılıklılık" kategorilerine yönelik daha çok metafor ürettikleri ancak "vazgeçilmezlik" ve "güvenilirlik" kategorilerine yönelik yeterli metafor üretmedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Erkek okul yöneticilerin ise "güvenilirlik" ve "şeffaflık" kategorilerine yönelik daha çok metafor ürettikleri, "sorumluluk" kategorisine yönelik yeterli metafor üretmedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, erkek okul yöneticilerinin şeffaflık ve güvene önem verdiği ve yöneticinin çevresine karşı şeffaflığı sağlayarak kendini güvende hissedebileceği sonucuna varılabilir.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin görev yapılan okul türü değişkenine göre dağılımına bakıldığında; bazı kategorilerde farklı okul türlerinde görev yapan okul yöneticileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. "Güvenilirlik", "şeffaflık" ve "sorumluluk" kategorilerine en çok ilkokul yöneticileri metafor üretirken; "Karşılıklılık" kategorisine en çok ortaokul ve lise yöneticileri metafor üretmiştir. İlkokul yöneticileri "karşılıklılık" kategorisine yönelik hiç metafor üretmemişlerdir. İlkokul yöneticilerinin "karşılıklılık" kategorisine yönelik hiç metafor üretmemiş olmalarının nedeni, ilkokulda eğitim-öğretimi tamamlayan herhangi bir öğrencinin direkt olarak bir üst basamak olan ortaokula geçmesinden dolayı öğrenciye verilen eğitim-öğretim çalışmalarının bir sonucu olarak herhangi bir değerlendirme yapılmadığı için verilen eğitim-öğretimin bir karşılığı alınamamaktadır. Bu durum ilkokul yöneticilerinin de hesap verebilirlik içinde "karşılıklılık" kategorisine metafor üretmemesinin nedeni olarak yorumlanabilir. İlkokul yöneticileri "karşılıklılık" kategorisine hiç metafor üretmezken, ortaokul ve lise yöneticilerinin en çok "karşılıklılık" kategorisine metafor ürettikleri saptanmıştır. Bunun nedeni, ortaokullardan mezun olan öğrencilerin sınavla ortaöğretim kurumlarına girmeleri ve liselerden mezun olan öğrencilerin sınavla yükseköğretim kurumlarına girmeleri görmüş oldukları eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin yapılması ve bu değerlendirmelerle ortaya çıkan sonuçların hesabının okul yöneticilerinden sorulmasıdır. Doğal olarak ortaokul ve lise yöneticilerinin öğrencilerinin liselere veya üniversiteye giriş sınavlarında aldığı sonuçlarına göre hesap veriyor olması, hesap verebilirliği karşılıklılık şeklinde algılaması şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğe yönelik ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında; bazı kategorilerde farklı mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. "Güvenilirlik", "dengelilik" ve "vazgeçilmezlik" kategorilerine en çok 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri metafor üretirken; "sorumluluk" kategorisine en çok 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri metafor üretmiştir. Ancak 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar "dengelilik" ve "sorumluluk" kategorilerine hiç metafor üretmemiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan yöneticilerin hesap verebilirliği sorumluluk olarak algılamalarının nedeni olarak bürokrasinin içinde uzun yıllardır olmalarının ve bürokratik yapı içerisindeki dikey ilişkiler içerisinde yer almalarının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Ancak 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin hesap verebilirliği sorumluluk olarak algılamamalarının nedeni olarak eğitim yönetiminin içinde dolayısıyla yönetim bürokrasisinde daha yeni olmaları gösterebilir. Diğer kategorilerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında belirgin farklılıklar bulunmamıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, gerekliliğinden şüphe duyulmayan hesap verebilirliğin amacına ulaşması açısından hesap verebilirlik sürecinin, sürece dâhil olan katılımcılar tarafından çok

iyi bilinmesi ve onlar için bu sürecin daha anlaşılır ve açık hale getirilmesi gereklidir. Hesap verebilirliğin özellikle şeffaflık ve güvenilirlik yönlerinin daha çok vurgulanması ve ortaya çıkarılması için hesap verebilirlik süreciyle ilgili bilgi ve raporların okulun tüm paydaşlarına erişime açılmalıdır. Hesap verebilirlik sürecinde ortaya çıkabilecek uygulamada farklılıkları ve özellikle öznel yaklaşımları önlemek için eğitim yönetimi sistemindeki hesap verilmesi istenen standartlar ve çalışmalar hesap verebilirlik sürecine dâhil olan taraflarında fikirleri alınarak belirlenme ve tüm vatandaşlarla paylaşılmalıdır. Hesap verebilirliğin okul yöneticilerinin resmi ve bürokratik bir yapı içinde sadece üstlerine karşı değil, aynı zamanda okulun paydaşları olan öğrenci velilerine yönelik de oluşturulması önerilebilir. Bunun içinde velilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesap Verebilirliği. *Bağımsız Düzenliyi Kurumlar ve Türkiye Uygulaması.* İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Akyüz, K. (2006). *Kamusal hesap verebilirlik ve medya.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Argon, T., Uysal, S. D. ve Yerlikaya, S. (2015). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.

Atar, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Bolu.

Baker, Eva. L. ve Linn, Robert. L. (2004). Validity Issues for Accountability Systems. Susan. H. ve Elmore, Richard. F. (Ed) *Redesigning Accountability Systems for Education içinde* (ss. 47-72). Fuhrman, New York ve London: Teachers College Press.

Balcı, A. (2003). Kamu Yönetiminde 'Hesap Verebilirlik' Anlayışı. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar-Sorunlar, Tartışmalar, Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları.* (Edt. A. Balcı). Ankara: Seçkin Yayınları, 116-118.

Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (Sosyal Bilimler-Karşılaştırmalı Dil- Edebiyat- Eğitim),* 8(8), 271-286.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal* 13(4), 447 – 468.

Boyle, R. (2001). *İrlanda Kamu İdaresinde Yönetişim ve Hesap Verme Sorumluluğu*. (Çev. S. Yörüker). https://sayistay.gov.tr/files/806_Irlanda.pdf. İndirme Tarihi: 20.12.2021

Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdağ, Ç. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gedikoğlu, T. ve Kalman, M. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.

Güçlü, A. Ç. ve Kılınç, N. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3).

Himmetoğlu B., Ayduğ D, Bayrak C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 8(1). 39-68.

Karaevli, Ö. ve Levent, F. (2014). Okul yönetimindeki şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 40, 89-108.

Karakaya, S. (2004). A comparative study: english and turkish teachers' conceptions of their professional responsibility. *Educational Studies,* 30(3), 195-216.

Klein, J. (2012). The Open-Door Policy: Transparency Minimizes Conflicts Between School Principals And Staff. *International Journal of Educational Management,* 26(6), 550-564.

Lemons, R., Luschei, T. & Siskin, L. S. (2003). Leadership And The Demands Of Standards – Based Accountability. Carnoy, M., Elmore, R. ve Siskin, S. L. (Ed.), *The New Accountability* içinde (s. 97-124). New York: Routledge Falmer.

McCandless, H. E. (2002). A Citizen's Guide To Public Accountability: Changing The Relationship Between Citizens And Authorities. Canada: Trafford Publishing.

MEB. (2018). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu.

Özen, F. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgan, H. (2011), Organizational transparency in schools: Effects and obstacles. *The New Educational Review,* 25(3), 116-127.

Fırat, A. (2015). *Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Bolu.

Öztürk, N. ve Celep, C. (2009). Lider olarak okul müdürünün hesap verebilirliği cevap verebilirlik, açıklık ve sorumluluk ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 376-384.

Samsun, N. (2003). *Hesap Verilebilirlik ve İyi Yönetişim, İyi Yönetişimin Temel Unsurları,* T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı Yayını. Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Schedler, A. (1999). Conceptualizing Accountability. *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies.* (Edt. A. Schedler, L. Diamond, M. F. Plattner). London: Lynne Rienner Publishers, (s. 13–28).

Uslu, M. E. (2017). *Hesap verebilirlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir araştırma: Tüvasaş örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

1769

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

İLKÖĞRETİMDEKİ MEVSİMLİK GEZİCİ TARIM İŞÇİSİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YÖNETİMİNE OLAN ETKİLERİNİN İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

Ali TAŞ[5],Mahmut ÇITIRIK[6], Mehmet Şükrü DAMDAM[7],

ÖZET

Bu çalışmanın konusu "İlköğretimdeki Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrencilerin Eğitim Yönetimine Olan Etkilerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)" dir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni ile mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yönetimine olan etkileri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan beş açık uçlu soru ve bu sorulara bağlı alt sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu amaçla, Şanlıurfa Valiliğine bağlı Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli eğitim yöneticileri ile mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin yoğun olduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinde çalışan 44 eğitim yöneticisine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan 44 eğitim yöneticisinden 43'ünden elde edilen verilere göre öğrencileri ve aileleri mevsimlik gezici tarım işçiliğine yönlendiren en önemli etkenin ekonomik nedenler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin devamsızlık yapmaları; eğitim yöneticilerini sınav, yerleştirme ve taşıma-yemek planlamalarında olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olması okul, ilçe ve il başarı düzeyini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden, böyle okullarda idareci sirkülasyonunun fazla olduğu görülmektedir. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin devamsızlık yapmalarına bağlı olarak artan iş yükünün eğitim yöneticilerinin motivasyonunu düşürdüğü ifade edilmiştir. Bu durum eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığını da olumsuz etkilemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen başka bir bulguya göre mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerle ilgili çıkarılan yasal düzenlemelerin destekleyici ve önemli olduğu görülmüş ve konunun farkındalığını arttırdığı tespit edilmiştir. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin

[5] Prof. Dr., atas865@gmail.com, Kırıkkale Üniversitesi
[6] Öğretmen, mahmutcitirik@gmail.com, Yavuz Selim İlkokulu/Eyyübiye/Şanlıurfa
[7] Öğretmen, sukrudamdam@hotmail.com, Selahaddin Eyyubi İlkokulu/Karaköprü/Şanlıurfa

okula kazandırılması adına oluşturulan İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı takip ekiplerinin öğrencilerin eğitime erişimi konusunda önemli çalışmalar yaptığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliği, Tarım İşçisi Öğrenciler, Eğitim Yöneticileri, Çocuk İşçi, Eğitim Hakkı

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF SEASONAL AGRICULTURAL WORKER STUDENTS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN PRIMARY EDUCATION (SANLIURFA PROVINCE SAMPLE)

ABSTRACT

The research was designed with a qualitative research approach. Phenomenology method, which is appropriate to the nature of the research, was used among the qualitative research types. It is aimed to have detailed information about the effects of seasonal itinerant agricultural worker students on educational management through the case studies pattern. In the study, a semi-structured interview form consisting of five open-ended questions and sub-questions linked to these questions prepared by the researcher was used as the data collection tool. In this research, maximum diversity sampling from purposeful sampling methods was used. For this purpose, semi-structured interview forms were applied to the education managers working in the Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education of Şanlıurfa Governorship and 44 education managers working in the District National Education Directorates and School Directorates where the seasonal migratory agricultural workers were concentrated.

According to the data obtained from 43 of the 44 education administrators who participated in the research, economic reasons were the most important factor that led the students and their families to seasonal itinerant agricultural labor.

According to the results obtained from the analysis, seasonal itinerant agricultural workers are adversely affected by the absence of students in examination, placement and transport-meal planning. In addition, the low level of achievement of seasonal migratory agricultural workers affects school, district and provincial achievement levels negatively. Therefore, it is observed that the administration circulation in such schools is excessive. It has been stated that the increasing workload due to absenteeism of seasonal migratory agricultural worker students decreased the motivation of education managers. This situation also negatively affects the organizational commitment of educational administrators.

According to other findings obtained as a result of the research, it was found that the legal regulations regarding seasonal mobile agricultural worker students were supportive and important and increased the awareness of the issue. It has been observed that follow-up teams of provincial and District Directorates of National Education, which are established in order to recruit seasonal migrant agricultural workers, have made significant efforts in terms of students' access to education.

Keywords: Seasonal Mobile Agricultural Work, Agricultural Worker Students, Education Managers, Child Labor, Right to Education

GİRİŞ

Çocukların çalıştırılması insanlığın en eski tarihlerinden beri var olan bir durumdur ancak bu durum toplumların hayat biçimine göre farklılık göstermektedir. Göçebe olan toplumlarda çocuklar aile işlerine yardımcı olmak amacıyla çalışırken, tarıma dayalı olarak yerleşik yaşama geçen toplumlarda çocuklar geçime katkıda sağlamak amacıyla aile veya akraba işlerinde çalıştırılmaya başlanmıştır (Bakır, 2008). Dünyada çocuk işçiliği; fakirlik, iş olanaklarının kısıtlı olması, eğitim-öğretim imkanları, kültüre bağlı davranışlar, hızlı ve kötü şehirleşme, popülasyon, iş sahiplerinin çocuk istihdamı gibi istekleri nedeniyle günümüzdeki yansımalara sebep olmuştur.4 Fakirliğin bu gelişmeye sebep olması tartışma götürmez nedenlerden biridir ve çocuklar üstlendiği rol nedeniyle hem ailelerin beklentilerini karşılamaktalar hem de ailenin kısıtlı imkânlarına rağmen hayatlarının devam ve idamesine vesile olmaktadırlar.

Tablo 1. Dünyada Çocuk İşçiliğinin Sektörel Dağılımı (5-17 yaş, 2012)

Sektör	Çocuk İşçiliği (Bin)	Çocuk İşçiliği (%)
Tarım	98.422	58,6
Sanayi	12.092	7,2
Hizmet	54.250	32,3

Kaynak: (ILO-IPEC, 2013)

Tablo 1 incelendiğinde çocuk işçiliği açısından en başta gelen sektör, tarım sektörüdür. Tarım sektöründe 98 milyon çocuk işçi çalışmaktadır. Tarım sektöründe çalışan çocuk işçilerin çalışan tüm çocuklar içindeki oranı %59'dur. Hizmet sektöründe çalışan çocuk işçisi sayısı 54 milyon olup, hizmet sektöründe çalışan çocuk işçilerin çalışan tüm çocuklar içindeki oranı %32'dir. 12 milyon çocuk işçinin çalıştığı sanayi sektöründeki çocuk işçiler de önemli bir nicelik oluşturmakta olup bu sektörde çalışan çocuk işçi oranı diğer sektörlere göre daha azdır.

Çocuklar; dünya geneli başta olmak üzere, Türkiye'de de sağlıklı büyümelerini engelleyecek şekilde ve müsait olmayan şartlarda istihdam edilmektedirler (Yıldız, 2006). Türkiye'de ve dünya genelinde çalışan tüm çocuklar başta olumsuz psikolojik, fiziksel ve toplumsal şartlar içinde büyümekte, güvenli olmayan sağlıksız şartlarda sömürülmeye açık bir şekilde hayatlarına devam etmektedirler (Kayhan, 2012)

Tablo 2. Türkiye'de Çocuk İşgücü Anketi

Sektör	2006		2012	
	Çocuk İşgücü **%**		Çocuk İşgücü	%
Tarım	326,00	36,60	399,00	44,70
Sanayi	275,00	30,90	217,00	24,30
Hizmet	289,00	32,50	277,00	31,00

Kaynak: (TÜİK Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2012)

Tablo 2 incelendiğinde, çocuk işçilerin %45'i tarım sektöründe (399.000) çalışırken, %55'i tarım dışı sektörde (494.000) faaliyet göstermektedir.

Tablo 3. Çocuk İşçiliğinin Yaşa Göre Dağılımı, 2012

Yaş Grupları	Çocuk İşçiliği (Bin)	Çocuk İşçiliği (%)	En Kötü Biçimlerde Çocuk İşçiliği (Bin)	En Kötü Biçimlerde Çocuk İşçiliği (%)
5-14	120.453	9,9	37.841	3,1
15-17	47.503	13,0	47.503	13,0

Kaynak: (ILO-IPEC, 2013) Küresel Tahminler ve Eğilimler 2000-2012

Tablo 3 incelendiğinde, Çocuk işçilerin yaşa göre dağılımına bakıldığında, 5-14 yaş grubunda 120 milyon (%9.9) çocuk işçi bulunmaktadır. 5-14 yaş grubundaki çocuk işçilerin yaklaşık 38 milyonu (%3.1)'u tehlikeli işlerde çalışmaktadır. 15-17 yaş aralığında ise 48 milyon (%13) çocuk işçi bulunmaktadır. 15-17 yaş grubundaki çocuk işçilerin tamamı tehlikeli işlerde çalışmaktadır.

Mevsimlik gezici tarım işçisi çocuklar eğitim-öğretim döneminde aileleri ile birlikte çalışma amacıyla göç ettikleri için eğitim hakkından yoksun kalmaktadır. Sahada yapılan çalışmalarda, mevsimlik gezici tarım işçilerinin ikamet ettikleri yerlerdeki olumsuz hayat şartlarından çocukların nasıl etkilendiklerini; yılın 7-8 ayı devam eden göç süresince aileleri ile birlikte çalışma yerlerindeki konteyner ve çadırlarda yaşayan çocukların, aşırı fakirlik ve onun getirdiği giyim, oyun, beslenme ve sağlık konusunda çeşitli mahrumiyetler içinde yaşadıklarını; sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler gibi temel insan hakkı olan hizmetlere gerektiği kadar ulaşamadıklarını; eğitim ve sağlık gibi temel haklardan faydalanamamalarının getirdiği sosyal dışlanmayı yaşadıkları ortaya konulmuştur (Akbıyık, 2008).

Literatür incelendiğinde, mevsimlik gezici tarım işçisi aileler ve öğrenciler ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar; sağlık, barınma, sosyal güvenlik, kadın mevsimlik gezici tarım işçiler, mevsimlik gezici tarım işçilerinin sosyo-ekonomik durumları, mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin ve çocukların eğitim sorunları, mevsimlik göç ve yoksulluk, sosyal dışlanmışlık, çocuk işçiliği gibi konuları içermektedir. Bu çalışmalardan bir kısmını şu şekilde sıralayabiliriz: "Kadınların Kırdan Kente Yeniden Yerleşime Cevabı: Elazığ'da, Keban Barajı Kadın Göçmenleri Örneği", "Kilis İli Elbeyli İlçe Merkezindeki Kadın Tarım İşçilerinin Sosyal ve Ekonomik Yapıları", "Mevsimlik Tarım İşçiliği Nedeni İle Eğitimine Ara Veren İlköğretim Öğrencileri Araştırması", "Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinden Biri; Mevsimlik Göçebe Tarım İşçiliği", "Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi".

Literatüre bakıldığında mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yöneticilerine olan etkilerini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın problemini, ilköğretim kademesinde

öğrenim gören gezici mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okul, ilçe ve il eğitim yöneticilerine olan etkilerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Eğitim hakkı temel insan hakları olarak bilinen ve dünya çapında kabul gören hakların ön sıralarında yer alır. Eğitim hakkı diğer hakların tanınmasında, kullanılmasında ve korunmasında anahtar role sahip olduğu için tüm haklar içerisinde özel bir öneme sahiptir. Bu yönden bakıldığında eğitim hakkı insanların hayat hakkında düşünce ve anlatım hürriyeti ile seçme ve seçilme hakkı gibi bütün hakların kullanılmasının ön koşuludur (New York: UNICEF, 1999). Eğitim hakkı uluslararası düzeyde, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde ve Çocuk Hakları Sözleşmesinde, Ulusal düzeyde ise Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ayrıntılı olarak düzenlenmiştir.

1982 Anayasasının 42. maddesinde, ''Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır'' denilerek her bireyin eğitim ve öğrenim görmesi güvence altına alınmasına rağmen tarım işçiliğine giden çocuklar bu güvenceden faydalanamamaktadır.1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. Maddesinde 'Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.' vurgusu yapılmaktadır. Aynı kanunun 8.Maddesinde 'Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır' denilmektedir. Ancak, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler yılın büyük bir bölümünde aileleriyle birlikte göç ederek çalışmakta ve okula gidememektedir. Okuldan uzun süre ayrı kalan tarım işçisi öğrenciler okula uyum, okul disiplini, okula aidiyet, ders başarısı vb. gibi konularda diğer arkadaşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu durum okul, ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü yönetimini farklı biçimlerde etkilemektedir. Bu nedenle çalışma, ilköğretimdeki mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yönetimine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırma desenine uygun olarak yapılmıştır. Yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) deseni uygun bir araştırma zemini oluşturur. Bu nedenle, İlköğretimdeki Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrencilerin Eğitim Yönetimine Olan Etkilerinin İncelenmesi konusu ele alındığından, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yöneticilerine olan etkileri hakkında ayrıntılı bir bilgiye sahip olmak için olgubilim araştırma deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yoluyla seçilen 44 eğitim yöneticisi (Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli 4 eğitim yöneticisi,

mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin yoğun olduğu 11 ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisi ve 29 okul müdürü) oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları okullar, yoğun olarak mevsimlik gezici tarım işçisi olarak çalıştırılan çocukların kayıtlı olduğu okullardır. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin yoğun olduğu ilçe ve okul bilgileri konusunda Şanlıurfa Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Aileleri Takip Ekibi 2018 Aralık verilerinden faydalanılmıştır. Katılımcı eğitim yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım Tablosu

		(f)	%
Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi	1 Yıl – 5 Yıl	18	40,9
	6 Yıl – 10 Yıl	15	34,1
	11 Yıl – 15 Yıl	6	13,6
	16 Yıl – 20 Yıl	3	6,8
	21 Yıl – 25 Yıl	2	4,5
	Toplam	44	100
Yöneticilik Görevi	İl Milli Eğitim Müdürü	1	2,3
	İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	1	2,3
	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	2	4,5
	İlçe Milli Eğitim Müdürü	5	11,4
	İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü	6	13,6
	Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı	29	65,9
	Toplam	44	100

Tablo 4'e göre, Eğitim yöneticilerinin yöneticilikteki toplam hizmet süresi %40,9'u 1 – 5 yıldır. Eğitim yöneticilerinin %65,9'u okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı yapmaktadır.

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan beş açık uçlu soru ve bu sorulara bağlı alt sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında temel sorulara, alt sorulara ve tamamlayıcı sorulara yer verilir. Bu soru çeşitliliği araştırmacının gerekli yerlerde sondalar yapmasına imkân sağlar (Ör: tam olarak ne anlatmak istediniz?) Yüz yüze görüşme yapılarak görüşme formları doldurulmuştur. Yüz yüze görüşmenin araştırmacının uygulamaya ilişkin kontrolünü arttıracağı, zaman ve maliyet açısından önemli tasarruflar sağlayacağı söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılarak formun kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme formu uygulama öncesi üç eğitim yöneticisine uygulanıp anlaşılırlığı ve yanıt almaya elverişliliği bakımından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Görüşme formunda okul, ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak, metinde verilmek istenen mesaj ile ilgili çıkarımda bulunulmuş ve içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım, 2013).

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin ve il-ilçe eğitim yöneticilerinin mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerden etkilenme düzeylerini tespit etmeye yönelik iki kategoride toplanmıştır. Okul, İlçe ve İl Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin görüşlerine göre; İlköğretimdeki mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yönetimine olan etkileri, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okula geç başlamalarının ve okuldan erken ayrılmalarının eğitim yönetimine etkileri, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenci başarı seviyesinin eğitim yönetimine olan etkileri, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemeye yönelik yapılan çalışmalardan etkilenme düzeyleri, politika geliştiricilerin ve üst düzey eğitim yöneticilerinin (Milli Eğitim Bakanlığı) mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çocuk işçiliğini önlemeye yönelik yapmış oldukları yasal düzenlemelerin etkilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

1) Yöneticilerin İlköğretimdeki Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrencilere İlişkin Görüşleri

Tablo 5. Okul ve İl-İlçe Eğitim Yöneticilerinin İlköğretimdeki Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrencilere İlişkin Görüşleri

Yönetici	Tema	Kategoriler	*(f)*
Okul Yöneticileri	Mevsimlik tarım işçiliğinin nedenleri	**Ekonomik yetersizlikler**	29-O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, O23, O24, O25, O26, O27, O28, O29
		Çalışma süresi	28-O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11,O12, O13, O14, O15 O16, O17, O18, O19, O20, O21, O23, O24, O25, O26, O27, O28, O29
	Mevsimlik tarım işçiliğinin eğitime etkileri	**Okul planları ve iş yüküne etkisi**	18-O1, O3, O5, O6, O7, O8, O10, O11, O17, O18, O21, O23, O24, O25, O26, O27, O28, O29
İl-İlçe Eğitim Yöneticileri	Mevsimlik tarım işçiliğinin nedenleri	**Ekonomik sebepler**	14İ1, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
		Çalışma süresi	14İ1, İ2, İ3, İ4, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
	Mevsimlik tarım işçiliğinin eğitime etkileri	**Başarı düzeyine etkisi**	5İ2, İ3, İ6, İ10, İ13
		Sayısal verilere etkisi	14İ1, İ2, İ3,İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15

Katılımcılardan bazılarının mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciliğin nedenlerine ilişkin söylemleri şu şekildedir:

"Bulunduğumuz bölge dağlık bir bölge ve su kanallarından tarlalara su çekmek maliyetli ve bu bölge halkı da geçimini sağlayabilmek için başka yerlere göç ederek geçimlerini bu şekilde sürdürüyorlar(O-17)."

"Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerimizin devamsızlığı mart ayından itibaren başlayıp kasım ayına kadar devam edebilmektedir (O-6)."

"Süreç içerisinde kazanımları tüm öğrencilere eksiksiz ulaştırabilme, kazandırabilme hedefimiz sekteye uğramaktadır (O-3)."

"Ailelerin mevsimlik gezici tarım işçiliği yapmasının nedenlerini aile reislerinin, kalabalık olan aile fertleri için Şanlıurfa'da geçimlerini sağlayabilecek düzeyde para kazanamaması, kendi arazilerinin bulunmayışı ve arazilerden kazandıkları gelirin yeterli olmaması gibi nedenleri sıralayabiliriz (İ-1)."

2) Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Geç Başlamalarının Ve Okuldan Erken Ayrılmalarının Eğitim Yönetimine Etkileri

Tablo 6. Öğrencilerin Okula Geç Başlamalarının Ve Okuldan Erken Ayrılmalarının Eğitim Yönetimine Etkilerine İlişkin Okul ve İl-İlçe Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri

Yönetici	Tema	Kategoriler	*(f)*
Okul yöneticileri	Mevsimlik Tarım İşçiliğinin Eğitime Etkileri	**Motivasyona Etkisi**	28 O1, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, 023, O24, O25, O26, O27, O28, O29
		Norm Kadroya Etkisi	25 O1,O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O14, O15, O16, O17, O19, O21, O22, 023, O24, O25, O26, O27, O28
		Hizmet İçi Eğitime Etkisi	23 O1, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O11, O12, O15, O16, O18, O19, O20, O21, O22, 023, O24, O25, O26, O27, O29
		Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Etkisi	11 O1, O3, O6, O7, O8, O9, O12, O20, O21, O24, O26
İl-İlçe Eğitim Yöneticileri		**Hizmet İçi Eğitime Etkisi**	15 İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
		İdareci Normuna Etkisi	14 İ1, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
		İş Yüküne Etkisi	10 İ5, İ6, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15

Katılımcılardan bazılarının mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okula geç başlamalarının ve okuldan erken ayrılmalarının eğitim yönetimine etkisine ilişkin ifadeleri:

"Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencileri özellikle okullardan ayrıldıkları dönemlerde yönetici normlarının güncellendiği tarihlere denk geldiği durumlarda yönetici normunun hesaplanması, öğrenci sayılarına göre yönetici normunun verilmesi noktasında sağlıklı tespitlerin yapılmasında ve normların belirlenmesinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabiliyor. Eksik yönetici normu hesaplandığında diğer

yöneticilerin iş yükünün artmasına neden olabiliyor ve bu durumda eğitim kalitesi düşebiliyor(O-6).”

“Öğrencilerin okula uyum sağlamasında ve süreci en az zararla atlatmasında sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve veli ile birlikte yürütülecek çalışmalara yönelik okulda hizmet içi eğitim verilebilir. Çünkü bu tip öğrencilerin eğitim hayatlarındaki en büyük problem okula ve derslere uyum problemidir. Bunun en iyi çözümü de öğrenciyi en iyi tanıyanların bir araya gelerek birlikte karar almalarıdır(O-7)”

“Mevsimlik tarım işçisi olarak başka illere giden özellikle başarısı yüksek öğrencilerin olması bizi hem üzüyor hem de ekstra önlemler almaya mecbur kılıyor(O-14).”

“Eğitim-Öğretim faaliyetleri ve planlamalarda aksamalara neden olmaktadır (O-20).”

“Öğrencilerin okuldan ayrılması tabii ki normu olumsuz etkiliyor. Çünkü norm öğrenci sayısına göre belirleniyor(İ-3).”

“Eğitim yöneticilerine mevsimlik tarım işçisi öğrencilerle ilgili uyum, dışlanmışlık, başarı seviyesinin arttırılması için neler yapılabileceği ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir...(İ-7).”

3) Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrenci Başarı Seviyesinin Eğitim Yönetimine Olan Etkileri

Tablo 7. Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrenci Başarı Seviyesinin Eğitim Yönetimine Olan Etkilerine İlişkin Okul ve İl-İlçe Yöneticilerinin Görüşleri

Yönetici	Tema	Kategoriler	*(f)*
Okul Yöneticisi	Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrenci Başarı Seviyesinin Eğitim Yönetimine Olan Etkileri	**Eğitim düzeyine etkisi**	29O1, O2, O3, O4, O5,O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, 023, O24, O25, O26, O27, O28, O29
		Yetiştirici kursları açılmasına etkisi	28O1, O2, O3, O4, O5,O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, 023, O24, , O25, O26, O27, O28, O29
		Örgütsel bağlılığa etkisi	23O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O16, O17, O19, O21, O22, 023, O25, O26, O28, O29
İl-İlçe Eğitim Yöneticisi		**Eğitim düzeyine etkisi**	15İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
		Yetiştirici kurslara etkisi	14İ1, İ2, İ3, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
		Örgütsel bağlılığa etkisi	11İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ8, İ9, İ10, İ11, İ15

Katılımcılardan bazılarının mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin başarı seviyesinin eğitim yönetimine olan etkilerine ilişkin ifadeleri:

"Tarım işçisi öğrencilere yönelik yetiştirici kurslar açılmalıdır. Çünkü derslerde verilen kazanımlar bir zincirin halkaları gibidir ve bir kazanım tam kavranmadan sonraki kazanımdan verim alınması mümkün değildir (O-7)."

"Tarım işçisi öğrencilerin başarı düzeyi genel itibariyle düşüktür. Okuma-yazma konusunda ilkokul döneminde başlayan sıkıntılar çözülmeden ortaokula geçen öğrencilerin akademik başarıları oldukça düşük olmaktadır(O-19)."

"Tarım işçisi öğrencilerimiz İYEP(İlköğretimde Yetiştirme Programı)'ten faydalanmaktadır. Ayrıca halk eğitim merkezlerimiz nezdinde bu öğrencilere kurslar açılabilmektedir. Bu kursların açılması öğrencilerin seviyelerini arttırma bakımından önemlidir. Kurslar teşvik edilmelidir(İ-1)."

Mevsimlik gezici tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerimiz eğitim-öğretim faaliyetleri başladıktan bir süre sonra okullara gelip eğitim-Öğretim dönemi tamamlanmadan ilçemizden ve ya okullarımızdan ayrılmaktadır. Bu da öğrencilerimizde motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarımız Mevsimlik gezici tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerimiz için hafta içi son ders bitiminde ve hafta sonu ek dersler düzenleyerek müfredatta belirtilen konu akışına yetiştirmeye ve eksik kalan bilgilerini gidermeye yönelik çalışmalar yapmaktadır(İ-6)."

4) Eğitim Yöneticilerinin Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Öğrencilerin Okul Terkini Önlemeye Yönelik Yapılan Çalışmalardan Etkilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 8: Okul ve İl-İlçe Eğitim Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yönetici	Tema	Kategoriler	*(f)*
Okul Yöneticisi	Mevsimlik Tarım İşçiliğinin Eğitime Etkileri Ve Alınması Gereken Önlemler	**Öğrenci Nakli**	28O1, O2, O3, O4, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, 023, O24, O25, O26, O27, O28, O29
		Aile ziyaretleri	26O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, 023, O24, O26, O27, O28, O29
		Bilgilendirme toplantıları	26O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O13, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O22, 023, O24, O25, O26, O27, O29
		Veli ikna çalışması	15O2, O4, O7, O8, O10, O11, O13, O14, O15, O16, O21, O24, O25, O26, O29
İl-İlçe Eğitim Yöneticisi		**Aile ziyareti**	15İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15
		Bilgilendirme toplantıları	14İ1, İ2, İ3, İ4, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ13, İ13, İ14, İ15
		Nakil	14İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14
		Takip ekibi	14İ1, İ2, İ3, İ4, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10, İ11, İ12, İ13, İ14, İ15

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemeye yönelik yapılan çalışmalara ilişkin okul yönetici ifadeleri:

> *"Öncelikle veli ziyaretleri ile eğitimin önemi, çocuğun okula devam etmesi halinde iyi bir geleceğe sahip olabileceği hakkında bilgilendirme yapıyoruz. Daha sonra olabildiğince bu gidişleri geciktiriyoruz ya da gittikleri yerlerde kayıtlarını sağlamaya çalışıyoruz(O-1)."*
>
> *"Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okula kazandırılması adına yapılan bilgilendirme toplantıları kesinlikle önemlidir. Aile ziyaretleri ile veli bilgilendirme çalışmalarından sonra olumlu sonuçlar aldığımız istatistikler ile kanıtlanmıştır. (O-10)."*
>
> *"Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okulumuzdan ayrılmalarını önlemek için aile ziyaretleri yaparak öğrencilerimizin mevsimlik işçilerde çalıştırılmaması adına aileleri ikna etmeye çalışıyoruz rehber öğretmenlerimiz ile beraber ev ziyaretleri yapıp velileri bilgilendiriyoruz (O-21)."*
>
> *"Bilgilendirme toplantıları çok önemlidir. Çünkü çocukların bizim için ne kadar değerli olduğunu onlara kazandırmamız gerekiyor. Bölge itibari ile velilerimizin çoğu okuma-yazma bilmiyor ve eğitimin öneminin de farkında değiller. Bu bilgilendirme toplantıları ile onları bilgilendirip farkındalık oluşturmaya çalışıyoruz (İ-10)."*

"İl takip ekibimiz tarafından mevsimlik tarım işçisi öğrenci formu oluşturuldu. Formlar tüm okullara gönderildi. Okul takip ekipleri öğrencilerin bilgilerini forma işleyerek il takip ekibine bildirdi. İl takip ekibimiz de diğer illerle iletişime geçerek öğrencilerin okula kazandırılmasını sağladı(İ-1)."

5) Politika Geliştiricilerin Ve Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin (Milli Eğitim Bakanlığı) Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliğinde Çocuk İşçiliğini Önlemeye Yönelik Yapmış Oldukları Yasal Düzenlemelerin Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Okul ve İl-İlçe Eğitim Yöneticilerinin Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliğinde Çocuk İşçiliğini Önlemeye Yönelik Yapılmış Yasal Düzenlemelerin Etkilerine İlişkin Bulgular

Yönetici	Tema	Kategoriler	*(f)*
Okul Yöneticisi	Yasal Düzenlemelerin Etkilerine	Yasal düzenlemelerin olması	19 O2, O3, O4, O5, O11, O12, O13, O17, O20, O21, O23, O24, O25, O27, O28, O14, O15, O18, O26,
		Farkındalık	6 O1, O8, O9, O10 O16, O19
		Yol haritası	5 O6, O7, O9, O10, O19
İl-İlçe Eğitim Yöneticisi		Yol haritası	10 İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ8, İ9, İ10, İ14
		Farkındalık	10 İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ9, İ10, İ11
		Paydaş kurumlar	9 İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ9, İ11

Katılımcılardan bazılarının politika geliştiricilerin ve üst düzey eğitim yöneticilerinin (Milli Eğitim Bakanlığı) mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çocuk işçiliğini önlemeye yönelik yapmış oldukları yasal düzenlemelerden etkilenme düzeylerine ilişkin ifadeleri:

"Mevsimlik gezici tarım işçisi çocukların eğitime erişimine yönelik yapılan yasal düzenlemeler okul yöneticilerinin bu işi yaparken yasal bir dayanağının olmasını sağlamıştır fakat tek başına yeterli değildir daha kalıcı ve ülke geneline yayılan bir program ayarlanmalıdır(O-11)."

"Çocuk işçiliği ile mücadele kapsamında yapılan yasal düzenlemeler, toplumumuzda çocuk işçiliği ile mücadeleye ilişkin duyarlılığın artması ve programın hedeflerine ulaşması adına okul yöneticilerine büyük sorumluluk vermiştir(O-19)."

"Yasal düzenlemeler ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde Mevsimlik Gezici Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarını Takip Ekibi" kurulmuş oldu. Genelgede kurulun görevleri ve kimlerden oluşacağı belirtildi. Takip ekiplerinin kurulması öğrencilerin eğitime erişimini hızlandırmış ve okullaşma oranını arttırmıştır(İ-1)."

"2018 yılının çocuk işçiliğiyle mücadele yılı olarak ilan edilmesi tüm kurumlarda farkındalık oluşmasını sağlamıştır. Bu sayede okul yöneticilerinin eli güçlenmiş olup diğer kurum ve kuruluşlarla daha hızlı ve etkili çalışmalar yapılmıştır(İ-11)."

"2017/6 Sayılı genelgeyle mevsimlik tarım işçisi öğrencilerimizin yaşadıkları sorunların sadece Milli Eğitim Bakanlığı sorunu olmadığı, bu sorunla devletimizin tüm imkânlarıyla mücadele etmesi gerektiği kabul edilmiştir. Bu sebeple okul yöneticilerimizin amaca yönelik çalışmalarında destek aldıkları birçok kurum olmuştur. E-okul sistemine takip bilgilerinin girilmesi merkezce takibi sağlanmıştır(İ-11)."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okul yöneticileri ve il-ilçe eğitim yöneticilerine olan etkileri incelenmiştir. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler, ailelerinin ekonomik durumlarının kötü olmasından dolayı okullarını terk ederek aileleri ile birlikte tarım işinde çalışmaya gitmektedir. Tarım işçisi ailelerin çalışmaya gittikleri zaman dilimlerinin önemli bir kısmı çocukların okul zamanına denk gelmektedir. Mart ayının başlarında başlayan mevsimlik gezici tarım işçiliği Kasım ayının sonlarına kadar farklı bölgelerde ve şehirlerde devam etmektedir. Bu durum okul çağındaki çocukların 3-6 ay arası eğitim haklarından mahrum kalmasına sebep olmaktadır. Okuldan uzun süre ayrı kalan mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler okula yabancılaşmakta, aidiyet duygusu hissedememekte ve okula uyum sağlayamamaktadır. Bu durumun okulda uyum ve disiplin sorunlarına neden olduğu söylenebilir. Kurulu düzeni olan bir okul için bu durum hedeflerinden uzaklaşmasına ve ekstra düzenlemeler yapmasına neden olmaktadır.

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin başarı düzeyleri, birçok konuyu işleyememe nedeniyle düşüktür. Dolayısıyla, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler bulundukları okul, ilçe ve ilin akademik başarı düzeyini de önemli derecede aşağı çektiğinden bu durum eğitim yöneticilerini olumsuz etkilemekte ve yer değişikliği yapmalarına sebep olmaktadır. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okula geç başlayıp okuldan erken ayrılmaları ve başarı düzeylerinin düşük olması eğitim yöneticilerinin planlarının aksamasına, planlarda değişiklik yapmalarına, iş yükünün artmasına, motivasyonlarının düşmesine ve bunlara bağlı olarak da örgütsel bağlılıklarının zayıflamasına neden olmaktadır.

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin sayıca fazla olduğu okullarda öğretmen ve idareci normu da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğrencilerin tarım işçiliğine gitmesi ve naklini gittiği yerdeki okula aldırması öğretmen normunun düşmesine neden

olabilmektedir. Ayrıca bu durum şehir merkezindeki bazı okullarda okul idareci normunu da olumsuz etkilemektedir.

Araştırmada bulgularına bakıldığında mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin ailelerine ziyaretler yapılması, öğretmen ve idarecilere bilgilendirme toplantılarının yapılması, okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi, farkındalık çalışmalarının yapılması mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenci sayısını azaltacak ve bu durum eğitim yönetimini olumlu yönde etkileyecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2016/5 sayılı genelge kapsamında tüm il ve ilçelerde 'Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencileri Takip Ekipleri'ni kurmuştur. Bu takip ekiplerinin daha aktif çalışması ve mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerle ilgili sayısal veri tabanı oluşturulması eğitim yöneticilerinin yükünü önemli derecede azaltacak ve bu öğrencilerin okullaşma oranını arttıracaktır. Buradan yola çıkarak şu söylenebilir: Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçelerde oluşturduğu takip ekiplerini daha aktif çalıştırmalı, takip ekiplerinin yerelde yaşadıkları problemleri çözmeli, takip ekiplerini okuldan bağımsız olarak görevlendirecek bir yasal çalışma yapmalıdır (İl-İlçe takip ekiplerinin hem okulda görev yapması hem de öğrencileri okula kazandırmak adına komisyonda görev yapması çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle takip ekiplerinin il milli eğitimlerdeki Ar-Ge benzeri bir görevlendirmeye tabi tutulması takip ekiplerinin çalışmalarını olumlu yönde etkileyecektir).

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okuldan uzun süre ayrı kalmaları sadece kendi eğitim hayatlarını değil aynı zamanda eğitim yönetiminin farklı kademelerini de etkilemektedir. Bu araştırmada ilköğretimdeki mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yönetimine olan etkileri tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmayı önemli hale getiren temel unsurdur. Ayrıca bu araştırma;

- Eğitim yöneticilerinin mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler konusundaki duyarlılığını arttıracak ve bu öğrencilerin eğitim-öğretime kazandırılmasına yönelik çalışmalarına katkı sağlayacaktır.
- Eğitim yöneticilerinin mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler hakkında çıkartılan yasal düzenlemeleri daha derinlemesine araştırma olanağı verecektir.
- Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencileri okula kazandırma adına yapılmış ve başarılı olunmuş özel çalışmaların yaygınlaştırılmasına katkıda bulunacaktır.
- Türkiye'deki politika geliştiricilerin mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çocuk işçiliğini önlemeye yönelik temel strateji ve faaliyetlerinin uygulanabilirlikleri konusunda bilgi verecektir.
- Bu araştırmanın sonuçlarının; ilgili il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul müdürlükleri ve konu ile ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının yapacakları çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Sonuç olarak; mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okula geç başlayıp okuldan erken ayrılmalarının okul yönetimini ve il-ilçe eğitim yönetimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çalışmanın uygulama bölümünde il-ilçe milli eğitim yöneticilerinin yanı sıra mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin yoğun olduğu ilçelerde ve okullarda görev yapan okul yöneticileri ile ilgili bilgiler ve eğitim yöneticilerinin mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler ile ilgili düşünceleri ve değerlendirmeleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler ile ilgili tespit edilen hususlar:

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin diğer arkadaşlarına göre okula geç başlaması okula uyum sağlamalarını güçleştirmekte ve çeşitli disiplin sorunlarına neden olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin okul ile aidiyet bağı kuramadığı tespit edilmiştir. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenci sayısının fazla olduğu kurumlarda eğitim yöneticileri tarafından kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere yeterince zaman ayrılamadığı tespit edilmiştir. Tüm bu durumlar eğitim yöneticilerin iş yükünü arttırmakta, tükenmişlik sendromu yaşamalarına neden olmakta, eğitim yöneticilerinin hazırlamış olduğu eğitim-öğretim planlarını aksatmakta ve bu nedenle tarım işçisi olan okullarda ulaşılmak istenen hedefler gerçekleştirilememektedir.

Mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin bazıları bu çalışmaları meslek haline getirdiğinden eğitim-öğretime olumsuz bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Eğitime olan bu olumsuz bakış açısı öğrenim çağındaki çocuklarını da etkilemekte ve çocukların okul terkine neden olmakta dolayısıyla okulu terk eden öğrencilerin tekrar okula kazandırılması için eğitim yöneticileri daha fazla zaman ve emek harcamaktadırlar.

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin ikamet ettikleri yerden ayrılıp çalışmaya gittikleri yerlerde en yakın okula nakillerini alması eğitime erişim adına önemli iken ikamet ettikleri yerlerde gittikleri okulda görev yapan idareci normlarında değişikliğe sebep olduğu, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin yoğun olduğu okullarda devamsızlığa bağlı olarak akademik başarı düşmektedir. Olumsuz durumları olumluya çevirmek için, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okuldan ayrılmasını engelleme, okuldan ayrılışını geciktirme ya da öğrencilerin gittiği yerlerde okula naklini sağlama adına eğitim yöneticileri tarafından aile ziyaretleri, bilgilendirme toplantıları yapmanın ve yetiştirme kursları açmanın öğrencilerin öğrenim hayatlarına olumlu katkı sağlayabileceği açıktır.

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerle ilgili en büyük sorunun sayısal veri eksikliği olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu öğrencilerin eğitime erişimine yönelik yapılacak çalışmalardan önce il ve ilçe nezdinde nerede kaç mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenci olduğu belirlenmelidir. Bu çalışmadan sonra tarım işçisi öğrenci yoğunluğuna göre okul, ilçe ve il nezdinde önlemler alınması gerekmektedir. Bu kapsamda mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okula terkini önleme adına 2016/5 sayılı

genelge kapsamında il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri nezdinde kurulan mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenci takip ekiplerinin daha aktif olarak çalışmaları sağlanabilir.

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencileri okula kazandırılması adına eğitim yöneticilerinin okul-aile iş birliğini aktif olarak kullanması gerektiği görülmektedir. Eğitim yöneticileri tarafından okul nezdinde öğrenci velilerine yönelik yapılacak ikna çalışmalarının ve rehber öğretmenlerin yapacağı çalışmaların mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencileri okula kazandırmada önemli bir rol oynayacağı tespit edilmiştir. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okuldan erken ayrılmasının diğer öğrencileri de olumsuz etkilediği görülmektedir. Özellikle tarım işçisi öğrencinin yoğun olduğu okullarda bu öğrenciler okuldan ayrılınca sınıf mevcutları yarının altına düşmektedir. Buna bağlı olarak diğer öğrenciler de okula devamsızlık yapmaktadır. Karne gününden haftalar önce sınıfların boşalması eğitim yöneticilerinin veriminin de düşmesine neden olmaktadır.

Öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak adına, yoğun olarak mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenci gönderen ve alan illerde il-ilçe tarım işçisi öğrencileri takip ekipleri aktif hale getirilebilir. Eğitim seviyesi düşük ebeveynlerin eğitime olan olumsuz bakış açılarını değiştirmek ve mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencileri okula kazandırmak adına aile ziyaretleri yapılabilir. Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencileri yoğun olduğu okullarda tarım işçisi öğrencileri takip komisyonları kurulabilir. Okul komisyonları mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin okuldan ayrılmasını engellemeye ya da geciktirmeye yönelik çalışmalar yapabilir. Eğitim yöneticileri tarafından, maddi durumu kötü olan mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin ailelerine sosyal yardımlar konusunda pozitif ayrımcılık yapılması öğrencilerin bir kısmının öğrenimine devam etmesini sağlayabilir. Mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan öğrencilerin yaşadığı zorlukların kamu spotu, kısa film ya da film olarak kamuoyuna sunulması öğrencilerin eğitime erişimini pozitif yönde etkileyebilir.

Tarım işçisi öğrenciler okula geç başlayıp okuldan erken ayrılmaktadır. Özellikle 1.sınıfta okuyan mevsimlik gezici tarım işçisi öğrenciler uzun süre okula gidemediği için okuma-yazmaya geçmekte zorlanmaktadır. Hatta bazı tarım işçisi öğrencilerin okuma-yazmaya geçmesi yıllar sürebilmektedir. 1.Sınıf öğrencileri dışında okuyan diğer öğrenciler de birçok konuda geride kalmaktadır. Bu durum eğitim yöneticilerinin genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmesini engellemektedir. Bu nedenle tarım işçisi öğrencisi yoğun olan il-ilçe ve okulların eğitim-öğretim yılı başında müfredat ve sınavlar başta olmak üzere tüm planlarını bu öğrencilere göre yapmaları sağlanabilir.

Mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerle ilgili çıkarılan 2016/5 sayılı genelgenin milli eğitim müdürlüklerine yol haritası olduğu, eğitim yöneticilerinin elini güçlendirdiği, mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitime erişimini daha işlevsel hale getirdiği, eğitim yöneticilerinin mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilere olan hassasiyetini arttırdığı, il-ilçe takip ekipleri sayesinde mevsimlik gezici

tarım işçisi öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar daha profesyonel bir hale dönüştürülmüştür. 2017/6 sayılı genelge ile paydaş kurum ve kuruluşların mevsimlik gezici tarım işçisi aileler ve öğrencileri ile ilgili neler yapması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim yöneticilerinin bu genelge ile devletin de gücünü arkalarında hissederek daha bir şevkle çalışmaya başlamışlardır. 2018/3 sayılı genelge ile 2018 yılı çocuk işçiliği ile mücadele yılı seçilmiş olup konunun farkındalığını ve hassasiyetini arttırmıştır. 2018/3 sayılı genelgen çocuk işçiliğinin önüne geçmek için atılmış en önemli adımlardan biridir. Tüm bu çalışmalara ilaveten mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitime erişimi adına yapılan yasal düzenlemelerin işlevselliği ve gerçekleştirilme düzeyini artırmak için daha sıkı denetimler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Yaşar Ethem Bakır, "Türkiye'de Çocuk İşçiliği Sorununda Toplumsal Bilinç Düzeyinin Ölçülmesi", (Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, 2008).

Özkan Yıldız, "Türkiye'de Çocuk İşçi Sorununun Toplumsal Görünümü", Journal of Qafqaz University, Number 18, (2006): 134-139.

Necati Kayhan, "Çocuk İşçiliği, ILO/IPEC Deneyimi Işığında Sanayide Çalışan Çocukların Sorunları". Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 4(1), (2012): 187-200.

Nihat Akbıyık, "Türkiye'de Tarım Kesiminde İşgücü Piyasalarının Yapısı", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24 (7), (2008).

United Nations International Children's Emergency Fund Annual Report, 28, (4), (New York: UNICEF, 1999).

Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, a.g.e., (2013).

T.C. Anayasası. Ankara: Seçkin Yayınları, 2012.

TÜİK, Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2012.

1771

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

TƏLİMİN TƏŞKİLİNƏ VERİLƏN ƏSAS TƏLƏBLƏR VƏ MÜASİR KURİKULUM

Yegane HACİYEVA[8],

ÖZET

Azərbaycan dili dərslərinin başlıca təlim vəzifəsi düzgün yazı qaydalarına əsaslanan savadlı yazını və ədəbi tələffüz normalarına tabe olan nitq inkişafını təmin etməkdir. Dilin nəzəri bazasının dəqiq mənimsənilməklə praktik tətbiqi onun ünsiyyət vasitəsi kimi funksiyasını, cəmiyyətdəki statusunu, yerini daha da qüvvətləndirir. Müəllimin sözü (şərhi). Dərsi istiqamətləndirən, idarə edən və yekunlaşdıran aparıcı sima müəllimdir. Xüsusilə, Azərbaycan dili dərslərində müəllim ilk növbədə şagird üçün düzgün nitq nümunəsidir və onun nitqində qeyd edilən şərtlər mütləq gözlənilməlidir. Müşahidə. Bu metodu tədqiqat metodu kimi araşdırmış, onun təlim metodu ilə müştərək cəhətlərini izah etməklə qeyd etmişik ki, müşahidə həm elmi-tədqiqat, həm də təlimi-tədqiqat metodlarındandır. Təlimi müşahidə birbaşa müəllimin nəzarəti altında aparılır, elm aləminə məlum olan faktların dərk edilməsi nüansları üstünlük təşkil edir. Evristik müsahibə və problemli təlim. Artıq bizə məlumdur ki, təlim prosesində iki tərəf - öyrədən və öyrənən iştirak edir. Öyrədən təlimin aparıcı siması olsa da öyrənən öyrənmə, mənimsəmə marağında olmayanda təlimi nəticənin alınması çətinləşir. İnduksiya və deduksiya. Ümumini dərk etməyin yollarından biri də induksiyadır və ayrı-ayrı faktlardan hadisələrdən ümumiyə məntiqi keçid əməliyyatı da məhz onun vasitəsilə aparılır. Burada idrak prosesi məlum olan faktlardan naməlum faktlara doğru gedir. Analiz va sintez. Məfhumların yaranması müxtəlif üsul və metodları özündə birləşdirən uzun bir prosesdir. Mahiyyətcə analiz və sintez üsulu da bu xarakterdədir və dildən əksər mövzuların tədrisində istifadə edilir. Analiz və sintez bir-biri ilə bağlı olan iki tərəfdir, tərəflərdən birinin olmaması fakt, hadisə haqqında bilik almağa imkan vermir. Linqvistik təhlil. Nəzəri, tətbiqi və praktik istiqamətləri olan linqvistika geniş mənada dilşünaslıq elmidir və o, yalnız mövcud dilləri deyil, "ölü" dilləri də tədqiq edir. Fonetika, leksika, qrammatika və semantikanın spesifik vahidləri ümumilikdə linqvistikanın tədqiq və təhlil predmetidir.

Anahtar Kelimeler: Təlim, metod, təhlil

[8] Doç. Dr., yeganemuseyib@mail.ru, ADU Azerbaycan Diller Universitesi

MAJOR REqUIREMENTS FOR ORGANIZING TRAINING AND THE MODERN CURRICULUM

ABSTRACT

GİRİŞ

Təlim metodları təlim prosesinin, öyrədən və öyrənənin, dərs formalarının əlamətləri əsas götürülərək müxtəlif adlar altında təsnif edilmişdir. Metodları M.A.Danilov və L.P.Federenko bilik əldə etməyin mənbəyinə, İ.R.Paley və İ.T.Oqorodnikov didaktik vəzifələrinə, İ.Y.Lerner və M.N.Skatkin şagirdlərin dərketmə fəaliyyətinə əsaslanmaqla təsnif etmişdir. Sonuncunun təsnifatının əsasında iki cəhət dayanır:

1. Təlim materiallarının spesifikasının nəzərə alınması.
2. Bacarıq və vərdişlərin tiplərinin nəzərə alınması.

B.Əhmədov "Təlim metodları və onların sırasında evristik müsahibənin yeri" məqaləsində metodları şagirdlərin müstəqilliyinə görə fəal və qeyri-fəal, “Təlimdə tədqiqat metodlarından istifadə” adlı yazısında isə söz metodları, əyani metodlar, praktik metodlar olmaqla üç qrupa bölür və dərslik üzərində işi metodlar sırasında qəbul etmir.

Ə.Əfəndizadə isə «Azərbaycan dili təliminin metodları və onların təkmilləşdirilməsi haqqında» adlı məqaləsində metodları bəşər mədəniyyətinin istinad etdiyi dörd ünsürə (təbiət və cəmiyyət haqqında biliklər, bacarıq və vərdişlər, yaradıcı axtarış təcrübəsi və insanın real varlığa emosional münasibəti) əsasən təsnif edir və aşağıdakı kimi qruplaşdırır:

1. İzahlı illüstrativ metod.
2. Reproduktiv metod.
3. Evristik müsahibə və problemli şərh metodu.
4. Tədqiqatçılıq metodu.

Azərbaycan dili dərslərinin başlıca təlim vəzifəsi düzgün yazı qaydalarına əsaslanan savadlı yazını və ədəbi tələffüz normalarına tabe olan nitq inkişafını təmin etməkdir. Təbii ki, riyaziyyatdan, fizikadan, kimyadan fərqli olaraq dili parktik yolla da öyrənmək mümkündür. Dilin nəzəri bazasının dəqiq mənimsənilməklə praktik tətbiqi onun ünsiyyət vasitəsi kimi funksiyasını, cəmiyyətdəki statusunu, yerini daha da qüvvətləndirir.

Müəllimin sözü (şərhi). Dərsi istiqamətləndirən, idarə edən və yekunlaşdıran aparıcı sima müəllimdir. Havanın isti-soyuğundan, yağış, ya quraqlıq olub-olmamasından asılı olmayaraq bağbansız bağ necədirsə, bütün texniki imkanlara, yeniliklərə, modernliyə malik olmasına rəğmən müəllimsiz təlim də o vəziyyətdədir.

Xüsusilə, azərbaycan dili dərslərində müəllim ilk növbədə şagird üçün düzgün nitq nümunəsidir və onun nitqində aşağıdakı şərtlər mütləq gözlənilməlidir:

1. Məntiqlilik, sistemlilik və ardıcıllıq;
2. Çıxarılan hökm, sübut, nəticələrdə aydınlıq və dəqiqlik;
3. Ədəbi tələffüz normalarına (vurğu, fasilə, intonasiya, sintaqmlar və s.) ciddi riayət;
4. Forma və məzmuna görə nümunəvilik;
5. Elmilik (Müəllim şagirdin bilik və savad meyarıdır).

Müşahidə. Bu metodu tədqiqat metodu kimi araşdırmış, onun təlim metodu ilə müştərək cəhətlərini izah etməklə qeyd etmişik ki, müşahidə həm elmi-tədqiqat, həm də təlimi-tədqiqat metodlarındandır. Təlimi müşahidə birbaşa müəllimin nəzarəti altında aparılır, elm aləminə məlum olan faktların dərk edilməsi nüansları üstünlük təşkil edir.

Azərbaycan dili dərslərində müəllim müşahidə ediləsi faktı, materialı dəqiq müəyyənləşdirməlidir ki, şagirdlərin diqqətini müşahidə ediləsi elementin, faktın əsas əlamətlərinə yönəltməklə qarşısına qoyduğu təlimi nəticəyə gələ bilsin.

Evristik müsahibə və problemli təlim. Artıq bizə məlumdur ki, təlim prosesində iki tərəf- öyrədən və öyrənən iştirak edir. Öyrədən təlimin aparıcı siması olsa da öyrənən öyrənmə, mənimsəmə marağında olmayanda təlimi nəticənin alınması çətinləşir. Evristik müsahibə və problemli təlim metodundan istifadədə əsas məqsəd öyrənəni müstəqil, şüurlu mənimsəməyə cəlb etmək, şövqləndirməkdir.

Evrika, qədim yunan sözü olub “tapdım" mənasını verir və bu anlayş daha çox yunan alimi Arximedin adı ilə bağlıdır. Evristik müsahibələr dilçiliyin hər hansı bir bölməsi yekunlaşdıqda aparılır və müəllim öyrənilmiş materialın necə mənimsədildiyini bu üsulla yoxlayır.

Əslində, müasir fəal (interaktiv) təlimdə müəllim tərəfindən şüurlu surətdə idraki problem situasiya yaradılır və şagirdlərin fəal tədqiqatçı mövqeyi stimullaşdırılmaqla biliklərin müstəqil kəşfinə, əldə edilməsinə, mənimsənilməsinə şərait yaradılır. Məsələn, azərbaycan dili dərslərinin morfologiya təlimində feli sifət, onun spesifik xüsusiyyətləri tam öyrənildikdən, mənimsənilmiş bilik qrammatik tapşırıq və çalışmalarla möhkəmləndirildikdən sonra şagirdlər sintaksis bölməsində feli sifət tərkiblərini, onların cümlədə yerini öyrənməlidirlər. “Yenə qılıncını çəkdi üstümə, qurbanı olduğum o ala gözlər" (S.Vurğun), “Bu yerlə çarpışan, göylə əlləşən, Dostdan, aşinadan necə əl çəkim?" (M.Müşfiq), “Təpənin zirvəsinə pənah gətirənlər sevinclərindən ağlaya-ağlaya aşağı endilər" (İ.Şıxlı), "Onu qaytarmağa gələnlər gördülər ki, xeyr, Bəndalı batmalı kol deyil" (İ.Əfəndiyev) tipli cümlələr şərti morfoloji təhlil edilərək diqqət "olduğum”, “çarpışan", "əlləşən", "gətirənlər", "gələnlər" feli

sifətlərinə yönəldilir və onların idarə etdikləri sözlərlə birlikdə tərkib yaratdığı və cümlənin təyini olduğu öyrədilir.

Azərbaycan dili dərslərində bəzən müəyyən qayda və məfhumların müəllim tərəfindən dəqiq ifadə olunmaması da problemin qurulması və çözülməsində çətinlik yaradır. Məsələn, müəllim mənsubiyyət şəkilçilərini mənsubluğu yalnız daha aşkar bildirən şəxs əvəzlikləri, şəxs adları (subyektlər) ilə bağlı nümunələrdə (mənim dünyam, Ərtacın dünyası) öyrətməyə cəhd edir, obyektin obyektə mənsubluğu (göylərin üzü, bulağın gözü) "unudulur".

Azərbaycan dili dərslərində müstəqil mənimsəmədən sonra müqayisə materiallarını özündə daşıyan çalışmalara, testlərə, yoxlama yazı işlərinə bərabər porsiyalarda yer ayrılmalıdır.

Feil haqqında dolğun, dəqiq məlumat yalnız sintaksisdə feli bağlama tərkibləri tam mənimsədildikdən və yekunlaşdırıldıqdan sonra formalaşır.

İnduksiya və deduksiya. Ümumini dərk etməyin yollarından biri də induksiyadır və ayrı-ayrı faktlardan hadisələrdən ümumiyə məntiqi keçid əməliyyatı da məhz onun vasitəsilə aparılır. Burada idrak prosesi məlum olan faktlardan naməlum faktlara doğru gedir. Ümumilikdə, ehtimali nəticə var və burada istisnaların olması da mümkündür.

İnduktiv yolla şagirdlərin diqqətini xarakterik nümunələrə cəlb edib məlumdan məchula prinsipi əsasında sualları mürəkkəbləşdirərək tərif və qaydanın şagirdin özündən alınması müsbət cəhətdir. Ancaq qüsurlu cəhəti də odur ki, tərif və qaydadan kənar istisnaları bu yolla çatdırmaq olmur və bəzən xarakterik nümunələrə əsaslanan evristik müsahibənin düzgün aparılmaması dərsdə vaxt itkisinə səbəb olur.

Deduktiv yol vaxta qənaət, materialın və istisnaların müəllim tərəfindən qısa müddətdə, yığcam şəkildə verilməsi baxımından sərfəli olsa da, doqmatik üsulla material hazır verildiyi üçün əzbərçiliyə yol açılır, fəallıq, şüurlu mənimsəmə zəifləyir. Bizcə, müəllim mövzunun çətinlik dərəcəsini, şagirdlərin idraki imkanlarını nəzərə almaqla qaydanı deyib fikrini misallarla əsaslandıra bilər. Ümumilikdə tərif-misal, misal-tərif formulası Azərbaycan dili dərslərinin mahiyyətindədir və bunu nəzərə alaraq hər iki yoldan yerində istifadə etmək lazımdır.

Analiz və sintez. Məfhumların yaranması müxtəlif üsul və metodları özündə birləşdirən uzun bir prosesdir. Mahiyyətcə analiz və sintez üsulu da bu xarakterdədir və dildən əksər mövzuların tədrisində istifadə edilir. Analiz və sintez bir-biri ilə bağlı olan iki tərəfdir, tərəflərdən birinin olmaması fakt, hadisə haqqında bilik almağa imkan vermir.

Morfemləri səs və hərflərdən, sözü morfemdən, cümləni sözdən ayırmaq və onların özünü tam dərk etmək üçün analiz və sintez üsulundan istifadə edirik. Ayrılan hissələr haqqında o zaman dəqiq

təsəvvürümüz olur ki, həmin hissəni başqa tamın içərisində görə bilirik. Deməli, analiz və sintez bizə hər hansı hadisəyə, məfhuma həm tamın bir hissəsi, həm də tam kimi baxmağa imkan verir.

Evristik müsahibə, müşahidə, problemli təlim metodları ilə qurulan azərbaycan dili dərslərində analiz və sintez üsulundan istifadə effektiv nəticələr verir.

Suallar. Müəllim sualı təlimin əsas üsullarından biridir. Ondan mükəmməl surətdə istifadə etmək üçün ilk növbədə pedaqoji sualın nə olduğunu bilmək lazımdır. Tədqiqat sualının qoyuluşu, cavab üçün faktların axtarılması, tədqiqatı dinamikləşdirən təkanverici sualların aparıcı amil kimi çıxış etməsi, biliyin əldə edilməsində, tədqiqatın aparılmasında mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Materialı dərk etdirmək zamanı istifadə edilən suallar analitik və sintetik olmaqla iki yerə bölünür və analitik suallar da özlüyündə üç formada olur: a) ritorik; b) birbaşa analitik-alternativ sual; c) köməkçi suallar.

Ritorik suallar şagirdlərin diqqətini şüurlu olaraq öyrəniləcək fakta, hadisəyə, əlamətlərə, onların inteqrasiyasına, materialın vacib nöqtələrinə yönəltmək üçün istifadə olunur və bu zaman şagirddən cavab almaq məqsəd deyil, sualı müəllim özü cavablandırır. Hətta sualdan sonra edilən fasilə də diqqət və maraq oyatmaq üçündür. Məsələn, müəllim" Dovğa, tövbə kimi sözləri yazıldığı kimi tələffüz ütmək mümkündürmü?" sualına qısa fasilədən sonra təxminən belə vacab verməlidir: "Xeyr, dilimizdə "ov", "öv" hərf birləşmələri olan bir çox sözlərin tələffüzü zamanı "v" samiti düşür,"o, ö" isə uzun tələffüz olunur".

Müəllim birbaşa analitik və alternativ suallara cavabı tam ala bilmirsə köməkçi suallara müraciət edib faktı dəqiqləşdirir.

Ümumiləşdirmə və nəticə çıxarılması üçün verilən suallar sintetik xarakterlidir. Təkrar dərslərində, praktik mənimsəmənin yoxlanılmasında, Azərbaycan dili üzrə qazanılmış bilik, bacarıq və vərdişlərin səviyyəsini öyrənmək istəyəndə sintetik suallardan istifadə olunur.

Linqvistik təhlil. Nəzəri, tətbiqi və praktik istiqamətləri olan linqvistika geniş mənada dilşünaslıq elmidir və o, yalnız mövcud dilləri deyil, “ölü” dilləri də tədqiq edir. Fonetika, leksika, qrammatika və semantikanın spesifik vahidləri ümumilikdə linqvistikanın tədqiq və təhlil predmetidir. Fərdi linqvistika baxımından tətbiqi metodlar sırasına daxil edilən bu üsul dil materiallarını analiz etməyin ən geniş yayılmış formasıdır. Mətn üzrə linqvistik təhlillər zamanı öyrənilmiş nəzəri qaydaların tətbiqi, bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması səviyyəsi müəyyənləşir.

Fonetik təhlil. Yazılı, şifahi, tam, natamam olmaqla aparılan bu təhlil fonetika bəhsinin tədrisi ilə əlaqədardır. Saitlərin, samitlərin, hecanın, vurğunun ayrılıqda öyrənilməsindən sonra aparılan təhlil natamam, fonetika bəhsi bitdikdən sonra aparılan təhlilsə tam təhlil sayılır. Natamamlıqdan tamlığa

götürülən təhlili istiqamət yekunda şagirdlərin-fonetika bəhsi üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərinin formalaşdığını təsdiqləməlidir.

Leksik təhlil. Dilin lüğət tərkibi roluna, mənşəyinə, işlənmə dairəsinə, məna qruplarına, aktiv və passivliyinə görə fərqlənir. Leksik təhlildə frazeoloji vahidləri qeyd etmək lazımdır. Hətta qrammatik təhlillər zamanı aydın olmayan söz, ifadə ilə rastlaşdıqda leksikoloji təhlilə müraciət etmək zərurəti yaranır.

Morfoloji təhlil sözün tərkibinə və nitq hissələrinə görə aparılır. Tərkibə görə təhlildə sözlər mənalı hissələrə ayrılır, kök, şəkilçi və onun növləri (sözdüzəldici, sözdəyişdirici), sözlərin quruluşca növü (sadə, düzəltmə, mürəkkəb) müəyyənləşdirilir.

Tam sintaktik təhlil zamanı şagirdlər müstəqil olaraq cümlənin intonasiyaya və quruluşa görə növünü, cümlə üzvü kimi xəbərdən başlayaraq digər üzvləri və onların suallarını təyin etməyi, nə ilə ifadə (leksik vahiddirsə hansı nitq hissəsi ilə, sintaktik vahiddirsə hansı ismi, feli birləşmə və ya tərkiblərlə) olunduğunu göstərməyi bacarmalıdırlar.

Fikrimizcə, hər bir yaradıcı müəllim bu vacib şərtləri bilməklə yanaşı, tədris edəcəyi mövzunun məqsədini əvvəlcədən müəyyənləşdirməyi və uyğun strategiya ilə istədiyi nəticəni əldə etməyi bacarmalıdır. Ona görə ki, müasir dövrdə qarşımızda duran başlıca məqsəd təkcə bilikli və savadlı deyil, həm də yaradıcı qabiliyyətləri və praktiki bacarıqları ilə seçilən şəxsiyyət yetişdirməkdir. Azərbaycan dili dərslərində ideyalar xalısı üsulundan istifadə edərək şagirdlərin düzgün müzakirə aparmaq bacarıqlarını təkmilləşdirmək olar.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT:

Azərbaycan dilində:

Abbasov Ə. Azərbaycan dili. (Şərikli), “Azərbaycan Respublikası məktəblərinin təhsil standartları”. Bakı, 2000.

Abbasov Ə. Pedaqoji texnologiyalar. (Şərikli) Bakı, “Mütərcim”, 2006.

Ağayev Ə. “Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik məsələləri”. “Elmi əsərlər” jurnalı, 2006, № 1.

Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün ana dili fənni kurikulumu (V- XI siniflər). Layihə, “Kurikulum” jurnalı, 2009, № 3.

Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün Azərbaycan dili (təlim Azərbaycan dilində olan məktəblər üçün) fənni kurikulumu. Bakı, 2010.

Balıyev H. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, 2014.

Həsənova V. “Müasir təlim metodlarının tətbiqinə dair”. “Kurikulum” jurnalı, 2008, № 2.

Quliyeva F. “Şagird təfəkkürünün formalaşmasında müasir təlim texnologiyalarının rolu”. “Təhsil problemləri” qəzeti, 2010, 24- 30 sentyabr.

Ümumi təhsilin fənn standartları (I- XI siniflər). Bakı, Mütərcim nəşriyyatı, 2012, 402 səh.

Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramları (kurikulumları) // Kurikulum. 2010, № 3, s. 116- 130.

Veysova Z. Fəal /interaktiv təlim: müəllimlər üçün vəsait. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Uşaq Fondu (UNİCEF), 2007.

Yeni təhsil proqramlarının (kurikulumların) tətbiqi məsələləri. Bakı, Mütərcim nəşriyyatı, 2014, 380 səh.

1789

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Uğur ÇETİNKAYA[9],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Sandıklı ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 201 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenleri en çok varoluşçu eğitim ile ilerlemecilik eğitim inançlarını benimsedikleri; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin birlikte öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde ortak etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerindeki artış, benimsedikleri eğitim inançlarını etkilemekle birlikte varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik eğitim felsefelerinin ortalamalarını yükselttiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Öğretmen

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL BELIEFS AND CRITICAL THINKING TENDENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between primary school teachers' educational beliefs and critical thinking dispositions. The research is a quantitative research and a relational survey model was used. The study population of the research consists of 201 teachers working in primary schools in Sandıklı district. Educational Beliefs Scale and California Critical Thinking Disposition Scale were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics, Pearson Correlation, one-way analysis of variance (ANOVA) and two-

[9] Öğretmen, cetinkayaugur0363@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

way analysis of variance were used in the analysis of the data. According to the results of the research, primary school teachers mostly adopted existential education and progressivism education beliefs; It has been revealed that teachers' critical thinking disposition levels are low. It was determined that there was a positive, moderate and significant relationship between primary school teachers' educational beliefs and critical thinking dispositions. It was determined that the variables of gender, professional seniority, reading status, mother and father educational status and critical thinking disposition levels did not have a common effect on teachers' educational beliefs. In addition, it was determined that the increase in the level of critical thinking disposition of the teachers affected their educational beliefs and increased the averages of existential education and progressivism educational philosophies.

Key Words: Educational Philosophy, Critical Thinking, Teacher

GİRİŞ

Eğitimin niteliğini, öğretmen, öğrenci, eğitim programı, araç-gereçler vb. olmak üzere birçok değişken etkilemektedir. Bu değişkenlerden en hayati öneme sahip olan öğretmen değişkenidir. Çünkü öğretmenler programın uygulayıcılarıdır. Bunun yanında öğretmenler hem ailesine hem de topluma karşı rol ve model olma gibi sorumluluklara da sahiptirler. Öğretmenlerin rollerini etkileyen, okul ile arasındaki ilişkiyi belirleyen en önemli değişken eğitim inançlarıdır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013). Burada öncelikle inanç kavramı üzerinde durmak faydalı olacaktır. İnançlar, bireylerin hem kendisiyle hem de çevresi ile ilgili olarak yaptıkları yorumlar ve değerlendirmeler şeklinde tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006). Dolayısıyla inançlar, bir kültürün ortak paydasını oluşturur ve davranışlara yön verir (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bu ortak payda, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu anlamda inançlar hayatın her alanını kapsadığı değerlendirmesi yapılabilir.

Eğitim inançları ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, davranışlarını, ilkelerini ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Tunca, Alkın-Şahin, Oğuz, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin görüşlerinin anlaşılması için eğitim inançlarının belirlenmesi gerekir. Literatürde bu konu ile ilgili eğitim inançlarını eğitim felsefesinin ortaya çıkardığı ifade edilmiştir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bu sebeple bu çalışmada da, eğitim inançlarının belirleyicisi olarak eğitimin felsefi boyutlarını oluşturan İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik ele alınmıştır.

İlerlemecilik, eğitimin pragmatizme uyarlanmasıdır. Hayatın, insan doğasının sürekli değişime tabi olduğunu savunur. Evrensel mutlak doğruları reddeder. Bilgilerin değişebileceği öğrencilere anlatılırken vurgulanmalıdır. İlerlemeciliğe göre eğitim, yaşamdır. Bu yüzden her çeşit derse okullarda yer verilmelidir. Eğitim ortamının demokratik olması gerektiğini savunduğu için eğitimde cezayı yasaklar. *Varoluşçu eğitimde* bilgi sezgiyle elde edilir. İnsan kendi varoluşunu oluşturur ve yoluna yön

verir. Aynı zamanda insan seçimlerinde özgürdür. Varoluşçu eğitimin amacı, insanın özgürlüğünün farkına varmasını sağlamak ve yaşama dair bakış açısı kazandırmaktır. *Yeniden kurmacılık*, pragmatizme dayanmaktadır. Eğitimin amacı, toplum inşa etmektir. Eğitim, bir dünya toplumu oluşturmak için araçtır. Çünkü sosyal ve kültürel açıdan kurtuluş yolu eğitimdir. Bu yüzden eğitim gelecektir. Yeniden kurmacılıkta birinci şart hedeftir. Hedeflere ise dersler ve bunların içeriğiyle ulaşılır. Yeniden kurmacılıkta demokratik ortam sağlanmalıdır. *Daimicilik,* eğitimi evrensel gerçeklere dayanması gerektiğini savunur. Daimicilikte, fiziksel ve ruhsal anlamda güzel insan yetiştirmek birinci görevdir. Ayrıca akıl ve irade geliştirme, aklı etkili kullanma, sorumluluk sahibi olma, disiplinli çalışma gibi hedefler olabilir. Daimiciliğe göre öğretmenin model olması, öğretmenin öğrencilere doğruları buldurması söz konusudur. *Esasicilik*, realizme dayanmaktadır. Daimiciliğin tersine insanda doğuştan bir bilgi yoktur. Bilgi zamanla kazanılır. Bu görüşte olanlar, ezberci bir eğitimi savunurlar. Eğitim programları kültürel değerlerle donatılmalıdır. Eğitim sıkı bir çalışmanın ürünüdür. Bu nedenle eğitim çaba, disiplin ve öğretmen merkezinde yürütülür (Sönmez, 2002; Erden, 2007; Ergün, 2009).

Araştırma kullanılan bir diğer değişken ise eleştirel düşünmedir. Günümüz dünyasındaki hızlı değişim ve gelişmelere bağlı olarak bilginin de elde edilmesi ve kullanılması anlamında değişim ve gelişimden söz etmek mümkündür. Bilginin süratle yayılım gösterdiği bir dünyada başarı elde etme ve ihtiyaçları giderme noktasında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilere sahip olmak her birey için önemli hale gelmektedir. Çünkü bilgiye ulaştıktan sonra zihinsel becerilerin aktif hale getirilmesi, bilginin akıl süzgecinden geçirilmesi, bilginin kullanılması konuları da değer taşımaktadır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Kürüm, 2002; Piji-Küçük ve Uzun, 2013; Şen, 2009). Bu bağlamda bireylerin bilgi edinmesini sağlayan, zihinsel becerileri aktif kılan eleştirel düşünmenin ön plana çıkarılmasıyla birlikte bu becerilere bireylerin ne kadar sahip olduğunu ortaya koymak da önem arz etmektedir. Bu gerekçelerle bu çalışmanın ikinci değişkenini eleştirel düşünme oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme, kültürlerin bilgi birikimlerini ortaya koyan kavramlar arasında yer almaktadır (Alkın, 2012). Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme kavramına değişik zaman ve bağlamlarda farklı anlamlar yüklendiği görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Eleştirel düşünme; bir fikri veya değerlendirmeyi belli ölçütler çerçevesinde; nesnel bir yaklaşımla irdelemek (Yıldırım, 1997); bilinçli bir şekilde hem kendi hem de başkalarının düşüncelerini göz önünde bulundurarak olaylar ve olgular içinde zihinsel süreçleri aktif hale getirmek (Cüceloğlu, 2001); analiz etmek, şüphe etmek, değer yargıda bulunmak ve bunları değerlendirmek (Kale, 2009)'tir. Reinstein ve Lander (2008) eleştirel düşünmeyi anlamanın da kendisini anlayarak değerlendirmelerde bulunma şeklinde tanımlarken; Beyer (1985) bilginin toplanarak etkili bir şekilde kullanılması; Rudd (2007) karar verme, sorun çözme ve mantıklı hareket etme; Paul (2005) ise entelektüel olarak disiplinli bir şekilde düşünme sanatı olarak ifade etmektedirler. Aynı zamanda Paul (2005) eleştirel düşünmeyi analiz,

değerlendirme ve düşünmeyi geliştirme süreci olarak nitelendirmektedir. Tanımlardan hareketle eleştirel düşünme; geçerli ve güvenilir bir bilgiye ulaşmak için gerek bilişsel gerekse de duyuşsal işlemleri kullanarak mantıklı bir düşünme biçimine ulaşma şeklinde nitelendirilebilir. Düşünme biçiminin açık seçik ortaya çıkmasında ise eleştirel düşünmeye yönelik bireylerin sahip oldukları eğilimlerinin önemli bir katkısı vardır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). "Eleştirel düşünme eğilimleri", eleştirel düşünebilmede gerekli olan ilkeleri kullanmak için zorunluluk ifade eden bir kavramdır. (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Kökdemir (2003) eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili ölçütleri "analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik" seklinde sınıflandırırken; Ennis (1985) ise "sebep arama, kaynakların içerisinden güvenilir olanları bulma ve kullanma, açık fikirlilik, karmaşık görünen bir bütünü sistemli inceleme ve değerlendirme" şeklinde ortaya koymaktadır.

Araştırmanın konusunu oluşturan iki değişken kuramsal açıdan incelendiğinde eğitim inançlarının kaynağını oluşturan felsefe ile eleştirel düşünme arasında önemli bir ilişki vardır. Çünkü felsefe, bireyi ve hayatı sorgulama, evrensel çerçevede gerek nesnel gerek öznel olarak düşünmedir (Duman ve Ulubey, 2008). Yapısı itibariyle felsefe; eleştiren, araştıran kişilerin düşünce ve fikirlerini ortaya koyarak devam eden bir araştırma sürecidir (Öncel, 2019). Cevizci'ye (2015) göre felsefe, "eleştirel ve özgür düşünme etkinliğidir." Başka bir ifadeyle felsefe, iyi düşünebilmek ve gerçekçi bir evrensel tavır ortaya koyabilmek için gerekli olan mantıksal becerilere yoğunlaşmaktadır (Şahinel, 2002). Bu bağlamda elde edilen tüm bilgiler felsefenin ağından geçirilir ve eleştirel düşünme için gerekli olan ilkeler ortaya konur. Dolayısıyla felsefe ile eleştirel düşünme ayrılmaz bir bütündür ve felsefi düşünce eleştirel düşüncedir (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015). Akkurt'a (2001) göre düşünmek, insan merkezli felsefi bir akımdır. Bu bağlamda eleştirel düşünme felsefi bir etkinliğin adıdır ve eleştirel düşünme bilgelik erdemidir (Gündoğdu, 2009). Bütün bu bakış açıları aslında eleştirel düşünmenin kendisinin felsefi bir etkinlik olduğuna işarettir. Bu bağlamda bireyin ortaya koyacağı felsefi tavırların, eleştirel düşünme aşamalarından geçmemesi düşünülemez. Bu yüzden öğretmenlerin, eleştirel düşünmede kullandığı güvenirlik, geçerlik, objektif ve tutarlı olma gibi ölçütler ile benimsedikleri eğitim inancı ilişkilidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Ayrıca eleştirel düşünen öğretmenler, eğitimi güzelleştirmek adına her şeyi sorgulayarak kendi eğitim inançlarını oluştururlar ve sınıflarını felsefenin ortaya çıkardığı bu inanç ışığında yapılandırırlar. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmalarının daha da önem kazandığı bir başka konu ise özellikle ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerini taklit etmesi, model alması, örnek almasıdır (Demirkaya, 2008). Çünkü öğretmenlerin eğitimdeki gerçekleri ve doğruları sorgulamaları, kendi eğitim felsefelerini oluşturmaları ve öğretim sürecindeki uygulamaları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi kazanmasında etkilidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının/okul yöneticilerinin eğitim inançları (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya 2009; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013) ve eleştirel düşünme eğilimleri (Acun, Demir ve Göz, 2010; Akar, 2007; Çetinkaya, 2011; Gülveren, 2007; Koç-Erdamar ve Balgir Alpan, 2017; Korkmaz, 2009; Kürüm, 2002; Ocak ve Bulut, 2017; Şengül ve Üstündağ, 2009; Şenşekerci ve Kartal, 2010; Torun, 2011; Zayif, 2008) konusunda ayrı ayrı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Hayırsever ve Oğuz, 2017) sınırlı sayıda çalışmalara rastlanmıştır. Ancak mevcut görev yapan öğretmenler ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma ile ilgili alandaki bu boşluğun giderilmesi hedeflenmiştir.

1. Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi

Eğitim felsefelerinin ortaya koyduğu eğitim inançları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki önem arz etmektedir. Çünkü felsefe, eleştirel düşünmenin ilkelerini ortaya koyarak iyi düşünmenin normları üzerinde odaklanmaktadır. Bu bağlamda bilge ve eleştirel düşünür olarak nitelendirilen insanlar farklı değillerdir. Eleştirel düşünme ise bütün üzerinde mantığın anlama çabasında kullandığı bir yöntemdir. Tüm bu sebepler göz önüne alındığında bu araştırma öğretmenlerin eğitim inançları ile eleştirel düşünmeleri arasında ilişkinin var olduğu ve eğitim inançları üzerinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin önemli bir etkisi olduğu düşünülerek hazırlanmış; öğretmenlerin eleştirel düşünmede işe koşulan ölçütleri kullanıp kullanmadığı, kullanılan ölçütler doğrultusunda benimsediği eğitim felsefesi ile ilişkisinin olup olmadığı, eğer ilişkisi var ise sınıf içi uygulamalarına ve eğitim-öğretim sürecine ne derece yansıdığı sorularına cevap aranmıştır. Çünkü öğretmenlerin eleştirel düşünmesi, kendi eğitim felsefelerini oluşturmada ve okul reformu gerçekleştirmede rol oynayabilir. Öğretmenlerin, eğitimdeki iyiyi, güzeli, doğruyu ve gerçeği sorgulamasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin, eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ortaya atılan görüşlerin gerçeğe uygunluğu, doğruluğu üzerinde tercih yapmasını sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi durumlarını sınamasına yardımcı olmakla birlikte öğrencilere eleştirel düşünme eğilimi kazandırabilmede etkili olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; ilkokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının dağılımı belirlemek, eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ortaya koymak; eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

- İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Alt Problemler

Araştırma problemi çerçevesinde belirlenen alt problemler ise aşağıda sıralanmıştır.

1- İlkokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının dağılımı nasıldır?
2- İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin dağılımı nasıldır?
3- İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4- İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, benimsedikleri eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
5- İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve
   a. Cinsiyet
   b. Mesleki kıdem
   c. Kitap okuma durumu
   d. Anne eğitim durumu
   e. *Baba eğitim durumu* ortak etkisine bağlı olarak eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma, araştırma sürecinde gerçekliğin uzaktan ve tarafsız bir şekilde incelenip bulguların rapor edilmesi sürecinde objektif bir dille hareket etmektir (Karasar, 2015). Bu araştırmada ölçme araçlarından yararlanılarak sayısal veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin yalın ve tarafsız bir şekilde analiz edilmesi için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinden yararlanılarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır ve aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı toplanarak sembolleştirilir (Karasar, 2015). Bu araştırmada da iki ya da daha fazla değişkenin düzeyini belirlemek, birlikte değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı birinci döneminde Afyonkarahisar'ın Sandıklı ilçe merkezi ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 201 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	86	42,8
	Erkek	115	57,2
	Toplam	201	100
Mesleki Kıdem	1-6 yıl	25	12,4
	7-10 yıl	35	17,4
	11-15 yıl	37	18,4
	15 yıl ve üstü	104	51,7
	Toplam	201	100

Tablo 1'e göre araştırmayı katılan 201 öğretmenin 86'sı (%42,8) kadın, 115'i (%57,2) erkek öğretmendir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 25'i (%12,4) 1-6 yıl, 35'i (%17,4) 7-10 yıl, 37'si (%18,4) 11-15 yıl, 104'ü (%51,7) 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" ve Facione tarafından geliştirilen Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)" kullanılmıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ), Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük Likert tipi bir ölçektir. EİÖ, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Orta Derecede Katılıyorum, 4- Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten ilkokul öğretmenlerinin eğitim inançlarını ne derecede benimsedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. EİÖ'nün Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bu araştırmada da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .85 ile .97 arasında değişmektedir.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği (CEDEÖ), Facione tarafından geliştirilmiş, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam altı boyuttan ve 51

maddeden oluşmaktadır. Altılı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin toplamı ve alt boyutlar için güvenirlik katsayısı .61 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 306'dır. Puanlamaya göre 306-274 arasında puan alanların yüksek, 273-241 puan arası alanların orta, 240 ve altında puan alanların ise düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları kabul edilir (Kökdemir, 2003). Bu araştırmada ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçekten toplam puan alınabildiği için araştırmada ölçeğin toplam puanından yararlanılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri baz alınarak tek tek yapılan normallik testlerine göre genel toplam ve her bir alt boyutu için elde edilen skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre ise skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olması normal dağılımın olduğunu gösterir. Bu sebeple araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve çeşitli değişkenlere göre ilişki durumunu incelemek amacıyla Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin benimsedikleri eğitim inançları üzerindeki anlamlı farklılığı ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); yine öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde çeşitli değişkenlerin ortak etkisini incelemek için iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları alt problemler dikkate alınarak sıralanmıştır.

1. İlkokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının dağılımına ilişkin betimsel bulgular

İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin betimsel istatistiklerinin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri

Eğitim İnançları	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
İlerlemecilik				3,28	1,31
Varoluşçu Eğitim				3,47	1,22
Yeniden Kur.				3,35	1,19
Daimicilik				3,26	1,12
Esasicilik				2,86	1,05

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarına ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalamanın Varoluşçu Eğitim (X=3.47) boyutunda olduğu; diğer ortalamalar incelendiğinde varoluşçu eğitimi, Yeniden Kurmacılık (X=3.35), İlerlemecilik (X=3.28) ve Daimicilik (X=3.26) boyutlarının takip ettiği; en düşük ortalamanın ise Esasicilik (X=2.86) boyutunda olduğu görülmektedir.

2. İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin dağılımı ilişkin betimsel bulgular

İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri dağılımı

N	%	Puan	$\bar{X}$	ss	Result
96	47,8	240 ve altı	227,63	41,72	Düşük
83	41,3	241-273			Orta
22	10,9	274-306			Yüksek

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; öğretmenlerin % 47,8'i düşük eleştirel düşünme eğilimine, % 41,3'ü orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine, % 10,9'u ise yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama üzerinden genel bir değerlendirme yapıldığında, ilkokul öğretmenlerinin düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir (x=227,63).

3. İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular

İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye dair Pearson Korelasyon sonuçları

		İlerlemecilik	Varoluşçu Eğitim	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	Eğitim İnançları
Eleştirel	r	,343**	,372**	,312**	,274**	-,223**	,350**
Düşünme	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Eğilimi	N	201	201	201	201	201	201

**p<0,01

Tablo 4'e göre ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilerlemecilik (r=,343 p<.05), varoluşçu eğitim (r=,372 p<.05) ve yeniden kurmacılık (r=,312 p<.05) eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; daimicilik eğitim inancına ilişkin (r=,274, p<.05) pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; esasicilik eğitim inancına ilişkin ise

(r=-,223 p<.05) negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Toplam puanlar üzerinden incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=,350 p<.05).

4. İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

EİÖ Alt Boyutlar ve Toplam	Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Farkın Kaynağı	η^2
İlerlemecilik	1	96	38,80	2711.13		1355,56				
	2	83	46,48	54905.42	200	277,30	4,888	,008	2-1	,047
	3	22	44,45	57616.55						
Varoluşçu Eğitim	1	96	18,37	915.38		457,69				
	2	83	22,77	13770.96	200	69,55	6,58	,002	2-1	,062
	3	22	22,09	14686.35						
Yeniden Kurmacılık	1	96	21,67	604.00		302,00				
	2	83	25,32	13239.79	200	66,86	4,51	,012	2-1	,043
	3	22	24,13	13843.80						
Daimicilik	1	96	24,20	695.75		347,87				
	2	83	28,09	15204.88	200	76,79	4,53	,012	2-1	,043
	3	22	27,09	15900.63						
Esasicilik	1	96	14,70	33.26		16,63				
	2	83	14,06	5443.98	200	27,49	0,60	,547	-	
	3	22	13,54	5477.25						
Toplam Puan	1	96	117,7	16451.66		8225,83				
	2	83	136,7	254197.90	200	1283,82	6,40	,002	2-1	,060
	3	22	131,3	270649.56						

(1=Düşük, 2=Orta, 3=Yüksek düzeyde Eleştirel Düşünme Eğilimi) (EİÖ=Eğitim İnançları Ölçeği)

Tablo 5'e göre ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin, eğitim inançlarının ilerlemecilik (,008), varoluşçu eğitim (,002), yeniden kurmacılık (,012), daimicilik (,012) alt boyutları ve toplam puanı (,002) üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir (p<.05). Bu farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD ve Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2009; Kayri, 2009). Yapılan analiz sonuçlarına göre daimicilik alt boyutunda gruplar arası varyans eşit; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında ise gruplar arası varyans eşit değildir. Field'e (2009) göre gruplararası varyans eşit olmadığı durumlarda ve n>50 olduğunda Games-Howell testi kullanılır. Tablo 5 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri açısından benimsenen

eğitim inançlarının ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik alt boyutlarında ve toplam puanda düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler ile orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler arasında orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (p<,05).

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin, eğitim inançlarının ilerlemecilik (n^2=,047), varoluşçu eğitim (n^2=,062), yeniden kurmacılık (n^2=,043), daimicilik (n^2=,043) boyutlarında ve toplam puanda (n^2=,060) farkın orta büyüklükte olduğu görülmektedir. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü gruplar arası varyansın (Between Groups), toplam varyansa (Total) bölünmesi ile bulunur ve 0 (sıfır) ile 1 arasında değer alır (Can, 2019).

5. İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve bazı değişkenlerin eğitim inançları üzerindeki ortak etkisine dair bulgular

İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları üzerinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve çeşitli değişkenlerin ortak etkisinin incelendiği analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları üzerinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve çeşitli değişkenlerin ortak etkisine ilişkin İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
EDE Düzeyi *Cinsiyet	3771,730	2	1885,865	1,47	,233
Hata	250417,808	195	1284,194		
Toplam	3516898,000	201			
EDE Düzeyi *M. Kıdem	10039,233	6	1673,205	1,30	,260
Hata	243481,045	189	1288,259		
Toplam	3516898,000	201			
EDE Düzeyi *Kitap Okuma D.	16901,645	8	2112,706	1,68	,106
Hata	233843,916	186			
Toplam	3516898,000	201	1257,225		
EDE Düzeyi *Anne Eğitim D.	3968,975	5	793,795	,61	,696
Hata	249192,570	190			
Toplam	3516898,000	201	1311,540		
EDE Düzeyi *Baba Eğitim D.	7437,998	6	1239,666	,97	,448
Hata	241813,368	189			
Toplam	3516898,000	201	1279,436		

(EDE=Eleştirel Düşünme Eğilimi)

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve cinsiyet, mesleki kıdem, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri ortak etkisinin eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p>,05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; ilkokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, eğitim inançları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri açısından benimsenen eğitim inançlarının alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının dağılımına bakıldığında ilkokul öğretmenleri en çok varoluşçu eğitimi benimsemiştir. Öğretmenler daha sonra sıra ile yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasiciliği benimsedikleri görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri söylenebilir. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Hayırsever ve Oğuz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Doğanay ve Sarı'nın (2003), Duman'ın (2008) yaptığı araştırmalarda en çok benimsenen eğitim felsefeleri realizm ve deneycilik, en az ise idealizm ve daimicilik olarak belirlenmiştir. Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) okul yöneticileri; Ekiz'in (2005, 2007) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalarda en çok benimsenen eğitim felsefeleri yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik; en az ise daimicilik ve esasicilik eğitim felseleri olmuştur. Bu araştırmada ve yukarıda adı geçen araştırmalarda varoluşçuluk ve ilerlemecilik en fazla benimsenen eğitim inancı olmuştur. Öğretmenlerin varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsemesi önemlidir. Çünkü her iki felsefe de baskıcılığa karşı çıkmaktadır. Varoluşçu eğitim, kişilere yaşama dair bilinçli bakış açısı kazandırması açısından önemlidir (Kale, 2009).

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesine ilişkin değer aralıkları dikkate alınmış ve ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğretmen adayları (Acun, Demir ve Göz, 2010; Akar, 2007; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Çetinkaya, 2011; Gülveren, 2007; Kürüm, 2002; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Şenşekerci ve Kartal, 2010; Zayif, 2008) ve öğretmenlerle (Koç-Erdamar ve Balgir Alpan, 2017; Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009; Torun, 2011) yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2008), Deniz (2009), Hazer (2011), Ocak ve Bulut (2017), Özdemir (2005), Şen (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ise eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ve yukarıda adı

geçen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında eleştirel düşünme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı şeklinde değerlendirme yapılabilir. Bu durumun nedenleri olarak geleneksel öğretmen algısı ya da Eğitim Fakültesi'ndeki derslerin teorik kalması, öğrencilerin öğrenme ortamında pasif kalması olabilmesinin (Saban, 2004; Korkmaz, 2009) yanında mevcut görevdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz kalması sayılabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olması öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon programlarının yeniden ele alınmasını gerekli kılmakla birlikte mevcut görevdeki öğretmenler ile ilgili de çalışmalar yapılması zorunluluk teşkil etmektedir. Öğretmenlik mesleği açısından da önem taşıyan eleştirel düşünme, mesleki bir gerekliliktir ve eleştirel düşünme becerisinin yüksek düzeyde olması olumlu anlamda önem derecesine sahiptir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançlarının ilerlemecilik (r=,343), varoluşçu eğitim (r=,372) ve yeniden kurmacılık (r=,312) boyutları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki; daimicilik boyutu arasında (r=,274,) pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki; esasicilik boyutu arasında ise (r=-,223) negatif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki sonuçlarına ulaşılmıştır. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) ile Hayırsever ve Oğuz'un (2017) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin İlerlemecilik ve Varoluşçu eğitim boyutları ile pozitif, Esasicilik boyutu ile ise negatif yönde olması beklenen bir sonuçtur. Varoluşçu eğitim boyutunun diğer eğitim inançları boyutlarına göre yüksek korelasyon değerine sahip olması önemli ve olumludur. Çünkü varoluşçuluğa göre eğitim bireylere bilinç kazandırmayı, farkındalık oluşturmayı, olayları sorgulayıp analiz etme becerisini kazandırmayı hedefler (Ergün, 2009). Bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünme varoluşçu eğitim için bir araç olarak değerlendirilebilir. Eleştirel düşünme ile daimicilik boyutunun pozitif yönde ilişkili olması ise beklenen bir sonuç değildir. Çünkü daimicilik, bilgiyi ve insanı olduğu gibi kabul eder. Daimiciliğe göre gerçek değişmezdir. Halbuki insan, akıl ve mantığa dayalı düşünen, sorgulayan, tartışan bir varlıktır. Durağan değildir (Sönmez, 2002; Erden, 2007; Ergün, 2009). Genel olarak değerlendirildiğinde ilişki boyutunun beklenenden düşük düzeyde olması istenilen bir sonuç olmamakla birlikte ilişkinin anlamlı olması öğretmenlerin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi delil olarak ortaya koymaktadır.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri açısından benimsedikleri eğitim inançlarının alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığa bakıldığında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri açısından benimsenen eğitim inançlarının ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik alt boyutlarında ve toplam puanda düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler ile orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler arasında orta düzeyde

eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile daimicilik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık beklenen bir sonuç olmamakla birlikte orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenler düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlere göre varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik eğitim inançlarını daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arttıkça ölçeğin esasicilik alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında yer alan eğitim inançlarının ortalamalarının yükseldiği söylenebilir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerinin birlikte eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ortak etki yönünde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yer alan çalışmalar genellikle cinsiyet açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesine ya da cinsiyet açısından eğitim inançlarının incelenmesine yöneliktir. Akar (2007), Çetinkaya (2011), Korkmaz (2009) ve Kürüm (2002) yaptığı çalışmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Memduhoğlu ve Keleş (2016) yaptığı çalışmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde kadın öğretmenler lehine manidar farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Kartal (2012) ile Sağlam ve Büyükuysal'ın (2013) yaptığı çalışmalarda ise eleştirel düşünme eğilimi erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Tosun'un (2013) ve Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada cinsiyet durumuna göre öğretmenlerin eğitim inançları varoluşçuluk, daimicilik ve esasicilik alt boyutunda farklılaşmaktadır. Daimicilik ve esasiciliğe erkek öğretmenler daha fazla katılım gösterirken, varoluşçu eğitim felsefesine kadın öğretmenler daha fazla katılım göstermiştir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve mesleki kıdem değişkenlerinin birlikte eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ortak etki yönünde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yer alan çalışmalar genellikle mesleki kıdem açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesine ya da mesleki kıdem açısından eğitim inançlarının incelenmesine yöneliktir. Korkmaz'ın (2009) yaptığı çalışmada mesleki kıdem öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamakla birlikte meslekte yeni olan öğretmenlerin ortalamaları düşük çıkmıştır. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre eğitim inançları ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında hizmette yeni olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve kitap okuma durumu değişkenlerinin birlikte eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ortak etki yönünde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yer alan

çalışmalar genellikle kitap okuma durumu açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesine ya da kitap okuma durumu açısından eğitim inançlarının incelenmesine yöneliktir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014)'in öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada haftada bir kitap okuyan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) yaptığı çalışmada kitap okuma durumu öğretmen adaylarının sadece varoluşçuluk boyutunda haftada bir kitap okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerinin birlikte eğitim inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ortak etki yönünde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yer alan çalışmalar genellikle anne-baba eğitim durumu açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesine ya da anne-baba eğitim durumu açısından eğitim inançlarının incelenmesine yöneliktir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) yaptığı çalışmada anne-baba eğitim durumu öğretmen adaylarının hem eğitim inançları hem de eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Özdemir, Buyruk ve Güngör'ün (2018) yaptığı çalışmada baba eğitim durumu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmazken anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların lehine anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması, felsefe ve düşünmenin ayrılmaz bütünlüğünü ortaya koymaktadır. Aynı zamanda felsefe ve düşünme bireylerin yaşamlarında farkındalık oluşturma, sorgulama gibi yetiler kazandırılmasına katkı sağlayacak ipuçları sunmaktadır. Bu yüzden toplumun mimarı olan öğretmenlere ve toplumun diğer fertlerine felsefe ve eleştirel düşünme eğitiminin verilmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde ve mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir yapıya dönüştürülmesi söz konusu olabilir. Çünkü araştırma sonucu öğrenme öğretme sürecinde felsefe ve eleştirel düşünmenin birbiri için araç olabileceğini doğrulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretme sürecinde ve eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin söz konusu gerçeği ne kadar yansıttıklarını belirlemek amacıyla gözlem ya da görüşme tekniği ile karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acun, İ., Demir, M. & Göz, N. L. (2010). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 107-123.

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akkurt, D. (2001). Düşünme ve Yaratıcılık. [Online]: http://www.ak-kurt.com/dy.html. Adresinden 18.02.2020 tarihinde indirilmiştir.

Alkın, S. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alkın-Şahin, S., Tunca N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, *13* (4), 1473-1492. DOI: 10.17051/io.2014.56482

Alkın-Şahin, S., Tunca N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 192-206.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (2), 1-19.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stiller ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9* (2), 679-693.

Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What Is It? *Social Education, 49*, 270-276.

Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013) Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9* (3), 229-242.

Can, A. (2019). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A. (2015). *Felsefeye Giriş.* İstanbul: Say Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver*. 36. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çetin, A.(2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (3), 93-108.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12* (1), 89-116.

Deniz, E.(2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıların Değerlendirilmesi-Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1* (3), 321–337.

Duman, B. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (1)*,* 203–224.

Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi ile İlgili Görüşleri, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 20, 95–114.

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *8* (1), 11-32.

Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 1–11.

Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 1–12.

Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership, 43* (2), 44-48.

Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş,* Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Field, A. (2009). *SPSS Kullanarak İstatistikleri Keşfetmek.* 3. Baskı, Sage Publications Ltd., Londra.

Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (1), 57-74.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Hayırsever, F., Oğuz, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (2), 757-778.

Hazer, N.(2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Helvacı, M. A. ve Kıcıroğlu,B. *(2010).* İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi,* (21), 7.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat.* Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

Karasar, N.(2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 279-297.

Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat University Journal of Social Science*, *19*(1) , 51-64.

Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(1), 93-117.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 1-13.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Memduhoğlu, H. B. ve Keleş, E. (2016). Evaluation of the relation between critical-thinking tendency and problem-solving skills of pre-service teachers [Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, *6*(2), 75-94.

Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *19*(1), 336-350.

Ocak, G. ve Bulut, R. (2017). Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1010-1031.

Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, *1* (1), s. 37-78.

Öncel, E. S. (2019). Eleştirel Düşünme ve Felsefe. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, *6* (37), 1308-1316.

Özdemir S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3* (3).

Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Güngör, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2): 548-571.

Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, *130*, 27-38.

Reinstein, A. ve Lander, G. H. (2008). Developing Critical Thinking in College Programs. *Research in Higher Education Journal*. 1, 78-94.

Rudd, R.D. (2007). Defining Critical Thinking. *Techniques, 82* (7), 46-49.

Piji-Küçük, D. ve Uzun, Y. B. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (1), 327-345.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2* (2), 131-155.

Sağlam, A. Ç. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10* (1), 258-278.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks, 1* (2), 69-89.

Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,* 237-248.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Boston, MA: Pearson.

Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tunca, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *5* (1), 11-47

Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (1), s. 335–350.

Yılmaz, K. ve Tosun, F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4* (2), s. 205-218

Zayif, K.(2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

1810

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

EĞİTİM KURUMLARINDA BİREYSEL KARİYER PLANLAMA İLE İŞLE BÜTÜNLEŞME İLİŞKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELİ

Savaş VARLIK[10],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında bireysel kariyer planlama ile işle bütünleşme ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesidir. Bu araştırmanın paradigması, insanların ne hissettiklerini empati yaparak anlamaya çalışan, insanların ne istediklerini insan yaşamının öznelliği içerisinde derinlemesine ortaya çıkartmaya çalışan yorumsamacı paradigma ile davranışın gerçek dünyanın somut sosyal ilişkilerindeki koşullar bağlamında ortaya çıktığını, gerçekleri ampirik olarak kullanılabilir bilgi üreten ve nesnel olarak ele alan ve bireyin bilincinin dışındaki sosyal dünyanın göreli olarak değişmez olduğunu düşünen işlevsel paradigmadır. Araştırma, bu paradigma esas alınarak betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini, Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden alınan verilerine göre Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticisi sayısı 464; Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticisi sayısı 482; Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticisi sayısı 599, bu üç ilçenin toplam eğitim yöneticisi sayısı 1545 olarak tespit edilmiştir. Gerekli hesaplamalar sonucunda Karatay ilçesinde 93, Meram ilçesinde 96 ve Selçuklu ilçesinde 119 eğitim yöneticisinden örnekleme alınmıştır. Belirlenen eğitim yöneticilerine, olasılıksal tekniklerden her bir örneklemenin seçilmesi için eşit şansın verildiği basit rastgele örnekleme teknikleriyle ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, gerekli etik ve yasal izinler alınarak bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları için her bir ölçme aracına doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analizler için AMOS 23 ve SPSS 25 paket programları kullanılmıştır. Araştırma genelinde eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme algı düzeylerinin evrenlerinin ortalaması arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması algı düzeyleri, işle bütünleşme algı düzeylerini anlamlı olarak etkileyip etkilemediğine ilişkin yapısal eşitlik modeli yol (path) katsayıları incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlama algı düzeylerinin, işle bütünleşme algı düzeylerini önemli düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, merkez yöneticilerine, eğitim paydaşlarına, karar vericilere ilişkin eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması yapmaları, işle bütünleşme

[10] Dr., savasvarlik@yahoo.com, Milli Eğitim Bakanlığı

düzeylerine önemli düzeyde etkilediği için eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması yapmaları doğrultusunda merkezi yönetim tarafından gerekli önlemler alınması gerektiği, eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarının yapılmasında liyakatle iş başına gelme sisteminin kurulması ve bu sayede eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme düzeylerinin de artacağı yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bireysel Kariyer Planlaması, İşle Bütünleşme, Eğitim Yöneticisi, Yapısal Eşitlik Modeli

THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL CAREER PLANNING AND WORK ENGAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: STRUCTURAL EQUATION MODELING

ABSTRACT

The aim of this study was to test the relationship between individual career planning and work engagement in educational institutions with the structural equality model. The paradigm of this research is the interpretive paradigm, which tries to understand what people feel by empathy, tries to reveal what people want in depth within the subjectivity of human life, and the functional paradigm, which believes that behavior occurs in the context of conditions in concrete social relations of the real world, produces empirically usable information and treats facts objectively, and that the social world outside the individual's consciousness is relatively unchangeable. The research was conducted in the descriptive and relational screening model based on this paradigm. The study population of the research consists of education managers working in the central Karatay, Meram and Selçuklu districts of Konya province. According to the data obtained from the Strategy Development Unit of the Konya Provincial Directorate of National Education, the number of education managers working in Karatay district is 464; the number of education managers working in Meram district is 482; the number of education managers working in Selçuklu district is 599, the total number of education managers of these three districts is 1545. As a result of the necessary calculations, samples were taken from 93 education administrators in Karatay district, 96 in Meram district and 119 in Selçuklu district. The identified training managers were reached by simple random sampling techniques, in which an equal chance was given to select each sample from probabilistic techniques. The data of the research were collected with individual career planning and work engagement scales by obtaining the necessary ethical and legal permissions. For the measurement tools used in the research, confirmatory factor analysis and reliability analyses were performed for each measurement tool. AMOS 23 and SPSS 25 package programs were used for the analyses. Throughout the research, it has been concluded that there is a positive and statistically significant relationship between the average of the universes of individual career planning and work engagement perception levels of educational institution managers. When the structural equality model path coefficients regarding whether the perception levels of individual career planning managers significantly affect the perception levels of work engagement were examined, it was concluded that the perception levels of individual career planning managers significantly affect the perception levels of work engagement. In the light of these results, it is necessary to take the necessary measures by the central administration in order for education

managers, teachers, center managers, education stakeholders, decision makers to make individual career planning of education managers, education managers to make individual career planning, since it significantly affects their level of work engagement, suggestions have been made to establish a merit-based recruitment system for education managers in making individual career plans, and thus to increase the integration levels of education managers with work.

Keywords: Individual Career Planning, Work Engagement, Education Manager, Structural Equation Modeling

GİRİŞ

Teknolojik değişim ve gelişmeler, iş ve işgücünün vasfının farklılaşması, organizasyonun ilerideki gereksinimleri organizasyonları kariyer geliştirme ile kariyer planlamasına yönlendirmiştir (Can, 1999). Bireysel kariyer planlama, her bir çalışanın bireysel hedeflerini planlaması aşamalarından oluşmaktadır (Gürüz & Yaylacı, 2004). Kariyer planlamasıyla, çalışanların kendi kariyer başarılarını sağlayarak iş tatminini, kişinin kendine güvenini, örgüte sadakatini arttırmak hedeflenmektedir. Çalışanların ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve amaçlarını, örgütte halen mevcut olan veya ilerde ortaya çıkacak fırsat ve imkânlarla eşleştirmek de önemli bir amaç olarak örgütler tarafından dikkate alınan bir seçenektir (Şimşek & Soysal, 2004). Bireysel kariyer planlamasının amacı, çalışanın kendi niteliklerinin farkına varması, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu bilmesi, hedeflerini ve onlardan neler başarabileceklerini belirlemesidir (Barutçugil, 2002). Organizasyonlar, çalışanların eğitim ihtiyaçlarını organizasyonel kariyer planlaması, performans değerlendirmesi, iş tatmini ve organizasyonel bağlılık düzeylerini yükseltmeleri yoluyla belirleyecek, iş geliştirme yoluna gitmenizi teşvik edecek ve yeni bölümler hazırlık programları olarak ileride destek sağlayacaktır. Başarılı organizasyon planlaması, kariyer planlarını gerçekleştiremediğini hisseden bireylerin organizasyondan ayrılması nedeniyle etkili kariyer planlamasına dayanır (Şimşek & Soysal, 2004). Seçilen mesleğin ekonomik getirisi birçok insanı etkilediği gibi, ekonomi de birçok insanın eğitim hayatındaki kariyer eğilimlerinde etkilidir, yani birey mesleğini gelecekte almak istediği ücret oranına göre belirler. Öte yandan eğitim hayatındaki ekonomik yeterlilik ve yetersizlik, bireyin seçeceği mesleğin belirlenmesinde de büyük önem taşımaktadır (Akman, 2022). Yöneticiler, çalışanların organizasyon içerisindeki kariyer planlaması konusunda kilit pozisyondaki kişilerdir, bundan ötürü çalışanlarının, mevcut pozisyonlarda yeterliliğini incelemeli, terfi ve ilerleme olanaklarını açıkça tanımlamalı, kariyer planlama sistemi belirlemeli, eğitimler için parasal destekleri sağlamalı, kariyer gelişimleri için organizasyon içi ve organizasyon dışı kaynakları kullanmalarına izin vermeli, bireylere kariyer planlaması konularında sürekli bilgi vererek, bireysel kariyer planlama mülakatlarında aktif olarak yer almalıdırlar (Soysal, 2007). Çalışanların ise kariyer planlaması konusunda belirli görevleri

vardır, çalışanların amaçlarını ve ideallerini çok iyi belirlemeleri gerekir. Etkin bir kariyer yönetiminde organizasyon, yöneticiler ve çalışanlara da görevler verilmesine rağmen asıl görev çalışandan beklenmektedir (Uzun, 2004). Bu süreçte çalışanların hem kişiselleştirmesi hem de sürece katılması özellikle önemlidir. Bu anlamda çalışanların kariyer planlamadaki kabiliyetleri doğru belirlenmeli, hedefler doğru planla geleceğe dair uygun danışmanları yansıtmalı, alternatif kariyer yolları hakkında bilgi ve bu doğrultuda gelişirken kendisiyle birlikte gelecekte ortaya çıkabilecek fırsatlar için hazır olmalı ve bireysel kariyer planlaması yaptıkları işlere ilişki işle bütünleşmeyi de sağlamalıdırlar (Şimşek & Soysal, 2004).

İşle bütünleşme kavramının ilk kez ne zaman kullanıldığına ilişkin ilgili alan yazın tarandığında net bir bilgiye ulaşılamamıştır. 1990 yılında Gallup'un yaptığı çalışma ile kapsamlı bir şekilde kullanıldığı öne sürülmektedir (Buckingham & Coffman, 1999). Son zamanlarda ise işle bütünleşme kavramı birçok araştırmaya konu edilmiş ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Genel olarak pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikoloji alanı içerisinde ele alınmış ve onların etkisiyle gelişmiştir (Bakker & Demerouti, 2007). Pozitif örgütsel davranış, organizasyonlardaki çalışanların organizasyonun amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve kazanımların elde edilmesi için gösterdikleri olumlu davranışlar bütünü olarak ifade edilmektedir (Luthans, Avey & Patera, 2008). Pozitif örgütsel davranış ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir bir davranıştır. Buradan hareketle işle bütünleşme kavramı da pozitif, geliştirilebilir ve örgütsel davranış olarak düşünüldüğünden pozitif örgütsel davranış içerisinde ele alınmıştır (Luthans, 2002). Pozitif psikoloji ise bireylerin pozitif özelliklerini kavrayabilmek ve desteklemek amacında olan bilimsel bir anlayıştır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin ilerlemesiyle, işle bütünleşme kavramı işletmeler kapsamında kullanılırken akademik alana da girmiş bulunmaktadır. Akademik alanda bu kavram işle bütünleşme ya da çalışan bütünleşmesi olarak kullanılmaktadır (Schaufeli & De Witte, 2017). İşle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırırlar ve yaptıkları işten zevk alırlar, karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar, yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir, bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler, zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşiyle bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdırlar, sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar (Ashforth & Humphrey. 1995; Imperatori, 2017). Eğitim organizasyonlarında da işleriyle bütünleşmiş çalışanların görevlerini yerine getirirken görevlerine yüksek düzeyde odaklanmaları ve görevleriyle bütünleşmeleri beklenmektedir (Christian, Garza & Slaughter 2011). Hem bireysel kariyer planlaması yapmış eğitim yöneticileri hem de işle bütünleşmeyi başarabilmiş eğitim yöneticileri eğitim organizasyonlarının amacının gerçekleştirilmesi

adına iyi bir bütünlük sağlayabilirler. Bundan dolayı eğitim kurumlarında bireysel kariyer planlama ile işle bütünleşme ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezlere cevap aranmıştır.

H_1= Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme algı düzeylerinin evrenlerinin ortalaması arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_2=Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması algı düzeyleri, işle bütünleşme algı düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın paradigması, modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Paradigması

Bu araştırmanın paradigması, insanların ne hissettiklerini empati yaparak anlamaya çalışan, insanların ne istediklerini insan yaşamının öznelliği içerisinde derinlemesine ortaya çıkartmaya çalışan yorumsamacı paradigma ile davranışın gerçek dünyanın somut sosyal ilişkilerindeki koşullar bağlamında ortaya çıktığını, gerçekleri ampirik olarak kullanılabilir bilgi üreten ve nesnel olarak ele alan ve bireyin bilincinin dışındaki sosyal dünyanın göreli olarak değişmez olduğunu düşünen işlevsel paradigmadır (Günbayı & Sorm, 2020).

Araştırmanın Modeli

Eğitim kurumlarında bireysel kariyer planlaması ile işle bütünleşme ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesini amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir olguyu ya da durumu bulunduğu şekli ile tanımlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Karasar, 2000). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Balcı, 2015).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden alınan verilerine göre Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticisi sayısı 464 Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticisi sayısı 482 Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticisi sayısı 599 bu üç ilçenin toplam eğitim yöneticisi sayısı 1545 olarak tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Arıkan (2005) ve Altunışık vd (2010) α=0.05 tablosu dikkate alınarak ± 0.05 örneklem hatası p=0,5 ve q=0,5 güven aralığı baz alınarak yapılan inceleme sonucunda 1545 kişilik bir evreni

308+ kişiden oluşacak bir örneklem grubunun 0,05 anlamlılık ve % 5 tolerans düzeyinde temsil edebileceği düşünülmüştür. Eğitim yöneticilerinin seçiminde olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden tabakalı örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme alma yöntemleri kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, toplumdaki birimlerin sosyal, kültürel, sağlık, ekonomik vb. bölümlere ayrıldığı bir örnekleme yöntemidir. Kriterler açısından tekdüze dağılım göstermediği durumlarda uygulanır. Bu ayrıştırma, birimlerin katman içinde homojen, katmanlar arasında homojen olmayan bir yapıda olacak şekilde gerçekleştirilir (Baykul, 1999). Katmanlara düşen numune sayısını bulmak için genel numune oranı 0,20 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Karatay ilçesinde 93, Meram ilçesinde 96 ve Selçuklu ilçesinde 119 eğitim yöneticisinden örnekleme alınmıştır. Belirlenen eğitim yöneticilerine, olasılıksal tekniklerden her bir örneklemenin seçilmesi için eşit şansın verildiği basit rastgele örnekleme teknikleriyle ulaşılmıştır. Basit rastgele örnekleme, tanımlanan evrendeki her öğenin "eşit" ve "bağımsız" bir seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani, her bir öğenin seçilme şansı eşit olmalı ve aynı zamanda birinin seçimi diğerinin seçimine kesinlikle müdahale etmemeli, etkilememelidir (Kan, 2006).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, bireysel kariyer planlamaya ve işle bütünleşmeye ilişkin iki adet ölçek gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Bireysel Kariyer Planlama Ölçeği Aydın (2010) tarafından geliştirilmiştir, ölçek on dört madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. İşle Bütünleşme Ölçeği Schaufeli, Bakker ve Salanova (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kısa versiyonu ise Türkçeye Özkalp ve Meydan (2015) tarafından tercüme edilmiştir. Ölçek, yazarların kavramsallaştırmasına uygun olarak zindelik, adanmışlık ve yoğunlaşma olmak üzere dokuz madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Her iki ölçek için de ölçek maddeleri beşli Likert tarzda 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum sınıflamasına tabi tutulmuştur. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğe de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İşle bütünleşme ölçeği CMIN/SD değeri 1,664; karşılaştırmalı uyum indeksleri değerleri CFI ,971 RMSEA ,045; mutlak uyum indeksleri değeri GFI ,974 RMR ,021 bulunmuştur. Bu değerler işle bütünleşme ölçeğinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Byrne, 2016). Bireysel kariyer planlaması ölçeği CMIN/SD değeri 1,913; karşılaştırmalı uyum indeksleri değerleri CFI ,961 RMSEA ,052; mutlak uyum indeksleri değeri GFI ,956 RMR ,039 bulunmuştur. Bu değerler bireysel kariyer planlaması ölçeğinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Ölçeklerin güvenirliğine ilişkin Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre işle bütünleşme ölçeği güvenirlik katsayısı ,734; bireysel kariyer planlaması ölçeği güvenirlik katsayısı ,789 bulunmuştur. Bu değerler ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Long ve Johnson, 2000).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada, SPSS 25 ve AMOS 23 kullanılmıştır. Nicel araştırmada ölçme, kanıtlama ve evrene genelleme esastır. Bu nedenle bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme ölçeklerinden elde edilecek puanlar sayısal ortalamaya dönüştürülmüştür. Çok değişkenli analiz tekniklerinin eldeki mevcut veriye uygulanabilmesi için bazı varsayımları sağlıyor olması gerekir. Bu araştırmada toplanan verilerin analiz için hazırlanmasında kayıp değerler, uç değerler Heiberger ve Holland (2009) mahalonobis, cook's, leverage values, çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı, eşvaryanslık, bağımsızlık (otokorelasyon) hesaplamaları (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) yapılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların normal dağılıma uyma durumlarının araştırılmasında temel olarak basıklık ve çarpıklık değerleri -3 ve +3 referans aralığı olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 2010). Kariyer planlaması ölçeği çarpıklık değeri -,821 basıklık değeri ,343; işle bütünleşme ölçeği çarpıklık değeri -1,261 basıklık değeri 2,308 bulunmuştur. Bu değerler referans aralığında yer aldığından verilerin dağılımının normal dağıldığını göstermektedir.

Birlikte değişen iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki korelasyonla incelenir. Bu aynı zamanda birlikte değişen iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirleme yöntemidir. İlişkinin yönü yani tam tersi veya doğru yöndedir ve ilişkinin gücü korelasyon katsayısı adı verilen bir katsayı ile belirlenir. Korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü gösterirken, değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel kararı hakkında bilgi vermemektedir (Güriş ve Astar, 2015). Araştırma modelinin test edilmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, neden-sonuç ilişkisinin incelenmek istendiği tüm alanlarda kullanılabilecek bir dizi yöntemdir (Kline, 2019). Genellikle gözlemlenen ve örtük değişkenleri içeren modelleri test etmek için kullanılan faktör analizi ve regresyon analizlerinin bir kombinasyonundan oluşan çok değişkenli istatistiksel analizlerin genel adıdır (Bayram, 2013).

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ölçme araçlarından elde edilen verilerin araştırma desenine dahil edilmesiyle yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme algı düzeylerinin evrenlerinin ortalaması arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

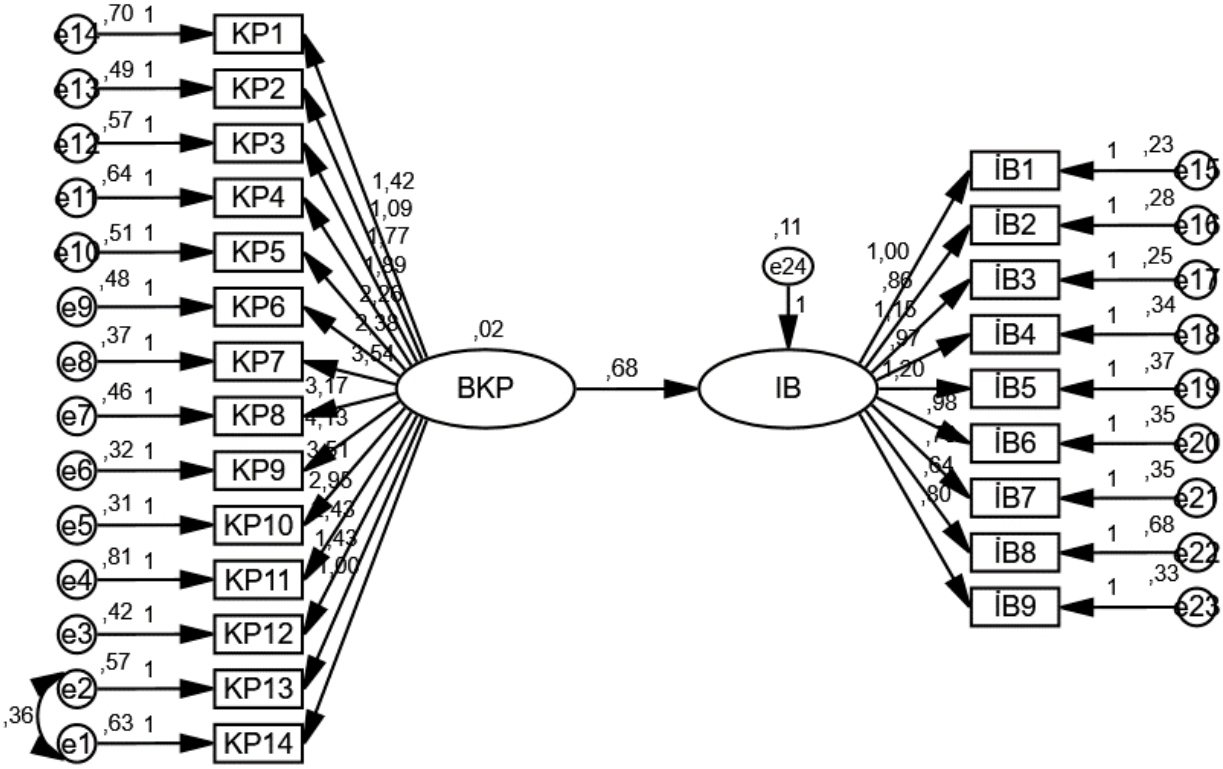
Tablo 1. Korelasyon Analiz Sonuçları

	Bireysel Kariyer Planlaması	İşle Bütünleşme
Bireysel Kariyer Planlaması		
İşle Bütünleşme	,258**	1

** p<0,01 *p<0,05

Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme algı düzeylerinin evrenlerinin ortalaması arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 1'de incelendiğinde; bireysel kariyer planlaması ile işle bütünleşme arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkini var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [r=,258 p<0,01]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin kariyer planlama düzeylerinin arttığında işle bütünleşme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlama anlamında, politikaların uygulanması, eşit ve adil terfi fırsatlarının sağlanması işle bütünleşmede eğitim yöneticilerinin işlerinin kendilerine coşku ve ilham vermesi, işlerine gitmekte yoğun istek duymaları gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Imperatori (2017) göre işleriyle bütünleşen çalışanlar, fiziksel enerjilerini ve bedenlerini işlerine aktararak her zaman harekete hazır, kararlı ve etkili bir şekilde kendilerini iş akışına dahil ederler. Ancak mevcut sistemde eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamaları yapmaları zor gözükmektedir. Çünkü DPT (1995) VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Ön İnceleme Kurulu raporunda Türk Kamu Yönetiminde "adama göre iş bulma zihniyeti gelişmiş, atama ve nakil usulleri bozulmuş, performansı ölçmeyen bir personel rejimi oluşmuş, terfi sistemi yok olmuş, kariyer yönetimi anlayışı yerleştirilememiş ve kariyer planlaması yapılamamış" tespitlerine yer verilmiştir (Çalık & Ereş, 2006). Bu sebeple kariyer yönetiminin devreye sokulduğu bir eğitim yöneticiliği sistemiyle liyakat, yarışma ve eşitlik esasına dayalı olarak sisteme dahil edilen eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması ile çalışıyor olması işle bütünleşme etkileşimini sağlayarak ilişki düzeyinde bir artış meydana getirebilir. Bu bulgular ışığında "*H_1= Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme algı düzeylerinin evrenlerinin ortalaması arasında anlamlı bir ilişki vardır."* Hipotezi kabul edilmiştir.

Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması algı düzeyleri, işle bütünleşme algı düzeylerini anlamlı olarak etkileyip etkilemediğine ilişkin yapısal eşitlik modeli yol (path) analizi diyagramı Şekil 1'de model test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.



Şekil 1. Yol (Path) Diyagramı

Yol (path) diyagramı modeli CMIN değeri 287,402 sd değeri 205 CMIN/SD değeri 1,402; karşılaştırmalı uyum indeksleri değerleri CFI ,952 RMSEA ,036; mutlak uyum indeksleri değeri GFI ,927 RMR ,034 bulunmuştur. Bu değerler yol (path) diyagramının uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Varlık, 2022). Model uyum iyilikleri incelendikten sonra model test sonuçlarının yorumlamasına geçilmiştir. Model test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Model Test Sonuçları

Yol (Path)	β	SH	t	p
Bireysel Kariyer Planlaması →İşle Bütünleşme	,682	,274	2,488	,013*

** p<0,01 *p<0,05

Model test sonuçları Tablo 2'de incelendiğinde, β_1 parametresi t testinin önemlilik değeri [t=2,488 p=,013*] bulunmuştur. Bu değer bağımsız değişkenler olan bireysel kariyer planlamasının, işle bütünleşme bağımlı değişkeni üzerindeki etkinin istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Düzeltilmiş R^2=,11 değerine göre bireysel kariyer planlaması bağımsız değişkeni, işle bütünleşme bağımlı değişkeni toplam varyansının % 11,0'ını açıklamaktadır. Modelin yordama gücü incelendiğinde standardize olmayan beta katsayılarına göre bireysel kariyer planlamasının, işle bütünleşmeyi istatistiki olarak anlamlı ve yüksek düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır [β=682]. Bu bulgu eğitim yöneticisinin bireysel kariyer planlaması yapmasının işle bütünleşme üzerinde önemli düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ashforth & Humphrey (1995) göre işle

bütünleşmiş bireyler, güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Karadal (2008), Şimşek & Soysal (2004) ve Uzun'a (2004) göre kariyer planlaması, kariyerinde başarılı olmak isteyen kişiyi ilgilendiren bir süreçtir. Kişi kendi bilgi, beceri ve ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir ve organizasyondaki yükselişine yönelik planlar yapar. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin, eğitim yöneticiliği anlamında ilgili mevzuatlar doğrultusunda bireysel kariyer planlaması yapmaları gerekmektedir. Bu bulgular ışığında *"H_2=Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması algı düzeyleri, işle bütünleşme algı düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir."* Hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırma genelinde eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması ve işle bütünleşme algı düzeylerinin evrenlerinin ortalaması arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumları yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması algı düzeyleri, işle bütünleşme algı düzeylerini anlamlı olarak etkileyip etkilemediğine ilişkin yapısal eşitlik modeli yol (path) katsayıları incelendiğinde eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlama algı düzeylerinin, işle bütünleşme algı düzeylerini önemli düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, merkez yöneticilerine, eğitim paydaşlarına, karar vericilere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması yapmaları, işle bütünleşme düzeylerine önemli düzeyde etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlaması yapmaları için merkezi yönetim tarafından gerekli önlemler alınmalıdır.
2. Eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarının yapılmasında liyakatle iş başına gelme sistemi kurulmalıdır. Böylelikle eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme düzeyleri de artırılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Akman V. (2022). *Kariyer Devreleri.* http://danismend.com/kategori/altkategori/kariyer-devreleri/ adresinden 18.11.2022 tarihinde erişilmiştir.

Altunışık, R., Coşkun R. Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the Workplace: A Reappraisal. *Human Relations, 48*(2), 97-125.

Aydın, C. S. (2010). Bir Kamu Kurumunda Var olan Bireysel ve Kurumsal Kariyer Planlaması Süreçleri ve Bu Sürece İlişkin Bireysel ve Kurumsal Sorumlulukların Yerine Getirilme Durumu. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a Model of Work Engagement. *Journal of Managerial Psychology, 13*(3), 209-223.

Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.

Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayram, N. (2013). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Buckingham, M. C. & Coffman, C. (1999). First, Break All The Rules: What The Worlds Greatest Managers Do Differently. New York: Simon and Schuster.

Byrne, B.M. (2016). Structural Equation Modeling with Amos Basic Concepts, Applications, and Programming. New York: Routledge.

Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of its Relations with Task and Contextual Performance. *Personnel Psychology, 64*(1), 89-136.

Çalık, T. & Ereş, F. (2006). *Kariyer Yönetimi Tanımlar, Kavramlar, İlkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Günbayı, İ. & Sorm, S. (2020). Social Paradigms In Guiding Management, Social Development and Social Research. Ankara: Pegem Akademi

Güriş, S. & Astar, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: DER Yayınları.

Gürüz, D. & Yaylacı, G.Ö. (2004). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: MediaCat Kitapları.

Heiberger, R. M. & Holland, B. (2009). Statistical Analysis and Data Display An Intermediate Course with Examples in R. New York: Springer.

Imperatori, B. (2017). Engagement and Disengagement at Work: What's New in Engagement and Disengagement at Work Drivers and Organizational Practices to Sustain Employee Passion and Performance. Switzerland: Springer.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kan, İ. (2006). *Biyoistatistik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadal, H. (2008). Günümüz Örgütlerinde Kariyer Geliştirme. In M. Ş. Şimşek & A. Çelik (Eds). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım* (pp.259-295). Konya: Eğitim Kitabevi.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kline, R.B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling.New York: The Guilford Press.

Long, T. & Johnson, M. (2000). Rigour, Reliability and Validity in Qualitative Research. *Clinical Effectiveness in Nursing, 4*, 30-37.

Luthans, F., Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008). Experimental Analysis of A Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning and Education, 7*(2), 209-221.

Özkalp, E. & Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker Tarafından Geliştirilmiş Olan İşe Angaje Olma Ölçeğinin Türkçede Güvenilirlik ve Geçerliliğinin Analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 17*(3), 1-19.

Schaufeli, W. & De Witte, H. (2017). Work Engagement: Real or Redundant? *Burnout Research, 5*(1-2).

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with A Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66,* 701-716.

Seligman, M. E. P & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 56*(1), 5-14.

Soysal, A. (2007). Örgütlerde Kariyer Planlama ve Geliştirme. In M.Ş Şimşek, A. Çelik & A. Akatay (Eds.), *Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları* (pp.265-279). Ankara: Gazi Kitabevi.

Şimşek, M. Ş. & Soysal A. (2004). Örgütlerde Kariyer Yönetimi. In M.Ş. Şimşek & A. Çelik (Eds.), *Kariyer Yönetimi* (pp. 29-199). Ankara: Gazi Kitabevi.

Uzun, T. (2004). Kariyer Yönetimi ve Planlaması. *Türk İdare Dergisi, 75*(442), 27-45.

Varlık, S. (2022). *Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisi: Karma Yöntem Araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

CORONAVİRÜS (COVİD-19) PANDEMİ DÖNEMİNDE OKULLARIN İMAJINA YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Seda PİR TANRIÖVER[11], Münevver ÇETİN[12],

ÖZET

Bu araştırmada amaç, COVID-19 salgınının okulların imajına yönelik etkilerini veli görüşleri ile değerlendirmek, salgın gibi olağanüstü durumlarda okulların imajını geliştirme konusunda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve eğitimcilere geleceğe yönelik önerilerde bulunmaktır. Amaç doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin farklı bölgelerinde bulunan resmi ilkokullara kayıtlı, salgın dönemi öncesi yüz yüze eğitim alan ve salgın nedeni ile uzaktan eğitime geçme koşulunu sağlayan, 4. sınıf kademesinde öğrencisi bulunan 11 farklı veli oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu alt amaçları da kapsayacak şekilde, alan yazın taraması ve uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yüz yüze eğitimde ya da salgın dönemi gibi olağanüstü dönemlerde okul imajını etkileyen unsurlardan en önemli rolün öğretmenlere ait olduğu, okul müdürlerinin de okulun donanım ve düzenini sağlayarak süreci yönetmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle salgın döneminde, teknolojik alt yapı bakımından donanımlı olmayan okullar, teknolojik bilgi ve deneyimce yetersiz öğretmenler ve bu konuyu yönetmekte yeterli olamayan okul yöneticilerinin okulların imajını olumsuz etkilediği görülmüştür. Okul müdürlerinin salgın dönemi gibi dönemlerde çevrimiçi online platformlarda toplantılar yaparak veli talep ve görüşlerini almasının okul imajına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yüz yüze eğitimlerde ve salgın dönemi gibi olağanüstü dönemlerde okullarda sosyal ve kültürel etkinliklerin oluşu, çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik velileri bilgilendiren eğitimlerin okul imajını olumlu olarak etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul imajı, veli görüşü, uzaktan eğitim.

[11] Uzm., seda_pir@hotmail.com, Çekmeköy Anaokulu
[12] Prof. Dr., mcetin@marmara.edu.tr, Marmara Üniversitesi

EVALUATION OF PARENT OPINIONS ON THE IMAGE OF SCHOOLS DURING THE CORONAVIRUS (COVID-19) PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the effects of the COVID-19 epidemic on the image of schools with the opinions of parents, and to make future suggestions to school administrators, teachers and educators in order to improve the image of schools in extraordinary situations such as epidemics. For the purpose, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The study group consists of 11 different parents with 4th grade students who are enrolled in official primary schools in different regions of Istanbul in the 2020-2021 academic year, who received face-to-face education before the epidemic period and met the condition of transitioning to distance education due to the epidemic. A semi-structured interview form was used as the data collection method. The interview form was prepared in line with the literature review and the opinions of the experts, including the sub-purposes. Content analysis technique was used in the analysis of the data. According to the results of the research; It has been concluded that the most important role among the factors affecting the image of the school in face-to-face education or in extraordinary times such as the epidemic period belongs to the teachers, and school principals are also effective in managing the process by providing the equipment and order of the school. Especially during the epidemic, schools that are not equipped with technological infrastructure, teachers who are insufficient in technological knowledge and experience, and school administrators who are not sufficient to manage this issue have been seen to negatively affect the image of schools. It has been concluded that school principals' meeting on online platforms during the epidemic period and receiving parents' requests and opinions contribute positively to the image of the school. At the same time, it was concluded that social and cultural activities in schools during face-to-face education and extraordinary periods such as epidemics, and education that informs parents to reveal the talents of children will positively affect the image of the school.

Keywords: school image, parent's opinion, distance education

GİRİŞ

Türkçede “imge” olarak kullanılan imaj kelimesinin kökeni, Fransızca “image”dir (Bakan, 2005; Akt: Bahçeci, 2009). Longman Dictionary of Contemporary English’de belirtilen ilk tanımının “zihinlerdeki resim” olduğu bilinmektedir (Bahçeci, 2009). İmaj tanımlarına bakıldığında; “bir varlıkla kurduğumuz bağ, hatırlama durumumuz, kişilik özelliklerimize bağlı olarak zihnimizde beliren izlenim, oluşan etki” olduğu görülmektedir. Kurumsal İmaj ise etkin yönetilen, planlı, programlı, topluma faydalı, çevre ile etkileşimde olan, sosyal sorumluluklara duyarlı kurumların görünüşleri ve nitelikleri, süreç içinde onları iyi bir kurum imajına ulaştıracaktır (Çobanoğlu, 2011). Geçmişte kurum imajı oluşturmanın sadece görsel olarak sağlanabileceği düşünülürken, günümüzde bu görüş yerini stratejik önem arz eden kurum içi nitelik, kalite, kurumda çalışanların görüşleri, olumlu kurum kültürü, aktif etkinlikler

gibi birçok unsur ile ilişkilendirilmiştir. Kurumsal imaj; kurumun profilidir. Yalnızca kurum dışı kişiler değil, kurum içi çalışanların da kurum ile ilgili düşünceleri imajın belirleyicisidir (Örer, 2006). Kurumsal imaj, kendisi ile etkileşimde bulunan insanlarda olumlu etki yaratarak, tercih edilmesini sağlayacaktır. Pozitif bir imaj, açık sistem olan kurumların uzun yıllar varlıklarını korumalarına ışık tutacaktır. Güçlü bir imaj, hizmet kalitesinin arttıracaktır. Okul imajının olumlu olması salgın dönemi gibi kriz zamanlarında da toplumun desteği ile gelişir, paydaşların kuruma bağlılığında etkilidir. Kurumsal imaj, yöneticileri de uzun dönemli amaçlara yöneltir, hedeflere ve hedeflere varmak için yapılan planlamalara netlik kazandırır. Olumlu bir kurumsal imaj, eğitim alan bireylerin ve velilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak iş birliği, kararlara katılma, kurum içi bağlılık düzeylerinde artış yaratabilir. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde COVID-19 salgınının etkisi ile dünya çapında yüz yüze eğitim yürütülememiştir. Bu etki ülkemizde de görülmüş, okullar kapatılmış, tüm kademelerde yüz yüze eğitim duraklatılmış ve öğrenciler için uzaktan eğitim imkanları kullanılmaya, uzaktan eğitim planları yapılmaya başlanmıştır. Toplumun önemli gördüğü, beklentilerinin karşılandığı, memnun olduğu kurumlar ülkelerin geleceğinin olumlu şekillenmesinde önemli rol oynar. Salgın döneminde, öğrenme ortamı sanal olarak evde gerçekleştirilebilse bile öğrenciler, sosyal alanlarını destekleyen kendilerini ifade etme, duygu ve düşüncelerini dile getirme, iletişim ve arkadaşlık kuracakları fiziksel ortamlardan uzak kalmaktadır. Oysa okullar öğrencilerin bu dönemde eksikliğini hissedecekleri dostluk kurma, empati, saygı, sevgi, merhamet, sorumluluk gibi kavramları öğrenmelerine olanak sağlayan yapılandırılmış sosyal ortamlardır (Zins vd., 2007). Yetenek ve becerilerinin geliştiği, sosyal gelişimlerini destekleyen okullarından ayrı kalan öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinde kayıplar yaşayabileceği ön görülebilmektedir (Yılmaz, 2020). COVID-19 salgın süreci, eğitimde yaşanan değişiklikleri, olumlu ve olumsuz yanları ile okulların işlevinin yeniden düşünülmesi ve sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın COVID-19 salgınında planlanması, salgının etkilerinin halen devam etmesi, yüz yüze eğitimin yapılamayıp okulların kapatılarak eğitime uzaktan uygulamalar ile devam edilmesi, krizin sona ereceği tarih ile ilgili belirsizlikler, geleceğe yön verecek okulların imajı konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması, değişen dünyada salgın döneminin eğitim sistemi ve okullar üzerinde etkisi nedeniyle araştırma önem taşımaktadır. Salgın gibi gelecekte oluşabilecek olağanüstü durumlarda eğitimin sürdürülebilirliğine ışık tutacak, toplumun temsilcisi velilerin gözünde oluşabilecek olumsuz okul imajına yönelik önlem alınması ve geliştirilmesi bakımından katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 salgınının okulların imajına yönelik etkilerini veli görüşleri ile değerlendirmek, salgın gibi olağanüstü durumlarda okulların imajını geliştirme konusunda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve eğitimcilere geleceğe yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

COVID-19 salgın döneminde, velilerin algılarına göre;

- Okulların imajını etkileyen unsurlar nelerdir?
- Okulların imajına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Eğitimcilerin okulların imajına katkıları nelerdir?
- Okulların imajını etkileyen uygulamalar ve öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada amaç, COVID-19 salgınının okulların imajına yönelik etkilerini veli görüşleri ile değerlendirmek, salgın gibi olağanüstü durumlarda okulların imajını geliştirme konusunda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve eğitimcilere geleceğe yönelik önerilerde bulunmaktır. Amaç doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; Alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve araştırmacı günlükleri ile araştırmacıların yerinde analiz yapabilmesine ortam oluşturur (Denzin ve Lincoln, 2011; Akt: Naiboğlu). Sosyal gerçeklikte gizlenmiş olan bilgiyi tümevarımcı bir şekilde açığa çıkarmak nitel araştırmaların asıl amacıdır (Özdemir, 2011). Olgu bilim (fenomenoloji) deseni fark ettiğimiz fakat derinlemesine, detaylı bir anlayışımızın olmadığı olgular üzerinde durmaktadır. Tanıdık gelen fakat tam anlamıyla kavranamayan olguların araştırılmasını amaçlayan çalışmalar olgu bilim için biçilmiş bir kaftandır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da insan deneyimleri kapsamında insanın sahip olduğu önyargı, varsayım, algı, duygularını ve görüşlerini ortaya koyabilmek için, bu özelliklere sahip nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmada, COVID-19 salgın döneminde okulların imajına yönelik velilerin, aslında farkında oldukları fakat derinlemesine bir bakışa sahip olmadıkları görüşlerin tespiti ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda salgın dönemi nedeniyle yüz yüze eğitim alamayan, okuldan ayrı kalan öğrencilerin velilerinin görüşleri alınarak okul imajları, okul imajlarının değişim durumu, tecrübe ve deneyimleri konusunda görüşleri değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin farklı bölgelerinde bulunan resmi ilkokullara kayıtlı, salgın dönemi öncesi yüz yüze eğitim alan ve salgın nedeni ile uzaktan eğitime geçme koşulunu sağlayan, 4. sınıf kademesinde öğrencisi bulunan 11 farklı veli oluşturmaktadır. Araştırmada, amaca ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma grubu planlanırken önceden belirlenmiş koşulları sağlayan kişilerden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem belirlenirken; öğrenci velilerinin yaşı, anne ya da baba olma durumları, eğitim durumları, okullarının bulunduğu ilçe bilgileri de alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Anne/Baba	Eğitim Durumu	Velisi Olduğu Okul	Velisi Olduğu Kademe	İl	İlçe	Yaş
V1	Anne	Lisans	O1	4.sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	38
V2	Anne	Lisans	O2	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	39
V3	Anne	Lise	O3	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	38
V4	Baba	Lisans	O1	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	48
V5	Anne	Lisans	O5	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	36
V6	Anne	Lisans	O6	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	43
V7	Anne	Lisans	O7	4.sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	40
V8	Baba	Yüksek Lisans	O8	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	44
V9	Anne	Lisans	O9	4.sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	36
V10	Anne	Lisans	O10	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	37
V11	Anne	Lisans	O7	4.Sınıf	İstanbul	Anadolu Yakası	33

Katılımcılar, gönüllülük kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Velilerin gözünden salgın döneminde okulların imajını değerlendiren çalışmada örneklem belirlenirken; öğrenci velilerinin yaşı, anne ya da baba olma durumları, eğitim durumları, okullarının bulunduğu ilçe bilgileri de alınmıştır. Katılımcılara ait bahsedilen bilgiler Tablo 3.2.1'de detaylandırılarak sunulmuştur. Katılımcılara ait bilgiler kodlanarak demografik özelliklerinin yer aldığı tabloda veliler "V" harfi ile isimlendirilmiş, katılımcı sırasına göre "V1" şeklinde harfin yanına rakam yazılarak rumuz ile belirtilmiştir. V1 – V10 şeklinde velilere verilen rumuzlar sıralı olarak belirtilmiştir. Çalışmada okul isimleri ise O Kodu ile belirtilmiş ve veliye ait rakam ile okul aynı rakamla sunulmuştur (V1/O1). Aynı okulun velisi olan velilerin ise "velisi olduğu okul" aynı okul kodu ile adlandırılmıştır. Çalışmada velilerin; eğitim durumları dikkate alınmıştır. Katılımcılar İstanbul İlinde, araştırmacının Anadolu yakasında çalışıyor olması nedeni ile daha sağlıklı veri elde edebileceği Anadolu yakasında bulunan ilçelerin kamu ilkokullarının 4. sınıf kademesinde kayıtlı öğrencisi olan velilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 30-50 yaş aralığında oldukları görülmektedir.11 katılımcıdan 9 katılımcının, ilgili okula kayıtlı öğrenci annesi, 2 katılımcı ise öğrenci babası olduğu görülmektedir.10 katılımcı lisans,1 katılımcı yüksek lisans mezundur. Gönüllülük esasına göre katılımcılar ile görüşme gerçekleşmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri ile algılar ve olaylar kendi ortamlarında realist ve bütüncül bir süreçte ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Olgu bilim çalışmalarında veri toplama süreci; gözlem, doküman, inceleme ve mülakat (görüşme) ile gerçekleştirilir (Creswell, 2013). Görüşme, insanlar ve onlarla bağlantılı durumları sözlü iletişim ile anlamlandırmaya çalışan verilerin toplanmasını sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu

araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların COVID-19 salgın döneminde okulların imajına yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, alan yazın taraması ve uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma grubu olarak seçilen 11 adet veli ile devam eden salgın döneminde katılımcılar ile çevrimiçi toplantılar ya da maske ve mesafe kurallarına dikkat edilerek bire bir görüşmeler talep edilmiş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve gönüllü katılımcıların görüşme için uygun olup olmama durumları sorulmuştur. 11 öğrenci velisi araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş şartlar kapsamında görüşmeler çevrimiçi konferans aracı olan zoom uygulaması ya da mesafe kuralları çerçevesinde bire bir görüşme ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi araştırmacı tarafından çalışmanın amacı katılımcılara ayrıntılı olarak aktarılmış ve araştırmanın soruları yöneltilmiştir. Görüşme sırasında ses kayıtlarının alınması yönünde izinleri istenerek araştırmada isim vb. özel bilgilerinin yer almayacağı ve bu bilgilerin kodlar ile (V1: Görüşülen 1. Veli / O1: Okul) belirtileceği açıklanmıştır. Görüşmeler sohbet şeklinde samimi bir hava ile sürdürülmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel veri araştırmacılarının analizlerinde şu sıralamayı takip ettikleri söylenebilir; verileri hazırlamak, kodlamak, temalara ayırmak, şekiller veya tablolar kullanarak sunmak (Creswell, 2016). Görüşme yöntemi kapsamında elde edilen veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Bireylerden elde edilen görüşler görüşme sorularına verilen yanıtlar direkt olarak (doğrudan alıntılarla) alıntı şeklinde belirtilmiştir. Araştırmacı görüşme sorularına verilen cevaplar ve literatür doğrultusunda temalar belirlemiş ve bu temalar altında görüşme verilerini düzenlemiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde velilerin salgın sürecinde okulların imajına yönelik görüşlerine dair verileri elde etmek için hazırlanan sorular kapsamında görüşmeler gerçekleşmiş, görüşmeler sonucu elde edilen cevaplar ve literatür doğrultusunda temalar belirlenmiş ve kodlama ile analiz yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ve velilerin görüşleri değerlendirildiğinde oluşturulan tema ve alt temalar aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 2. Tema ve Alt Temalar

1. Velilerin okul imajına ilişkin görüşleri	
Tema	Velilerin okul imajını etkileyen unsurlar
Alt Temalar	Okulun fiziki koşulları, öğretmenlerin özellikleri, okul yönetiminin özellikleri, okulun maddi kaynakları kullanımı, sınıf özellikleri, sosyal etkinlikler, okulun eğitimi ve başarısı

2. Salgın döneminde velilerin okul imajına ilişkin görüşleri	
Tema	Velilerin okula ilişkin düşüncelerinin değişim durumu
Alt Tema	Olumlu, olumsuz, değişiklik olmadı
3. Velilerin gözünden eğitimcilerin okul imajına katkıları	
Tema	Öğretmenlerin katkıları,
Alt Temalar	Yüz yüze eğitimde öğretmenler, salgın döneminde öğretmenler,
Tema	Yöneticilerin katkıları
Alt Temalar	Yüz yüze eğitimde yöneticiler, salgın döneminde yöneticiler
4. Okulların imajını etkileyen uygulamalar ve öneriler	
Tema	Salgın döneminde okulların imajını etkileyen uygulamalar,
Alt Tema	Olumlu, olumsuz,
Tema	Öneriler

2.1. Velilerin okul imajına ilişkin düşünceleri

Okul imajına ilişkin velilerin görüşlerini almak, çocuklarının kaydettirmek üzere seçecekleri okulu belirlerken dikkat ettikleri unsurların neler olduğu konusunda fikirlerini belirtmelerini sağlamak amacıyla; "Çocuğunuzu okula kaydettirirken nelere dikkat ettiniz? Sorusu sorulmuş olup devamında; Çocuğunuz yüz yüze olarak eğitime devam ederken, çocuğunuzun kayıtlı olduğu okula yönelik düşünceleriniz nelerdi? okulun sizdeki imajı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 2.1'de belirtilmiştir.

Tablo 2.1.Velilerin okul imajına ilişkin düşünceleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	n	%
Velilerin okul imajını etkileyen unsurlar	Okulun Fiziki Koşulları	Ulaşım koşulları	5	11	%24
		Okulun lokasyonu	1		
		Güvenlik	2		
		Okulun fiziki çevresi	1		
		Okul binası	1		
		Okulun temizlik ve hijyeni	1		
	Öğretmenlerin Özellikleri	Bilgi birikimi	1	10	%22
		Eğitim durumu	1		
		Çocuklarla iletişimi	2		
		Disiplinli oluşu	1		
		İyi olması	1		
		Öğrencileri sıkmayan azimli ilerleten	1		
		Eski velilerden bilgi/deneyim alışverişi	1		
		Kalitesi	1		
		Ek kaynak seçimleri	1		
	Okul Yönetiminin Özellikleri	Kayıt öncesi okul yöneticileri ile görüşme	2	8	%18
		Okulun idare ediliş şekli	5		
		İdarenin disiplini	1		
	Okulun Maddi	Maddi kaynak bulma	2	3	%7

Kaynakları Kullanımı	Gönüllü aidat sistemi	1		
Sınıf Özellikleri	Sınıf mevcudu	2	4	%9
	Öğrenci pörtfoyu	1		
	Sınıf başarısı	1		
Sosyal Etkinlikler	Sosyal kültürel imkanlar	2	2	%4
Okulun Eğitimi ve Başarısı	Eğitim planı	1	7	%16
	Mezun öğrencilerden olumlu referans	1		
	Okulun akademik başarısı	2		
	Kaliteli eğitim	1		
	Öğrenciyi mutlu eden	2		
Görüşlerin Toplamı			45	%100

Velilerin okul imajını etkileyen unsurlara bakıldığında veli görüşlerince en fazla ifade edilen görüş; okulun fiziki koşulları (ulaşım koşulları, okulun lokasyonu, güvenlik, okulun fiziki çevresi, okul binası, okulun temizlik ve hijyeni) şeklindedir. Velilerin, beraberinde öğretmenlerin özelliklerine (bilgi birikimi, eğitim durumu, çocuklarla iletişimi disiplinli oluşu, iyi olması, öğrencileri sıkmayan azimli ilerleten, eski velilerden bilgi/deneyim alışverişi, kalitesi, ek kaynak seçimleri) önem verdiklerine yönelik görüşler yer almaktadır. Sonrasında okul yönetiminin özelliklerinin (kayıt öncesi okul yöneticileri ile görüşme, okulun idare ediliş şekli, idarenin disiplini) veli görüşlerince okul imajını etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir. Sosyal etkinliklerin ise en az ifade edilen görüş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okulun fiziki koşullarına önem veren veli görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V4: "Çocuğumuzu okula kaydettirmeden önce detaylı bir araştırma yapıyoruz. I. Binanın genel durumu, okula ulaşım, bahçe, fiziksel özelliklerin kalitesi."

V8: "Okulun fiziki ve araç gereç eksiği olmamalı."

Öğretmenin özelliklere önem veren veli görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V7: "Öğretmenlerin veli ve öğrencileriyle ilgili iletişimi."

V3: "Okul çevre kalitesi, idare ve öğretmen disiplini, sınıf mevcudu ve sosyal etkinlik faaliyetlerine dikkat ederim."

Çocuğunun bulunduğu Sınıf özelliklerine ve öğrenci sayılarına önem veren veli görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V2: "Okulumuzun kalabalık olması dışında olumsuz bir düşüncem yoktu."

Sosyal etkinliklere önem veren veli görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V10: "Okulumuz öğretmen ve eğitim kalitesi açısından oldukça iyi durumda fakat çocuklara sağladığı sosyal ve kültürel imkanlar açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu durum okul imajını olumsuz olarak etkiliyor kesinlikle. Sosyal kültürel etkinliklerin daha fazla olmasını isterdim."

Okulun eğitimi ve başarısına önem veren eğitim görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V5: "Çocuğumu okuluna kaydettirmeden önce, bu okulda çocuğu okuyan birçok veli ile iletişime geçmiştim. okulun itibarlı ve başarılı okul olduğunu düşünmekteyim."

2.2. Salgın döneminde velilerin okul imajına ilişkin görüşleri

Salgın süreci ile uzaktan eğitime geçiş yapıldığında yüz yüze eğitime ara verilen okullarına ilişkin düşüncelerini keşfetmek amacıyla velilere; "Uzaktan eğitime geçiş yapıldığında, çocuğunuzun kayıtlı olduğu okula yönelik düşüncelerinizde bir değişiklik oldu mu? Uzaktan eğitime geçiş yapıldığında, sizin gözünüzden, okulun imajını değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz? sorusu yöneltilmiş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 2.2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.2. Velilerin okula ilişkin düşüncelerinin değişim durumu

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar	n
Velilerin Okula Yönelik Düşüncelerinin Değişim Durumu	Olumlu	Verimli	1	2	%18
		Öğretmen performansı açısından olumlu	1		
	Olumsuz	Eğitim içeriği sanal eğitim için optimize edilmemiş	1	2	%18
		Düşüncelerim olumsuz yönde değişti	1		
	Değişiklik Olmadı	Olumsuz bir imaj olmadı	1	7	%64
		Eğitimden geri kalmadık	1		
		Okula yönelik düşüncelerim değişmedi	1		
		Aksaklık olmadı	2		
		Düşüncelerimde bir değişiklik olmadı	1		
		Hiçbir sıkıntı yaşamadım.	1		
		Görüşlerin Toplamı		11	%100

Velilerin okula yönelik düşüncelerinin değişim durumuna bakıldığında olumsuz bir imaj olmadı, eğitimden geri kalmadık, okula yönelik düşüncelerim değişmedi, aksaklık olmadı kodları ile değişiklik olmadığı görülmektedir.

Okula ilişkin düşüncelerinde olumlu değişim gösteren velilerin görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V11: "Burada okulun imajından ziyade öğretmenin tavır ve tutumu, işini yüz yüze eğitim de yaptığı şekliyle uzaktan eğitimde de sürdürebilirliği önemli olduğundan gayet verimli geçti ve öğretmen okulu yine layıkıyla taşıdı."

Okula ilişkin düşüncelerinde değişiklik olmayan velilerin görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V2: "Olumsuz bir imajı olmadı..."

V3:"Hayır olmadı, salgın sürecinden bu yana okula sınıfça gitmeme kararı aldık ama bu bizim eğitimden geri kaldığımız söylenemez. Okulda bizi her konuda bilgilendiriyor."

V5:"Uzaktan eğitime geçildiğinde okula yönelik düşüncelerim değişmedi, özel yada devlet eğitim kalitesi öğretmen odaklı olduğunu, eğitimcinin önemli bir faktör olduğunun bilincindeyim."

Okula ilişkin düşüncelerinde olumsuz değişim gösteren velilerin görüşleri şu şekilde belirtilmiştir;

V4: "Birçok öğretmen ve veli online meeting, sanal sınıf kavramlarına yabancıydı. Eğitim içeriği henüz sanal eğitim için optimize edilmemişti. Çocuklar bilgisayar başında çabuk sıkılıyordu. İki çocuğumdan ilkokul 4. Sınıf olanın daha kolay adapte olduğunu gördüm ancak anaokulunda bulunan çocuğum için hem ders içeriği hem de ders saati sınırlıydı."

2.3.Velilerin gözünden eğitimcilerin okul imajına katkıları

Yüz yüze eğitime devam edilirken ve salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine geçildiğinde velilerin gözünden eğitimcilerin okul imajına etkilerini keşfetmek için velilere "Yüz yüze eğitimde ve salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin okul imajına katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz? "Sorusu soruldu ve "Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin okul imajına katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz? "Yüz yüze eğitimde yöneticilerin okul imajına katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz? "Şeklinde cevapları alındı. Ardından "Salgın döneminde öğretmenlerin okul imajına katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz? Salgın döneminde yöneticilerin okul imajına katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz soruları yöneltilerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 2.3. Velilerin gözünden eğitimcilerin okul imajına katkıları

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	n	%
Öğretmenlerin Okul İmajına Katkıları	Yüz yüze eğitimde öğretmenler	En büyük katkı	5	38	%36
		Öğrencisine karşı tutumu	9		
		Çocukların birebir tüm durumlarından haberdar	2		
		Ebeveyn-öğretmen-yönetici birer paydaş	1		
		Etkili iletişim	3		
		Eğitimci kalitesi	3		
		Kurallara uyarak örnek olmak	1		
		Öznel değil objektif bakış açısına sahip olmalı	1		
		Yetersiz performansı olumsuz katkı sağlar	4		
		Mesleğini seven, sorumluluk bilinciyle hareket	3		

	eden	2		
	Teknolojiden değil en iyi kendisinden öğrenilen olmalı	2 2		
	Çocukları ders çalışmaya teşvik eden			
	Çocukların mutluluğu ve başarısını sağlayan			
Salgın döneminde öğretmenler	Bakımlı, güler yüzlü, disiplinli, sevecen her şartta örnek	2 2		
	Eğitimin önemini vurgulayan olağanüstü gayret gösteren	2 1		
	Sanal eğitime uygun içerik oluşturamayan öğretmenler	2 3		
	Öğretmenlerin ev halleri, stresleri yansıdı	1		
	Online toplantılar ile her adımda bilgilendiren	1		
	Online aktiviteler yaparak yüz yüze eğitimi aratmayan	1 1	16	%15
	Katkısı olmadı			
	Çocukların uyumunu sağlayan, öğretmen imajına katkılı			
	İç denetimi gelişmiş, mesleki sorumluluklarının farkında			
	Salgını iyi yönetmeli, krizi fırsata çeviren lider olmalı			
	Okulu yöneten	9		
	Okulu cazip hale getiren en önemli merkez	2		
	Eğitimin planlanması ve okulun düzeninde etkili	1		
Yüz yüze eğitimde yöneticiler	Eğitim, objektif aile şefkati ile disiplin harmanlı olmalı	1 2		
	Öğrenci ve velileri eğitebilmeli	2		
	Sıkıntılara çözüm bulmalı	2		
	Kalabalık okulları yöneten	1		
	Yönetici değişikliği etkileri	1		
	Şikayetimiz yoksa resmi törenlerde gördüğümüz	1		
	Ciddi rakamlarla bağış istemeleri okul imajını etkiliyor	1 2	39	%36
	Yalnızca odasında değil, okulun her köşesinde olmalı	9 2		
	Yüz yüze eğitimde okulun ihtiyaçlarında daha etkili	1		
	Velilerle iletişimi iyi olmalı	1		
	Yenilikçi	1		
	Eleştiriye açık			
	Kriz durumunu yöneten iyi bir lider			
	Öğrencileri sevgiyle karşılayan ilgili davranan			
Salgın	Yöneticilerin varlığını pek hissetmedik	4	14	%13

döneminde yöneticiler	Sorgulayabilmeli	1		
	Zayıf veli iletişimi, veli ile etkileşim kuramayan	2		
	Birebir gözlemleme şansımız olmadı, arka planda kaldı	4		
	Olumlu katkı sağlayan	3		
Görüşlerin Toplamı			107	%100

Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul imajına katkılarına bakıldığında en fazla ifade edilen görüş yüz yüze eğitimde öğretmenlerin ve yöneticilerin katkısının önemli olduğu yönündedir.

Veliler, öğretmenlerin okul imajına katkılarını şu ifadelerle belirtmişlerdir;

V1: "Öğretmen en büyük katkıyı sağlayan, bir öğrenciyi evinden sonra hayata hazırlayan beklentilerini ve hayallerini perçinleyen kamçılayan yegane noktadır; bir öğretmenin öğrencisine hem sosyal hem psikolojik açıdan tutumu onda ya derin yaralar açacak ya da büyük umutlar yeşertecektir."

V1: "Bir öğretmen yalnızca okulda değil her şartta ve her koşulda ve hatta yaşantısında da örnek olmalı iken öğretmenimizin her uzaktan eğitimde aynı bakım aynı güler yüz aynı disiplin ve sevecenlikle derse katılması elbette hem kendisi hem öğrenciler hem de okulu tarafından kıymetli olmuştur."

V7: "Öğretmenlerin okul imajına katkıları; Okul imajı konusunda ana etken öğretmenler. Okulun öğretmen dışındaki tüm unsurları iyi de olsa, öğretmenin yetersiz performansı (öğrencilerle iletişim kuramaması, bireysel başarı takibini yapmaması vb) okul imajını olumsuz etkiler."

V8: "Yani öğretmen niçin ben ve ben olmasam çocuk nerden öğrenir, benim farkım nedir? Öğretmen farkını kalitesini ortaya koyarsa okula da yansır. Öğretmenin öğrettiğini çocuk internetten de öğrenebiliyor artık teknoloji çağındayız. Ama öğretmen öyle bir etki yapmalı ki çocuk da ve çocuk ben bunu en güzel öğretmenimden öğreniyorum cümlesini kurabilmelidir."

Veliler, yöneticilerin okul imajına katkılarını şu ifadelerle belirtmişlerdir;

V1: "Bu dönemde öğrenci ve veliler yöneticilerin varlığını pek hissetmediğinden burada olumlu ya da olumsuz katkı sağlamamışlardır."

V2: "Yöneticilerin gerek öğrenci gerekse velileri eğitebilmeli. Okuldaki sıkıntılar hakkında çözüm bulmaları olumlu katkı sağlar."

V4: "Yüz yüze eğitimde ebeveyn, öğretmen ve yönetici, hepsi birer paydaş ve daha etkili iletişim kuruluyor."

V5: "Yöneticilerin çabalarını yaptıklarını birebir gözlemleme şansımız olmadı bilgim yok."

V8: “Yönetici iyi bir lider olmalı. Ekibini iyi yönetmeli kriz durumunda nasıl hareket edeceğini bilmeli ve iyi etkili bir program yapmalıdır. Pandemiyi iyi yönetmeli ve bu krizi fırsata çevirebilen lider olmalı. Yönetici süreci nasıl yönetti? Bunda eksiği yapamadığı başarılı olamadığı yönler neler? Hepsini sorgulayabilmeli.”

V10: “Bu dönemde yöneticilerin okul imajına çok da katkı sağlayabildiklerini düşünmüyorum. Yöneticiler bu dönemde bilgi akışını sağlayan kurum durumunda oldu daha çok.”

2.4. Okulların imajını etkileyen uygulamalar ve öneriler

Velilerin salgın döneminde okul imajlarını etkileyen uygulamaların neler olduğunu keşfetmek, okul imajlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen durum ve uygulamaların neler olduğunu konusunda fikirlerini almak için velilere “Salgın döneminde okula yönelik imajınızı etkileyen uygulamalar neler oldu? ve “Sizce bu dönemde, okul imajını olumlu ve olumsuz olarak etkileyen durum ve uygulamalar neler oldu? “Soruları sorulmuştur. Ardından velilerin gözünden okulların var olan imajının varlığını sürdürmesini ya da okulların imajını geliştirmesini sağlayacak önerilerin neler olduğu konusunda görüşlerini almak amacıyla velilere “Okullar imajlarını ayakta tutmak ya da kendi imajını geliştirmek için neler yapmalıdır? “Sorusu yöneltilmiş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 2.4. Okulların imajını etkileyen uygulamalar ve öneriler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	n	%
Salgın Döneminde Okulların İmajını Etkileyen Uygulamalar	Olumlu	Veli destekli uzaktan eğitim devam etti	7	18	%15
		Çocuklara öz disiplin kazandırması	2		
		Öğretmenlerin özveri, çaba ve fedakarlığı	6		
		Annelerin evde öğretmen	1		
		Profesyonellikle yönetildi	2		
	Olumsuz	Zor bir süreç	3	54	%44
		Çocuklar sosyallikten uzak	6		
		Hareket kapasitenin az	6		
		Yüz yüze eğitim alınamadı	9		
		Evde annenin çoklu rolü	2		
		Okulların teknolojik altyapısının yetersiz	5		
		Aile içi şiddette maruz çocuklar	1		
		Kalabalık okulları yönetmenin zorluğu	2		
		Okulun sık sık açılması kapanması	3		
		Genel öğrenme kaybı	6		
		Ekonomik durumu yetersiz ailelere uygun program hazırlanamaması	1		
		Müdürlerin arka planda kalması	8		
		Sağlıksız veli-yönetici ilişkisi	2		

Öneriler	Okullar ticarethaneye dönüşmemeli	2	52	%42
	Tarihi, kültürel etkinlikler	5		
	Sık idareci değişikliği olmamalı	2		
	Objektif bakış açılı yöneticiler	3		
	Sağlıklı yönetici-veli-öğrenci-öğretmen ilişkisi	4		
	Toplantılarla velilerin taleplerini almalı	6		
	Disiplinli	1		
	Sosyal sorumluluk projelerine katılmak	2		
	Öğrenme kaybını telafi etmeye yönelik projeler	1		
	Ulaşılabilir yönetim	5		
	Yönlendirme politikaları okulda aktif olmalı	1		
	Okulun kendi online sınavlarını yapabilmesi	2		
	Teknolojiyi iyi kullanarak veli iletişimi	5		
	Yenilikçi kaliteli okullar	2		
	Faydalı olmak	1		
	Eğitim personeline öğretmenlerine destek olmalı	1 2		
	Sosyal kültürel etkinlikler	1		
	Kulüpler açmalı	3		
	Okul-öğretmen-veli iş birliğine önem vermeli	1		
	Aldığı kararlarda adil ve tutarlı davranmalı	1		
	Özveri ve sevgileriyle çalışmalarına devam etmeli	1		
	Devlet okulları durağan			
Görüşlerin Toplamı			124	%100

Salgın döneminde okulların imajını etkileyen uygulamalar konusunda en fazla ifade edilen veli görüşü olumsuz olduğu yönünde olduğu görülmektedir. Zor bir süreç, çocuklar sosyallikten uzak, hareket kapasitenin az, yüz yüze eğitim alınamadı, evde annenin çoklu rolü, okulların teknolojik altyapısının yetersiz, aile içi şiddette maruz çocuklar, kalabalık okulları yönetmenin zorluğu, okulun sık sık açılması kapanması, genel öğrenme kaybı, ekonomik durumu yetersiz ailelere uygun program hazırlanamaması, müdürlerin arka planda kalması, sağlıksız veli-yönetici ilişkisi kodlarına ulaşılmıştır.

Salgın döneminde okul imajlarını olumlu ve olumsuz olarak etkileyen durum ve uygulamalara ilişkin veli görüşleri şu şekilde belirtilmektedir:

V3:" Her ne kadar uzaktan kolay gözükse de hem öğrenci hem de eğitimciler için çok zor bir süreç."

V4: "Öğretmenlerin özverisini salonda takip edebilme, Sanal eğitime adapte olma çabası, Çocukların durumunu dert eden yaklaşım, Öğretmenlerin hızlıca tüm online kaynakları tarayıp içerik yenileme çabaları takdire değerdi. Olumsuz olarak şöyle söyleyebilirim, okul programlarının sık sık değişmesi, ilkokullarda iki gün yüz yüze, bir gün online ve iki gün boşta eğitim planlaması, ekonomik ve eğitim

durumu iyi olmayan aileler için uygun program hazırlanamaması ve buna bağlı genel bir öğrenme kaybının oluşması ilk aklıma gelenler." Ayrıca, Okul yönetiminin arka planda çalıştığı ve ebeveyn ile iletişim kuramadığı bir dönemdi.

V5: "Pandemi döneminde beklentimi yüksek tutmadığım için olumsuzluk hakkında düşüncem yok. Çocuğum henüz 4.sınıf olduğu için anne öğretmen oldum dersleri bende işledim.

V6: "Olumlu bir şey sıralamam mümkün değil. Olumsuzlukların en büyüğünü elbetteki çocuklar yaşadı, özellikle de akademik seviyesi düşük olan ailelerin, aile içi şiddette maruz kalan çocukların yaşadıkları olumsuzluklar çok büyük oldu…."

V7: "Okullar imajlarını ayakta tutmak ve kendi imajını geliştirmek için bu dönemde okulların lokal olarak teknolojik altyapısının yeterli olmadığını gördük. Merkezi birimlere bağlı katmadan kendi altyapısıyla öğrencisine ulaşabilmesi ve kendi metotlarını oluşturup uygulanabilmeli. Okul kendi online sınavlarını yapabilecek kapasitede olmalı."

V8: "Okulun sık sık açılması kapanması süreci kesintiye uğrattı. Teknolojiyi iyi kullanabilen bir okul ekibi ile tüm velilere çocuklara ulaşılabilmek gerekir."

V9: "Eğitime ara verilmedi. Uzaktan eğitim bu süreci telafi etti. Veli destekli olarak ….Olumsuz etkileri; Çocuklar yüz yüze eğitim alamadı. Eksiklikler oldu. Bütün ülkelerde bu salgın döneminde eğitime ara verildi. Bizim ülkede çocuklar bu salgın sürecinde eğitime uzak kaldılar."

V10: "Öğretmenimizin göstermiş olduğu çabalar, yapmış olduğu fedakarlıklar ve çocuklarımızın bu dönemi en az hasarla atlatmalarını sağlamak için gösterdiği özveri bizim okula olan düşünlerimizi olumlu etkileyen en önemli etken oldu." Okul yönetimlerinin bu konuda yetersiz kaldıklarını, özellikle öğretmen veli arasındaki ilişkileri doğru ve tarafsız yönetemediğini düşünüyorum.

V11: "Olumlu olarak çocukların eğitim ortamından uzakta olsalar da daha verimli çalışabilmeyi öğrenmeleri, çocukların kendilerini ekran karşısında bir birey olarak hissetmeleri ve daha özenli olmaları, çocukların zorlukla baş etmeyi öğrenmelerini sağladı diyebilirim. Olumsuz olarak çocukların sosyallikten uzak kalmaları, çocukların hareket kapasitenin azalması, evde annenin rolü hem arkadaş hem öğretmen hem de anne olmak olduğu için biraz zorlayıcı bir etmen oldu diyebilirim.

Okulların imajlarını ayakta tutmayı ya da geliştirmeyi sağlayacak önerilere ilişkin veli görüşleri şu şekilde belirtilmektedir:

V1: "Okullar kaynak bulmak isterken ticarethaneye dönüşmemeli, idareciler tarihi ve kültürel öğelerden faydalanarak bunu öğrencilere öğretmenleri aracılığı ile aksettirebilmeli (tarihi ve kültürel etkinlikler, gezi vb.) ……"

V2: “Veli, öğrenci, öğretmen ilişkisini iyi yönetebilmeli ve yeniliklere açık olmalıdır. Belirli zamanlarda toplantılar yapıp veli görüşlerini alarak onların taleplerini değerlendirmeli, sosyal sorumluluk projelerine girmeleri ve disiplini elden bırakmamalı.”

V3: “Belirli zamanlarda toplantılar yapıp veli görüşlerini alarak onların taleplerini değerlendirmeleri sosyal sorumluluk projelerine girmeleri ve disiplini elden bırakmamalı.”

V4:” Çocukların öğrenme kaybını telafi etmeye yönelik projeler geliştirilmeli..”

V5: “Yönetim kadrosunun velilerle daha sık görüşmesi istek ve şikayetleri daha sık dinlemesi gerekli diye düşünüyorum.”

V6: **“**Donanımlı, teknolojiyi takip eden, mesleki aşka sahip nitelikli öğretmenler barındırması. Denetim öğretmenin inisiyatifine bırakılmamalı, Veli eğitim ve yönlendirme politikaları okul içerisinde aktif olmalı.”

V8: “Okullar sürekli kendini yenileyen geliştiren kalite çıtasını hep bir tık öteye çıkarabilen bir çizgide olmalıdır.”

V10: “Okulda çalışan eğitim personeline en önemlisi öğretmenlerine destek olmalı, okulun fiziksel donanımını iyileştirmek içim çalışmalar yapmalı, eğitim materyallerini temin etmeli, çocukların zaman geçirebilecekleri sosyal kültürel etkinlikler planlamalı kulüpler açmalı, okul-öğretmen-veli iş birliğine önem vermeli. Aldığı kararlarda adil ve tutarlı davranmalı. Öğrencilerinin ve öğretmenlerinin menfaatleri doğrultusunda hareket etmeli.”

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Koronavirüs (COVID-19) salgın döneminde okulların imajına yönelik veli görüşleri ile ilgili literatür incelenmiş ve yapılan araştırmadan elde edilen veriler ile sonuçlar verilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; yüz yüze eğitimde ya da salgın dönemi gibi olağanüstü dönemlerde okul imajını etkileyen unsurlardan en önemli rolün öğretmenlere ait olduğu, okul müdürlerinin de okulun donanım ve düzenini sağlayarak süreci yönetmede etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Özellikle salgın döneminde, teknolojik alt yapı bakımından donanımlı olmayan okullar, teknolojik bilgi ve deneyimce yetersiz öğretmenler ve bu konuyu yönetmekte yeterli olamayan okul yöneticilerinin okulların imajını olumsuz etkilediği görülmektedir. Okul müdürlerinin salgın dönemi gibi dönemlerde online platformlarda toplantılar yaparak veli talep ve görüşlerini almasının okul imajına olumlu katkı sağlayacağı, aktif süreçlerin, sosyal ve kültürel etkinliklerin, çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran ve yönlendiren, velileri bilgilendiren eğitimlerin yüz yüze eğitimlerde ve salgın gibi olağanüstü dönemlerde, okul imajını olumlu olarak etkileyeceği görülmektedir. İmajı oluştururken görüntüye

değil devamlı olarak iyileştirmeye önem vermesi gerekir. Niteliği arttırmak ilk kriter olmalıdır. Görüntü olarak imajı arttıracak nokta ise okul binaları ve donanımlarına önem vermektir. Bu ilk noktanın tamamlanamaması halinde eğitimin kalite algısının arttırılacağı, okul imajına olumlu katkı sunulacağı düşünülemez (Bahçeci, 2009). Sonuç olarak araştırmanın bulguları doğrultusunda okul imajlarına gereken önemi vermek isteyen, imajlarını ayakta tutmak ya da geliştirmek isteyen ve salgın gibi olağanüstü durumlarda da imaj yönetimi konusunda rehber olacak çalışma sunmak hedeflenmiştir. Hizmetin kalitesine karar vericiler ilk olarak öğrenciler ve velileridir. Bu nedenle toplumu oluşturan ebeveynlerin, okul imajına ilişkin algılarının hangi unsur ve uygulamaları kapsadığı yönündeki görüş ve öneriler okul yöneticilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Velilerin okul imajına ilişkin görüşleri ve velilerin gözünden eğitimcilerin okul imajına katkıları

Araştırma sonucunda velilerin okul imajı konusunda öğretmen ve okul yöneticilerine sorumluluk yükledikleri gözlemlenmiştir. Veliler, okul yöneticisinin okul imajını iyileştirmek, geliştirmek ve yönetmek sorumluluğunda olduğu yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin sorumluluğunun ise kendilerini geliştirmek ve öğrencileri sınavlara, yaşama hazır hale getirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin okulun fiziki olanaklarını iyileştirerek sosyal sorumluluk almakla sorumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Bahçeci, M. (2009) yüksek lisans tez çalışmasında; velilerin okul imajına yönelik faktörlerden önem verdiklerine ilişkin görüşler sunulmuştur. Velilerin okul imajı konusunda en önemli faktör olarak öğretmenleri gördükleri yönünde ifadelere rastlanmıştır. Yapılan araştırmada aynı yönde ifadeler gözlemlenmiştir. Yine aynı araştırmada; velilerin, alanyazında belirtilen (Kalibova, 2000; Köktürk vd., 2008; Sampson, 1995; Svitlik, 1996; Faculty of Economics, 2006) imaj faktörlerinden özellikle fiziki ve kalite faktörleri ile ilgili cevaplar verdikleri görülmüştür. İletişim ve sosyal sorumluluk barındıran cevaplara ise rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise" çocuğunuzu okula kaydettirirken nelere dikkat ettiniz?" okulun sizdeki imajı neydi? sorusuna velilerin birçoğunun okul imajına ilişkin cevaplarında veli-öğretmen, yönetici-öğretmen-veli, yönetici-veli ve özellikle öğrenci öğretmen iletişimine oldukça önem verdikleri gözlemlemiştir.

Bahçeci (2009) yine yüksek lisans tezinde belirttiği üzere; Görpe (2001, s. 26'den akt. Korkmaz, 2006, s. 387), bir kurumun kimliğini oluşturanlar, kurumun kişiliği, fiziksel özellikleri, görselliği ve kurumun kendine has kültürüdür. Bu süreci kurumun faaliyetleri ve ortak yönetim oluşturmaktadır. Olins (1990, s.108'den akt. Korkmaz, 2006, s.387) 'e göre ise kurum kimliği, bir kurumun; kim olduğunu, ne yaptığını, nasıl yaptığını yansıtabilmektedir. Kurum kültürünü oluşturmada yöneticiler önemli rol oynamaktadır. Kurum kültürünün sağlam temeller üzerine oturmuş oluşu, kurumun amaç ve hedeflerinin belirgin, misyon ve vizyonunun kurumun tüm çalışanlarınca biliniyor oluşu da okul imajını olumlu olarak etkileyecektir.

Pawlas (1999, s. 52, 54) da yöneticilerin okul imajını oluşturmada en büyük role sahip olduğunu belirtir. Çeşitli yöntemlerle toplumdaki okul imajının yükseltilebileceğini dile getirir. Velilerin gözünden yüz yüze eğitimde ya da salgın dönemi gibi olağanüstü dönemlerde okul imajını etkileyen unsurlardan en önemli rolün öğretmenlere ait olduğunu, okulun donanım, düzenini sağlayarak okul müdürlerinin de süreci yönetmede etkili olduğuna varılmaktadır. Bu araştırmada, veli görüşleri okul müdürlerinin, salgın dönemi gibi dönemlerde veliler ile iletişimi sağlamada arka planda kalmaması, online platformlarda toplantılar yaparak veli talep ve görüşlerini almasının okul imajına olumlu katkı sağlayacağı yönündedir.

Okulların imajını etkileyen uygulamalara yönelik veli görüşleri

Özellikle salgın döneminde velilerin görüşlerince teknolojik alt yapı bakımından donanımlı olmayan okullar, teknolojik bilgi ve deneyimce yetersiz öğretmenler ve bu konuyu yönetmekte yeterli olamayan okul yöneticilerinin okulların imajını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu dönemde okul yöneticilerinin arka planda kalarak veli iletişimini sağlayamaması, alt yapı yetersizliği beraberinde velilerle iletişim anlamında eksik kalışı velilerin okul imajlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmada velilerin okul imajı konusunda web site vb. sosyal medya ve iletişim kanalları içeren cevaplar vermedikleri görülmektedir. Veliler okul müdürlerince belirli zamanlarda toplantılar yapılarak görüş ve taleplerinin alındığı aktif süreçlerin, sosyal ve kültürel etkinliklerin, çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran ve yönlendiren, velileri bilgilendiren eğitimlerin okul imajlarını hem yüz yüze eğitimlerde hem de salgın gibi olağanüstü dönemlerde olumlu etkileyeceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Örgütün hayatta kalabilmesi çevre ile ilişkileri ve çevreden aldığı kaynaklarla ilişkilidir(Küçükaslan, 2004; Gürbüz, 2008). Eğitim örgütleri kurum çalışanları yanında kurumda eğitim alan öğrenciler, öğrencilerin yakınları daha da genellerinse toplum ile devamlı bir etkileşim halindedir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar belirtilen sonuçları desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmanın öneriler kısmında, Koronavirüs (COVID-19) salgın döneminde okulların imajına yönelik veli görüşleri ve literatür doğrultusunda öncelikle çalışmalara yönelik öneriler verilecek, ardından bulgular aracılığıyla elde edilen, okulların var olan imajını ayakta tutmaya ya da geliştirmeye yönelik öneriler sıralanacaktır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- ✓ Araştırmacıların okul imajı konusunda yapacakları nitel ya da nicel çalışmalarla öğretmen, veli ve öğrencilerin gözünden okul imajında etkili olan unsurları keşfederek okulların kendi sorunlarını görebilmeleri ve okul geliştirme çalışmaları yapabilmelerine rehber olunabilir.

- ✓ Farklı okul kademelerinde (lise, ortaokul, anaokulu vb.) çalışma grupları belirlenerek okulların imajını etkileyen, okullarda pozitif imaj yaratan uygulamaların neler olduğuna yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenler de ele alınarak yönetici, veli ve öğrencilerden oluşan çalışma grupları ile farklı bölgeler seçilerek okul imajına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler

- ✓ Bu çalışmada velilerin özellikle salgın döneminde okul-çevre ve alt yapı imajını önemsedikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu gibi durumlarda eğitim ve öğretimi aksatmaması ve sağlıklı veli iletişimini, çevreyle ilişkilerini sağlayabilmesi için alt yapının geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması okul imajı bakımında da yarar sağlayacaktır.
- ✓ Okulların fiziki koşullarının ve donanımlarının velilerin okul imajına etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle teknolojik donanım, okul içi ve bahçe düzenlemeleri, uygun araç gereç temini ve en önemlisi okulun güvenlik sistemleri pozitif imaja katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ Velilerin geleneksel okul anlayışının dışında çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran, yönlendiren, evrensel değerleri çocuklara vererek örnek olan öğretmenlerin yer aldığı okullara önem vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttırılmalı, güncel konu ile ilgili uzman kişiler okullara davet edilerek öğretmen bilgilendirilmesi yapılabilir. Aynı zamanda ilgili konular ile ilgili üniversitelerle iletişime geçilerek alan uzmanlarında bilgi akışı sağlanabilir.
- ✓ Ulusal ve uluslararası projelerde kendini tanıtan okullarda uygulanan iyi örnekler negatif imaja sahip okullarda imaj değiştirme süreci doğrultusunda uygulanabilir. Negatif ve pozitif imajlı okullar karşılaştırılarak farklar incelenebilir ve kaliteli eğitim kurumları konusunda yol gösterici olabilir.
- ✓ Okullarda pozitif imajın sağlanması için öncelikle okulların fiziki dış görünüşü, hijyen, temizlik ulaşım koşulları, bahçe düzenlemeleri, aile katılım programları, seminerler broşürler ya da sosyal medya hesapları aracılığı ile okulların kendisini tanıtarak velilerde farkındalık oluşturmalıdır.
- ✓ Okul imajının önemi yönünde okul yöneticileri ve öğretmenler bilinçlendirilmeli, bu konuda hizmet içi eğitimler, planlamalar yapılmalıdır. Sene sonlarında, gelecek dönem okul imajını geliştirmede rehber olacak yönde velilerin okullarının imajı konusunda görüşleri alınabilir.
- ✓ Okul imajını geliştirme aşamaları, okul imajını geliştirme yöntemleri literatür doğrultusunda belgelendirilerek okul yöneticilerine iletilebilir. Girdisi özel okullar gibi öğrenci olan resmi okullarının da kendilerine özenle baktığı gibi, kendisine bakması, iyileştirilmesi, öğrenci ve

velilerde pozitif imaj sağlayacak yönde geliştirilmesi ve donatılması konusunda farkındalık sağlanabilir.

- ✓ Velilerin okulların imajına yönelik algılarının olumlu olarak arttırılması amacıyla velilerin dilek ve şikayetlerinin belirlenip değerlendirilerek uygulamalar iyileştirilebilir.
- ✓ Ekip ve iş bilirliğine yönelik çalışmalara önem verilerek çalışanlar ve okul yöneticileri arasında verimli iletişimi sağlanarak okul imajı iyileştirme plan ve çalışmaları yapılabilir, farkındalık yaratılabilir.

KAYNAKÇA

Akman, A. (2019). Ortaokulların Benimsedikleri Örgütsel Değerler ile Öğretmenlerin Okul İmajına İlişkin Algıları. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Akyürek, R. (2005). *Kurumsal İletişim Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bahçeci, M. (2009). *Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. *31*, 25-35.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6* (2), 1-23.

Büyüköztürk, Ş. ve Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6* (2), 11-53. Erişim adresi:

https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354

Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Edam Yayınları.

Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve Özel ilköğretim Okullarının Okul İmajının Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dündar, Ö. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algılarıyla Okula Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişki. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Erdoğan, B. Z., Develioğlu, K., Gönüllüoğlu, S. ve Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanması üzerine bir araştırma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15,* 55-76.

Gemlik, N. ve Sığrı, Ü. (2007). Kurum İmajı Analizi ve Bir belediye Üzerindeki Uygulamanın Değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11).

Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi.* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Horzum, T., Çelik, F., Gök, E., Kumlu, G. D. Y., Şahin, D., Yanış, H., Hacıoğlu, Y. (2016). Sosyal Bilimler Alanlarında Hazırlanan Tezler için Raporlaştırma Önerileri: Bir Tez Nasıl Yazılmalıdır? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3).

Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köse, A. (2020). *Güneydoğu İllerinde Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel İhtiyaçlarının Analizi.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Organizational image perceptions of higher education students. *Educational Research and Reviews. 10*(20), 2667-2673. Doi:10.5897/ERR2015.2443

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Naiboğlu, G. (2020). Kız Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Öğrencilerin Meslek Seçimi Ve Kariyer Yönelimleri Üzerine Bir Olgu bilim Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nartgün, Ş., Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2*, 153-167

Okay, A. (2005). Kurum Kimliği. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri.

Örer, L. (2006). *Kahramanmaras Sütçü İmam Üniversitesi'nin Kurumsal İmajının Öğrenciler Açısından Ölçülmesi Üzerine Bir Alan Çalısması*. (Yayınlanmamıs yüksek lisans tezi). Kahramanmaras Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Kahramanmaraş.

Özdemir, A. (2006). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, A. ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18).

Özdemir, S. (2018). *Akademik örgütlerde kıskançlık üzerine fenomenolojik bir çalışma.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Özdemir, M. (2011). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).

Özer, G. (2019). *Örgüt Kültürünün Kurumsal İmaj ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Electronic Turkish Studies, 15*(4).

Şahin, V., (2020). *Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşanan Kriz Çeşitleri ve Kullanılan İmaj Düzeltme Stratejileri.* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

T.C. Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Sayfası. (2020). Erişim adresi:

https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E., Mutlu. H, Güner, B., Doğanay, G., Yılmaz, D. (2020) *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği.* Konya: Palet Yayınları.

Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerin COVID-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(6).

Zins, J.E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R.P. ve Walberg, H.J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *J Educ Psychol Consult, 17*: 191–210.

1873

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASINA VE BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Kemal FİDAN[13], Zülfü DEMİRTAŞ[14], Cihat TURAN[15],

ÖZET

Bu çalışma, öğretim süreçlerine ilişkin temel bir dinamik ve iş kaynağı olan öğretmen özerkliğine yönelik öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu, Fırat Üniversitesi'nde yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamlamış ya da sürdürmekte olan ve devlet okullarında görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenebilmesi için olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi için literatür taraması neticesinde ve eğitim yönetimi alanı uzmanlarının görüşleri çerçevesinde oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların öğretmen özerkliğini nasıl anladıkları ve kavramsallaştırdıklarına ilişkin görüşlerinin; (a) mesleki açıdan karar alma ve uygulamada özgürlük, (b) eğitim-öğretimi öğrencilerin ihtiyaçları ve farklılıkları çerçevesinde yeniden yapılandırabilme, (c) mesleki ve kişisel yetkinlik, (d) pedagojik ve etik sınırlar içinde profesyonel hareket etme ve (e) kendini gerçekleştirme arayışı şeklinde kavramsallaştırılan beş temadan oluştuğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki özerkliklerini hangi boyut ve bağlamlarda deneyimlediklerine yönelik olarak (a) mesleki özgürlük alanları teması altında öğretimsel süreçler, yönetimsel süreçler, iletişimsel süreçler ve mesleki gelişim süreçleri alt temalarına; (b) mesleki kısıtlanma alanları teması altında ise öğretimsel süreçler, yönetimsel süreçler, iletişimsel süreçler, mesleki gleişim süreçleri ve sendikal faaliyetler alt temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin özerkliği çok boyutlu ve ilişkisel bir mesleki dinamik olarak algıladığı ve mesleki açıdan kendilerini ne tamamen özgür ne de tamamen kısıtlanmış hissettikleri çıkarımı yapılabilir. Katılımcıların ifadeleri, öğretmen özerkliğinin her bir boyutunun birbiriyle ilişkili ancak farklı birçok bağlamdan ve unsurdan oluştuğunu, ayrıca öğretmenlerin aynı boyut içerisinde belirli hususlarda özgürken belirli hususlarda kısıtlanmış olabileceklerini göstermektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayanarak, öğretmen özerkliğinin nasıl kavramsallaştırılabileceği ve öğretmenlerin kendilerini hangi bağlamlarda özgür hangi

[13] Öğretmen, kemalfdn20@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[14] Prof. Dr., zdemirtas@firat.edu.tr, Fırat Üniversitesi
[15] Öğretmen, cihatturan.elt@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

bağlamlarda kısıtlanmış olarak algıladıkları tartışılmış; okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Özerkliği, Öğretmenlik Mesleği, Fenomenoloji

TEACHER'S OPINIONS ON THE CONCEPTUALIZATION AND DIMENSIONS OF TEACHER AUTONOMY

ABSTRACT

This study investigated to examine teachers' perceptions, opinions and experiences regarding teacher autonomy, which is a fundamental dynamic and work resource related to teaching processes. The study group of the current study, which has been carried out in phenomenological research design, one of the qualitative research methods, consisted of 12 teachers who completed or are currently pursuing their master's and doctoral studies at Fırat University and who are practicing teaching profession in public schools. In order to determine the participants, purposeful sampling and convenience sampling, which are non-probability sampling methods, were used. In the current study, a semi-structured interview form, which was created as a result of the literature review and the opinions of experts in the field of educational administration, was used in order to collect the data. The participants' views on how they understand and conceptualize teacher autonomy consisted of five themes conceptualized as (a) freedom in professional decision-making and practice, (b) restructuring education within the framework of students' needs and differences, (c) professional and personal competence, (d) acting professionally within pedagogical and ethical boundaries, and (e) seeking self-actualization. Regarding the dimensions and contexts in which teachers experience their professional autonomy, (a) under the theme of areas of professional freedom, the sub-themes of instructional processes, administrative processes, communicative processes and professional development processes; and (b) under the theme of areas of professional constraints, the sub-themes of instructional processes, administrative processes, communicative processes, professional development processes and union activities were found. Based on the findings of the study, it can be inferred that teachers perceive autonomy as a multidimensional and relational dynamic and that they feel neither completely free nor completely restricted professionally. The participants' statements indicate that each dimension of teacher autonomy is composed of many interrelated but different contexts and elements, and that teachers may be free in certain aspects and constrained in certain aspects within the same dimension. Based on the results of the study, how teacher autonomy can be conceptualized and in which contexts teachers perceive themselves as free and in which contexts they perceive themselves as constrained were discussed, and various suggestions have been made for school administrators, policy makers and researchers.

Keywords: Teacher Autonomy, Teaching Profession, Phenomenology

GİRİŞ

Eğitim; bilgi, değerler, tutumlar ve beceriler gibi bireylerin yaşamlarında ihtiyaç duydukları gereksinimleri karşılamak için kasıtlı, sistematik ve sürekli bir çabayı ihtiva eden faaliyetler bütünüdür (Chazan, 2022). Çeşitli sosyal, kültürel, akademik, ekonomik ve politik amaçlar doğrultusunda bireylerde oluşturulmak istenen kalıcı davranış değişikleri; eğitim kurumları içerisinde görev yapan öğretmenlerin pedagojik ve bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde belirlenmekte olan sistematik faaliyetleri neticesinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin roller, sorumluluklar ve görevler devlet aygıtlarınca yasal bir çerçevede belirlenmektedir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43 maddesine göre (MEB, 1973) "eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" şeklinde tanımlanmaktadır.

Profesyonel bir meslek olarak kabul edilip tanımlanan (Özden, 1999), bireylerin toplumsal düzene entegre olmasında ve sosyo-kültürel normların gelecek nesillere taşınmasında kilit bir rol oynayan öğretmenlik mesleği (Karataş, 2020), akademik bilginin, kültürel mirasın, sosyal ve ahlaki kodların kurumsal ölçütlerle standartlaştırılarak organize edilme faaliyeti şeklinde de ifade edilebilir. Lakin öğretmenlik mesleğini tanımlamaya yönelik indirgemeci ve olgusal yaklaşımların ya da "bankacı eğitim" anlayışının beraberinde getirdiği memur tipi öğretmenlik formatının; öğretmenlik mesleğinin insani, toplumsal ve pedagojik muhteviyatını, bireysel ve toplumsal bağlamdaki önemini ve öğretmenlik mesleğinin dayandığı temel ilke ve idealleri ne denli ihtiva ettiği tartışılan bir husustur (Freira, 2008). Öte yandan, içinde yaşadığımız toplumsal yapının; profesyonellik, verimlilik, rekabetçilik, esneklik, bilgi toplumu, bilgi ekonomisi ve yönetişim gibi muhtelif kavramlar ve paradigmalar çerçevesinde eğitim yaklaşımlarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları şekillendirdiği ifade edilebilir. Ayrıca günümüzde eğitim anlayışı, performansa dayalı bir rekabet düzeni ve toplumun ekonomik açıdan ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü karşılama temelinde bireylere bir takım spesifik bilgi ve beceriler kazandırma işlemini doğrudan öğretmenlik mesleği vasıtasıyla sürdürme gayretindedir. Bu bağlamda, yaşadığımız dijital çağın getirdiği yeni bilişim ve iletişim araçları ve neo-liberal politikaların gerektirdiği profesyonellik, verimlilik, rekabetçilik, esneklik, sorumluluk alma, problem çözme ve liderlik becerileri gibi anlayış ve beklentiler öğretmenlik mesleğinin bazı farklı nitelikleri bünyesine katmasını zorunlu kılmakta ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeni rol ve sorumluluklar atfetmektedir (Divaharan & Ping, 2010; Sachs, 2016; Sahlberg, 2007). Öğretmenlik mesleğine yönelik farklılaşan beklentilerin ve artan görev ve sorumlulukların karşılığında, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini gerçekleştirme ve sürdürme noktasında özerk hareket edebilme alanlarının da aynı ölçüde genişlemesi beklenmektedir (Öztürk, 2011). Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretimin merkezinde olduğunu, öğrencilerin ilgi, istek ve farklılıklarının gözetilerek problem çözebilme ve eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesini ve bu çerçevede

bireyselleştirilmiş öğretim programlarına daha fazla önem verilmesinin gerekliliğini vurgulayan çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenlerin sorumluluk ve rollerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Eacute & Esteve, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini daha etkili ve işlevsel şekilde sürdürebilmek için farklılaşan beklentilere ve değişen koşullara uygun daha özgün, yenilikçi ve özerk bir role ihtiyacı olduğu aşikardır (Çolak, 2016; Ganza, 2008; Hargreaves, 2000).

Öğretmen Özerkliği

Özerklik; "bir topluluğun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı" (TDK, 2021) ve "kişinin kendi kendini yönetmesi, bağımsız hareket edebilmesi" (Merriam-Webster., 2019) biçimlerinde tanımlanmaktadır. Bu çerçevede özerkliği, bağımsız kararlar alabilme ve bu kararları özgür olarak uygulayabilme şeklinde ifade etmek mümkündür (Littlewood, 1999). Özerkliği çalışma ortamı bağlamında kavramsallaştıran Sigler ve Pearson (2000), çalışanların görevleriyle ilgili faaliyetlerinde bireysel kararlar alabilme kapasitesi ve gücü biçimde tanımlamaktadır.

Mesleki özerklik kavramı, profesyonellik çerçevesinde işgörenlerin bağlı bulundukları örgütlerin amaç, prensip ve yasal yönetmeliklerine uygun olarak işleri ile ilgili hususlarda kendi kendilerine kararlar alabilmesi ve uygulayabilmesini ifade etmektedir (Morgeson vd., 2005). Hackman ve Oldham'ın (1975) beş boyuttan oluşan iş karakteristikleri modelinin boyutlarından birini teşkil eden özerklik, işlerin planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde çalışanlara özerklik alanı sunulmasını ve çalışanların mesleki uygulamalarında belirli bir takdir hakkına sahip olmasını öngörmektedir. Dolayısıyla özerklik, işgörenlerin iş doyumu, iş motivasyonu ve iyi oluş gibi işe ilişkin olumlu çalışan çıktıları açısından iş tasarımının önemli özelliklerinden birisi olarak görülmektedir (Parker & Wall, 1998). Özerkliği bir iş kaynağı olarak kabul eden iş talepleri ve kaynakları modeli (JD-R), özerkliğin işe ilişkin amaçların gerçekleştirilmesinde işlevsel bir kaynak olduğunu, çalışanların motivasyonunu ve mesleki gelişimlerini desteklediğini ve ayrıca iş taleplerinin çalışanlar üzerindeki fiziksel ve psikolojik olumsuzluklarını azalttığını belirtmektedir (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004).

Mesleki özerkliğin eğitim-öğretim bağlamındaki karşılığı olan öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazında birbirinden farklı ve çeşitli tanımlamaların bulunduğu görülmektedir. Benson (2000) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında bağımsız hareket edebilmesi bağlamında kontrolden kurtulma hakkı şeklinde tanımlamıştır. Little (1995) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin yeterlikleri ve kapasiteleri dahilinde mesleki eylem ve davranışlarında bireysel kararlar alıp uygulayabilmesi biçiminde kavramsallaştırmıştır. Friedman'a (1999) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim-öğretimin planlanmasında, yürütülmesinde ve yönetsel süreçlere katılmasında belirli sınırlar içinde özgür hareket edebilmesidir. Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin mesleki

uygulamalarını ilgilendiren hususlarda ve özellikle çalışma ortamlarının düzenlenmesinde ve öğretimsel süreçlerde öğretmenlerin söz sahibi olmalarını öğretmen özerkliği kapsamında değerlendirmektedir. Öğretmen özerkliğine ilişkin daha geniş çerçeve çizen Ingersoll (1997), öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarını özgür şekilde düzenleyebilmeleri, kendi öğretim program ve planlarını oluşturabilmeleri ve okul politikalarının belirlenmesinde görüşlerini özgür şekilde ifade ederek yönetsel süreçlerde özerk hareket edebilmeleri bağlamlarında bir özerklik kavramından bahsetmektedir. McGrath (2000) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında kendi planladığı ve yönettiği eylemlerinde, okul içerisindeki ilişkilerinde ve mesleki gelişim süreçlerinde başkalarının müdahalesinden bağımsız olması şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğine ilişkin tüm bu kavramsallaştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kararlarında ve uygulamalarında belirli ölçütlerde kendi özgür iradeleri ile hareket edebilme yeterlilikleri olarak tanımlamak mümkündür.

Alanyazında öğretmen özerkliğinin boyutlarının; öğretmenlerin öğretimsel özerkliği, öğretmenlerin öğretim programları boyutundaki özerkliği, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin mali özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin yönetimsel özerkliği olmak üzere çeşitli boyutlarda kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Çolak vd., 2017; Friedman, 1999; İşman & Eskicumalı, 2003; Pearson & Hall, 1993; Pearson & Moomaw, 2005).

Öğretmen özerkliği ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların kayda değer bir bölümünün dil öğretimi çerçevesinde öğrenen özerkliğine (Benson, 2000; Dam, 1995; Han, 2020; Huang & Liaw, 2007; Lamb, 2008), öğrenci katılımına (Kengatharan, 2020; Kiefer & Pennington, 2016), öğretmenlerin mesleki tatminine (Çolak vd., 2017; Pearson & Moomaw, 2005; Rudolph, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2014), stres, maaş ve iş yüküne (Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015), okul iklimine (Cancro, 1992; Çolak, 2016; Çolak ve Altınkurt, 2017; Dondero, 1997), örgütsel kontrole (Leiter, 1981), öz-yeterliğe (Cancro, 1992; Choi & Mao, 2021; Lu vd., 2015; Noormohammadi, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014) ve eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarına (Beycioglu & Kondakci, 2021; Gül, 2016; Kara & Bozkurt, 2022; Valckx vd., 2020) odaklandığı görülmektedir. Ayrıca alanyazda farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin algı düzeylerini karşılaştırmaya yönelik araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Andréasson, 2017; Paulsrud, 2018; Wermke vd., 2019). Bu araştırmaların ekseriyetle nicel araştırma desenlerinde gerçekleştirildiği ve araştırmaların asıl odağının öğrenci, öğretmen ve örgütsel çıktılar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Holec & Huttunen, 1997; Piko & Pinczés, 2015; Strong & Yoshida, 2014; Usma & Frodden, 2003).

Öğretmen özerkliğine yönelik ampirik kanıtlar sunan nicel araştırmaların sayısının oldukça fazla olmasına karşın bu olguyu daha derinlemesine incelemeye yönelik öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini temel alan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Öztürk'ün (2011) ve Wilches'in

(2007) öğretmen özerkliğine yönelik kuramsal incelemesi, Kılıç vd.'nin (2018) , Webb'in (2002) ve Nguyen'in (2019) öğretmen görüşlerini temel alan fenomenolojik çalışmalarındaki ortak bulgu; öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde aldıkları roller ve okul içi etkileşimler çerçevesinde şekillenerek algılandığı, öğretmen özerkliğine ilişkin kavramsal ve operasyonel genel bir özerklik tanımı yapmanın oldukça zor olduğu, zira öğretmen özerkliğinin bağlamsal-ilişkisel çerçevede zaman, mekan, yönetmelikler, okul yönetimi, okul kültürü ve iklimi gibi çeşitli faktörlerden doğrudan veya dolaylı şekillerde etkilendiğidir. Ancak, öğretmen özerkliğinin çok boyutlu ve ilişkisel karakteri dikkate alındığında, öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini temel alarak gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı olması ve ayrıca sosyal, kültürel, demografik ve teknolojik değişimlerin eğitim-öğretimin tüm dinamiklerini durmadan etkileyip dönüştürdüğü gibi öğretmenlerin mesleki algılarını ve uygulamalarını da durmaksızın yeniden şekillendirmesi ve yapılandırması, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarına ve davranışlarına ilişkin fenomenolojik araştırmaların önemini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla mevcut bu araştırma, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve görüşleri bağlamında öğretmen özerkliğinin nasıl algılandığını, hangi boyut ve bağlamlarda nasıl deneyimlendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri ve mesleki deneyimleri çerçevesinde kurgulanan bu araştırmanın, elde edilecek bulgular itibarıyla öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim süreçlerindeki temel dinamiklerinin ortaya konması bağlamında alanyazına katkı sunabileceği, ileride bu konuda gerçekleşecek araştırmalara faydalı doneler sağlayabileceği ve öğretmen özerkliğinin öğretimsel amaçların etkililiği açısından arz ettiği önemi tartışmaya açması açısından eğitim politikası oluşturanlara, karar vericilere ve eğitim yöneticilerine kayda değer öneriler getirebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemeye dönük olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Fenomenolojik desendeki araştırmaların, bireylerin yaşam deneyimlerinin altında yatan veya konumlanan anlamları keşfetmek, ortaya koymak ve yorumlamak maksadıyla gerçekleştirilen çalışmalar açısından uygun olduğu belirtilmektedir (Merriam & Tisdell, 2015). Yıldırım ve Şimşek (1999) nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmaların asıl amaçları arasında araştırmaya katılan kişilerin algılarının ve tecrübelerinin doğrudan ortaya konmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. İnsan düşüncelerinin ve davranışlarının komplike bir yapıya sahip olduğu varsayımından hareketle, nitel çalışmalarda araştırma probleminin ve konusunun bütüncül bir yaklaşım doğrultusunda belirlenmesine ve toplanan verilerin yine bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesine yönelik bir anlayış söz konusudur (Bogdan & Biklen, 1992). Bu bağlamda mevcut bu araştırma, öğretmen özerkliğine yönelik öğretmen

dinamiklerin ortaya konmasında fenomenoloji deseni vasıtasıyla katılımcıların bizzat kişisel algılarını belirlemeye gayret etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında katılımcıların belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve amaçlı örnekleme birlikte kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi hususunda iki temel ölçüt belirlenmiştir. Birinci ölçüt, öğretmen özerkliğine ilişkin bilgi, görüş ve deneyim sahibi olmaktır. Bu kapsamda eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ya da doktora eğitimini tamamlamış veyahut eğitimini sürdüren katılımcıların araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi hususunda belirlenen ikinci ölçüt ise öğretmenlik mesleğini icra etmektir. Belirlenen bu iki kriteri sağlayan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesine yönelik kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çerçevesinde Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde Yüksek Lisans ve Doktora öğrenimini tamamlamış veya halihazırda eğitimlerini sürdüren 12 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerinin bulunduğu tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod Adı	Cinsiyet	Branş	Eğitim Durumu
K1	Kadın	Okul Öncesi	Yüksek Lisans (Öğrenimini sürdürüyor)
K2	Erkek	İngilizce	Doktora (Öğrenimini sürdürüyor)
K3	Kadın	İlköğretim Matematik	Yüksek Lisans (Mezun)
K4	Erkek	Türkçe	Yüksek Lisans (Öğrenimini sürdürüyor)
K5	Erkek	İngilizce	Yüksek Lisans (Mezun)
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans (Mezun)
K7	Kadın	Okul Öncesi	Yüksek Lisans (Öğrenimini sürdürüyor)
K8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Doktora (Mezun)
K9	Erkek	Coğrafya	Doktora (Öğrenimini sürdürüyor)
K10	Erkek	İngilizce	Yüksek Lisans (Öğrenimi sürdürüyor)
K11	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans (Öğrenimini Sürdürüyor)
K12	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Yüksek Lisans (Mezun)

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların sekizi erkek, dördü ise kadındır. Çalışma grubu, üç İngilizce, iki sınıf, iki okul öncesi, bir ilköğretim matematik, bir Türkçe, bir coğrafya, bir Türk Dili ve Edebiyatı ve bir bilişim teknolojileri öğretmeninin katılımıyla oluşmuştur. Katılımcıların biri doktora mezunu, dördü ise yüksek lisans mezunuyken, ikisi doktora öğrenimini, beşi ise yüksek lisans öğrenimini halihazırda sürdürmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması Süreci

Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalarda ekseriyetle gözlem, doküman analizi, odak grup görüşmesi, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi çeşitli veri toplama

yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Carter & Henderson, 2005). Katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algı, görüş ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan mevcut bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme tekniğinin en sık tercih edilen veri toplama yöntemi olduğu (Taylor, 2005) ve nitel araştırmalarda en fazla yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı ifade edilmektedir (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Çok yönlü ve esnek bir veri toplama yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki karşılıklılığı önlemekte, araştırmacının katılımcıların yanıtlarına dayalı olarak doğaçlama takip ve sonda soruları sorarak katılımcıların araştırma problemine ilişkin algı ve deneyimlerini daha derinlemesine ortaya çıkartmasına yardımcı olmaktadır (Galletta, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle araştırmanın amacı ve araştırma sorularının belirlenebilmesine ilişkin titiz bir alanyazın incelemesinin gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Turner, 2010). Bu kapsamda verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularına, alanyazın taraması ve eğitim yönetimi uzmanlarının görüşleri çerçevesinde oluşturularak son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu dört açık uçlu sorudan ve her bir soruya yönelik çeşitli sonda sorularından oluşmaktadır.

Veriler, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile toplanmıştır. Ancak veriler toplanmadan önce tüm katılımcılara çalışmanın temel amacına ilişkin gerekli bilgiler sunulmuş olup, bu araştırma kapsamında elde edilecek verilerin yalnızca araştırmacılar tarafından ilgili çalışma kapsamında kullanılacağı, katılımcıların görüşmeyi diledikleri zaman sonlandırabilme haklarının bulunduğu, katılımcıların bu araştırmada kod isimler ile tanımlanacağı, dolayısıyla kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve kesinlikle kimseyle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan görüşme sorularına açıklayıcı bir şekilde, dürüstlük ve içtenlikle yanıt vermeleri istenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların müsaitlik durumları göz önünde bulundurularak dört katılımcı ile yüz yüze, sekiz katılımcı ile bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara görüşmelerin kayıt altına alınmasını onaylayıp onaylamadıkları sorulmuş, yüzyüze görüşülen iki katılımcı görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasını kabul ederken, iki katılımcı görüşmenin kayıt altına alınmasına izin vermediği için bu katılımcıların istekleri doğrultusunda görüşmecilerin sorulara verdikleri yanıtlar kağıda geçirilmiştir. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen görüşmeler ise katılımcıların istek ve talepleri doğrultusunda doğrudan kaydedilmemiş ancak katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar dijital ortama aktarılarak kayıt altına alınmış ve kendilerine ibraz edilerek verdikleri yanıtları gözden geçirdikten sonra onaylamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce araştırmaya dahil olan her bir katılımcı ve görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin çözümlenmesi ve analizi için nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizi, olguları ve anlamsal ilişkileri ortaya koyma hedefi taşıdıkları için gerçekleştirilecek analiz kapsamında elde edilmiş verilerin incelenen olguyu tanımlayacak ve betimleyecek nitelikte kurgulanması, detaylı şekilde incelenebilmesi için yazılı hale getirilmesi, analitik notlar ile ilişkilendirilmesi ve bu kapsamda incelenen olguya ilişkin bazı temaların oluşturulması aşamaları ile gerçekleştirilmektedir (ten Have, 2007). İçerik analizi, metinsel verilerin bilgi içeriklerini analiz etmek için kullanılan sistematik ve kurallı bir inceleme yöntemidir (Mayring, 2015). Nitel araştırmalarda içerik analizi, tümevarım metoduyla ve çoğunlukla yakın okuma yoluyla verilere ilişkin belirli katagoriler oluşturarak gerçekleştirilmektedir (Morgan, 1993). Nitel içerik analizi; bir olguyu anlamak, olgunun kapsamlı bir tanımını yapmak, süreçleri açığa çıkarmak, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini yakalamak ve bu deneyimlerden çıkardıkları anlamı açıklamaya yönelik olması dolayısıyla veri toplama ve analiz sürecinin aynı anda gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir (Forman vd., 2008). İçerik analizi, gerek bir olguya ya da vakaya bir bütün olarak bakmayı gerekse de bireysel vakaları sistematik olarak incelemek için verileri parçalara ayırıp yeniden düzenlemeyi ve olgular ya da vakalar arasında verileri karşılaştırmayı da gerektirmektedir. Dolayısıyla fenomenolojik içerik analizinin; daldırma (immersion), indirgeme (reduction) ve yorumlama (interpretation) olmak üzere üç aşamalı şekilde gerçekleştirilmesinin yararlı olduğu ifade edilmektedir (Coffey & Atkinson, 1996; Sandelowski, 1995). Bu bağlamda mevcut bu araştırmada içerik analizi; daldırma, indirgeme ve yorumlama aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Esasında içerik analizine yönelik bu aşamaların her birinin amacının, ham ve sınıflandırılmamış verilerden yeni bilgiler oluşturmak olduğu söylenebilir.

Bu araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen içerik analizinin daldırma (immersion) aşamasında katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar okunmuş, ses kayıtları dinlenmiş ve verilerin ön incelemesi sürecinde tetiklenen düşünceler ve çağrışımlar not alınmıştır. Hatırlatma notları niteliğindeki bu dökümanlar sayesinde hem öğretmen özerkliği olgusuna ilişkin kategorilerin ve temaların belirlenmesine geçilmiş hem de temalar arasındaki bağlantılar ortaya konularak anlamları ve düşünceleri gözden kaçırma riski azaltılmaya çalışılmış, ve bu çerçevede nihai analizin güvenilirliğinin artırılmasına gayret gösterilmiştir.

İndirgeme (reduction) aşamasında ham veriler, detaylı incelenerek araştırma sorularıyla uyumlu hale getirilene değin azaltılmış, hatırlatma notları bir araya getirilerek veriler araştırılan olguya ilişkin kategorilere ve temalara ayrıştırılmış ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak veriler kategorize edilerek yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamanın sonunda ise katılımcıların yanıtları çerçevesinde oluşturulan katagoriler ve temalarla ilişkili kodlar açığa çıkartılmıştır. Nitel verilerin

analizi için sınıflandırma sistemi sağlayan kodlar, bireylerin eylemlerini ve düşüncelerini temsil eden konuları, kavramları veya olay kategorilerini, süreçleri, tutumları ve inançları temsil etmektedir (Coffey ve Atkinson, 1996). Mevcut araştırmada ulaşılan kodlar, verilerin yorumlanmasında ve verilerin ilgili oldukları kategorilere göre yeniden düzenlenmesinde analitik bir işleve sahiptir. Katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerini, bu olguyu nasıl algılayarak anlamlandırdıklarını ve nasıl deneyimlediklerini ayırt edici ve yapılandırıcı bir kavramsal çerçeve sunan kodlama işlemi, bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından önce bağımsız bir şekilde ve ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, sürecin şeffaf, güvenilir ve uyumlu olması amacıyla bağımsız şekilde gerçekleştirilmiş kodlamalar daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapılandırmış oldukları kodlama çerçevelerini karşılaştırarak, derinlemesine tartışarak ve nihai kodlar üzerinde fikir birliği sağlayarak en son şeklini almıştır.

İçerik analizinin son aşaması olan yorumlamadır (interpretation). Nitel araştırmalarda yorumlanacak veriler, hatırlatma notlarından ön sonuçlara kadar veri toplama ve analiz sürecinin birçok aşamasında ortaya çıkartılan, kategorileri ve temaları içeren notların ve kodlara ilişkin raporların sentezlenmesini gerektirmektedir (Mayring, 2015). Fakat veri analizi ve yorumlama arasında spesifik bir çizginin olmadığı, verilerin sınıflandırılması ve yorumlamasının analiz süreci boyunca birbirinden ayrılamayacak şekilde gerçekleştirildiği ve yalnızca araştırmacının bu süreç içerisinde belirli kalıplar ve çerçeveler belirleyebileceği, ön sonuçları test edebileceği, belirli sonuçları analitik bir çerçeveye yerleştirebileceği ve olguları kendi bağlamı içinde ulaşılan temalar ve kodlar ışığında yorumlayabileceği belirtilmektedir (Sandelowski, 1995). Ayrıca verilerin yorumlanmasında uzlaşılan ve herkes tarafından kesin olarak kabul gören bir metadolojinin bulunmadığı, ancak yorumlama aşamasının ekseriyetle verilerin yeniden düzenlenmesi, tanımlayıcı ve yorumlayıcı özetler yazılması, önemli addedilen sonuçların gösterilmesi, çizilmesi ya da tablolaştırılmasını içerdiği belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Mevcut araştırmanın yorumlama aşamasında veriler araştırmacıların uzlaştığı bir zeminde yeniden düzenlenmiş, temaları ve kategorileri içeren bulgular betimsel bir şekilde tablolaştırılmış ve doğrudan alıntılara dayanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnandırıcılığı

Nitel araştırmalar, bir çalışmayı bilimsel kılan unsurlar olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması bağlamında nicel araştırmalardan farklı değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimsek, 1999). Nitel araştırmaların geçerliğini ve güvenilirliğini oluşturan ölçütlerin inandırıcılık, tarafsızlık veya teyit edilebilirlik ve uygulanabilirlik ya da aktarılabilirlik biçiminde sıralanarak ifade edildiği görülmektedir (Brink, 1993; Merriam & Tisdell, 2015; Noble & Smith, 2015). Bu çerçevede mevcut bu araştırmada inandırıcılık ölçütünün karşılanmasına ilişkin katılımcıların demografik bilgilerinin tablo ile sunulmasına, katılımcıların araştırmaya dahil edilmesine yönelik kriterlerin belirtilmesine, veri

toplama araçlarının, veri toplama sürecinin ve verilerin analizinin detaylı bir şekilde betimlenerek ifade edilmesine özen ve çaba gösterilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtları ihtiva eden notlar ve dökümanlar katılımcılara okutularak verilerin tekrar gözden geçirilmesi sağlanmış ve katılımcıların vermiş oldukları yanıtlarla ilgili ekleme ya da çıkarma yapmak istedikleri hususlar söz konusu ise geri bildirimlerin alınmasına olanak tanınmış ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek ham verilere ilişkin katılımcıların teyidi ve araştırmanın tarafsızlık ilkesi sağlanmaya gayret edilmiştir. Uygulanabilirlik ya da aktarılabilirlik ölçütünün sağlanması için öncelikle veri toplama aracını teşkil eden yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş, çalışmanın inandırıcılığı ile de ilgili olan araştırmanın bütünsel süreci, analiz aşamaları ve elde edilen bulgular ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde tablolalar halinde gösterilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma geçerliğinin artırılması için içerik analizi öncelikle araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiş, daha sonrasında bu kodlamalar karşılaştırılarak araştırmacıların uzlaşarak mutabık kaldığı ve fikir birliğine vardığı analitik bir zeminde anlamlı, tutarlı ve verileri aşırı basitleştirmeye yol açmayacak ölçüde bütünsel hale getirilerek betimlenmiş ve kendi bağlamında doğrudan alıntılara dayanarak yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde etik ilkelere özenle bağlı kalınmış, görüşme öncesi araştırmaya gönüllü olarak dahil olmak isteyen katılımcılara araştırmanın kapsamı ve amacına dair yeterli bilgilendirme yapılmış, katılımcılara diledikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri vurgulanmış, katılımcıların kişisel bilgilerinin hiçbir koşulda kimseyle paylaşılmayacağı, katılımcıların kod isimlerle araştırma metninde yer alacağı ve mahremiyetlerini ve kişisel bilgilerini ortaya çıkartabilecek herhangi bir ifadeye kesinlikle yer verilmeyeceği ve araştırma kapsamında elde edilen verilerin araştırma tamamlanmadan kimseyle paylaşılmayacağı açıkça belirtilmiştir. Nitekim verilerin analizine geçilmeden önce araştırmaya katılan öğretmenlere K1, K2, K3…K12 şeklinde kod isimler verilmiş ve veriler çözümlenirken, katılımcıların yanıtları doğrudan alıntılar çerçevesinde yansıtılırken ve bulgular yorumlanırken katılımcıların yalnızca kod isimlerinin araştırma metninde yer almasına çaba ve özen gösterilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algı, görüş ve deneyimlerinin incelendiği bu çalışma kapsamında 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar içerik analizi ile çözümlenerek bazı tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bu kısımda verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

1. Öğretmen Özerkliğinin Kavramsallaştırılması

Katılımcıların mesleki uygulamaları, deneyimleri ve görüşleri çerçevesinde öğretmen özerkliğinin nasıl algılanıp kavramsallaştırılabileceğine ilişkin görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde öğretmen özerkliğinin kavramsallaştırılmasına yönelik çeşitli temalara, kodlara ve tanımlara ulaşılmıştır. Tablo 2'de bu temalar, kodlar ve tanımlar sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Özerkliğinin Kavramsallaştırılmasına ve İlintili Olduğu Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Karar Alma ve Uygulamada Özgür Hareket Etme	Derse İlişkin Faaliyetleri Planlama ve Uygulama	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12	9
	Öğretmenlik Mesleğinin Özgün Şekilde İcra Edilmesi	K1, K2, K3, K5, K6, K9	6
	Çalışma Ortamını Özgürce Düzenleme	K6, K8	2
Eğitim-Öğretimi Öğrenci Farklılıkları ve İhtiyaçları Çerçevesinde Yapılandırma Yetkisi	Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Dikkate Alma (Yetenek, ilgi, istek ve ihtiyaç)	K2, K3, K5, K7, K10	5
	Sınıf İklimi ve Sınıf İçi Etkileşim	K2, K7	2
	Öğrenci Katılımı ve Öğrenen Özerkliği	K4, K11	2
Mesleki ve Kişisel Yetkinlik	Pedagojik Alan Bilgisi	K1, K3, K4, K6	4
	Kültürel ve Entelektüel Birikim	K1, K4, K11	3
	Sosyal, Duygusal Beceriler ve Etkili İletişim	K3, K7	2
	Öz-yeterlik	K11	1
	Öğretim Liderliği	K11	1
Pedagojik ve Etik Sınırlar İçinde Mesleki Uzmanlık	Evrensel ve İnsani Değerleri İçselleştirme	K2, K10	2
	Milli Eğitimin İlkelerine ve Öğretmenlik Meslek Etiğine Bağlılık	K1, K4	2
	Mesleki Sorumluluk Bilinci ve Kamu Yararı	K5, K10	2
Kendini Gerçekleştirme Arayışı	Kişisel ve Mesleki Gelişim	K2, K4, K6, K9, K12	5
	Kişisel ve Mesleki Saygınlık	K8, K12	2

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen özerkliğinin katılımcılar tarafından a.) karar alma ve uygulamada özgür hareket etme, b.) eğitim-öğretimi öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde yapılandırma yetkisi, c.) mesleki ve kişisel yetkinlik, d.) pedagojik ve etik sınırlar içinde profesyonel hareket etme ve e.)

kendini gerçekleştirme arayışı temaları çerçevesinde algılanarak kavramsallaştırdığı görülmektedir. Karar alma ve uygulamada özgür hareket etme temasının katılımcı görüşleri çerçevesinde; derse ilişkin faaliyetleri planlama ve uygulama (n=9), öğretmenlik mesleğinin özgün şekilde icra edilmesi (n=6) ve çalışma ortamını özgürce düzenleme (n=2) olarak algılandığı ifade edilebilir. Öğretmen özerkliğinin algılanmasına ilişkin eğitim-öğretimi öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde yapılandırma yetkisi temasının; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma (n=5), sınıf iklimi ve sınıf içi etkileşim (n=2) ve öğrenci katılımı ve öğrenen özerkliğini (n=2) içerdiği görülmektedir. Mesleki ve kişisel yetkinlik temasının katılımcılar tarafından; pedagojik alan bilgisi (n=4), kültürel ve entelektüel birikim (n=3), sosyal, duygusal beceriler ve etkili iletişim (n=3), öz-yeterlik (n=1) ve öğretim liderliği (n=1) bağlamlarında ifade edildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların yanıtlarına göre pedagojik ve etik sınırlar içinde mesleki uzmanlık teması, evrensel ve insani değerleri içselleştirme (n=2), Milli Eğitimin ilkelerine ve öğretmenlik meslek etiğine bağlılık (n=2) ve mesleki sorumluluk bilinci ve kamu yararı (n=2) kavramlarından oluşmaktadır. Öğretmen özerkliğinin kavramsallaştırılmasına ilişkin son tema olan kendini gerçekleştirme ise katılımcıların; kişisel ve mesleki gelişim (n=5) ve mesleki ve kişisel saygınlık arzusu (n=2) görüşleri etrafında şekillenmektedir.

Öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine yönelik aldıkları kararlarda ve uygulamalarda müfredatın ve öğretmenlik meslek etiğinin sınırları içinde, kamu yararını gözetecek ölçüde ve mesleki yetkinlik çerçevesinde özgür ve otantik hareket etmesi olarak tanımlayan K1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin dersleriyle ilgili aldıkları kararlara ve uygulamalarına kimsenin müdahale etmemesi, öğretmenlerin derslerini ilgili kazanımlara, yasalara ve öğretmenlik mesleğinin ahlaki niteliğine uygun olmak koşuluyla kendilerine özgü şekilde işleyebilmesi olarak algılıyorum. Bunun için de öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve kültürel birikimlerinin fazla olması gerekiyor.” (K1)

Özerkliği, öğretmenlerin derslerinde ve sınıflarında kendilerine özgü bir yaklaşım çerçevesinde karar verme yetkisine sahip olarak, öğrencilerinin ihtiyaçlarına, beklentilerine ve farklılıklarına en uygun ve etkili öğrenme ortamını oluşturma çabası olarak kavramsallaştıran K2’nin görüşleri şu şekildedir:

“Özerklik, eğitim-öğretimin amaçlarını daha etkili şekilde gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin beceri, ihtiyaç ve beklentileri açısından farklılıklarını göz önünde bulundurarak dersleriyle alakalı tüm etkinliklere kendilerinin karar verebilmesi olarak ifade edilebilir. Örneğin bir öğretmenin sınıf yönetim stilini kendisinin belirlemesi, sınıf iklimini kendine uygun olarak oluşturmak adına sergilediği tutum ve davranışlar ve derslerinde tercih ettiği yöntem ve teknikler bu kapsamdadır. Tabii

bir öğretmen bunları uygularken evrensel ve ahlaki değerlerin dışına çıkmadan, öğretmenlik mesleğine yaraşır şekilde, kendini alanında sürekli güncelleyerek ve geliştirerek hareket etmeli." (K2)

Aynı zamanda K2'nin görüşlerine dayanarak öğretmenlerin özerklik davranışları ve uygulamalarının evrensel ve ahlaki değer ve standartlara uygun olması gerektiği ve bu çerçevede öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmek için arayış içerinde olmalarının elzem olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlik mesleğinin ifade ettiği anlam üzerinden öğretmen özerkliğini tanımlayan K5 öğretmenlik mesleğinin; öğrencilerin becerileri, özellikleri, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurularak ve eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenciyi merkeze alarak icra edilmesi gerektiğini ve dolayısıyla özerkliğin öğretimin etkililiği ve öğrenci yararı açısından değerlendirilebileceğini şu sözlerle vurgulamaktadır:

"Her öğrenci, kendine özgü yeteneklere, ihtiyaç ve beklentilere sahiptir. Bu yüzden de öğrenmeleri açısından farklılıklar söz konusudur. Bu bağlamda öğretmen özerkliğini, öğretme süreci açısından öğrencilerin öğrenme farklılıklarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak, … öğretmenlik mesleğinin özgün biçimde gerçekleştirilmesi olarak anlıyorum." (K5)

Öğretmen özerkliği olgusunu öğretmenlerin derslerine ilişkin faaliyetleri belirleyerek uygulamasında özgür hareket etmesi olarak açıklayan bir diğer öğretmen olan K7, öğretmen özerkliğinin sınıf içi etkileşimler aracılığıyla öğrenme süreci üzerinde etkili olduğunu, özerk öğretmenlerin bir takım sosyo-duygusal niteliklere, iletişim becerilerine ve öğrenme ortamındaki eğitim-öğretim faaliyetlerini yönetebilecek liderlik vasfına sahip olması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

"Bence öğretmen özerkliği, öğrencileri merkeze alarak, onların öğrenmelerini daha iyi bir hale getirecek yöntem ve tekniklerin seçiminde ve uygulanmasında öğretmenlerin özgür olmasıdır… Öğrenme sınıf içindeki etkileşimlerle daha çok gerçekleştiği için özerkliğe sahip öğretmenlerin dışa dönük bir yapıda, iletişimi kuvvetli, onlara rol model olabilecek nitelikte olduğu fikrindeyim. Açıkçası öğrencilerin potansiyellerini ve başarısı artırmak için öğretmenlerin elini taşın altına koyması ve sorumluluk alması ve liderlik sergilemesi, öğretmenlerin özerklik davranışları olarak değerlendirilebilir." (K7)

Öğretmen özerkliği kavramını öğretmenlik mesleğinin doğası ve gerçekleştirilme pratiği ile ilişkilendiren öğretmenlerden biri olan K9'un, öğretmenlerin kendi kişisel özelliklerinin, anlayışlarının ve mesleklerine bakışlarının kendi mesleki uygulamalarına olan etkisini öğretmen özerkliği biçiminde kavramsallaştırdığı anlaşılan ve derslerinde kendisine en uygun ve etkili olacağına kanaat getirdiği öğretimsel yöntem ve teknikleri kullanmanın, ders içeriklerini ve materyallerini kendi özgür iradesiyle belirlemenin ve sınıf iklimini arzu ettiği şekilde tesis etmenin kendi mesleki özerklik deneyiminin bir parçası olduğuna dikkat çeken K9'un ifadeleri şöyledir:

"Öğretmenliğin nasıl yapılması gerektiğine yönelik tek bir doğrunun olmadığı gibi öğretmen özerkliğinin ne olduğu ve nasıl tanımlanacağına dair de tek bir açıklamanın yeterli olmayacağı kanaatindeyim…bu kavram, öğretmenlerin mesleklerine yönelik kendi anlayışları ve inançları doğrultusunda hareket edebilmeleridir. …Örneğin derslerimde en fazla etkili olduğuna inandığım yöntemleri tercih etmem, en uygun içerik ve materyalleri derslerimde kullanmambenim açımdan özerkliği ortaya koyan hususlardır. …" (K9)

Öğretmen özerkliğini, eğitim öğretim süreçlerini planlama, uygulama ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenleme yetisi şeklinde tanımlayan ve bu olgunun mesleki sorumluluk ve kamu yararı ile birlikte evrensel ve insani değerler çerçevesinde uygulanması gerektiğini ve bu bağlamda belirli sınırlar içerisinde değerlendirilebileceğini vurgulayan K10'un ifadeleri şu şekildedir:

"Öğretmen özerkliğini, bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecini öğrenci ihtiyaçları ve belirli kazanımlar doğrultusunda planlaması ve düzenlemesi şeklinde tanımlayabilirim. Derse ilişkin yapılan planlar, yöntemin ve ders materyallerinin seçimi, dersin işlenmesi vb. hususlar özerkliğin göstergeleridir bana kalırsa. Ama şu var ki, öğretmen özerkliği belirli sınırlar içerisinde ancak bir anlam ifade edilebilir… Bence öğrenciler açısından en faydalı olacak şekilde dersin işlenmesi, temel insani ve evrensel değerlerle örtüşen bir mesleki anlayış doğrultusunda ve meslek etiğine uygun olarak hareket edilmesi, özerkliğin istikametini belirlemektedir." (K10)

Öğretmen özerkliğini; mesleki yetkinlik ve öz-yeterlik kavramlarıyla ilişkilendiren ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine liderlik edebilme kapasiteleri şeklinde kavramsallaştıran K11'in görüşleri şöyledir:

"Özerklik, öğretmenlerin bilgi, beceri ve donanımları ölçüsünde kendi özgür iradeleriyle karar verebilme becerileridir. Kişinin özgür şekilde kendi kararlarını verebilmesi, öncelikle kendi kabiliyetine ve donanımına olan güveniliyle ilişkilidir… Eğer ki öğretim sürecinin merkezinde öğrenci bulunmaktaysa, aslolan öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin kontrol sahibi olmasıysa ve öğretmenin rolü bu sürece hem liderlik hem de rehberlik etmesiyse, özerklik tüm bu sürecin merkezindeki önemli bir mekanizma olarak görülebilir…" (K11)

Özetlemek gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenlerin özerkliği çeşitli bağlamlarda ve farklı temaları birbiriyle ilişkilendirerek tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde öğretmen özerkliği; öğretmenlerin mesleklerine ilişkin karar alma ve uygulamada özgür hareket etmesi, eğitim-öğretim süreçlerini öğrencilerin farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırabilme yetisi, mesleki ve kişisel yetkinlik, pedagojik ve etik sınırlar içinde mesleki uzmanlık ve kendini gerçekleştirme arayışı biçiminde tanımlanabilir.

2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliğinin hangi boyutlarda algılanarak deneyimlendiğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin özgür ve kısıtlanmış hissettiği alanlar bağlamında analiz edilmiştir. Ulaşılan temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Özgür ve Kısıtlanmış Hissettiği Alanlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Mesleki Özgürlük Alanları	Öğretimsel Süreçler	Dersin Planlanması ve İşlenmesi (Yöntem ve Stratejilerin Seçimi)	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K12	10
		Ders Materyallerinin Belirlenmesi veya Oluşturulması	K1, K3, K5, K6, K9, K10, K11	7
		Derse Yönelik Ödevler	K1, K5, K6, K9	4
		Öğrencilerin Değerlendirilmesi	K3, K6, K10	3
	Yönetimsel Süreçler	Yönetime ve Karar Alma Süreçlerine Katılım (Toplantılara, Kurullara ve Komisyonlara Katılım)	K2, K4, K5, K8	4
		Okul İdaresiyle İşbirliği	K4, K12	2
	İletişimsel Süreçler	Öğrenciler ile İletişim	K3, K5 ,K7, K8, K9, K12	6
		Meslektaşlar ile İletişim	K5,K9, K11	3
		Okul Yöneticileri ile İletişim	K5,K8	2
		Veliler ile İletişim	K7,K9	2
	Mesleki Gelişim Süreçleri	Hizmetiçi Eğitimler	K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12	7
		Akademik Eğitimler	K6,K7,K9,K11	4
		Sosyal, Kültürel ve Sportif	K2,K10	2

		Faaliyetler		
Mesleki Kısıtlanma Alanları	Öğretimsel Süreçler	Müfredat	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10	8
		Disipline İlişkin Hususlar	K2, K5, K8	3
		Öğrencilerin Değerlendirilmesi	K4, K5, K8	3
		Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	K2, K8, K10	3
	Yönetimsel Süreçler	Okula İlişkin Karar Alma Süreçleri	K1, K6, K7, K9, K10	5
		Yasa ve Yönetmeliklerdeki Kısıtlamalar	K6, K12	2
		Evrak İşleri	K11	1
	İletişimsel Süreçler	Okul Yöneticileriyle İletişim	K1, K3, K9, K10	4
		Meslektaşlar Arasındaki Olumsuz Etkileşimler	K5, K6	2
		Velilerle Yaşanan İletişim Sorunları	K8, K10	2
	Mesleki Gelişim Süreçleri	Resen Verilen Hizmetiçi Eğitimler	K2, K3, K6, K11	4
		Ders Yükü	K2, K4, K6, K12	4
		Kişisel Sebepler	K8,K10	2
		Ekonomik Problemler	K11	1
	Sendikal Faaliyetler	Görüş Farklılıkları	K6, K12	2
		Sendikaların İşlevsizliği	K6	1

Tablo 3 incelendiğinde, öncelikle katılımcıların kendilerini ne belirli bir boyutta tamamen özgür ne de tamamen kısıtlanmış hissettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmen özerkliğinin boyutlarını ifade eden öğretmenlerin kendilerini özgür hissettiği alanlar; öğretimsel süreçler, yönetsel süreçler, iletişimsel süreçler ve mesleki gelişim süreçleri şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Öğretimsel süreçler alt temasında dersin planlanması ve işlenmesi (n=10), ders materyalleri (n=7), derse yönelik ödevler (4), öğrencilerin değerlendirilmesi (3) görüşlerine ulaşılmıştır. Yönetimsel süreçler alt teması bağlamında yönetime ve karar alma süreçlerine katılım (n=4), okul idaresiyle işbirliği (n=2) görüşleri

dikkat çekmektedir. Katılımcıların kendilerini özgür hissettiği diğer bir alan olan iletişimsel süreçlere ilişkin öğrenciler ile iletişim (n=6), meslektaşlar ile iletişim (n=3), okul yöneticileri ile iletişim (n=2), veliler ile iletişim (n=2) görüşlerine ulaşılmıştır. Mesleki gelişim süreçleri açısından ise katılımcıların; hizmet içi eğitimler (n=7), akademik eğitimler (n=4), sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler (n=2) bağlamlarında kendilerini özgür hissettikleri görülmektedir.

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin boyutlarını ifade eden bir diğer husus olan öğretmenlerin kısıtlandıkları alanlar; öğretimsel süreçler, yönetimsel süreçler, iletişimsel süreçler, mesleki gelişim süreçleri ve sendikal faaliyetlere katılım alt temalarından oluşmaktadır. Öğretimsel süreçler bağlamında öğretmenlerin; müfredat (n=8), disipline ilişkin hususlar (n=3), öğrencilerin değerlendirilmesi (n=3), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf mevcutları (n=3) hususlarında kendilerini kısıtlanmış hissettikleri söylenebilir. Yönetsel süreçler alt temasına ilişkin öğretmenlerin kendilerini okula ilişkin karar alma süreçleri (n=5), yasa ve yönetmelikler (n=2) ve evrak işleri (n=1) bakımlarından kendilerini özgür hissetmedikleri anlaşılmaktadır. İletişimsel süreçler alt temasına göre katılımcıların okul yöneticileriyle iletişim (n=4), meslektaşlar arasındaki olumsuz etkileşimler (n=2) ve velilerle yaşanan iletişim sorunları (n=2) noktalarında; mesleki gelişim süreçleri alt temasına göre resen verilen hizmetiçi eğitimler (n=4), ders yükü (n=4), kişisel sebepler (n=2) ve ekonomik problemler (n=1); sendikal faaliyetlere katılım alt teması çerçevesinde ise görüş farklılıkları (n=2) ve sendikaların işlevsizliği (n=1) hususlarında kendilerini kısıtlanmış hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların algı, görüş ve deneyimleri incelendiğinde kendilerini en fazla öğretimsel süreçler boyutunda; derse ilişkin planlama ve materyal seçimi hususlarında bağımsız hissettikleri görülmektedir. Bu bağlamda bir katılımcı görüşlerini şu şekilde temellendirmiştir:

"Açıkçası kendimi en fazla sınıfta, dersimi işlerken özgür hissediyorum." (K3)

Öğretimsel bağlamda derse ilişkin planlama ve materyal seçiminin yanı sıra bazı katılımcıların kendilerini özgür hissettiklerini belirttikleri diğer hususlar ise derslere ilişkin verilen ödevler ve öğrencilerin değerlendirilmesi olarak göze çarpmaktadır. K1'in "Dersimi ilgilendiren konular olan ders planı, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, ders materyalleri, öğrencilere verdiğim ödevler, ve yaptığım sınavlar, öğretmenlik mesleğine yönelik özerk olduğum konulardır." ifadesi, öğretim süreçlerinin birçok farklı dinamiği açısından kendini özgür hissettiğini göstermektedir. Ancak katılımcıların ekseriyeti kendilerini en fazla öğretimsel süreçler açısından özgür hissettiklerini ifade etmiş olsa da, aynı zamanda katılımcıların öğretimsel süreçler boyutunda disipline ilişkin hususlar, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf mevcutları noktalarında mesleki açıdan kısıtlandıkları anlaşılmaktadır. Öğretim süreçleri boyutunda birçok öğretmenin

müfredat üzerinde herhangi bir söz hakkı bulunmamasından şikayetçi olduğu ve bu durumun öğretimsel süreçlerin başarısı ve etkililiği açısından çeşitli olumsuzluklara sebebiyet verdiği ifade edilebilir. Bu çerçevede bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Müfredat ve dersin kazanımları bakımından herhangi bir özgürlük alanına sahip olmadığımız kanaatindeyim. Ayrıca ölçme-değerlendirme noktasında kısmen özgür, kısmen kısıtlandığımız söylenebilir… Okulumuzda sınavların bir kısmı ortak yapılıyor ayrıca idareciler bize zaman zaman notu öğrencinin hakettiğini göz ardı ederek biz öğretmenlere çok düşük notlar vermememizi tavsiye ediyor… Dersin akışını bozan ve disiplinsiz davranışlar sergileyen öğrencilere karşı da ne yazık ki herhangi bir yaptırımda bulunamıyoruz ve bu açıdan da kısıtlanıyoruz." (K5)

"Mesleki olarak en fazla kısıtlandığım alanlardan birisi öğrencilerin düzeylerine göre müfredatı düzenleyemem. Bazı sınıf düzeylerinde ders konuları oldukça yoğun ve dolayısıyla öğrencilerin düzeyinin üzerinde ve bu durum hem öğrencilerin derse ilgisini azaltıyor hem de benim istediğim gibi ders işleyebilmemi olumsuz etkiliyor." (K9)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan hem özgür hem de kısıtlanmış hissettiği alanlardan diğeri yönetsel süreçlerdir. Çarpıcı bir biçimde bazı katılımcıların kendilerini yönetime ve karar alma süreçlerine katılım (K2,K4,K5,K8) ve okul yöneticileriyle işbirliği (K4,K12) hususlarında özgür hissettiği görülürken; bazı katılımcıların okul yöneticilerinin tutum ve davranışları (K1,K6,K7,K9,K10), karar alma süreçlerinin işleyişi (K9,K10), yasa ve yönetmeliklerdeki kısıtlamalar (K6, K12) ve evrak işleri (K11) dolayısıyla kendilerini mesleki olarak kısıtlanmış gördükleri söylenebilir. Aşağıdaki alıntılar bu duruma ışık tutmaktadır:

"Okul ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibiyim ve dolayısıyla bu minvalde özgür olduğumu düşünüyorum. Demokratik bir okul ikliminin varlığı ve idarecilerle öğretmenler arasındaki iş birliği hem sorunların daha etkili şekilde çözülebilmesi hem de öğretmenin kendini özgür hissetmesi, görüşlerini çekinmeden, açıklıkla ifade edebilmesi için de oldukça gerekli bir unsur bana kalırsa." (K4)

"Evrak işleri çok zamanımı alıyor ve kısıtlıyor hayli beni." (K11)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin özerkliği deneyimledikleri ve boyutlandırdıkları alanlardan bir diğerinin iletişimsel süreçler olduğu ve öğretmenlerin bu boyutta kısmen özerk kısmen de kısıtlanmış olduklarına yönelik görüşlere sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin iletişimsel süreçler bağlamında kendilerini en fazla öğrencileriyle olan iletişimleri noktasında özgür hissettikleri (K3,K5,K7, K8,K9, K12); öte yandan okul yöneticileriyle iletişim noktasında kendilerini en fazla kısıtlanmış hissettikleri (K1,K3, K9, K10) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada K3'ün ifadeleri oldukça çarpıcıdır:

“Öğrencilerle iletişimimde mesleki açıdan özgürüm. Öğrencilerle etkileşimim, onların öğrenme sürecine katkıda bulunmamı sağlıyor ve ayrıca öğrencilerle olan iletişimim ve onlardan aldığım dönütler, derse yönelik uygulamalarımı da yeniden gözden geçirmeme olanak sağlıyor… En az okul müdürüyle iletişim noktasında özgürüm muhtemelen. Bizim okul müdürümüz müdahaleci bir yapıya sahip, bu yüzden de her şeyi durmadan kontrol etmek istiyor. Ayrıca iletişime biraz kapalı, kendi dediğinin dışına çıkılmasını kabul etmiyor.” (K3)

Katılımcıların iletişim boyutunda kendilerini özgür hissettikleri diğer hususlar meslektaşlarla iletişim (K5,K9,K11), okul yöneticileriyle iletişim (K5,K8) ve velilerle iletişim (K7,K9) şeklindeyken; kendilerini kısıtlanmış hissettikleri hususlar ise meslektaşlar arasındaki olumsuz etkileşimler (K5,K6) ve velilerle yaşanan iletişim sorunları (K8,K10) şeklide göze çarpmaktadır. İletişimsel süreçler bağlamında gerek kısıtlandığı gerekse de özgür hissettiği yönünde fikir beyan eden öğretmenlerin, iletişimin eğitim-öğretim süreçlerinde kritik bir öneme sahip olduğu yönünde görüş beyan ettikleri ve öğrencilerle olan olumlu iletişimin öğretim süreçlerinin başarısı ve etkililiği, okul idaresiyle olan iletişimin okul iklimi ve öğretmen iyi oluşu, meslektaşlar arasındaki iletişimin örgütsel iletişim, meslektaş işbirliği ve yine olumlu okul iklimi, velilerle olan iletişimin ise yine öğrencilerin akademik başarısı ve öğretmenlerin mesleki tatminleri açısından değerli gördükleri çıkarımı yapılabilir.

Katılımcıların öğretmen özerkliğinin bir diğer boyutu olarak değerlendirdikleri ve kendilerini bazı noktalarda özgür bazı noktalarda kısıtlanmış hissettikleri bir diğer husus mesleki gelişim süreçleridir. Katılımcı görüşlerinin içerik analizi neticesinde mesleki özgürlük alanları teması ve mesleki gelişim süreçleri alt teması altında hizmetiçi eğitimler (K1,K2,K4,K5,K7,K10,K12), akademik eğitimler (K6,K7,K9,K11), sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler (K2,K10); mesleki kısıtlanma alanları teması ve mesleki gelişim süreçleri alt teması altında ise resen verilen hizmetiçi eğitimler (K2,K3,K6,K11), ders yükü (K2,K4,K6,K12), kişisel ve çevresel sebepler (K1,K10) ve ekonomik problemler (K1) görüşlerine ulaşılmıştır. Pandemi süreciyle birlikte hizmetiçi eğitimlere uzaktan katılma imkanlarının artırıldığı, öğretmenlerin kendi istedikleri hizmetiçi eğitimlere daha fazla katılabildikleri ve bu durumdan memnuniyet duydukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Mesleki açıdan değerlendirildiğinde özgür hissettiğim bir diğer alan genel olarak hizmet içi eğitimlerdir. Covid-19 Pandemisiyle birlikte hizmetiçi eğitimler ÖBA portalı üzerinden uzaktan şekilde verilmeye başlandı ve ayrıca katılmak istediğim eğitimleri kendim de seçebiliyorum.” (K5)

Bir başka katılımcı bazı hizmet içi eğitimlerin resen verildiğini belirtmekte ve ders yükünün fazlalığının mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilmesi önünde engel teşkil ettiğini ise izah etmiştir:

“Arzu ettiğim eğitimleri gerek yüz yüze gerekse de uzaktan alabiliyorum. Nitekim öğretmenlik, kişinin kendisini sürekli güncel tutmasını gerektiren bir meslek. Buna rağmen, bazı hizmetiçi eğitimlerin resen veriliyor oluşu, özerkliği kısıtlayan bir unsur. Ayrıca bu konudaki en büyük problemlerden diğeri öğretmenlerin yoğun ders yükü bana göre. DYK kurslarıyla birlikte haftada 40 saati bulan çalışma saatlerine sahip bir öğretmenin kendini geliştirmeyi bırak dinlenmeye ve kendine gelmeye bile zamanı kalmıyor ki.” (K2)

Bazı katılımcıların akademik eğitimlere katılım ve çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılım hususunda kendilerini özgür olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin K7’nin “Katılmak istediğim hizmetiçi eğitimleri seçme ve kendi isteğim doğrultusunda akademik eğitimlere katılma açısından kendimi özgür hissediyorum” ve K2’nin “Pandemiyle birlikte hizmetiçi eğitimlerin büyük çoğunluğu uzaktan ve tercihe bağlı hale getirildi ve bu durum öğretmenlerin kendi istek ve iradeleriyle bu eğitimlere katılmalarına olanak sağladı… Kendi açımdan sinema ve tiyatro gibi sosyal etkinlikler, öğretmen arkadaşlarla gerçekleştirdiğimiz halı saha maçları ya da diğer meslektaşlarımızla birlikte çeşitli eğitsel projeler gibi çeşitli faaliyetler de özerk olduğumu düşündüğüm hususlardır.” Ancak K1’nin “Kağıt üzerinde belki kendimizi geliştirebilmek adına istediğimiz çeşitli eğitsel ya da kültürel faaliyetlere katılım noktasında bir engel yok gibi görünse de işin aslı pek öyle değil… Örneğin bir başka şehirde lisansüstü eğitimi sürdürmenin maddi ve manevi külfeti azımsanamayacak ölçüde. Ayrıca insanın kendisini ve ailesini de ihmal etmesi gerekiyor duruma göre. Yani tüm bunlar ciddi engeller.” ifadesi, öğretmenlerin mesleki gelişim özerklikleri boyutunda kişisel çevresel etkenlerin yanı sıra ekonomik durumun da belirleyici olabileceğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut bu araştırma, öğretmen görüşlerine dayanarak öğretmen özerkliğinin kavramsallaştırılmasına ve eğitim-öğretim süreçlerinde bu olgunun öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ve deneyimlendiğinin incelenmesine odaklanmaktadır. Katılımcı görüşlerinin analizi çerçevesinde öğretmen özerkliğinin nasıl anlaşıldığı ve kavramsallaştırıldığı, katılımcıların özgür ve kısıtlanmış hissettiği alanlar bağlamında ise öğretmen özerkliğinin hangi boyutlarda deneyimlendiği iki kısımda katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilerek bulgulaştırılmış ve sentezlenerek ortaya konulmuştur.

İlk olarak katılımcı görüşlerine göre, araştırmanın asıl problemini teşkin eden öğretmen özerkliğinin kavramsallaştırılmasına ilişkin; “mesleki açıdan karar alma ve uygulamada özgürlük”, “eğitim-öğretimi öğrenci farklılıkları ve ihtiyaçları çerçevesinde yeniden yapılandırabilme”, “mesleki ve kişisel yetkinlik”, “mesleki ve etik sınırlar içinde profesyonel hareket etme” ve “kendini gerçekleştirme arayışı” temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleki

özerkliklerini hangi boyutlarda ve nasıl deneyimledikleri, mesleki uygulamalarına yönelik özgür ve kısıtlanmış hissettikleri alanlar bağlamında incelenmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizi neticesinde elde edilen bulgular öğretmen özerkliğinin; (a) öğretimsel süreçler, (b) yönetimsel süreçler, (c) iletişimsel süreçler ve (d) mesleki gelişim süreçleri boyutlarından oluştuğunu ve öğretmenlerin çarpıcı bir şekilde bazı boyutlarda kendilerini özgür hissederken bazı boyutlarda ise kendilerini kısıtlanmış hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcı görüşleri temel alınarak öğretmen özerkliğinin belki de öğretmenliğin doğası ve yapısı gereği en fazla öğretimsel süreçlerde algılandığı ve deneyimlendiği çıkarımı yapılabilir. Nitekim elde edilen bulgular ve öğretmenlerin ifadeleri, öğretimsel süreçlerde özerkliğin derse ilişkin planların, yöntem ve stratejilerin, ders materyallerin belirlenmesi, dersin bu çerçevede işlenmesi, derse yönelik ödevler, ölçme ve değerlendirme süreçleri, müfredat, disiplin ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi hususlarını ilgilendirdiğini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini en fazla yöntem ve stratejilerin belirlenerek derse ilişkin karar alma ve uygulama bağlamında özgür hissettiği, öte yandan ise kendilerini en fazla yine öğretimsel süreçlere ilişkin bir olgu olan müfredat bağlamında kısıtlanmış hissettikleri ve ayrıca dikkat çekici bir biçimde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının ve okul ikliminin etkisiyle bazı katılımcıların kendilerini yönetimsel süreçlerde ve okula ilişkin karar alma noktasında özgür; bazı katılımcıların ise bu süreçte kendilerini kısıtlanmış ya da etkisiz hissettiği, toplantı ve komisyonların kağıt üstünde gerçekleştirildiği ve görüş ve önerilerinin yeterince dikkate alınmadığı algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik kavramına ilişkin getirdikleri tanımlar birbirinden farklı bağlamları ve yaklaşımları ihtiva etse de, esasında öğretmen özerkliği olgusunun öğretmenlerin icra ettikleri mesleğe ilişkin yaklaşımlarındaki ve mesleki deneyimlerindeki farklılıklardan ve bu yaklaşım ve deneyimleri etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin çeşitliliğinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarının, Kılıç vd.'nin (2018) öğretmen özerkliğine ilişkin gerçekleştirmiş oldukları araştırmadaki; öğretmen özerkliğinin öğretim süreçleriyle, öğretmenin mesleğini icra ederken özgür hissetmesiyle ve okul iklimiyle ilişkilendirildiği yönündeki bulgularıyla kısmen parelellik gösterdiği söylenebilir. Mausethagen ve Mølstad'ın (2015), öğretmen özerkliğinin öğretmenler tarafından pedagojik özgürlük, öğretmenlerin mesleki pratiklerini gerekçelendirme iradesi ve kapasitesi ve yerel sorumluluk şeklinde algılandığı ve çokboyutlu bir kavram olduğu bulgularını içeren fenomenolojik desendeki araştırmasının, mevcut bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Katılımcıların öğretmen özerkliği kavramının ifade ettiği anlama yönelik görüşleri bir araya getirildiğinde bu olgunun; öğretmenlik mesleğinin uygulama alanları olan ders içi - sınıf içi ve ders dışı - sınıf dışı tüm süreçlerde var olduğu, bütünsel olarak öğretmenlik mesleğinin kimliğine, niteliğine ve icra edilme biçimine yön verdiği çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla bu olguyu bir çeşit spektruma benzetebilmek mümkündür. Nasıl ki renkler veyahut sesler gibi birbirinden farklı özelliklere sahip

olgular birbirine bağlı bir dizi farklı noktayı ve çizgiyi içeren belirli bir aralıkta, birbiri ardına ve sürekli bir şekilde devinim ve değişim içerisindeyse, öğretmen özerkliği de bizzat öğretmenlerin inisiyatifi ve konrolündeki mesleki bir özgürlük alanını ifade edebilirken, müdür, meslektaş, öğrenci, veli, okul çevresi ve hatta eğitim sistemi ve politikaları gibi eğitim-öğretime ilişkin tüm unsurlar ile etkileşimler neticesinde farklı bağlamlarda ve farklı düzlemlerde deneyimlenebilir. Ayrıca mevcut araştırmada birçok katılımcının vurguladığı üzere, öğretmenler ne tamamen özgür ne de tamamen kısıtlanmış olabilir. Örneğin derse ilişkin tüm karar alma ve uygulama süreçlerinde özerk olduğu algısına sahip bir öğretmen, kendi öğretim ortamı olan sınıfını düzenleme noktasında bağımsız ve söz sahibi olmayabilir. Ayrıca katılımcıların öğretmen özerkliğini sınırsız bir özgürlük alanı olarak değil; pedagojik, etik ve yasal sınırlar içerisinde, eğitim-öğretim sürecinin başarısı, etkililiği, öğretmenlerin mesleki ihtisası, gelişimi ve psiko-sosyal refahı bağlamlarında temel bir gereksinim olarak addettikleri anlaşılmaktadır. Paradis vd. (Paradis et al., 2019) ise araştırmasında, güvenin öğretmen özerkliği açısından önemli bir rol oynadığını, öğretmen özerkliğinin ilişkiselliği ve bağlamsal duyarlılığı vurgulayan bir kavram olarak tanımlanabileceği ve özerkliğin öğretmenlerin mesleki uygulamalarına ilişkin bir içgörü sağlayabileceği bulgularına yer vermiştir. Fakat mevcut bu araştırmada ise öğretmen özerkliğinin; öğrencilerin akademik başarıları, eğitim-öğretim süreçleri ve öğretmenlerin mesleki ve sosyo-duygusal nitelikleri bağlamlarında proaktif bir role sahip bir kavram olarak öğretimsel, yönetimsel, iletişimsel ve mesleki gelişim gibi çeşitli boyutlarda uygulama alanı kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonları (Pearson & Hall, 1993), örgütsel bağlılıkları (Collie & Martin, 2017), eğitim öğretimin geliştirilmesi (Öztürk, 2011), eğitim hizmetleri noktasında kalite ve niteliğin artması (Yolcu, 2019), öğrenen özerkliğinin güçlenmesi (Arshiyan & Pishkar, 2015), öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin artması (Yan, 2010) gibi birçok bağlamda oldukça kritik öneme sahip bir iş kaynağı ve mesleki davranıştır. Nitekim mesleki uygulamalarında özerk davranış gösteren ve özgür olduğunu hisseden öğretmenlerin psikolojik açıdan kendilerini daha iyi hissedecekleri, mesleklerine ilişkin daha az olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilecekleri, kendilerini mesleki ve entelektüel olarak daha fazla geliştirme arayışı içinde olacakları ve performanslarının artacağı varsayılabilir. Ayrıca öğretmenlerin okula ilişkin karar alma süreçlerine daha fazla katılmasının ve bu süreçte özgür şekilde görüş ve önerilerini sunarak daha etkili olmasının, sorunların işbirliği içinde çözümü ve alınacak kararların etkililiği bakımından gerekli olduğu ve dolayısıyla öğretmenlerin yönetimsel boyutta da özerklik davranışlarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Akyol ve Yazıcı'nın (2017) ve Kılıç vd.'nin (2018) çalışmaları, öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergileyebilmesi için yönetimsel olarak desteklenmeleri gerektiğini ortaya koyması bakımından bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara istinaden şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu bilinen okul müdürleri, öğretmen özerkliğini destekleyici liderlik davranışları sergilemeli, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını yasal, etik ve pedagojik sınırlar içerisinde değerlendirmeli ve öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif rol oynamalarını daha fazla desteklemeli ve onların görüş ve önerilerini daha fazla dikkate almalıdır.
- Eğitim politikalarında öğretmenlerin iş kaynaklarını geliştirebilecek hususlara daha fazla değinilmeli, öğretmenlerin özerklik ve profesyonellik davranışlarını artırabilecek uygulamalara yer verilmeli, öğretmenlerin mesleki gelişim taleplerine karşılık verebilecek güncel eğitimler ve programların sayısı artırılarak öğretmenlerin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bu faaliyetlere katılabilmeleri desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenlerini öğrencilerinin ilgi, istek, ihtiyaç ve düzeylerini göz önünde bulundurarak ve dünyada sürekli gerçekleşen değişimler ve yenilikler ışığında güncel hususları da takip ederek temel hedef ve kazanımları muhafaza etmek suretiyle müfredat ve öğretim programları üzerinde daha fazla yetki ve kontrol sahibi olabilmesi sağlanmalıdır.
- Bu araştırma, öğretmen özerkliğine yönelik olarak öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini temel alarak fenomenolojik bir desende gerçekleştirilmiştir. Öğretmen özerkliğini konu alarak çalışmalar gerçekleştirmek isteyen araştırmacılara yönelik olarak; çok boyutlu bir kavram ve mesleki davranış olan öğretmen özerkliği ile ilgili yapısal eşitlik modellemesi ile öğretmen özerkliğini etkileyen ya da öğretmen özerkliğinin etkilediği değişkenler incelenebilir, bu ilişkilerde rol oynayan aracı, düzenleyici ve gizil değişkenler analiz edilebilir. Özellikle öğretmen özerkliğinin öğretim süreçlerine ilişkin temel bir dinamik ve iş kaynağı olması dolayısıyla öğretmen özerkliği kavramına yönelik nitel ve karma desende araştırmalar gerçekleştirilerek öğretmenlerin özerkliği nasıl algılayarak deneyimledikleri, öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim süreçleri açısından nasıl bir etkiye sahip olduğu ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iyi oluşları, motivasyonları ve iş tatminleri bağlamlarında nasıl bir yeri ve etkisi bulunduğu incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akyol, B. & Yazıcı, A. Ş. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 189-208.

Andréasson, F. (2017). *"Exercising autonomy" in different national contexts : An ethnographic study of two teachers in Sweden and Finland* [Yayımlanmış Yüksek Lisan Tezi], DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-313291

Arshiyan, P. & Pishkar, K. (2015). A study of Iranian professors' perceptions of efl university students' autonomy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *2*, 197-214.

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*, 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teacher's right. B. Sinclair, I. Mcgrath, ve T. Lamb (Ed.) İçinde, *Learner Autonomy, teacher Autonomy: New directions* (s. 111-117). Addison Wesley Longman.

Beycioglu, K. & Kondakci, Y. (2021). Organizational Change in Schools. *ECNU Review of Education*, *4*(4), 788-807. https://doi.org/10.1177/2096531120932177

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn and Bacon.

Brink, P. J. (1993). Reliability validity issues. *Western Journal of Nursing Research*, *15*(4), 401-402. https://doi.org/10.1177/019394599301500401

Cancro, G. P. (1992). The interrelationship of organizational climate, teacher self-efficacy, and perceived teacher autonomy [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Fordham University. ProQuest Dissertations & Theses Global. New York. https://www.proquest.com/dissertations-theses/interrelationship-organizational-climate-teacher/docview/303980667/se-2?accountid=15927

Carter, S. & Henderson, L. (2005). Approaches to qualitative data collection in social science. B. A. ve E. S. (Ed.) İçinde, *Handbook of health research methods: Investigation, measurement and analysis*. Open University Press.

Chazan, B. (2022). *What is "education"*? In principles and pedagogies in Jewish education, Barry C. (ed) İçinde (s.13-21). Palgrave Macmillian Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_3

Choi, S. & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, *105*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101711

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. Sage Publications, Inc.

Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, *55*, 29-39.

Çolak, İ. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(17), 189-208.

Dam, L. (1995). Learner autonomy: From theory to classroom practice. Authentik.

Dicicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, *40*(4), 314-321. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

Divaharan, S. & Ping, L. C. (2010). Secondary school socio-cultural context influencing ICT integration: A case study approach. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26*(6). https://doi.org/10.14742/ajet.1040

Eacute, J. & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth C-century: New challenges for the future. *Educational Review*, *52*(2), 197-207. https://doi.org/10.1080/713664040

Forman, J., Creswell, J. W., Damschroder, L., Kowalski, C. P. & Krein, S. L. (2008). Qualitative research methods: key features and insights gained from use in infection prevention research. *Am J Infect Control*, *36*(10), 764-771. https://doi.org/10.1016/j.ajic.2008.03.010

Freira, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Dilek, Ö). Ayrıntı Yayınları.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, *59*(1), 58-76. https://doi.org/10.1177/0013164499591005

Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication* . New York University Press. https://doi.org/10.18574/nyu/9780814732939.001.0001

Ganza, W. L. (2008). Learner autonomy – Teacher autonomy: Interrelating and the will to

empower. T. Lamb ve H. Reinders (Ed.) İçinde, *Learner and Teacher Autonomy:*

Concepts, Realities and Responses. (s.63-79). John Benjamins Publishing Company.

Gül, F. Ö. (2016). Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, *60*(2), 159-170. https://doi.org/10.1037/h0076546

Han, L. (2020). On the relationship between teacher autonomy and learner autonomy. *International Education Studies*, *13*(6), 153-162.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, *6*(1), 151–182.

Holec, H. & Huttunen, I. E. (1997). *Learner autonomy in modern languages*. Research and development.

Huang, H.-M. & Liaw, S.-S. (2007). Exploring Learners' Self-Efficacy, Autonomy, and Motivation toward E-Learning. *Perceptual and Motor Skills*, *105*(2), 581-586. https://doi.org/10.2466/pms.105.2.581-586

Ingersoll, R. & M. (1997). The status of teaching as a profession: 1990-1991. *National Center for Educational Statistics.* 1-68.

İşman, A. & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* Değişim Yayınları.

Kara, M. & Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9*(2), 299-312.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(17), 39-56.

Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *20*(4), 1-15.

Kiefer, S. M. & Pennington, S. (2016). Associations of teacher autonomy support and structure with young adolescents'motivation, engagement, belonging, and achievement. *Middle Grades Research Journal*, *11*(1), 29-46.

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, *9*(18), 77-98.

Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. T. Lamb ve H. Reinders (Ed) İçinde, *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. (s.269-284).

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, *23*(2), 175-181. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, *20*(1), 71-94. https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71

Lu, J., Jiang, X., Yu, H. & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, *26*(2), 240-257. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086

Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(2), 28520. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, ve N. Presmeg (Ed.) İçinde, *Approaches to qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (s. 365-380). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13

McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath, ve E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (s. 100-110). Longman.

Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun",, (1973).

Merriam-Webster. (2019). Autonomy. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved February13, 2023,. In https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. Wiley.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed*. Sage Publications, Inc.

Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, *3*(1), 112-121. https://doi.org/10.1177/104973239300300107

Morgeson, F. P., Delaney-Klinger, K. & Hemingway, M. A. (2005). The importance of job autonomy, cognitive ability, and job-related skill for predicting role breadth and job performance. *J Appl Psychol*, *90*(2), 399-406. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.399

Nguyen, T. H. D. (2019). Teacher autonomy in Finnish primary school: An exploratory study about classroom teachers' perceptions [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Tampere University.

Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, *18*(2), 34-35. https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054

Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1380-1389. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556

Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Pegem Yayınları.

Öztürk, İ. H. . (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(35), 82-99.

Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, *14*(3), 394-411. https://doi.org/10.1177/1745499919864252

Parker, S. & Wall, T. (1998). *Job and work design: Organizing work to promote well-being and effectiveness*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452231518

Paulsrud, D. (2018). *Teacher autonomy in Sweden and Finland : Investigating decision-making and control comparatively* [Student thesis, DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-356793

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, *86*, 172-178. https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155

Pearson, L. C. & Moomaw, W. E. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, *29*(1), 38-54.

Piko, B. F. & Pinczés, T. (2015). Autonomy support or direct control? High school students' experience of their teacher's behaviour. *European Journal of Mental Health*, *10*, 106-117.

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Pennsylvania Üniversitesi. ProQuest Dissertations & Theses Global. United States -- Pennsylvania. https://www.proquest.com/dissertations-theses/decomposing-teacher-autonomy-study-investigating/docview/305243601/se-2?accountid=15927

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, *22*(4), 413-425. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, *22*(2), 147-171. https://doi.org/10.1080/02680930601158919

Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, *18*, 179-183. https://doi.org/10.1002/nur.4770180211

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*, 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, *5*(1), 27-52. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1084-8568(00)00011-0

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, *114*, 68-77. https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International Education Studies*, *8*(3), 181-192.

Strong, L. E. G. & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions From an Acceptable Instrument. *Educational Studies*, *50*(2), 123-145. https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922

Taylor, G. R. (2005). *Integrating quantitative and qualitative methods in research*. University Press of America, Lanham.

TDK. (2021). Özerklik. sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük İçinde. 14 Mart, 2023 tarihinde erişilmiştir. https://sozluk.gov.tr/

ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2 ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781849208895

Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 754-760. https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178

Usma, J. & Frodden, C. (2003). Promoting teacher autonomy through educational innovation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *8*(14), 101-132.

Valckx, J., Vanderlinde, R. & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, *46*(3), 282-301. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851

Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, *6*(1), 47-62. https://doi.org/10.1080/13664530200200156

Wermke, W., Rick, O., S. & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, *51*(3), 306-325. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960

Wilches, U. J. (2007). Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *12*(1), 245-275. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2720

Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(2). https://doi.org/10.4304/jltr.1.2.175-176

Yıldırım, A. & Şimsek, H. (1999). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, O. (2019). Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Adnan Menderes Üniversitesi.

1989

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

ÖĞRETMENLERİN WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANIM DÜZEYLERİ

Oktay AKSOY[16],

ÖZET

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan ve farklı okul düzeylerinde öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu MEB bünyesinde Zonguldak ilinde görevli 197 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ölçeklerden elde edilen ortalama puanların cinsiyet yönünden erkek ve kadınlarda, okul türü (düzeyi) yönünden anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde, mesleki kıdem yönünden tüm gruplarda ortalamanın altında; öğrenim düzeyi yönünden ise lisans derecesi yönünden ortalamanın altında ancak, yüksek lisans derecesi yönünden ortalama düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlar alınarak gerçekleştirilen analizler sonucunda cinsiyet, okul türü (düzeyi) ve mesleki kıdem yönünden ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Erkeklerin ortalama puanlarının kadınlardan yüksek olduğu; okul düzeyine göre sırasıyla anasınıfı, ilkokul, lise ve ortaokul olarak sıralandığı; mesleki kıdem olarak 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre ise ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark meydana geldiği tespit edilmiştir. Yüksek Lisans düzeyinde öğrenimini tamamlamış öğretmenlerin ortalama puanlarının lisans derecesine sahip öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0, Dijital Öğrenme Ortamı, Deneyimsel Öğrenme, Öğrenim Düzeyi

TEACHERS' USAGE LEVEL OF WEB 2.0 TOOLS

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

The aim of the research is to determine the level of Web 2.0 tools usage by teachers working in the Ministry of National Education (MEB) and teaching at different school levels. The study group of the research consists of 197 teachers working in the MEB. As a result of the research, it was determined that the average scores from the scales were below average for

[16] Dr., oktay-aksoy@hotmail.com, Milli Eğiim Bakanlığı

both men and women in terms of gender; kindergarten, primary school, secondary school, and high school level in terms of school type (level), and professional seniority in all groups. It was also determined that they were below average in terms of bachelor's degrees, but at the average level in terms of master's degrees. The analyses carried out by taking average scores revealed no significant differences in terms of gender, educational type (level), and professional seniority between the averages. It has been determined that teachers with 21 to 30 years of professional seniority have the highest average scores; according to the school level, they are listed as kindergarten, primary school, high school, and secondary school. Male teachers' average scores are higher than female teachers' average scores. According to the education levels of the teachers who took part in the research, it was found that there was a significant difference in the average scores. It has been concluded that the average scores of teachers who have completed their education at the master's level are higher than those with a bachelor's degree.

Key words: Web 2.0, Digital Learning Environment, Experiential Learning, Level of Education

Giriş

Geçmişten günümüze eğitim-öğretim ortamlarında öğrenmenin kalıcı izli olması ve kolay gerçekleşebilmesi amacıyla materyal kullanımı arayışı süregelmiş, günümüz dünyasında teknolojideki hızlı gelişmeler ve pandemi süreci gibi olağan dışı olgular nedeniyle eğitim teknolojileri yardımıyla materyal oluşumu ve kullanımı eğitimin neredeyse vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Öğrenme ortamlarına teknolojinin entegrasyonundaki temel amaç öğrenmeyi kalıcı kılmak, öğrenmenin niteliğini artırmak olduğu ifade edilebilir (Yıldız, 2017). Web 2 araçları da teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilen önemli teknolojik araçlar olarak ortaya çıkmaktadır. Web 2.0 araçları yalnızca kullanıcı geri bildirimi sağlayan web uygulamalarından daha fazlasını kapsar. Web 2.0 uygulamalar içerisinde yazı yazmaya ve etkileşim kurmaya izin vermektedir. (Caladine, 2008; Hurlburt, 2008). Web 2.0 ortamları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıp takip etmelerini sağlayan sanal kişisel öğrenme ortamlarıdır (Caladine, 2008). Wilson ve ark. (2006) da kişisel öğrenme alanlarının deneyimsel ve otantik öğrenme için olanaklar sunduğunu ifade etmiştir. Byrne (2009), Web 2.0 araçlarının. verimlilik", "öğrenme motivasyonu", "derin anlayış" ve "nasıl öğrenileceğini öğrenme" olarak temalaştırmış ve öğrenme sürecine etkisinin önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda, Türkiye'de de web 2 araçlarının kullanımı yaygınlaşmakla birlikte, öğretmenlerin web 2.0 araç kullanım düzeylerinin yönünün belirlenmesinin web 2.0 araç kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik tedbirlerin alınması açısından önem teşkil ettiği değerlendirilmektedir. Nitekim, Eyüp (2021) Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğunu; Selvi (2022) web 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından kullanımının istenilen düzeye ulaşmadığını rapor etmişlerdir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanım düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet, okul düzeyi, kıdem ve öğrenim düzeyi yönünden Web 2.0 araçları kullanım düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin Web 2.0 araç kullanım düzeyleri cinsiyet, okul düzeyi, kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeye yönelik araştırmalardır (Karasar, 2005). Araştırmada örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB bünyesinde görevli Zonguldak ilinde görev yapan 197 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun da 86 kadın ve 111 erkek öğretmen yer alırken 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 8, 11-20 yıl yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 68, 21-30 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 49 ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 72'dir. Ayrıca, öğretmenlerin 155'i lisans ve 42'si yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplamak amacıyla Çelik (2020) tarafından geliştirilen ve tek boyuttan oluşan "Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan 5 en düşük ortalama puan ise 1'dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .991 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 1-5 aralığında likert tipi ölçek olup, gerçekleştirilen analizlerde ölçekten alınan ortalama puanlar dikkate alınmıştır. Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesinde herhangi bir kriter bulunmamaktadır. Elde edilen puanlar 5'li likert tipi aracılığıyla toplanabilecek maksimum ve minimum ortalamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak ortalamalar hesaplanmış ayrıca gruplar arasındaki fark için ANOVA uygulanmıştır. Ayrıca verilerin normallik varsayımı için ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Veri setinde yer alan ortalama değerlerinin birbirlerine yakın değerler olması normal dağılım için bir kanıt olabilmektedir (Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2011). Veri setinde yer alan basıklık ve çarpıklık değerlerinin de +1 ve – 1 arasında yer alması normallik varsayımı için önemli bir kanıt olabilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

BULGULAR

Araştırmanın birinci ve ikinci sorularına cevap vermek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanı Tablo 1'de ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, okul düzeyi ve öğrenim durumlarına göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 1. Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanı

	n	ẋ	sd
Öğretmen Web 2.0 Kullanım Yetkinliği Ortalaması	197	2.08	1.05

Araştırmanın birinci sorusuna cevap vermek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanım ortalamalarının ortalamanın altında kalığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları

n	ẋ	sd
Kadın	86	2.05	1.01
Erkek	111	2.10	1.08

Öğretmenlerin cinsiyete göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanlarının hem kadın hem de erkek öğretmenlerde ortalamanın altında ve erkeklerin ortalama puanlarının kadınlardan yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Mesleki kıdeme göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları

	n	ẋ	sd
1-10 Yıl Mesleki Kıdem	8	2.18	.88
11-20 Yıl Mesleki Kıdem	68	2.01	1.01
21-30 Yıl Mesleki Kıdem	49	2.24	1.10
30 yıl ve üzeri	72	2.02	1.05

Mesleki kıdeme göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 21-30 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ortalamanın ise 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Okul düzeyine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları

n	ẋ	sd

Anaokulu	30	2.44	1.07	
İlkokul	65	2.15	1.17	
Ortaokul	80	1.86	.92	
Lise	22	2.14	.96	

Okul düzeyine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanlarının ise anaokulu öğretmenlerinde en yüksek düzeyde, ortaokul öğretmenlerinde ise en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğrenim durumlarına göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları

n	ẋ	sd
Lisans	155	1.96	.97
Yüksek Lisans	42	2.52	1.22

Öğrenim durumlarına göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanların sonucuna göre ise yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisans derecesine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap aramak ve yukarıda ortalamaları verilen gruplar içerisindeki farklılığın anlamlılık düzeyini ortaya koymak için ANOVA analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur. Öncelikle bağımlı değişkendeki gruplar arası varyans eşitliği için gerçekleştirilen Levene's Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. İlgili sonuca göre bağımlı değişken için gruplar arası varyans eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 6. Bağımlı Değişkenler için Levene's Testi Tablosu

F	df1	df2	*p*
Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları	0.41	1	195	.841

Levene's testi sonuçlarına göre ($p > ,05$) bağımlı değişkenlerin gruplar arası varyans eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7. Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanları ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	SD	KO	F
Cinsiyet	.44	1	.44	.42	

Mesleki Kıdem	.59	1	.59	.56	
Okul Düzeyi	2.83	1	2.83	2.6	
Öğrenim Düzeyi	8.15	1	8.15	7.7*	
Hata	202.77	192	1.05		
Toplam	1071.12	197			

$p < .05$

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap vermek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda cinsiyet, mesleki kıdem ve okul düzeyinin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı ancak, öğrenim düzeyinin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ortalama puanlarını yüksek lisans derecesine sahip öğretmen puanları lehine anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin Web 2 araçları kullanım yetkinlik düzeyleri görünümlerinin Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler hariç olmak üzere ortalamanın altında kaldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin Web 2 araçlarını kullanma yetkinliğine yeterli düzeyde sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Türkiye'de yapılan bir dizi çalışma da araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Selvi (2022) Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Web 2.0 kullanım düzeylerinin istenilen düzeyde olmaması nedeniyle hizmet içi eğitim gibi bir takım önlemlerin alınmasını rapor etmiş; Eyüp (2021) Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğunu, Özcan (2021) öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin yeterli olmadığını ve cinsiyetin Web 2 araçları kullanma yetkinliği puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını rapor etmişlerdir. Kerkez ve Can (2022) araştırmanın bulgularıyla benzer biçimde Beden Eğitimi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin cinsiyet, mesleki hizmet yılı değişkenlerine anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ancak, eğitim düzeyi ve daha önceden teknoloji ile ilgili kursa katılmış olma bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiğini ifade etmiştir. Keskin ve Uğraş (2022) de yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin e Web 2.0 araçlarına yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Atalmış ve Şimşek (2022) Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin cinsiyet, görev yapılan okul, Web 2.0 eğitimine katılım, eğitim düzeyi (lisans, yüksek lisans) ve görev süresi gibi değişkenlere ilişkin anlamlı farklılık göstermiştir. İlgili araştırma bulguları da eğitim düzeyi yönünden benzerlik gösterirken cinsiyet, okul düzeyi ve mesleki kıdem yönünden araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırma bulguları sonucunda, Zonguldak ilinde görev yapan öğretmenlerin Web 2 araçlarını kullanma yetkinlik düzeylerinin yeterli olmadığı ancak, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerinin yetkinlik kazanma açısından önemli bir değişken olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin Web 2 araçlarını kullanma yetkinlik düzeylerinin artırılması amacıyla MEB ve üniversiteler tarafından bir takım önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. MEB, Web 2 araç kullanımını geliştirecek ve yaygınlaştıracak hizmet içi eğitimler düzenleyebilir; Web 2 araç kullanımını kolaylaştırmak için yazılı ya da görsel materyaller üretebilir. Üniversiteler ise eğitim fakülteleri bünyesinde eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji kullanımına yönelik dersler ekleyebilir ve ders içreklerinde Web 2 araç kullanımına yer verebilir.

KAYNAKLAR

Atalmış, S. ve Şimşek, G. (2022) Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin WEB 2.0 Araçlarını Kullanım Yeterlilikleri. Journal of Innovative Research in Social Studies, 5(1), 1-19.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik (7.baskı)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, R. (2009). The effect of web 2.0 on teaching and learning. Teacher Librarian, 37(2), 50-53.

Caladine, R. (Ed.). (2008). Enhancing e-learning with media-rich content and interactions. IGI Global.

Can, S., ve Kerkez, F.İ. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu ortam materyali hazırlamaya yönelik web 2.0 araçları kullanım yetkinliğinin incelenmesi. *International Sport* Science Student Studies Journal, 4(2), 82-91.

Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-30.

Eyüp, B. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 307-323.

Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT* Journal of Online Learning and Teaching, 4(2),182-189.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). SPSS for introductory statistics Use and interpretation (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntem*i. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özcan, F. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinin İncelenmesi. Kapadokya Coğrafya Dergisi, 1(3)

Selvi, K., ve Aksu Ataç, B. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına *ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P., & Milligan, C. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of E-learning and Knowledge Society, 3*(2), 27-38.

2065

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

ÖZEL OKULLARDA BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL ÖZ YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Meltem GURE[17], Münevver ÇETİN[18],

ÖZET

Bu çalışma, özel okullarda covid-19 pandemisi sürecinde ilkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin dijital liderlik öz yeterliklerinin McKenzi ve diğerlerinin (2020) araştırmasında belirtilen kriterler açısından çözümlenmesi amacıyla düzenlenmiştir. Araştırma süresince nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmış olup uzaktan eğitim sürecinde özel okullarda ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapmış olan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tüm sınıf öğretmenleri ile araştırmada belirlenen kriterler üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca dijital eğitim uygulamalarına dair ders plan ve tasarımları incelenmiştir. Sonuç olarak özel okulların dijital altyapı hazırbulunuşlukları da göz önünde bulundurulduğunda bu tür okullarda görev yapan ve uzaktan eğitim sürecinde dijital eğitim veren sınıf öğretmenlerinin araştırma kuramının kriterlerine bağlı olarak dijital öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ek olarak özel okulların dijital alt yapıları ve sistemlere erişimlerindeki hazırbulunuşluk düzeylerinin araştırma sonucunu olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Bu araştırma uzaktan eğitim sürecinde özel okullarda birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin dijital öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: dijital- liderlik- uzaktan eğitim- özel okullarda uzaktan eğitim

A RESEARCH ON DIGITAL SELF-EFFICIENCIES OF FIRST CLASS TEACHERS IN PRIVATE SCHOOLS

ABSTRACT

This study was organized in order to evaluate the digital leadership self-efficancy of homeroom teachers who has been teaching for the first grade students in primary school during the pandemic process in private schools in terms of the criteria based on the research of McKenzi and the others (2020). During the research, phenomenology which is one of the qualitative research methods was used and homeroom teachers who has been worked as a

[17] Öğrenci, meltemgure0308@gmail.com, Marmara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri ABD- Eğitim Yönetimi YL.
[18] Prof. Dr., mcetin@marmara.edu.tr, Marmara Üniversitesi

first grade primary schools teachers in different private schools were interviewed during the distance education process. The all data were analyzed by descriptive analysis. Evaluations were made with all homeroom teachers based on the criteria determined in the research. In addition, lesson plans and designs for digital education applications were examined. As a result, considering the digital infrastructure readiness of private schools, it has been concluded that the digital self-efficacy of the homeroom teachers working in such these schools and providing digital education in the distance education process is at a sufficient level dependi,ng on the criteria of the reseaerch theory. Furthermore, it has been that the readiness levels of these prişvate schools in their access to digital infrastructure and systems support the research result positively. The purpose of this study to display the digital self-efficancy of homeroom teacher that was displayed by distance education of homeroom teachers who have been teaching for the first grade students in primary school during the covid-19 pandemic process in private schools.

Keywords: digital- leadership- distance education- distance learning in private primary schools

GİRİŞ

2020-2021 Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri'ne göre Türkiye'de toplam 5 milyon 328 bin 391 öğrenci ilkokulda temel eğitimden faydalanmıştır. Bu eğitim-öğretim faaliyetlerini 2049 ayrı özel okulda alan toplam öğrenci sayısı ise 269 bin 312'dir. Özel okulların temel öğretimde eğitim sunduğu öğrenci sayısının örgün eğitimin toplamındaki öğrenci sayısına oranı ise 19,7'dir. [19]

Tedmem'in Eğitim Değerlendirme Raporu (2020)'na göre uzaktan eğitim ile ilgili olarak öğretmenlere dijital yeterliklerden içerik geliştirme basamağına yönelik mesleki gelişim programları sunulduğu görülmektedir. Oysa öğretmenlerin dijital yeterlikleri üzerine geliştirilen kavramsal çerçeveler, öğretmenin alan ve pedagoji bilgisi ile öğrencinin yeterliklerini de dikkate alarak teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinden çok bileşenli modeller sunmaktadır.[20] Öğretmenleri dijital yeterliklerini geliştirmesi amacıyla mesleki gelişim programları düzenlenirken bu faktörlerin dikkate alınması; ayrıca mesleki gelişim fırsatı verilecek öğretmenlerin de kapasite, ihtiyaç ve yetkinlikler anlamında hazırbulunuşluk ve birikimlerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurularak farklılık içeren programlar sunulmalıdır. Uzaktan eğitim yoluyla okuma-yazma temel becerisini kazandırmaya çalışan birinci sınıf öğretmeninin öğrencileri ile ekran önünde nasıl duygusal bağ oluşturabileceği, teknik donanımı yeterli düzeyde olmayan ailelere yönelik hangi yönlendirici faaliyetlerde bulunabileceği, canlı bir dersin sınıf yönetimini nasıl sağlayacağı, zamanı nasıl yönetebileceği vb pek çok konuda uygulamada olası sorunların çözümüne yönelik gelişim programlarına öncelik verilmesi temel

[19] Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/'21 National Education Statistics, Formal Education 2020/'21,s.74
[20] - [6] 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu, Tedmem s.57-58.

gerekliliktir. İhtiyaç duyulan konularda geniş kapsamlı bir bakış açısı ve anlayış ile oluşturulmuş destek programları, öğretmenlerin gerek duydukları dijital yeterliklerinin gelişimine yönelik desteği sağlanmış olacaktır.[21]

Herhangi bir uzaktan eğitim süreci için Rumble'a (1989) göre olması gerekenler; en az bir veya daha fazla öğrenci, bir öğretmen, öğretmenin öğretme yeteneğine sahip olduğu ve öğrencinin öğrenmeye çalıştığı bir ders veya müfredat ve öğrenci ile öğretmen veya öğretmeni istihdam eden kurum arasında, ilgili öğretme-öğrenme rollerini kabul eden, örtük veya açık bir sözleşme olarak belirtilebilir.

Jones'a (1996, s. 142) göre ise uzaktan eğitim, öğretici ve öğrencinin fiziksel olarak birbirlerinden farklı mekanlarda bulunduğu, öğrenme materyallerinin eğitim kuruluşunca planlanıp hazırlandığı, basılı medyanın ders içeriğinin sürekliliğinin sağlanması ve öğretmen ile öğrenciyi birleştirmede kullanıldığı, çift yönlü iletişim biçiminin bir şekilde mutlaka kullanılması gereken, öğrencilerin bireysel öğrenenler olduğu Çiftçi (2015, s. 44) öğrenen ve öğretenin bilgi alışverişini çeşitli kitle iletişim araçları ve bilgi iletişim teknolojileri vasıtasıyla sağladığı örgün eğitim için de alternatif bir model olarak tanımlamaktadır.

Moore ve Kearsley (2012, s. 2), uzaktan eğitim (distance education) ifadesinin hem öğrenen hem de öğreticiyi kapsaması bakımından uzaktan öğrenme (distance learning) ifadesi yerine kullanılmasının daha doğru olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlara ek olarak öğrenmede elektronik araçlardan da yararlanıldığını ifade etmek için ise e-öğrenme ve çevrim içi öğrenme kavramları da kullanılabilmektedir.[22]

İşman'a göre (2005) ise öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin bağımsız ortam ve koşullarda hem öğretmen hem de öğrenci tarafından posta hizmetleri ya da iletişim teknolojileri yoluyla gerçekleştiği sisteme uzaktan eğitim sistemi adı verilmektedir. [23]

Hem geleneksel eğitimde hem de uzaktan eğitimde eğitimin en önemli paydaşlarının öğrenci, öğretmen ve veliler olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitim sürecinin gelişmesinde bu paydaşların eğitime yönelik geri bildirimleri çok önem arz etmektedir. Özellikle ilkokul kademesindeki paydaşların COVID-

[22] "Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning."

[23] "Hüseyin, E., & Kocasarac, H. (2022). Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilim Ve Teknoloji Dergisi, 8(3), 191-213."

19 salgını ile birlikte yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm sağlanması uzaktan eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecektir. [24]

Dijital eğitim ile ilgili pek çok inceleme ve uygulamalarda tespit edilen eksiklerin eğitimcilerin programlara yeterince hâkim olmaması ile birlikte eğitim kurumlarının yapısal ve organizasyonel eksiklerinden de kaynaklanabilmesi mümkündür. Mc Kenzi ve diğerleri (2020) çalışmasında iyi bir dijital eğitim için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kullanımı kolay ve öğrenciye hitap eden doğru teknoloji ürünü kullanılmalıdır.
- Online derslerde özellikle öğrencilerin grup halinde çalışmalarını teşvik edecek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Öğrenci grupları oluşturulurken hızlı öğrenen öğrenciler ile yavaş öğrenen öğrencilerin eşleştirilmesine dikkat edilmelidir.
- Eğitim kurumları ve öğretim görevlileri öğrencilere belli periyodlarla anket uygulamalıdırlar.
- Ekran paylaşım fonksiyonu çok iyi bir şekilde test edilmelidir.
- Senkron eğitimde uzun süre ders işlenmesi hem öğrenci hem de öğretim görevlisi için bazı zorluklar oluşturabilir.
- Dersleri 60 dakikayı geçmeyecek şekilde 10-15 dakika arasında teneffüsleri kapsayacak şekilde_oluşturmak gerekmektedir.
- Online materyallerin kullanımını gösteren kılavuz videolar oluşturulup öğrencilerle paylaşılmalıdır.
- Öğrencilerin derste aktif kalmalarını sağlamak için ders materyalleri arasında sürekli değişimler yapılmalıdır. [25]

Bu araştırmada COVID-19 pandemisinde milli eğitim bakanlığına bağlı özel ilkokullarda birinci sınıf öğrencilerini uzaktan öğretim yoluyla okutmuş sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki dijital öz yeterliklerine ait deneyimlerini Mc Kenzi ve diğerlerinin (2020) çalışması yönüyle çözümlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın uzaktan eğitim uygulayan sınıf öğretmenlerinin çalışmalarına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı ve yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Alandaki bu öneme

---

[24] "Yadigar, H., & Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda Uzaktan Eğitime Yönelik Paydaş Görüşleri/Stakeholder Views on Distance Education in Primary Schools. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 526-566."

[25] Münevver, Çetin, *Güncel Liderlik Kuramları*, Nobel Yayınevi, Ankara 2021, s.202-218

bağlı olarak özellikle birinci sınıflarda uzaktan eğitim sürecini yürütmüş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amacı sağlamak adına COVID-19 pandemi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç ayrı özel ilkokullarda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Özel okullarda COVID-19 pandemisi sürecinde ilkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin dijital öz yeterliklerinin McKenzi ve diğerlerinin (2020) araştırmasında belirtilen kriterler açısından çözümlenmesi amacı doğrultusunda yapılan görüşmelerle katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve deneyimlerinin özü anlaşılmaya ve bulgular yoluyla sunulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, pandemi döneminde (2020-2021 eğitim-öğretim yılı) özel ilkokullarda ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin McKenzi vd (2020) araştırmasındaki kriterlere göre dijital öz yeterliklerini anlamaya yönelik yapılan betimsel içerikli bir araştırmadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların katılımcı sınıf öğretmenlerine birebir yöneltilmesiyle elde edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan üç ayrı özel okulda çalışan ve pandemi döneminde (2020-2021 eğitim-öğretim yılı) ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapmış 12 ayrı sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, katılımcı grup sınıf öğretmenlerine yüz yüze gerçekleşen görüşmelerde sırasıyla iletilmiştir. Görüşme sorularının belirlenmesi adına literatür taraması yapılmış, Mc Kenzi vd (2020) iyi bir dijital eğitim için belirledikleri kriterlerinden faydalanılarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form düzenlenmiştir. Üç farklı alan uzmanlarının incelemesi ve düzeltme ve öneriler doğrultusunda katkı sunmalarıyla geçerliliğini sağlanan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrası katılımcılarla yapılan görüşme üzerine de görüşülerek eklemek istedikleri varsa alınmıştır. Edinilen görüşler dinlenip okunarak ortak temalar belirlenmiştir. Bu temaları ve alt başlıkları destekleyen katılımcı sayıları tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca bu temaların haricinde katılımcıların bu deneyimi paydaşlar adına iyileştireceğini bizzat fark ettikleri uygulama/görüşler de sonuçlar bölümünde ele alınarak ifade edilmiştir. Gizlilik ve etik ilkelere bağlı kalmak koşuluyla gönüllü katılım sağlamış olan sınıf öğretmenlerin isimlerine yer

verilmemiş; görüşler, SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ12 şeklinde kodlanmıştır.

Ortam

Katılımcı sınıf öğretmenleriyle görüşmeler hafta içi okulun olduğu günlerde, öğretmenlerin dersi olmadığı saatlerin birlikte belirlenmesiyle gürültüsüz ve telaşsız bir ortamda, samimi diyalogların kurulması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler süresince görüşme yapılan yerde, araştırmacı ve görüşme yapılan öğretmen dışında hiç kimse bulunmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin kendilerini net ifade etmesi sağlanmış ve görüşmelerin sonrasında oluşturulan metinler ayrı bir zamanda kendilerine okunmuş ve paylaşmak istedikleri düşünceler varsa alınmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde uzaktan eğitim sürecinde özel okullarda birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerin dijital öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla hazırlanmış, sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevapların betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda ve McKenzi vd (2020) araştırmasındaki iyi bir dijital eğitim için kriterler dikkate alınarak hazırlanmış görüşme soruları göz önünde bulundurularak temalar aracılığıyla sunulmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda iki ayrı tema oluşturulmuştur. Tema ve alt alanlara ait bulgular tablolar halinde kodlar aracılığıyla sunulmuştur.

1. Tema: Değerlendirme

Tablo 1.a. Uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin kodlar.

	Katılımcılar	f
Yazılı/sözlü geribildirimler	SÖ6, SÖ8, SÖ10	3
Toplantılar/ bireysel görüşmeler	SÖ7, SÖ9, SÖ11, SÖ12	4
Anket	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5	5

Tablo 1.a'da görüldüğü gibi uzaktan öğretim sürecini üç sınıf öğretmeni yazılı/sözlü geri bildirimlerle, dört sınıf öğretmeni toplantılar ya da yaptıkları bireysel görüşmelerle, beş sınıf öğretmeni de anket yöntemiyle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

SÖ9, “Uyguladığım uzaktan eğitim sürecini tüm veliler ve öğrencilerle birebir görüşerek değerlendirdim.” SÖ4, “Uzaktan eğitim sürecinde çalıştığım kurumun tüm velilere uyguladığı anketler oldu. Bu anketlerin sonuçlarında iyileştirme yapmamız gereken yerler bizlerle de paylaşıldı. ”

Tablo 1.b. Sürece ilişkin öğretmenin kişisel değerlendirmesine (1-5 arası, 5 Çok iyi) ilişkin kodlar.

	Katılımcılar	f
5 ÇOK İYİ	SÖ2, SÖ3, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10	8
4 İYİ	SÖ1, SÖ4, SÖ11, SÖ12	4

Tablo 1.b.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri sürece ilişkin kişisel değerlendirmelerinde (1-5 arası, 5 Çok iyi) sekiz sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde kendisini çok iyi olarak değerlendirirken dört sınıf öğretmeni de uzaktan eğitim sürecinde kendisini iyi olarak değerlendirmiştir.

SÖ8, “Süreç çok zor başlamıştı ancak bütünüyle baktığımda kendimi çok iyi derecede yeterli görmekteyim.”

2. Tema: Aktif Öğrenme

Tablo 2.a. Uzaktan Öğretim Sürecinde Öğrenme Farklılıklarının Dengelenmesine ilişkin kodlar.

	Katılımcılar	f
Etüt çalışmaları	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ11, SÖ12	7
Bireysel Çalışmalar (Farklılaştırma)	SÖ2, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10	5

Tablo 2.a.’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecinde öğrenme farklılıklarının düzenlenmesine ilişkin kodlar incelendiğinde yedi sınıf öğretmeni öğrenme farklılıklarını yaptıkları etüt çalışmaları ile dengelediğini ifade etmiş; beş sınıf öğretmeni de uzaktan öğretim sürecinde öğrenme farklılıklarını öğrenciye göre farklılaştırılmış bireysel çalışmalar ile dengelediğini ifade etmiştir.

SÖ2, “Çocukların hazırbulunuşluğunu anladıktan sonra bireysel farklılıklara yönelik çalışmalar öğrenme farklılıklarını dengelemek için en iyi yoldu.”

Tablo 2.b. Uzaktan Eğitim Sürecinde Grup Çalışmalarının Uygulanma Sıklığına İlişkin Kodlar.

	Katılımcılar	f
Haftada 3 kereden fazla	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7	6
Haftada 2-3 kere	SÖ8, SÖ10, SÖ11, SÖ12	4
Haftada 1 kere	SÖ2, SÖ9	2

Tablo 2.b.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde grup çalışmalarının uygulanma sıklığına ilişkin kodlar incelendiğinde altı sınıf öğretmeni haftada üç kereden fazla kez grup çalışmalarına yer verdiğini, dört sınıf öğretmeni haftada 2 veya 3 kez grup çalışmalarına yer verdiğini, iki sınıf öğretmeni ise haftada yalnızca bir kez grup çalışmalarına yer verebildiğini belirtmiştir.

SÖ9, "Çocukların çok küçük olması ekrandaki grup çalışmalarını zorladı. Haftada sadece bir kez uygulayabildim."

SÖ6, "Önce uygularken tedirgin oldum ancak çocukların çok hoşuna gittiğini görünce arttırılmasını sağladım."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel okullarda covid-19 pandemisi sürecinde ilkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin dijital liderlik öz yeterliklerinin McKenzi ve diğerlerinin (2020) araştırmasında belirtilen kriterler açısından katılımcı görüşleri incelendiğinde aktif öğrenme ve değerlendirme başlıklarına ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Değerlendirme temasının birinci alt boyutu olan uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin kodlar incelendiğinde katılımcıların tamamının uzaktan öğretim sürecini üç farklı yolla değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar en fazla (%41,6 ile) anket yöntemi ile değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Değerlendirme temasının ikinci alt boyutu olan sürece yönelik öğretmenin kişisel değerlendirmesine (1-5 arası, 5 Çok iyi) ilişkin kodlar incelendiğinde katılımcıların tamamının uzaktan öğretim süreci hakkında kendilerine yönelik değerlendirmede bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (% 66,6) uzaktan öğretim uygulamalarında kendini çok iyi kategorisinde değerlendirdiğini ifade etmişlerdir.

SÖ7, "Derslerimde tüm materyalleri etkin ve öğrencilerin keyif alacağı biçimde uygulamalarla zenginleştirerek uyguladım. Kendimi çok iyi bir uygulayıcı olarak görüyorum."

SÖ10, "…….Okulumuzda uzaktan eğitim platformunun kullanımı ve daha web 2.0 araçlarını derslerimize nasıl entegre edeceğimize ilişkin eğitimler de verildi. Kendimi bu donanımı çok iyi kullanan bir öğretmen olarak tanımlayabilirim."

İkinci tema olan aktif öğrenme temasının birinci alt boyutu uzaktan öğretim sürecinde öğrenme farklılıklarının dengelenmesine ilişkin kodlar incelendiğinde katılımcıların etüt çalışmaları ve öğrencinin öğrenme ihtiyacına yönelik farklılaştırma çalışmaları yoluyla uzaktan öğrenme farklılıklarını dengeledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (% 58,3'ü) bu farklılıkları etüt çalışmalarını ile dengelediğini buna karşın diğer çoğunluğu (%41,6'sı) ise öğrenciye yönelik farklılaştırılmış çalışmalar ile dengelediğini belirtmiştir.

SÖ3, "…öğrencilerimin öğrenme hızları senenin başında çok daha farklar içeriyordu. Yetişmeleri için zaman zaman etütler yapmaya başladım."

Aktif öğrenme temasının ikinci alt boyutu olan uzaktan eğitim sürecinde grup çalışmalarının uygulanma sıklığına ilişkin kodlar incelendiğinde ise tüm katılımcılar grup çalışmalarına farklı sıklıklarla derslerinde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı (% 50'si) haftada üç kereden fazla sıklıkla grup çalışmalarına yer verdiğini ifade ederken; bir kısmı (% 33,3'ü) bu çalışmalara haftada iki veya üç kez yer verdiğini, daha az bir kısım katılımcı da (% 16,6'sı) haftada yalnızca bir kez grup çalışmalarına yer verdiğini ifade etmiştir.

SÖ6, "Öğrencilerimi birbiriyle ekran önünde de kaynaştırmam gerekli diye düşündüm. Bu nedenle zümre arkadaşlarıma da sıklıkla grup çalışmalarına yer vermemiz gerektiğini söyledim."

SÖ9, "Yaşları çok küçük olduğu için sadece birkaç kez deneyebildim. Ders çok dağılıyordu, sınıf ortamı gibi değildi onları kontrol etmem."

Beş milyon öğrenci üzerinde yapılan araştırma göstermiştir ki uzaktan eğitimde özellikle küçük yaş gruplarında öğrenme kayıpları olmaktadır. Soland vd. (2020) dijital alt yapı ve donanım eksikliği ise bunun en önemli nedeni olarak gösterilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri bu kayıpların önüne geçmek amacıyla ara değerlendirmeler ve sürece yönelik yaptıkları geribildirimleri gelişme amaçlı olarak incelediklerini paylaşmışlardır. Bu durum özellikle uzaktan eğitim sürecine katılmış öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelemiş ve araştırma sonucunda olumsuz tutumda oldukları sonucuna ulaşılmış Seçmeli ve Kurnaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya farklı bir bakış açısı oluşturması bakımından da önemlidir.[26] Katılımcı sınıf öğretmenleri nitel araştırmadaki sözlü paylaşımlarında küçük yaş grubu öğrencilerinde olumlu tutum yaratmak amacıyla eğlenceli

[26] "Yadigar, H., & Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda Uzaktan Eğitime Yönelik Paydaş Görüşleri/Stakeholder Views on Distance Education in Primary Schools. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 526-566."

paylaşım zamanları yarattıklarını da sözlerine "Okul sadece öğretmek veya öğrenmek değil. Öğrencilerimin, arkadaşlığa ve paylaşıma çok ihtiyaç duyduğunu gördüm. Bunun için bazen onlarla ders dışı sosyal paylaşım zamanları oluşturdum." şeklinde cümlelerle eklemişlerdir. Özer ve Turan, (2021)'de yaptıkları çalışmayla tekrar eden bağlantı ve internet sorunlarına ek olarak uzaktan eğitimin en belirleyici olumsuz yönünün ise iletişimin ekran üzerinden sağlanmasıyla oluşan yapay ve samimiyetten uzak ortam olarak belirlemiştir. Teknoloji bağımlılığı riskinin yükseltmesi, öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinin düşmesi, derse erişmekte sıkıntılar yaşanması, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine tezat oluşturması, öğretmen-öğrenci ve veli iletişimini ve işbirliğini en aza indirmesi de (Taş, 2021) tarafından yapılan çalışmanın temel çıkarımlarını oluşturmuştur.[27]

İlkokul öğrencilerinin özellikle sosyalleşme isteği ve ihtiyacı da göz önünde bulundurulduğunda derslerde etkileşim ve grup çalışmalarına yer vermek oldukça büyük öneme sahiptir. Çalışmaya katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde de grup çalışmalarıyla destekledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Keza pandemi öncesinde Robert, Irani, Telg, ve Lundy (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin ve de diğer akranlarla kurulan etkileşimin öğrencilerin çevrimiçi öğretimden memnuniyetini etkileyen en önemli faktörler olduğu ifade edilmiştir. [28]

Çalışmamızın bulguları, Mc Kenzi vd (2020) çalışmasının uzaktan eğitim çalışmalarına yön verici kriterleri doğrultusunda pandemi döneminde ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin paylaştıkları deneyimleri doğrultusunda dijital öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmanın özel okullarda görev yapan öğretmenleri kapsaması, özel okulların aynı zamanda teknolojik altyapı olanakları da incelendiğinde bu tarz okulların beklenmeyen dijital çalışmalar için hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu ve bunun da çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini olumlu yönde destekleyen bir fayda olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için ders dışı akademik ve sosyal paylaşım zamanları yaratılmasının önemli olduğu izlenimini kazandırmaktadır. Özel öğretim kurumlarında görev yapan ve uzaktan eğitim sürecinde dijital eğitim veren sınıf öğretmenlerinin araştırma kuramının kriterlerine bağlı olarak dijital öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

---

[27]-[13] "YAŞAROĞLU, C., & GELMEZ, F. İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Çevirimiçi Derslere Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi1. Turkish Journal of Educational Studies, 9(3), 415-430."

KAYNAKÇA

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/'21 National Education Statistics, Formal Education 2020/'21,s.74

2020 Eğitim Değerlendirme Raporu, Tedmem s.57-58.

Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.

Anderson, J. (2020, March 30). The coronavirus pandemic is reshaping education. Quartz. https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/. Arık, B. M. (2020, April 15). Effects of coronavirus're Education in Turkey - IV | How does the digital divide affect distance education?. Education Reform Initiative.

Bahçeşehir Üniversitesi (2020). Uzaktan eğitim süreci üzerine veli, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ile ilgili araştırma bulgularının raporu. Erişim adresi:

Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3 (3), 75-85.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün and S. B. Demir, Trans.; 3rd ed.). Siyasal Yayınevi. (Original work published 2013) Giannini, S. & Albrectsen, A. B. (2020, March 31). Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest.

Çetin,M, (2021). *Güncel liderlik kuramları*, Ankara. S.201-219

Hopegood, S. (2020, April 3). Coronavirus: Our principles, values, and shared humanity. Worlds of Education. Worlds of Education.

How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. World Education Blog.

Hüseyin, E., & Kocasarac, H. (2022). Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim Ve Teknoloji Dergisi*, *8*(3), 191-213.

İşman, A. (1998). Uzaktan eğitim. Sakarya: Değişim Yayınları.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci [The Covid-19 pandemic and the resulting education process]. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 283-289.

McKenzie, S, Garivaldis, F., & Dyer, K. R. (2020) Tertiary Online Teaching and Learning. Springer. Singapore

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. Sage Publications. Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi:

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Soland, J., Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. ve Liu, J. (2020). The impact of Covid-19 on student achievement and what it may mean for educators, 27 Mayıs 2020.

Yadigar, H., & Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda Uzaktan Eğitime Yönelik Paydaş Görüşleri/Stakeholder Views on Distance Education in Primary Schools. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2), 526-566

2207

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yeliz ÇELEN[29], Sibel KICIR[30],

ÖZET

Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, hem öğrencinin bilişsel, duygusal, kültürel, sosyal ve demokratik gelişimine katkıda bulunmakta ve diğer öğrencilerle iş birliği içinde bulunmalarından kaynaklı olarak da onlara toplumsal yapıyı tanıma olanağı sunmaktadır. Sınıf yönetimi daha önceki yıllarda genel olarak öğrencilerin olumsuz davranışların önüne geçilmesiyle ilişkilendirilse de günümüzde öğrenciler için verimli öğrenme ortamları oluşturma gibi temel bir amaç doğrultusunda sınıf içi etkinlikleri düzenleme ve kontrol, öğretim ortamı, araç gereç ve materyallerini düzenleme ve öğrenme yaşantıları esnasında ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırma gibi pek çok görevi içinde bulunduran kapsamlı bir yönetim faaliyetine dönüşmüştür. Bu araştırma, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bunlar karşısında aldıkları önlemleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Amasya ilindeki devlet okulunda görev yapan monografik örnekleme yöntemiyle seçilmiş 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada verilerin toplama aracı olarak odak grup görüşme formu kullanılmıştır.

Odak grup görüşme formu; öğretmenlerin sınıf yönetimde karşılaştığı sorunları, hangi sınıf seviyesinde bu sorunların daha çok olduğu, hangi derste sorunlu davranışların arttığı, sorunlu davranışları çözmeye ayrılan süreyi ve bu sorunlar karşısında ne gibi önlemler alındığını belirlemeye yönelik beş sorudan oluşmaktadır.Görüşmeden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

[29] Dr. Öğr. Üys., yelizcelen@hotmail.com, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
[30] Öğrenci, yelizcelen@hotmail.com, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları en çok sorunun; derste izin almadan konuşma olduğu görülmüştür. Sorunlu davranışların daha çok 1. Sınıflarda görüldüğü tespit edilmiştir. Çalışmada sorunlu davranışların en çok Türkçe ve Beden Eğitimi derslerinde daha çok olduğu, sorunlu davranışlara ayrılan zamanın genel olarak 5-10 dk olduğu tespit edilmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi için alınan önlemler ise; bu süreçte kararlı olmak ve etkinliklere ağırlık vermek olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunların önüne geçmek için bu alanda hizmet içi eğitimler verilmesi, aile, okul ve öğrenci etkileşiminin artırılması, öğretmen yetiştirme ders programlarında sınıf yönetimine ilişkin derslerin payının artırılması ve bu alandaki çalışmaların sayılarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf Yönetimi, Sınıf Öğretmeni, Okul Yönetimi.

PROBLEMS FACED BAY TEACHERS IN CLASSROOM MANAGEMENT AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

ABSTRACT

Effective classroom management both contributes to the cognitive, emotional, cultural, social and democratic development of the student and provides them with the opportunity to get to know the social structure due to their cooperation with other students. Although classroom management was generally associated with the prevention of negative behaviors of students in the previous years, today, organizing and controlling classroom activities, arranging the teaching environment, equipment and materials, and eliminating the obstacles that arise during learning experiences in line with the main purpose of creating productive learning environments for students. It has turned into a comprehensive management activity that includes many tasks such as.

This research was carried out to determine the problems faced by classroom teachers working in primary schools and to determine the precautions they take against them. In this study, focus group interview technique, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of 7 classroom teachers selected by the monographic sampling method, working in the state school in Amasya in the 2022-2023 academic year. In this qualitative study, a focus group interview form was used as a data collection tool.

Focus group interview form; It consists of five questions to determine the problems that teachers face in classroom management, at which grade level these problems are more common, in which lesson the problematic behaviors increase, the time allocated to solving the problematic behaviors and what precautions are taken against these problems. The data obtained from the interview were recorded in writing by the researcher.

As a result of the study, the most common problems faced by teachers in the classroom; It was observed that there was speaking without permission in the lesson. It has been determined that problematic behaviors are mostly seen in 1st grades. In the study, it was

determined that the problematic behaviors were mostly in Turkish and Physical Education classes, and the time allocated for problematic behaviors was generally 5-10 minutes. The measures taken for an effective classroom management are; being determined in this process and focusing on activities.As a result of the research, it is recommended to provide in-service trainings in this field, to increase family, school and student interaction, to increase the share of classroom management courses in teacher training curriculum, and to increase the number of studies in this field in order to prevent the problems that teachers encounter in classroom management.

Keywords: Classroom Management, Class Teacher, School Management

GİRİŞ

Okul ikliminin en önemli bileşeni olan sınıf, öğrencilerin ailelerinden sonraki dönemlerde sosyal ilişkiler kurduğu ikinci öneli yaşamsal sistemdir. Sınıf öğrenci ve öğretmenin eğitim ve öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmek için bir plan dahilinde katıldıkları bir yaşam alanı olduğundan bu alan içindeki faaliyet ve etkinliklerle bu yaşam alanının düzenlenmesinden öncelikli olarak öğretmen sorumludur (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003).

Sınıf, ilgili ders amaçlarına ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, öğrenci, öğretmen ve fiziksel kaynakların etkileşim içinde olduğu kendine özgü iklimi olan, kişilerin sosyal bir yapı oluşturduğu bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2017). Bu tanımdan hareketle sınıfın öğretim sisteminin önemli bir bileşeni olduğu, öğrencilerin üzerinde çok yönlü etkileri bulunduğu ve grup iletimi ve etkileşimi için de uygun bir öğrenme ortamı sağladığı söylenebilmektedir (Ekinci, 2010; Kırbaş ve Atay, 2017; Çiftçi 2015).

Ilgar (2005,13) tarafından yönetim, istenilen amaçlara ulaşabilmek için maddi ve fiziki imkanları ve araç, gereç, materyal ve zamanı birbirleriyle uyumlu ve verimli şekilde kullanma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle sınıf yönetimi de benzer şekilde okulun, dersin ve Milli Eğitimin amaçlarına ulaşmak için sınıf ortamı içinde bulunan donanımları amaca uygun ve verimli sonuçlar alacak şekilde kullanmak olarak tanımlanabilir. Woolfolk (1995) tarafından sınıf yönetimi, olumlu bir iklim ve öğrenme ortamı oluşturmak için kullanılan teknikler olarak tanımlanmaktadır. Hiç şüphesiz bütün yönetim biçimlerinde daha iyi öğrenme ya da yaşama faaliyetlerinin gerçekleşmesi yönetimin niteliklerine bağlı olacaktır (Çiftçi,2015).

Sınıf yönetimi, Başar (1996) tarafından sınıf içindeki kişilerin çalışma ve öğrenme engellerinin en aza indirgenmesi için gerekli önlemlerin alınması şeklinde tanımlanırken, Lemlech (1988) tarafından eğitim ve öğretim programlarının hazırlanarak kaynak ve ödevlerin belirlenmesi ve öğrenci öğrenmelerinin ve gelişiminin önündeki engellerin kaldırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda olduğu gibi gerek öğrenciye gerekse de öğretmene farklı misyonlar yüklenmiş olsa da sınıf

yönetimini, öğrencilerin farklı alanlardaki yetenek ve becerilerini geliştirmek ve onları eğitim süreçlerine aktif olarak dahil etmek için gerekli olan tüm etkinliklerin yönetimi şeklinde tanımlamak mümkündür.

Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, hem öğrencinin bilişsel, duygusal, kültürel, sosyal ve demokratik gelişimine katkıda bulunmakta ve diğer öğrencilerle iş birliği içinde bulunmalarından kaynaklı olarak da onlara toplumsal yapıyı tanıma olanağı sunmaktadır. Duric (1991) tarafından da belirtildiği gibi sınıf ideal bir toplum örneği oluşturmaktadır. İyi yönetilen sınıflarda öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, kendilerini hızlı olarak geliştirdikleri ve gündelik yaşama uyum konusunda zorluk yaşamadıkları görülmektedir.

Sınıf yönetimi daha önceki yıllarda genel olarak öğrencilerin olumsuz davranışların önüne geçilmesiyle ilişkilendirilse de günümüzde öğrenciler için verimli öğrenme ortamları oluşturma gibi temel bir amaç doğrultusunda sınıf içi etkinlikleri düzenleme ve kontrol, öğretim ortamı, araç gereç ve materyallerini düzenleme ve öğrenme yaşantıları esnasında ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırma gibi pek çok görevi içinde bulunduran kapsamlı bir yönetim faaliyetine dönüşmüştür.

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler kullanılan öğretim yöntem teknik ve stratejileri, okul, öğretmen ve veli iş birliği, sosyal çevreyle uyum, okul iklimi, öğretmen özellikleri ve öğrencilerin derse olan motivasyonları sayılabilmektedir (Doğan, Uğurlu ve Karakaş, 2014). Demirel'in de (2005) belirttiği üzere eğitimin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminde karılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri önemli bir sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetiminde fraklı sorunlar ile karşılaştıklarını bu sorunların başında ise izin almadan konuşma, kendi aralarında konuşma, öğretmeni dinlememe, ders işlenirken başka işlerle meşgul olma ve ödev yapmama gibi davranışlarının olduğunu göstermektedir (Uğurlu ve ark. 2014; Sadık ve Arslan, 2015; Kırbaş ve Atay, 2017). Aynı araştırmaların bulgularına göre sınıf yönetiminin iyi olduğu durumlarda öğrencilerinin öğrenme isteklerinin karşılanacağı ve olumsuz davranışlarının önüne geçileceği düşünülmektedir.

Bu problemler doğrultusunda araştırmada sınıf öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik alınacak önlemler tespit edilmeye çalışılmış ve araştırmanın genel amacı doğrultusunda,

a. Sınıf yönetiminde karşılaşılan genel sorunlar nelerdir?
b. Hangi derslerde sınıf yönetimi daha zor olmaktadır?
c. Derslerde sınıf yönetimine ayrılan süre ne kadardır?
d. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara nasıl önlemler alınıyor?

sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılan tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri nitel araştırmalarda derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinilmek istenilen durumlarda kullanılan ve görüşmeye katılan katılımcıların belirli bir konuya yönelik düşünce ve tutumlarının nasıl olduğunu, diğer katılımcılarla benzeşik ve farklı düşüncelerinin tespit edilmesini amaçlayan tartışmalardır.

Çalışma Gurubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de devlet ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi monografik örnekleme yoluyla seçilmiş olup örneklemi, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Amasya ilindeki bir devlet ilköğretim okulunda görev yapan 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Monografik örneklemede araştırmacı evrenle ilgili görüşlerinden hareketle, daha önceki deneyim ve konu üzerindeki öngörülerine dayanarak evreni temsil edebilecek bir küme ya da birkaç denek üzerinde çalışmaktadır (Ural ve Kılıç, 2011). Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde 7 öğretmenin 17-45 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu, öğretmenlerin 2'sinin birinci sınıf, 1'inin ikinci sınıf, 2'sinin üçüncü sınıf, 2'sinin ise dördüncü sınıf düzeyinde öğrenci okuttuğu gözlemlenmektedir. Araştırmada öğretmenler Ö1, Ö2,…. şeklinde tanımlanmış ve öğretmen görüşlerinden örnekler verilirken bu tanımlama kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne sunulup geçerliği konusundan görüş birliğine varılan beş sorudan oluşa bir odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama görüşmecilerle okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmacı katılımcıların görüşlerini daha çarpıcı bir şekilde ortaya koymak için doğrudan alıntılara er verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu açıdan öğretmenlerin görüşlerinin kaydedildiği görüşme formları, araştırmacı tarafından numaralandırılarak cümleler okunmuş, aynı olan soruların cevapları, anlamları değiştirilmeyecek şekilde tek cümleye dönüştürülmüştür. Diğer katılımcı adayların benzer olan görüşleri de aynı tema altında toplanarak ortak bir tema oluşturulmuş, frekans ve yüzdelikleri çıkarılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları iki sorunun ne olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Sınıf kurallarına uymama	1	7,14
Kayıtsız tavırlar sergileme	2	14,28
Ders takibi ve katılımı	1	7,14
Derse hazırlıksız gelme	1	7,14
Söz hakkı almadan konuşma	2	14,28
Tahammülsüzlük	1	7,14
Ödev yapmama	1	7,14
Dikkat ve motive süresi	2	7,14
Derste çok konuşma	2	14,28
Etkili dinleme alışkanlığı kazanmama	1	7,14

Tablo1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaşılan en çok sorunların öğrencilerin kayıtsız tavırlar sergilemesi, söz hakkı almadan konuşma ve ders sırasında çok konuşma olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırma sonuçları sınıf yönetiminde derste izinsiz konuşma davranışının öğrenciler tarafından sık olarak sergilendiğini belirten çalışmalarla (Balay ve Sağlam 2008; Şenay, 2011; Elban, 2009; Kırbaş ve Atay, 2017) ve öğrencilerin sınıf kurallarına uymamama davranışını gösterdiğini belirten araştırma (Keleş, 2010; Gürşimşek, ve Saygılı, 2008) sonuçlarıyla örtüşüklük göstermektedir. Bununla birlikte Aküzüm ve Nazlı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bu sonuçtan farklı olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları sorunun "öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri" olduğu görülmekte, öğretmenlerin %39,5'i bu sorunla çok sık, %17,1'i ise "her zaman" karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri örnek yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2:

- Öğrencilerin derste çok ses yapmasından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.
- Öğrencilerin ders takibi ve katılımında büyük sorunlar yaşanmaktadır.

Ö3:

- Öğrencilerin ders sırasında kendi aralarında çok konuşmaları sorun oluşturmaktadır.
- Öğrencilerin derste dikkat ve motive sürelerinin kısa olması sorun oluşturmaktadır.

Ö5:

- Öğrencilerin birbirlerine karşı olan tutum ve davranışları konusunda sorunlar yaşanmaktadır.
- Öğrencilerin etkili dinleme alışkanlığının tam ve doğru olarak kazanamamış olmaları sınıfta sorunlar oluşmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenlere sorulan ve en çok hangi dersi işlerken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorsunuz sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin en çok hangi derste sınıf yönetiminde daha fazla sorun yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Dersler	f	%
Türkçe	4	57,14
Matematik	1	14,28
Beden Eğitimi	2	28,57

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıf yönetimin en zor olduğu dersin Türkçe olduğu görülmektedir. Matematik ve Beden Eğitimi derslerinde de sınıf yönetimi sorunlarının yaşandığı ancak Türkçe dersine oranla bu sorunların görece olarak daha az olduğu görülmektedir. Uğur ve Yenel (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerinde sınıf yönetiminde zorlandıkları ve dersin işlenmesine ilişkin tesis, araç ve gereç yoksunluğu, diğer branş öğretmenlerinden ve velilerden destek görememe ve öğrencilerin derse kıyafet olarak hazır gelememe gibi sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Dirlikli, Sakalin ve Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin matematik dersinde sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıklarını belirttikleri ve bu sorunların başında öğrenci ilgisizliğinin geldiği belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin matematik dersinde sınıf yönetiminde sorun yaşamamaları için alan bilgisinin iyi olması ve teknolojiyi etkin kullanması gerektiği yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu soruya öğretmenlerin verdikleri örnek yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1:

- Okuma yazma çalışmaları gerektiren derslerde öğrenciler daha fazla sıkıldıkları için Türkçe dersinin işlenmesinde sorunlar yaşıyoruz. Sınıf seviyesi yükseldikçe de yabancı dil ve matematik derslerinde de sınıf yönetimi zorlaşmaktadır.

Ö2:

- Türkçe dersinde daha fazla sorunlar yaşanıyor. Özellikle okuma yazma sırasında sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaşıyoruz.

Ö3:

- Daha çok Türkçe derslerinde sınıf yönetimi sorunlarıyla karşılaşıyoruz. Çünkü Türkçe dersini ifade edilmesi ve anlatımı zor olmaktadır.

Ö4:

- Matematik dersinin zor anlaşılması ve öğrencilerin çok ilgileri olmamasından dolayı bu ders sınıf yönetiminde zorluklar yaşanmaktadır.

Ö5:

- Türkçe dersi gibi sözel derslerde ve öğrencilerin aktif olmadığı durumlarda sınıf yönetiminde daha çok sorunlar yaşanmaktadır.

Ö6:

- Beden eğitimi derslerinde öğrenciler kurallı oyun oynamak istememeleri, serbest kalmak istemeleri ve özellikle de erkek öğrenciler futbol oynamak istemelerinden dolayı sorunlar yaşanmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları çözmek için ne kadar süre ayırdıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara çözmeye yönelik soruya verdikleri soruların dağılımı

Dersler	f	%
5 dk	2	28.57
10 dk	2	28,57
20 dk	1	14,28
Sorunlu davranışa göre	2	28,57

Tablo 3' de görüldüğü üzere öğretmeneler sorunlu davranışları çözmek için genellikle 5-10 dk ayırmaktadır. Bu soruya verilen örnek öğretmen yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö2:

- Genel olarak 10 dk zaman ayırmak yeterli oluyor. Sorunlu öğrenciler için bazen 20 dk zaman ayırmak gerekebiliyor.

Ö3:

- Her zaman olmasa da bazen 5 dk gibi bir süre ayırmamamız gerekebiliyor.

Ö4:

- 5 dk zaman ayırmak yeterli oluyor. Anında müdahale yapılması gerekiyor.

Ö5:

- Derste belirli bir süre ayırmadan sorunu dinleyip uygun zamanda çözüme kavuştururum. Çünkü bu süre sorunlu davranışa göre değişiklik göstermektedir.

Ö6:

- 10 dk zaman ayırmak sorunları çözmek için yeterli olmaktadır.

Ö7:

- Önceliğim sorunlu davranışları çözmek, bu süre konuya göre değişebilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığınız sorunlara ne gibi önlemler alıyorsunuz sorusuna verdikleri cevapların dağılımına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara verdikleri tepkilere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Davranışlar	f	%
Görmezden gelme	1	7,14
Materyal ve etkinlik yaptırma	3	21,42
Öğrenci yeri değiştirme	1	7,14
Sınıf kurallarını birlikte oluşturma	1	7,14
Kesin ve kararlı olmak	3	21,42
Öğrencileri boş bırakmamak	1	7,14
Model olmak	1	7,14
Çevreden örnek verme	1	7,14
Sorunları kökten halletmek	1	7,14
Sevdikleri etkinliklerden mahrum bırakmak	1	7,14

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunları karşısında aldığı önlemlere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere materyal ve etkinlik yaptırma yolunu seçtikleri ve sınıf

yönetimini bozan davranışlarla karşılaştıklarında kesin ve kararlı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmalar da öğretmenlerin sınıf yönetimini bozan bir davranış ile karşılaştıklarında sen dili yerine ben dili kullanmaya özen göstermeleri ve öğrenciden beklenenlerin açık ve net şekilde ifade etmeleri yönünde öğretmenleri yönlendirmektedir (Şentürk,2010). Aküzüm ve Nazlı (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenleri sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları gidermek için öğrenci ile göz teması kurarak sorunu anlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1:

- Görmezden gelme.
- İlgilerini çekebilecek materyaller ve etkinlikler yaptırma.

Ö2:

- Öğrencilerin yerlerini değiştirme.
- İlgilerini çekebilecek etkinlikler yaptırma.

Ö3:

- Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturma.
- Kuralların uyulmasına kesin ve kararlı bir şekilde devam etmek.

Ö4:

- Öğrencileri bir anlık boş bırakmamak gerekir.
- Öğrencilerin seviyelerine göre etkinlikler yaparak ilgilerini bir noktaya toplamak.

Ö5:

- Öğrencilere model olmaya çalışıyorum.
- Derste sınıftan ve çevreden örnekler veriyorum.

Ö6:

- Sevdikleri etkinliklerden mahrum bırakma.
- Kurallara uymaları konusunda kararlı olmak.

Ö7:

- Kararlı ve emin bir şekilde süreci yönetmek.
- Sorunları kökünden halledip eğitim-öğretime öyle geçmek.

Tüm bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunların önüne geçmek için bu alanda hizmet içi eğitimler verilmesi, aile, okul ve öğrenci etkileşiminin

artırılması, öğretmen yetiştirme ders programlarında sınıf yönetimine ilişkin derslerin payının artırılması ve bu alandaki çalışmaların sayılarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2000) *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Aydin, D. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Aküzüm, C., & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, *1*(2), 88-102.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:V, 5 (2),* 1-24.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi* (13.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. S. (2015). İlkokul *öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Turken.

Demirel, Ö. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Dirlikli, M., Sakalli, A. F., & Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 36-57.

Doğan, S.,Uğurlu, C.& Karakaş, H. (2014). Etkili Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13/4*, 1097-1119.

Duric, L. (1991). Element de Psychologie de l'Education. Unesco.

Gürşimşek, I.; Saygılı, G. (2008). *Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 23, 152-159.

Ekinci, A.(2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 9/2,* 734-748.

Elban, L.(2009), İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü: Konya

Ilgar, L. (2005). Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi. İstanbul: Beta.

Keleş, Z. (2010). İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, *12*(28).

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom manegement longman ınc.* Second Edition, Newyork.

Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies. *Interventıon In School and Clinic, 31(3),* 172-176.

Sadık, F. & Aslan, S.(2015).İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies* - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 10/3,115-138, Ankara-Turkey.

Şenay, K. (2011). İlköğretim okulları birinci kademede görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şentürk, E. (2010). İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Turken.

Uğur, O. A., & Yenel, F. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Ankara İli Örneği). *Gazi Üniversitesi, Eğitim* Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Uğurlu, C.T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., Zorlu, H. (2014).Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar Ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri, Turkish Studies –International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 577-602, Ankara-Turkey.

Ural, A ve Kılıç, İ. (2011). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. 3. baskı. Ankara: Detay.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Woolfolk, A. (1995). Educational psychology. 6. baskı. Allynand Bacoıı.

2208

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YAŞADIĞI ZORLUKLARIN SEBEPLERİ

Yeliz ÇELEN[31], Zeynep YİĞİT[32],

ÖZET

Dil, insanın içinde yaşadığı topluma iletişimini sağlayan, konuşulduğu toplumun kültürünün bir parçası olan çok yönlü ve sistematik kuralları bulunan bir iletişim aracı olarak tanımlanabilir. Dilin konuşulduğu toplulukta kurallarına uygun şekilde kullanılması topluma özgü değer, yapı ve işleyişlerin de sonraki nesillere aktarılması açısından önem taşımaktadır. Çünkü dil aynı zamanda biyolojik ve sosyolojik bir varlık olup ses ve anlam bakımından topluluk kültüründeki değişme ve gelişmelerden etkilenmektedir. dilbilgisi öğretiminde sistematik yapı ve kuralların metin ve cümle bağlamı içinde ele alınması ve dört temel dil becerisinin gelişmesine hizmet etmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminde yaşanılan sorunları tespit emek ve bu bağlamda öneriler geliştirmek bir gereklilik halini almaktadır. Öğrencilere Türkçe öğretimi yapılması, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışı çabaları araştırmalara sıklıkla konu olmaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi konularını öğrenmekte yaşadıkları zorluklar sosyal anlamda iletişim kurmalarını olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin dilbilgisini konularını öğrenmekte yaşadıkları zorlukları tespit etmek ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çözüm önerileri geliştirmektir. Bu araştırmanın hedefi 7.Sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konusu hakkında yaşadığı zorlukların sebeplerini araştırmaktır. Bu hedefle Amasya ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 8 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilere konu hakkında 10 soru sorulmuştur. Görüşme sırasında ses kaydı yapılmış ve içerik analizi kullanılarak kodlar belirlenmiştir. Öğrencilerin dil bilgisinde zorlanma sebepleri, ders hakkındaki görüş ve yorumları ele alınmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içinde etkinlikler ve farklı öğretim yöntemleri uygulanırsa, çözümleme yapılacak metinler öğretmen tarafından açıklanırsa ve öğrenme ortamında rekabet oluşturacak yarışa ya da oyunlar oynanırsa daha iyi bir dilbilgisi öğretiminin gerçekleştirileceğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında başarı düzeyi yüksek dil bilgisi öğrenimi için öğrenciye ders içi ve ders dışı farklı yöntem ve tekniklerle kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, kitap okumanın öğrenci tarafından zorunlu bir ihtiyaç olarak değil de aksine farklı deneyim ya da bilgileri öğrenebileceği eğlenceli bir faaliyet olarak görülmesinin sağlanması, öğretiminde

[31] Dr. Öğr. Üys., yelizcelen@hotmail.com, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
[32] Öğrenci, yelizcelen@hotmail.com, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

zorluk çekilen sıfatlar, fiiller ve zamirler konularında farklı yönem ve tekniklerle öğretime yönelik seminer ya da eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretimi, dilbilgisi.

THE EXPERIENCE OF SECONDARY SCHOOL 6TH STUDENTS IN LANGUAGE TEACHING CAUSES OF CHALLENGES

ABSTRACT

Language can be defined as a communication tool that provides communication to the society in which people live, and has versatile and systematic rules that are a part of the culture of the society in which it is spoken. The use of the language in accordance with the rules of the community in which it is spoken is important in terms of transferring the values, structures and processes peculiar to the society to the next generations. Because language is also a biological and sociological entity and is affected by changes and developments in community culture in terms of sound and meaning. In grammar teaching, it is very important to consider the systematic structure and rules in the context of the text and sentence and to serve the development of four basic language skills. For this reason, it becomes a necessity to identify the problems experienced in grammar teaching and to develop suggestions in this context. Teaching Turkish to students, problems encountered in teaching Turkish and efforts to find solutions to these problems are frequently the subject of research. The difficulties that students experience in learning grammar topics negatively affect their social communication. The aim of this study is to identify the difficulties that students experience in learning grammar and to develop solutions to overcome these difficulties. The aim of this research is to investigate the reasons for the difficulties experienced by 7th grade students about grammar. With this aim, a focus group interview was held with 8 students studying at a secondary school in Amasya. Students were asked 10 questions about the subject. During the interview, audio was recorded and codes were determined using content analysis. The reasons for the students' difficulties in grammar, their views and comments about the lesson were discussed.As a result of this research, it has been concluded that students believe that a better grammar teaching will be achieved if activities and different teaching methods are applied in the classroom, if the texts to be analyzed are explained by the teacher, and if competitions or games are played in the learning environment. In the light of these data, making the student gain the habit of reading books with different methods and techniques in and out of the classroom for high-level language learning, ensuring that reading is not a compulsory need by the student, on the contrary, it is an enjoyable activity where he can learn different experiences and information, It is recommended to give seminars or trainings for teaching with different methods and techniques on adjectives, verbs and pronouns that are difficult.

Keywords: Grammar teaching, Turkish teaching, grammar.

GİRİŞ

Dil, insanın içinde yaşadığı topluma iletişimini sağlayan, konuşulduğu toplumun kültürünün bir parçası olan çok yönlü ve sistematik kuralları bulunan bir iletişim aracı olarak tanımlanabilir. Dilin konuşulduğu toplulukta kurallarına uygun şekilde kullanılması topluma özgü değer, yapı ve işleyişlerin de sonraki nesillere aktarılması açısından önem taşımaktadır. Çünkü dil aynı zamanda biyolojik ve sosyolojik bir varlık olup ses ve anlam bakımından topluluk kültüründeki değişme ve gelişmelerden etkilenmektedir.

Dillerin ses ve anlam bakımından ortak kuralları dilbilgisi olarak adlandırılmaktadır. Dilbilgisi öğretimi de öğrencilere konuşulan dilin ses ve cümle özelliklerinin farklı yöntemler kullanılarak öğretildiği ve dilin etkili kullanımı için etkinlerin yapıldığı bir öğrenme sürecidir (Dolunay, 2010; 277). Bir dildeki kelimelerin temel, yan ve mecaz anlamlarını bilmek, o kültüre ait atasözü ve deyileri kullanmak dilbilgisinin temel bileşenleri oluşturmaktadır (Sağır, 2002; 7). Dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin ana diline kaşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta, kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak sağlamakta ve sosyal iletişimlerinin boyutlarını etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında dilbilgisi öğretimine bir amaç değil kişilerin sosyal entegrasyonlarını sağlayarak içinde bulunduğu toplumun değerleriyle donatılmasını kolaylaştıracak bir araç olarak görmek bir gerekliliktir.

Demirel'e göre (2002: 114), dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin bilinçaltı yapılarını görünür bir bilinç seviyesine çıkarma ve dilin işleyiş ve yapılarını doğru ve etkili bir şekilde öğrencilere aktarma amacını taşımaktadır. Erdem ve Başaran'a göre (2010; 323), bireylerde dil bilincinin gelişmesi ve kurallarına uygun bir şekilde dil kullanım becerilerinin kazanılabilmesi için anadil etkinleriyle bütünleşmiş bir dilbilgisi öğretimine ihtiyaç bulunmaktadır. Dolunay'a göre de (2010; 278), dilbilgisi öğretimin amacı özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin anadillerini doğru ve yerinde kullanmalarının, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmelerinin sağlanması ve bu şekilde içinde yaşadıkları toplumla iletişimlerinin güçlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda bakıldığında dilbilgisi öğretiminin doğru şekilde yapılması he öğrencinin toplumsal farkındalık geliştirmesine katkıda bulunmakta hem de anadilini doğru kullanmasını sağlamaktadır. Güneş'e göre ise (2007), dilbilgisi öğretimini bil becerileri, iletişim, kavram gelişimi gibi bir zihinsel beceri gelişimi olarak gören yapılandırmacı yaklaşıma göre dilbilgisi anadili öğretiminde bir araçtır. Bu nedenle de öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına imkân tanıyan uygulamaların kullanılması önem arz etmektedir.

Dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalar belirli kuralları öğrenciye dayatmak yerine metinlerle öğrenciye sezdirilmesini önermektedir (Karadüz, 2007: 295; Çeçen ve Aytaş, 2008). Dilbilgisi öğretiminin dilin dört temel becerisi olan

dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarına yönelik etkinliklerle ve uygulamalarla öğrencilere kavratılması öğrencilerin ezberden uzak bir dilbilgisi öğretimi gerçekleştirmelerine imkân sağlayacaktır (Erdem, 2008). Erdem'e göre (2008;89), öğrencilerin farklı dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir dilbilgisi öğretimi cümlede ya da metinden hareket etmeli ve öğrenci seviyesine uygun içeriklerle desteklenmelidir.

Görüldüğü üzere dilbilgisi öğretiminde sistematik yapı ve kuralların metin ve cümle bağlamı içinde ele alınması ve dört temel dil becerisinin gelişmesine hizmet etmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminde yaşanılan sorunları tespit emek ve bu bağlamda öneriler geliştirmek bir gereklilik halini almaktadır.

Bu araştırmanın amacını 7. Sınıf öğrencilerinin dilbilgisi öğrenmekte zorlanmalarının sebeplerini tespit etmek ve bunu engelleyebilecek çözüm önerileri geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların görüşlerinin alınması için odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Odak grup görüşmesi, önceden tespit edilen yönergeler doğrultusunda belirli ir konu hakkında katılımcıların görüş ve duygularını anlamak maçıyla gerçekleştirilen görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Gurubu

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Amasya il merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 7.Sınıf öğrencilerinden 8 kişinin katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilerin belirlenmesinde, araştırmanın amacına bağlı olarak benzer özellikleri taşıyan öğrenciler seçilmiş ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş
Z1	E	11
Z2	E	11
Z3	E	12
Z4	E	11
Z5	K	12
Z6	K	12
Z7	K	11

Z8	K	11

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne sunulup geçerliği konusundan görüş birliğine varılan bir odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde, katılımcıların görüşlerinin ayrıntılarının yansıtılabilmesi için direkt alıntılar kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilere Dilbilgisi öğretiminde en çok hangi konularda zorlandıklarına yönelik görüşleri sorulduğunda elde edilen bulguların dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin zorlandıkları dilbilgisi konularına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Konular	f	%	Kod
Fiiller	2	25	Z6, Z7
Zamirler	4	50	Z1, Z3, Z5, Z8
Sıfatlar	2	25	Z2, Z4

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin yarısı en çok zorlandıkları dilbilgisi konusunun zamirler olduğunu belirtmektedir. Öğrencilere dilbilgisi öğretiminin kendilerine sağladığı faydalar sorulduğunda öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı ile örnek cevaplara Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin dilbilgisi öğretiminin faydalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Faydalar	f	Örnek cevaplar	Kod
Sınavda yüksek puan almak	5	Z2: Dilbilgisi sorularını sınavda yapıyorum bu nedenle yüksek puan alıyorum.	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5
Merkezi sınavlara hazırlık	2	Z7: Lgs sınavı için bi şekilde hazırlık	Z4, Z7

		yapıyorum.	
Türkçe dersinde başarılı olmak	4	Z8: Türkçe dersinde metin ya da paragraf okurken anlamamı kolaylaştırıyor.	Z1, Z3, Z6, Z8

Tablo incelendiğinde öğrencilerin dilbilgisi öğretimini Türkçe dersinde metin okuma çalışmalarında kullandıkları, merkezi sınavlara hazırlanmalarına katkı sağladıkları için de faydalı buldukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte not kaygısı taşıdıklarından dolayı dilbilgisini anlamaya çalışan öğrenci oranı tüm grubun % 62,5'tur.

Öğrencilere dilbilgisi öğretiminde karşılaştıkları zorluklara yönelik soru sorulduğunda öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı ile örnek cevaplara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin dilbilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunların sebeplerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Sorun	f	Örnek cevaplar	Kod
Yeteri kadar kitap okumamak	4	Z1: Öğretmenim kitap okumayı sevmediği için zorlandığımı söylüyor.	Z1, Z2, Z3, Z5
Öğretmenin farklı yöntem ve teknikler kullanmaması	3	Z2: Öğretmenimiz hep okuyup anlatıyor başka bir yöntem kullansa belki daha kalıcı olur.	Z2, Z4, Z7
Anlamını bilmediğimiz çok kelimenin olması	3	Z8: Türkçe dersin metin ya da paragraf okurken anlamamı kolaylaştırıyor.	Z1, Z5, Z6
Sürekli ezber gerektirmesi	2	Z3: Sınavlara çalışırken sürekli ezber yapmak zorunda kalıyorum.	Z3, Z4,
Sistematik ve kurallı bir bilgiler bütünü olması	5	Z8: Dilbilgisinde çok kural var. Bu kuralları anlamadan soruları çözmek mümkün	Z1, Z2, Z4, Z7, Z8

		olmuyor.	

Tablo 4'de görüldüğü gibi dilbilgisi öğretiminde öğrencilerin çoğunluğu dilbilgisinin kurallı ve sistematik bir yapı olmasından dolayı öğrenmekte zorlandıklarını ya da ezber yapmadan öğrenemediklerini belirtmektedir. Yine öğrenciler öğretmenin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaması ya da yeteri kadar kitap okumama gibi nedenlerden dolayı dilbilgisi öğretiminde zorlandıklarını belirtmektedir.

Öğrencilere dilbilgisi öğretiminde yaşadıkları bu zorlukların önüne geçebilmek için önerileri sorulduğunda verilen öğrenci cevaplarına yönelik bulguların dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin dilbilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Çözüm önerisi	f	Örnek cevaplar	Kod
Derste çok sayıda etkinlik yapmak	3	Z3: Derste etkinlik yapılınca ya da oyun oynanarak ders işlenince daha iyi anlıyorum.	Z3, Z7, Z8
Arkadaşlarla rekabet etmek	3	Z2: Öğretmenimiz arkadaşlarımla rekabet etmemi sağlarsa daha iyi anlıyorum.	Z2, Z6, Z7
Öğretmen metni okuyup açıklarsa	2	Z1: Öğretmenimiz çözümleyeceğimiz metni açıklarsa ya da anlatırsa daha iyi soru çözüyorum.	Z1, Z7

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler sınıf içinde etkinlikler ve farklı öğretim yöntemleri uygulanırsa, çözümleme yapılacak metinler öğretmen tarafından açıklanırsa ve öğrenme ortamında rekabet oluşturacak yarışa ya da oyunlar oynanırsa daha iyi bir dilbilgisi öğretiminin gerçekleştirileceğine inanmaktadır.

Bu veriler ışığında başarı düzeyi yüksek dil bilgisi öğrenimi için

1. Öğrenciye ders içi ve ders dışı farklı yöntem ve tekniklerle kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, kitap okumanın öğrenci tarafından zorunlu bir ihtiyaç olarak değil de aksine

farklı deneyim ya da bilgileri öğrenebileceği eğlenceli bir faaliyet olarak görülmesinin sağlanması,

2. Öğretiminde zorluk çekilen sıfatlar, fiiller ve zamirler konularında farklı yönem ve tekniklerle öğretime yönelik seminer ya da eğitimlerin verilmesi,
3. Dil bilgisi konularının Türkçe dersi içerisinde öğretimine yönelik yardımcı ders materyalleri ve ders araçlarının tasarlanması, derslerde öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin kullanılması, öğrencinin etkin ve aktif olduğu bir öğrenmenin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik olarak uygulanması ve böylelikle öğrencilerin Türkçe dersine ve öğretmenine karşı tutumları olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Çeçen, M. A., & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 133-149.

Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık, Ankara

Dolunay, S. K. (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi", Türklük Bilimi Araştırmaları, S. 27, s.275-284.

Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 85-105

Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun Oldukları Bölümlerin Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisi, *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27,* s.321-339.

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Karadüz, A. (2007). *Dil Bilgisi Öğretimi, İlköğretimde Türkçe öğretimi,* (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2227

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN[33], Büşra KOÇ[34],

ÖZET

Günümüzde lisansüstü öğretim, bilim alanında yetkinleşme ve uzmanlaşma açısından önemli bir adım olarak görülmektedir. Lisans düzeyinde mezun sayısının sürekli artıyor olması bireyleri farklılık oluşturma açısında daha ileri eğitim düzeyine ve daha farklı niteliklerle donanmaya yönlendirmektedir. Bu anlamda lisansüstü öğretim bireyin gelecekteki gelirini ve sosyal statüsünü artırmaya yönelik yaptığı bir yatırım olarak görülebilir. Lisansüstü öğretimin amacı, sadece bireyin kendisini geliştirmesi anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda ülke kalkınması için gerekli nitelikli insan gücünü açığa çıkarmak ve bu insan gücünü hazır hale getirecek öğretim üyesini ve rehberlerini yetiştirmek gibi amaçları da vardır. Kalkınma, gelişmişlik düzeyi ve nitelik arasında her zaman doğrusal bir ilişki vardır. Nitelikli insan gücünün oluşturulmasında üniversitelerin önemli bir payı bulunmaktadır. Bilimsel araştırma ve geliştirme süreçlerinin kaynağı olan üniversitelerde lisansüstü eğitim büyük bir önem taşımaktadır. Nitelikli ve çağdaş kalkınmayı etkileyen en önemli etkenlerden biri öğretmen ve öğretmene verilen eğitimdir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyeleri hem öğrencilerin eğitiminde hem de akademik liderlik rollerinde önemli bir rol oynamaktadır. Üniversiteler, nitelikli ve yetkin öğretim üyelerinin varlığına dayanarak bilgi ve bilimsel keşifleri destekleyerek toplumun ilerlemesine katkıda bulunurlar. Son yıllarda, öğretim üyelerinin kendilerini geliştirme ve profesyonel becerilerini artırma ihtiyacı daha fazla önem kazanmıştır.

Eğitimcilerin yeni nesile uygun, çağdaş yöntem ve bilgi ile donanımlı şekilde yetiştirilmesinde en büyük rollerden biri de eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümüne düşmektedir. Bu eğitimcilerin eğitim bilimleri alanında geçmişten günümüze değişen bakış açısına ve anlayışına sahip olması, onların bilimsel araştırma alanında yeterli bir düzeye gelmesi durumunda gerçekleştirilebilir. Bu alan içerisinde eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi, öğretim üyelerinin akademik kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olabilecek önemli bir fırsat sunmaktadır. Eğitim yönetimi, üniversitelerde yönetim ve liderlik becerileri ile ilgili sorumlulukları içeren disiplinler arası bir alandır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı, öğretim üyelerinin eğitim yönetimi lisansüstü eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek ve bu eğitimin akademik kariyerlerine nasıl katkıda bulunabileceğini tartışmaktır. Öğretim

[33] Doç. Dr., koybasi.fatma@gmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
[34] Doktora Öğrencisi, bsraakcc1@gmail.com, Gazi Üniversitesi

üyelerinin bu eğitim programlarına yönelik bakış açıları, beklentileri, deneyimleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak, yükseköğretimde eğitim yönetimi lisansüstü eğitiminin etkileri üzerine bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca, eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi programlarının öğretim üyelerinin profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunabileceği konusunda önerilere de yer verilecektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi deseninden yararlanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022–2023 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 10 öğretim üyesi oluşturacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim üyelerine yönelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi programlarının tasarımı ve uygulanması konusunda yöneticilere, öğretim üyelerine ve eğitimcilerine rehberlik edecek bir kaynak olarak hizmet etmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi sırasında uygulanan öğretim programında yer alan dersler ile ilgili görüşlere, derslerin içerik ve yöntemlerine dair bakış açılarına, lisansüstü eğitim sırasında karşılaşılan engeller ve sorunlara, eğitim yönetimi ve farklı disiplinlerin ilişkisine yönelik farklı fikirlere, eğitim yönetimi alanını güçlendirme adına neler yapılabileceğine dair önerilere yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Eğitim Yönetimi, Öğretim Üyeleri.

.

OPINIONS OF FACULTY MEMBERS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION POSTGRADUATE EDUCATION

ABSTRACT

Today, postgraduate education is seen as an important step in terms of competence and specialization in the field of science. The fact that the number of graduates at the undergraduate level is constantly increasing, directs individuals to a higher education level and to navy with different qualifications in terms of making a difference. In this sense, postgraduate education can be seen as an investment that an individual makes to increase his or her future income and social status. The aim of postgraduate education does not mean only the individual's self-development. At the same time, it has objectives such as revealing the qualified manpower necessary for the development of the country and raising the lecturers and guides who will make this manpower ready. There is always a linear relationship between development, level of development and quality. Universities have an important role in the creation of qualified manpower. Postgraduate education is of great importance in universities, which are the source of scientific research and development processes. One of the most important factors affecting qualified and contemporary development is the education given to teachers and teachers. In this context, faculty members in higher education institutions play an important role both in the education of students and in their academic leadership roles. Universities contribute to the progress of society by supporting knowledge and scientific discoveries based on the availability of qualified and competent faculty members. In recent years, the need for faculty members to improve themselves and increase their professional skills has gained more importance.

Educational sciences department of education faculties has one of the biggest roles in educating educators in accordance with the new generation, equipped with modern methods and knowledge. It can be achieved if these educators have a changing perspective and understanding in the field of educational sciences from the past to the present, and if they reach a sufficient level in the field of scientific research. Educational administration graduate education in this field offers an important opportunity to help faculty members advance in their academic careers. Educational administration is an interdisciplinary field that includes responsibilities related to management and leadership skills in universities. The aim of this research is to examine the views of faculty members on educational administration postgraduate education and to discuss how this education can contribute to their academic careers. It is aimed to provide information on the effects of education management postgraduate education in higher education, taking into account the perspectives, expectations, experiences and needs of faculty members towards these education programs. In addition, suggestions will be made on how educational administration graduate education programs can contribute to the professional development of faculty members. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, will be used in the research. The study group of the research will consist of 10 faculty members working at Gazi University and Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education in the 2022-2023 academic year. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions for faculty members developed by the researchers will be used. It is aimed that the data obtained as a result of the research will serve as a source to guide administrators, faculty members and educators on the design and implementation of educational management graduate education programs. In addition, opinions about the courses in the curriculum applied during the education administration graduate education, the perspectives on the content and methods of the courses, the obstacles and problems encountered during the graduate education, different ideas about the relationship between educational administration and different disciplines, what can be done to strengthen the field of educational administration. recommendations will be given.

Keywords: Postgraduate Education, Educational Administration, Faculty Members

GİRİŞ

Eğitim, toplumların gelişimi ve ilerlemesi için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyeleri hem öğrencilerin eğitiminde hem de akademik liderlik rollerinde önemli bir rol oynamaktadır. Üniversiteler, nitelikli ve yetkin öğretim üyelerinin varlığına dayanarak bilgi ve bilimsel keşifleri destekleyerek toplumun ilerlemesine katkıda bulunurlar.

Son yıllarda, öğretim üyelerinin kendilerini geliştirme ve profesyonel becerilerini artırma ihtiyacı daha fazla önem kazanmıştır. Bu bağlamda, eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi, öğretim üyelerinin akademik kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olabilecek önemli bir fırsat sunmaktadır. Eğitim yönetimi, üniversitelerde yönetim ve liderlik becerileri ile ilgili sorumlulukları içeren disiplinler arası bir alandır.

Bu makalenin amacı, öğretim üyelerinin eğitim yönetimi lisansüstü eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek ve bu eğitimin akademik kariyerlerine nasıl katkıda bulunabileceğini tartışmaktır. Öğretim üyelerinin bu eğitim programlarına yönelik bakış açıları, beklentileri, deneyimleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak, yükseköğretimde eğitim yönetimi lisansüstü eğitiminin etkileri üzerine bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1) Bir Eğitim Yönetim Bilim Dalında öğretim üyesi olarak, öğretim programınızda olması gerektiğini düşündüğünüz temel dersler nelerdir? (Alan dersi, Araştırma Yöntemleri Dersi, Diğer dersler vb.) Bu dersleri tercih etmenizdeki nedenler nelerdir?

2) Dersin içeriğini ve yöntemini belirlerken neler göz önünde bulundurulmalıdır? Bu kriterlere meslektaşlarınızın uyduğunu düşünüyor musunuz?

3) Lisansüstü eğitimde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? (Öğrenci, meslektaş, yönetim vb. açılardan)

4) Sosyal bilimlerden biri olan Eğitim Yönetimi farklı disiplinlerden beslenmektedir. Bu nedenle derslerinizde kendinize sansür uyguladığınız veya kendinizi sınırladığınız durumlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu durumları ve nedenlerini açıklar mısınız?

5) Türkiye'de Eğitim Yönetimi Bilim Dalının olduğu konumu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konum sizin için tatmin edici midir? Eğer tatmin edici değilse Eğitim Yönetimini güçlendirmek adına neler yapılabilir?

Ayrıca, eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi programlarının öğretim üyelerinin profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunabileceği konusunda öneriler sunulacaktır. Eğitim bilimleri lisansüstü eğitimi hakkında yapılan çalışmalar (Arı, Pehlivanlar ve Çömek ,2005; Oluk ve Çolak, 2005; Kahraman ve Tok, 2016) daha çok örneklemi öğrenci olan çalışmalara yoğunlaşmıştır.

Bu makalenin önemi, eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi programlarının öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunabileceği konusunda kurumların ve eğitimcilerin bilinçlenmesine yardımcı olmasıdır. Bu çalışma, eğitim yönetimi lisansüstü eğitimi programlarının tasarımı ve uygulanması konusunda yöneticilere, öğretim üyelerine ve eğitimcilerine rehberlik edecek bir kaynak olarak hizmet etmeyi hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, öğretim üyelerinin eğitim yönetimi lisansüstü eğitimine ilişkin görüşlerini anlamak amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımını benimsemektedir. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak için açık uçlu ve derinlemesine bir yaklaşım sunarak zengin ve ayrıntılı veriler elde etmeyi amaçlar (Merriam, 2009).

Veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden belirlenmiş temalar etrafında sorular sormasına ve katılımcıların cevaplarını ayrıntılı olarak ifade etmelerine olanak tanıyan esnek bir görüşme yöntemidir (Patton, 2002). Bu yöntem, katılımcılara araştırma sorularına ilişkin düşüncelerini serbestçe ifade etme fırsatı verirken, aynı zamanda araştırmacıya belirli konulara odaklanma ve derinlemesine anlayış geliştirme imkânı sunar. Bu çalışma için katılımcı seçimi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme süreci, ölçüt örnekleme ile Eğitim Yönetimi Bilim Dalında öğretim üyesi olmak ve en az 5 yıl kıdemi olmak kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nden 5 Gazi Üniversitesi'nden 5 olmak üzere toplam 10 katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri analizi süreci, betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları, transkribe edilerek araştırmacılar tarafından dikkatlice incelenecek ve ortak temalar belirlenmiştir. Ardından, analiz sürecinde kodlama ve kategorizasyon teknikleri kullanılarak verilerin derinlemesine analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim üyelerinin eğitim bilimleri alanında verilen eğitim yönetimi lisansüstü eğitimine ilişkin algı ve görüşleri şu temalar altında çözümlenmiştir.

a) Eğitim yönetimi programında yer verilmesi gereken derslere yönelik çözümlemeler
b) Ders içeriği ve yöntemini belirlerken göz önünde bulundurulmasına yönelik çözümlemeler
c) Lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlemeler
d) Eğitim yönetimi derslerinde sansür ya da sınırlama yaşanması ve nedenlerine yönelik çözümlemeler
e) Eğitim yönetiminin konumu ve güçlendirilmesine yönelik çözümlemeler
1) Eğitim yönetimi programında yer verilmesi gereken derslere yönelik çözümlemeler

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, lisansüstü eğitim yönetimi programına yönelik öğretim üyeleri en fazla eğitim yönetiminin teori ve uygulama olarak ikiye ayrılarak ilerlemesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim politikaları (C2,C3,G4) karşılaştırmalı eğitim (C4), sürdürülebilir kalkınma(G1,G3,C4), eğitimin felsefi temelleri (C2,G1,G5)ve araştırma teknikleri(G1,G2,G3,C2,C4) temelli bir program yapılandırılması üzerinde durulmasına yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Aşağıda bazı öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir:

"Teori ve uygulama derslerinin ayrımının yapılması gerekiyor. Teori temelli olarak yönetim, denetim, liderlik ve politika temelleri üzerine kurulmalı. Araştırma teknikleri mutlaka verilmeli (C2)."

“Teori ve uygulama olarak ayrıldıktan sonra teori derslerine İngilizceye dayalı olarak yönetim, denetim, tarih, felsefe, psikoloji, sürdürülebilirlik şeklinde yer verilmesi uygun olur. Uygulamaya yönelik dersler tüm programların eğitimi verilmeli. Güncelleme gelen her teknik takip edilmelidir (G1).”

Öğretim üyelerinin bu dersleri seçme nedenleri ile ilgili olarak “Öğrencinin bakış açısını şekillendirebilmesi ve alanın özünü verebilmesi” açısından yararlı olacağını düşünmeleri etkili olmaktadır. Bu bağlamda üzerinde en çok durulan noktanın, temel amacı eğitim ve öğretimi desteklemek olan eğitim yönetimi alanındaki mevcut bilginin özünü görebilmeleri ve öğrencilerin bu gelişmeleri takip edebilmelerini sağlaması olduğu söylenebilir.

2) Ders içeriği ve yöntemini belirlerken göz önünde bulundurulmasına yönelik çözümlemeler

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, lisansüstü eğitim yönetimi ders içerik ve yöntemine yönelik öğretim üyeleri en fazla ders amaç ve becerilerinin anlaşılması, uygulamaya dönük olması (C1,C2,C3,G1,G2,G3,G5), tartışma ortamı sunması, farklı tekniklerin denenebileceği düzenlemelerin olması gerektiğine yönelik (C3,G1,G2) görüş belirtmektedir. Aşağıda bazı öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir:

“Ders içerik ve yöntemi ütopik olmamalı. Hayattan ve araştırmalarda öne geçirecek püf noktaları barındırmalıdır (C1).”

“Anlaşılırlık, şeffaflık, süreklilik, sürdürülebilirlik, tartışılabilirlik, farklı yöntem ve tekniklere uyarlanabilirliğe açık şekilde belirlenmelidir (G2).”

Öğretim üyelerinin meslektaşlarının bu kriterlere kısmen uyduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda üzerinde en çok durulan noktanın, teoride kalmayan uygulamanın sunulabildiği bir ders içeriğinin olması yönünde olduğu söylenebilir.

3) Lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlemeler

Lisansüstü eğitimde karşılaşılan başlıca sorunların başında her dönem açılan tezli ve tezsiz programların yoğunluğu artırdığını ve sınırlama getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (G1,G3,G4,C1,C3). Böylece fazla ders yükünün azaltılması böylece ders içeriklerinde tekrara düşülmesi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca kuşak ilerledikçe araştırma yönü ve temeli zayıf öğrencilerle karşılaşıldığı (C4, C5,G2,G4) öğrencilerin dönüt ve geri bildirime yeterli önemi vermediği üzerinde durmuşlardır. Dersin amaç ve becerilerinin anlaşılması, uygulamaya dönük olması, tartışma ortamı sunması, farklı tekniklerin yer alması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin meslektaşlarının bu kriterlere kısmen uyduklarını belirttikleri görülmektedir (C1,C2,G3,G5). Üzerinde

en çok durulan konu, teoride kalmayan uygulamaya dönüşen bir ders içeriğinin (C1, C2, C3, C4, C5, G1, G2, G3, G4, G5) olmasıdır. Aşağıda bazı öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir:

"Öğrencilerin alan hakimiyeti sıfır, araştırma ruhu yok, ders yükü fazla, verimsiz içerik artışı görülmekte, zaman alıcı görevler verilmekte, az proje üretimi gerçekleşmekte, yeniliğe karşı durulmakta ve iletişimsizlik gibi sorunlar olduğunu söyleyebilirim (C5)."

"Meslektaşlar arasında ders yükü paylaşımı sıkıntısı oluşuyor. İş görev dağılımında sorunlar çıkıyor. Öğrenciler için gözlemlerim hala devam ediyor. Verilen görevleri yerine getirip fazlasını merak etmiyorlar. Niteliğin giderek azaldığını düşünüyorum (G4)."

4) Eğitim yönetimi derslerinde sansür ya da sınırlama yaşanması ve nedenlerine yönelik çözümlemeler

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğretim üyelerinin derslerde sansür uygulayanlar ve uygulamayanlar olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Sansür uygulamayan öğretim üyelerinin bu durumun kaynağını, öğrencilerin bilime bakış açılarının sadece teori ve tanımlar çerçevesinde olduğu, evrim teorisine açık olmadıkları (C3, G4) ve idealizm kavramına yabancılaşmış olmaları (G2,G5,C3) şeklinde vurguladığı görülmektedir. Aşağıda bazı öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir:

"Sansüre mecburuz. Yaşadığımız coğrafyada düşüncelerimizi tüm çıplaklığıyla dile getiremiyoruz. Ben yeterince net ve açık olmaya çalışıyorum. Bilimi özgürleştirmek adına düşüncelerimi dile getiriyorum. Kaos ve tartışma ortamı oluşsa da vicdanımın rahat olduğunu söyleyebilirim (G5)."

"Zaman zaman sansüre ihtiyaç duyuyorum. Genelde sansür uygulamıyorum (C3)."

5) Eğitim yönetiminin konumu ve güçlendirilmesine yönelik çözümlemeler

Öğretim üyelerinin eğitim yönetimi konumunu değerlendirirken en fazla, sosyal örgütlenmenin ve uygulamaya yönelik öğrenmenin eksik oluşu üzerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Genel anlamda eğitim yönetimi konumunu güçlendirmek adına yeniliğin şart olduğu, değişime açık olunması gerektiği (G2,G3,C4,C5), takip edilebilir, şeffaflığa sahip (G1,G3,C3)ve sorun çözme temelli yaklaşımın hâkim olduğu, sürdürülebilirliğe (G4,C1) ve hesap verilebilirliğe açık bir yöntem (C2) belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Aşağıda bazı öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir:

"Alanda bilgi önemsenmesi zayıf, teori üretmeyen uygulamaya dökmeyen, sıçrayışa sebep olmayan, kopya modellemeler doğrultusunda ilerleyen, zaman alıcı süreçlere sebep olan, bir sistem hakimiyeti var. Bunun için tüm disiplinlere hakim olmak gerekiyor. Emek ve zaman vermek gerekiyor. Makale ve araştırmanın sadece kariyer odaklı görülmemesi gerekiyor (G2)."

"Kısmen tatmin edici. Kopyala yapıştır bir düzenin peşinden gidiyoruz. Sorgulamadan geliştirmeye çalışmadan üretilen bilgiyi güncellemeden kullanmaya devam ediyoruz. Tatmin edicilik bir kenara

sürekli geriye gidiyormuşuz gibi hissediyorum. Öncelikle hazır olanı kullanmayı bırakmalıyız. Hayatın içinden teoriye birleşme sağlanmalı (C1)."

Araştırmada elde edilen bu bulgular doğrultusunda eğitim yönetimi lisansüstü eğitiminde yer alması gereken derslerin teori ve uygulamaya eşit şekilde ağırlık verecek şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. İçerik açısından eğitim yönetimi ve denetimi yanı sıra eğitimin uygulanmasına aracılık eden eğitim politikaları, çağımızın küresel sorunu olup sorunu çözüm yollarından biri olan eğitimin sürdürülebilir kalkınma konuları ile bilinç kazandırılması, mantık, düşünme ve eleştirel bakış açısından eğitim felsefesi yer almıştır. Ders anlatımının ve öğretim yöntemlerin farklı tekniklerle donatılması gerektiği, uygulamaya dönük olması, pragmatizmden beslenen ve tartışmaya açık bir ders ortamı talep edilmiştir.

Tezli ve tezsiz lisans programlarının her yıl açılmasının öğretim üyelerinin verimliliğini düşürdüğüne ve öğrenci kalitesinin de düşmesine yol açtığı ortaya çıkmıştır. Çarpıcı sonuçlardan biri olarak eğitim yönetimi lisansüstü eğitimde öğretim üyelerinin kendilerini sansürledikleri ortaya çıkmıştır. Bilimsel bakış açısı kazanamayan öğrenciler için kendilerini sınırladıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer oluşturma yönünden formal ve informal yollarla aldıkları eğitimin zayıf olması idealist olma ve katkı sunma gibi özelliklerini zayıflatmıştır. Son olarak eğitim yönetimi lisansüstü eğitiminde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu, teorinin uygulamaya dönmesi gerektiği ve sorunların çözümü için sahaya yönelik eylemlere odaklanılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitimi öğrencilerinin gördükleri eğitim

hakkındaki beklentileri ve görüşlerinin belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim, 17, 231- 235.

Kahraman, Ü., & Türkay, T. O. K. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi

lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 147-164.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Oluk, S., Çolak, F.(2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim, 17, 141- 144.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

Süleyman KARATAŞ[35], Ramazan Burak KAHYAOĞLU[36],

ÖZET

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunları saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, katılımcılarla yarı yapılandırılmış form aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmada durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın farklı okulda görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirilmesi sebebiyle araştırmada durum çalışması tekniği desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Merkez (Kepez-Konyaaltı-Aksu-Döşemealtı-Muratpaşa) ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi kurumlarda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 20 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, katılımcıların verdiği cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler transkript işleminin ardından NVIVO bilgisayar yazılımı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada katılımcı görüşleri ana tema ve alt temalar altında taslak temalar halinde kategorileştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Bu temalandırma sonucu oluşan alt temalar da tablolar şeklinde bulgular kısmında yer verilmiştir. Ayrıca bu temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgu, eğitim yöneticileri okulların düzenli bir şekilde çalışması için birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bunlardan bazıları okulların kaynaklarının yetersizliği, öğretmenlerin etkili bir şekilde yönetilememesi, öğrencilerin davranış problemleri, öğrenci devamsızlığı, disiplin sorunları, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi, eğitim yönetimi politikaları, veli-öğretmen iletişimsizliğinde yaşanan sorunlar, teknoloji kullanımı gibi sorunlar olduklarını ifade etmektedirler.

Anahtar kelimeler: Okul, Yönetici, Problem

[35] Doç. Dr., skaratas07@gmail.com, Akdeniz Üniversitesi
[36] Doktora Öğrencisi, burakcan0071985@gmail.com, Akdeniz Üniversitesi

PROBLEMS ENCOUNTERED BY EDUCATIONAL MANAGERS IN SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT

This study was conducted to determine the problems that education managers face in school management in official pre-school, primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education. This research is a qualitative study and interviews were conducted with participants through a semi-structured form. The case study technique was used in the research, and the holistic multiple case pattern of the case study technique was used because the research was conducted with school managers working in different schools. The study group of the research consists of 20 education managers who voluntarily participated in the research and work in official institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Antalya province (Kepez-Konyaaltı-Aksu-Döşemealtı-Muratpaşa) in the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form was used as the data collection tool in the research, and the answers given by the participants were recorded with a voice recorder. After the transcript process of the interviews, content analysis was carried out using the NVIVO computer software. The participants' opinions in the research were categorized into draft themes under main themes and sub-themes, and their final form was given by obtaining expert opinions. The sub-themes resulting from this categorization are also included in the findings section in table format, supported by direct quotations from the participants to increase the credibility of the research. The main finding obtained as a result of the research is that education managers face many problems in order for schools to work regularly. Some of these problems include inadequate resources of schools, ineffective management of teachers, student behavior problems, student absenteeism, discipline problems, evaluation of teacher performance, educational management policies, problems experienced in parent-teacher communication, and technology use.

Keywords: School, Administrator, Problem

GİRİŞ

Toplum, doğal bir ortamda belirli sınırlar içinde ortak hedefler için bir araya gelmiş, kurallara dayalı ilişki, işbirliği ve dayanışma içinde bulunan insanlardan oluşur (Başaran, 1989). Bu ilişkileri düzenlemek ve toplumu bir arada tutmak için ise kurumlar adı verilen yapılar oluşturulmuştur. Sağlık, aile, eğitim, bilim, siyaset, hukuk, din, ahlak gibi kurumlar toplumun temel yapı taşlarını oluşturur. Bu kurumlar arasında uyumlu bir işbirliği olması gerekmektedir. Örneğin, sağlık kurumundaki aksaklıklar (örneğin, hastalık önleyici bilgilerin yetersiz verilmesi) hastanelerin dolmasına sebep olabilir. Aynı şekilde eğitim ve bilim kurumundaki aksaklıklar da diğer kurumların etkilenmesine neden olabilir (Toprakçı, 2017). Dolayısıyla, toplumun en önemli kurumlarından biri eğitim kurumudur. Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve bilinçli olarak istenilen değişimi gerçekleştiren bir süreçtir (Ertürk, 1975). Aynı zamanda eğitim, kültürün aktarılma sürecini de içerir ve toplumun mevcut siyasal sisteminin devamını ve güçlenmesini sağlayacak nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde

önemli bir rol oynar (Sabancı, 2016). Bu nedenle, bir toplum, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için okul gibi yapıları gereksinim duyar.

Okul örgütü, Toprakçı (2017) tarafından öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerin daha küçük birimlerde bir araya gelerek, bulundukları bölgenin gereksinimlerini dikkate alarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için oluşturulan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Okulun etkili bir şekilde yönetilmesi ise Can (2013) tarafından öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, ders programları, aileler, okul iklimi, okul kültürü, başarı odaklı vizyon gibi birçok değişkenin uyumlu bir şekilde yönetilmesini gerektirdiği ifade edilmektedir. Okul yöneticisinin rolü bu süreçte büyük öneme sahiptir ve okulun amaç ve politikalarının gerçekleştirilmesini hedefler ve örgütün amaç ve politikalarına uygun olarak madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdümler ve yönlendirir (Bursalıoğlu, 1991; Balcı, 2005).

Okul yöneticisi, MEB mevzuatı ve kuralları dahilinde, okulun tüm işlerini yürütmek, düzenlemek ve denetlemekle yetkilidir ve okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (Şişman ve Turan, 2004). Okul yöneticisi, okulun temel hedeflerine uygun bir şekilde yönetilmesini sağlayarak, toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan temel bir kurum olan okulun başarılı bir şekilde yönetimini üstlenir (Bursalıoğlu, 2005). Bunun için okul yöneticisinin, okul yönetimi kavramını, süreçlerini, davranışlarını ve temel prensiplerini bilmesi gerekmektedir (Küçükahmetoğlu, 2012, 25). Okul yönetimi, okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları gibi pozisyonları içermektedir.

Okul müdürü, ders okutmanın yanında okulun düzenlenmesi, denetlenmesi ve geliştirilmesinden sorumlu yetkili kişidir. Müdür başyardımcısı, müdürün en yakın yardımcısıdır ve müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcıları ise okulun eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işlerle ilgili görevleri yapar ve müdüre karşı sorumludur. Okul yöneticilerinin liderlik, denetleyicilik, okul çevre ilişkisini kolaylaştırma, kültürün aktarımı gibi rolleri ve beklentileri karşılamak için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim ve öğretimde zamanın koşul ve süreçlerine uygun olmanın önemi vurgulanmaktadır ve okulun da buna uygun olarak kendini geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul başarısını etkilediği ifade edilmektedir. Geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgütün önemine dikkat çekilmiş ve okul liderinin sürekli kendini geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çelik, 2015).

Okul yöneticilerinin sorunlarına ilişkin yapılan çalışmaların bazıları şunlardır:

- Cereci, S. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumlulukların hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri.
- Güçlüoğulları, Z. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına yönetici atamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.
- Türkmenoğlu, A. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları.
- Akçadağ, G. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri.
- Pelit, E. (2013). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modeller.
- Aykurt, S. (2006). Türkiye ve A.B.D.'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okulla ilgili değişkenler açısından incelenmesi.
- Aydınbaş, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri.

Yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin sorunları, atamaları, yetiştirilmeleri, görevlendirmeleri ve hukuksal sonuçları gibi konuları ele almaktadır. Bu çalışmalar, okul yöneticilerinin karşılaştığı zorlukları anlamak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılan araştırmalara dair referansları içermektedir. Ancak günümüzde halen okul yöneticilerin sorunlarının azalmadığını aksine arttığını varsaymaktayız. Buna bağlı olarak bu çalışma güncel olarak eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu temel problem üzerine odaklanarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. "Eğitim Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar" hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. "Eğitim Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri" hakkında ne düşünüyorsunuz?

Formun Üstü

Formun Altı

Formun Üstü

YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin çözümlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu çalışma Antalya ili Merkez (Kepez-Konyaaltı-Aksu-Döşemealtı-Muratpaşa) ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi kurumlarda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 20 eğitim yöneticisinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından belirtildiğine göre, nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle nitel verilerin toplandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelendiği araştırmalardır. Bu çalışma, durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bütüncül çoklu durum desenine sahip olmuştur. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı olayı doğal ortamında çalışarak, olaya dahil olanların anlamlandırdığı haliyle yorumlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2012).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması, Verilerin Çözümlenmesi

Veri toplama süreci, araştırmacının katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yaparak verileri topladığı bir strateji kullanmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik çözümleme yöntemiyle ayrıntılı analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel hedef, toplanan verileri açıklayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler, öncelikle kavramsallaştırılmış ve daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmiş ve veriyi açıklayan temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227).

Elde edilen veriler, 2 alan uzmanı ve beş farklı okul türünden 5 müdüre sunulmuş ve kod belirlenmesi istenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan kodlar ile uzmanlar tarafından elde edilen kodlar arasında benzerlik tespit edilmiştir. Farklı araştırmacıların kodlamaları arasındaki ilişkiyi incelemek için araştırmacılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlamanın güvenirliği için en az iki kodlayıcı ve bağımsız kodlamalar gereklidir (Neundorf, 2002).

Araştırmada, eğitim yönetimi alanında uzman iki araştırmacıdan yardım alınarak,

"Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Yedi (6) kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %75.93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular, yönetici görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi,

belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Merkez (Kepez-Konyaaltı-Aksu-Döşemealtı-Muratpaşa) ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi kurumlarda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 20 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır.

Kodlama yapılırken katılımcılara isimleri verilmemiş; 20 (yirmi) gönüllü katılımcı yer almaktadır. Katılımcılara görüşme sırasına göre Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Özellikler		Görüşme Yapılan Katılımcılar n
Yaş	20-30	1
	31-40	12
	41-50	5
	51 ve üzeri	2
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	14
Medeni Durum	Bekar	4
	Evli	16
Mezuniyet	Ön Lisans Mezunu	2
	Lisans Mezunu	15
	Yüksek Lisans Mezunu	3
Mesleki Hizmet Süresi	1-20 yıl arası	18
	21 ve üstü	2
Kurumdaki Öğrenci Sayısı	100-600	12
	601 ve üstü	8
Çalıştıkları Okul Türü	Okul Öncesi	3
	İlkokul	8
	Ortaokul	5
	Ortaöğretim	4

BULGULAR

Tablo 2: Katılımcılara Göre "Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlara" İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	Frekans
Personel Yönetimi	Nitelikli Personel Eksikliği, Personel Uyumsuzluğu ve Çatışma, Motivasyon ve Düşük verim	13
Öğrenci Yönetimi	Devamsızlık ve Okulu terk, Disiplin Sorunları, Akademik Başarısızlık	11
Finans	Bütçe Yetersizliği, Yanlış Kaynak Kullanımı, Kayıt Ücretlerinde Yaşanan Sorunlar	10
Eğitim Programı	Programın öğrencilere uygunluğu, Programın yönetiminde yaşanan Sorunlar, Öğretmenlerin eğitim programlarına uyum sağlamada yaşadığı sorunlar	9
Teknoloji	Teknolojik alt yapı yetersizliği, Teknolojik becerilerin yetersizliği, Öğrencilerin teknolojik ürünlere erişimde yaşadığı sorunlar	8
Ailelerle İletişim	İletişim ve işbirliği konusunda sıkıntılar, Aile beklentisi ile okul politikaları arasındaki çatışma, Ailelerin okula karşı takındığı tutum ve davranışlar	8
Yasa ve Düzenlemelere Uyum	Okulun yasa ve düzenlemelere uygun olmayan uygulamaları nedeniyle yasal sorunlarla karşılaşma riski, Yöneticilerin yasa ve düzenlemeleri takip etme ve uygulama konusundaki yetersizliği, Okulun yönetmeliklere uygunluğunun denetlenmesi ve raporlanması konusunda sorunlar	7
Fiziksel Kaynak	Okulun fiziksel alt yapısının yetersiz olması (yetersiz sınıf, laboratuvar, spor salonu vb.), Binaların yetersiz bakımı veya temizliği, Okulun güvenliğine ilişkin sorunlar (yangın riski, çevre güvenliği vb.)	5
Öğrenci Sağlığı ve Refahı	Öğrencilerin sağlık sorunları ve okulun bunlarla başa çıkma konusundaki yetersizliği, Öğrencilerin psikolojik sağlığı ve refahına ilişkin sorunlar, Öğrenci istismarı veya tacizi ile ilgili sorunlar ve okulun bu konuda yeterli önlemler alamaması	4

Toplum İlişkileri	Okulun yerel toplulukla ilişkilerinde sorunlar, Okulun toplumun ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunma konusundaki zorlukları, Okulun kamuoyu desteği konusundaki yetersizliği	3

Tablo 3: Katılımcılara Göre "Eğitim Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine" İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	Frekans
Hedef Belirleme	Okulun hedeflerini belirleyin ve hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirin. Hedeflerin ölçülebilir, ulaşılabilir ve gerçekçi olduğundan emin olun. Hedeflere ulaşmak için personel, öğrenciler ve ailelerin katılımını teşvik edin.	11
İşbirliği	İşbirliği ve takım çalışması konusunda öğretmenlere eğitimler verin. Personel arasında işbirliği kültürü oluşturun ve fikir alışverişini teşvik edin. Ailelerle işbirliği yapın ve onların katılımını sağlayın.	10
Veri Analizi	Okul performansını ölçmek için veri toplayın ve analiz edin. Verileri düzenli olarak gözden geçirin ve performansı iyileştirmek için eylem planları hazırlayın. Verileri personelle ve ailelerle paylaşın.	9
Eğitim Teknolojisi	Eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak öğrenci öğrenme deneyimlerini zenginleştirin. Teknolojik araçların doğru bir şekilde kullanımını sağlamak için personel eğitimi sağlayın. Teknoloji kullanımını takip etmek için veri toplayın ve analiz edin.	8
Proje Yönetimi	Proje yönetimi tekniklerini kullanarak okul projelerini yönetin. Proje yönetimi planlarını belirleyin ve proje sürecinde ilerlemeyi takip edin. Proje sonuçlarını düzenli olarak değerlendirin ve raporlayın.	8
Süreç Yönetimi	Okul süreçlerini belirleyin ve süreçlerin etkinliğini ölçmek için performans göstergeleri kullanın. Süreçlerin düzenli olarak gözden geçirilmesini sağlayın ve iyileştirme için eylem planları hazırlayın. Süreçlerin doğru bir şekilde uygulanmasını sağlamak için personel eğitimi sağlayın.	7
Risk Yönetimi	Okul yönetiminde karşılaşılan riskleri belirleyin ve bu riskleri yönetmek için planlar hazırlayın. Risklerin oluşmasını engellemek için önleyici önlemler alın. Risklerin yönetimi için acil durum planları hazırlayın.	6
Kaynak Yönetimi	Okulun kaynaklarını (finansal, insan kaynakları, ekipmanlar vb.) etkin bir şekilde yönetin. Kaynakların doğru bir şekilde tahsis edilmesini sağlayın. Kaynak	5

	kullanımını takip etmek için performans göstergeleri kullanın ve kaynakları optimize edin.	
Değişim Yönetimi	Değişim yönetimi tekniklerini kullanarak okulda değişimleri yönetin. Değişimleri yönetmek için planlar hazırlayın ve değişim sürecinde ilerlemeyi takip edin. Değişim sonuçlarını düzenli olarak değerlendirin ve raporlayın.	4
Öğrenci Odaklılık	Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alın. Öğrencilerin katılımını ve aktif öğrenme deneyimlerini teşvik edin. Öğrenci geri bildirimlerini düzenli olarak toplayın ve öğrenci deneyimini iyileştirmek için eylem planları hazırlayın.	3

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yapılan inceleme, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların oldukça çeşitli olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar arasında finansal kaynakların yetersizliği, personel yönetimi, öğrenci disiplini, ebeveynlerin beklentileri ve okulun performans göstergeleri gibi konular yer almaktadır. Bu sorunlar, okul yönetimindeki başarıyı etkileyebilir ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilir. Ancak, uygun çözüm önerileri ile bu sorunların üstesinden gelmek mümkündür.

Bununla birlikte, okul yöneticileri tarafından uygulanacak çözüm önerileri tek bir stratejiye dayalı olmamalıdır. Her sorunun kendine özgü bir çözümü olmalı ve yöneticiler, sorunlara en iyi şekilde uyacak çözümleri uygulamalıdır. Örneğin, finansal kaynakların yetersizliği, okulun kalitesini düşürebilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyebilir. Bu soruna çözüm olarak, okul yöneticileri, kaynakları optimize etmek için maliyet analizi yapabilir, ek kaynaklar sağlamak için fon kaynaklarına başvurabilir veya okulun performansını artırmak için verimliliği artırmak için stratejiler geliştirebilir.

Okul yöneticileri, sadece sorunları çözmekle kalmamalı, aynı zamanda sürekli iyileştirmeye odaklanmalıdır. Bu da okulun sürdürülebilir başarısı için gereklidir. Örneğin, öğrenci disiplini sorunu sıkça karşılaşılan bir sorundur ve öğrenci davranışlarının yönetimi okul yöneticileri için zor bir görev olabilir. Bu soruna çözüm olarak, okul yöneticileri, öğrenci davranışlarını kontrol etmek için etkili bir yöntem olan pozitif pekiştirme tekniklerini uygulayabilir veya öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için programlar düzenleyebilirler. Bu tür önleyici yaklaşımlar, öğrenci davranışlarını yönetmeyi kolaylaştıracak ve okul yönetiminin başarısını artıracaktır.

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar, okulun başarısını etkileyebilir ve çözümleri çok yönlü olmalıdır. Okul yöneticileri, sorunları çözmek ve iyileştirmeler yapmak için stratejiler geliştirmelidir.

Okul yöneticilerinin sorunlara yönelik uygun çözümler bulmaları, okulun genel performansını ve öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olacaktır. Örneğin, ebeveynlerin beklentileri ile başa çıkmak okul yöneticileri için bir zorluk olabilir. Ebeveynler, çocuklarının iyi bir eğitim almalarını ve başarılı bir geleceğe sahip olmalarını isteyebilirler ve okul yöneticileri, ebeveynlerin bu beklentilerine uygun bir şekilde yanıt vermelidir. Okul yöneticileri, ebeveynleri bilgilendirmek ve onlarla etkili bir iletişim kurmak için açık kanallar oluşturabilir, ebeveynleri okula dahil ederek okulun topluluğunun bir parçası haline getirebilir.

Personel yönetimi, bir başka sorun alanıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ve onların performansını artırmak için uygun kaynaklar sağlamalıdır. Bu amaçla, okul yöneticileri, öğretmenlere eğitim ve geliştirme fırsatları sunabilir, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak için düzenli geri bildirimler alabilir ve uygun bir çalışma ortamı sağlayabilir.

Sonuç olarak, okul yöneticileri, okulun başarısı için gereken sorunları çözmek ve okulun sürdürülebilirliğini sağlamak için uygun stratejileri benimsemelidirler. Bu stratejiler, finansal kaynakların yetersizliğinden öğrenci disiplinine kadar birçok alanda uygulanabilir ve okul yöneticileri, bu sorunlara karşı mücadelede etkili olabilirler. Bu tür çözümler, öğrenci başarısını artırmak, öğretmenlerin ve personelin verimliliğini artırmak ve okulun genel performansını iyileştirmek için önemli bir adımdır.

Öneriler:

Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Daha fazla işbirliği yapılması: Okul yöneticilerinin, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve yerel topluluklar gibi okulun tüm paydaşlarıyla daha fazla işbirliği yapmaları önerilir. Bu, okulun daha fazla katılım, destek ve işbirliği sağlayarak daha başarılı olmasına yardımcı olabilir.
2. Uygun kaynakların sağlanması: Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamak için daha fazla çaba harcamaları gerektiği belirtilir. Bu, öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını ve öğrencilerin daha iyi bir eğitim alarak daha başarılı olmalarını sağlayabilir.
3. Daha fazla eğitim ve destek: Okul yöneticilerinin, öğretmenlere ve personellere daha fazla eğitim ve destek sağlamaları önerilir. Bu, öğretmenlerin ve personelin daha verimli ve etkili olmalarını sağlayabilir ve okulun genel performansını artırabilir.

4. İyi yönetim: Okul yöneticilerinin, okullarını daha iyi yönetmek için daha iyi yönetim becerileri geliştirmeleri önerilir. Bu, okulun daha iyi bir planlama ve yönetimle daha başarılı olmasını sağlayabilir.
5. Veri toplama ve analizi: Okul yöneticilerinin, okullarındaki verileri toplamak ve analiz etmek için daha fazla çaba harcamaları önerilir. Bu, okulun güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarını sağlayarak, kararlarını daha iyi bir şekilde yapmalarına yardımcı olabilir.

.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2005). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Nobel Yayınları.

Başaran, İ. E. (1989). İşletme yönetiminde sosyal sorumluluk. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1), 129-138.

Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul yönetimi: Teori, araştırma, uygulama. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Çelik, A. (2015). Okul Liderliği. Ankara: Anı Yayıncılık.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. The Sage Handbook of Qualitative Research, 4, 1-19.

Ertürk, S. (1975). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Yargı Yayınları.

Ertürk, S. (1975). Eğitim Bilimleri. Ankara: Gazi Kitabevi.

Küçükahmetoğlu, G. (2012). Eğitimde Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.

Sabancı, A. (2016). Eğitimin toplumsal işlevleri ve eğitim siyaseti. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (48), 45-58.

Sabancı, V. (2016). Eğitim ve kültür: İç içe geçmiş kavramlar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 1-4.

Şişman, M. ve Turan, A. (2004). Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2017). Eğitim kurumunun sosyal ve kültürel açıdan önemi. Milli Eğitim Dergisi, 219(231), 117-123.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE LİDERLİK ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuba AYDIN GÜNGÖR[37], Çiğdem ÇAKIR[38],

ÖZET

Öğretmen adayları arasında öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi değerlendiren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %68,9'u (241) kadın, %31,1'i (109) erkektir. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: (i) DÖğretmen adayları arasında öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi değerlendiren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %68,9'u (241) kadın, %31,1'i (109) erkektir. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: (i) Demografik değişkenleri içeren Kişisel Bilgi Formu, (ii) Liderlik Öz-Yeterlik Ölçeği (LSES) ve (iii) Kendini Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeği (SAS)dir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler ve öz değerlendirme yaklaşımının liderlik öz yeterliğini yordayıcılığı Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ve regresyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve sınıf düzeyinin değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmazken öz değerlendirme yaklaşımının liderlik öz yeterliği üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.emografik değişkenleri içeren Kişisel Bilgi Formu, (ii) Liderlik Öz-Yeterlik Ölçeği (LSES) ve (iii) Kendini Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeği (SAS)dir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler ve öz değerlendirme yaklaşımının liderlik öz yeterliğini yordayıcılığı Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ve regresyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve sınıf düzeyinin değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmazken öz

[37] Dr. Öğr. Üys., tuba.gngr@artvin.edu.tr, Artvin Çoruh Üniversitesi
[38] Dr., Çiğdem Çakır, Milli Eğitim Bakanlığı

değerlendirme yaklaşımının liderlik öz yeterliği üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, Öz-değerlendirme, Liderlik, Öz-yeterlilik

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-ASSESSMENT APPROACHES AND LEADERSHIP SELF-EFFICACY

ABSTRACT

Few studies have examined the connection between leadership self-efficacy among teacher applicants and self-evaluation methods. The connection between teacher candidates' self-evaluation techniques and their sense of leadership efficacy will be examined for this purpose. One of the quantitative research techniques, the relationship screening model, was used to create the study. 350 teacher candidates who are enrolled in the Artvin Coruh University Faculty of Education make up the research sample, which was selected using the purposive sampling technique. Participants made up of 68.9% women (241) and 31.1% men (109). The research's instrument for gathering data is divided into three sections: the Leadership Self-Efficacy Scale (LSES), the Self-Assessment Approach Scale, and the Personal Information Form, which includes personal information (SAS). The mean and standard deviation of the data collected as a result of the study were calculated, and the Pearson correlation coefficient and regression analysis were used to determine the relationships between the variables and the predictive power of the leadership self-efficacy approach. The research's instrument for gathering data is divided into three sections: the Leadership Self-Efficacy Scale (LSES), the Self-Assessment Approach Scale, and the Personal Information Form, which includes personal information (SAS). The mean and standard deviation of the data collected as a result of the study were calculated, and the Pearson correlation coefficient and regression analysis were used to determine the relationships between the variables and the predictive power of the leadership self-efficacy approach.

Keywords: Pre-service teachers, Self-assessment, Leadership, Self-efficacy

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, toplumun geleceği için hayati bir rol oynamaktadır ve öğretmenlerin liderlik becerileri de bu rolün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Liderlik becerileri, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri yönlendirme, motive etme ve onların öğrenim süreçlerine rehberlik etme yeteneğini ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi, onların gelecekteki öğretmenlik kariyerlerinde başarılı olmaları için kritik bir öneme sahiptir.Öte yandan, öz değerlendirme yaklaşımları, bireylerin kendilerini değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde kullanabilecekleri etkili bir araçtır.

Öğretmen adayları için öz değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı, liderlik becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynayabilir.iderlik Öz-Yeterlikleri: Liderlik öz-yeterlikleri, bir liderin kendi liderlik yeteneklerini tanımlama, geliştirme ve kullanma kapasitesini ifade eder (Bandura,1997). Liderlik öz-yeterliği, liderlerin özgüveni, kendine güveni ve liderlik becerilerindeki deneyimi ile ilgilidir (Judge & Bono, 2001). Liderlik öz-yeterliği, liderlerin liderlik performanslarını artırarak örgütsel başarıyı da artırır. Özellikle eğitim alanında, liderlik öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrencileri etkileme, motive etme ve yönlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Schyns & Schilling, 2013). Araştırma kapsamında; Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımlarının liderlik öz-yeterlikleri üzerinde etkisi var mıdır? Araştırmanın Amacı Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öz değerlendirme yaklaşımları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik geliştirilen teorik modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının; öz değerlendirme yaklaşımları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki, öz değerlendirme yaklaşımlarının ve liderlik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama modelidir (Karasar, 2014). Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki uygulanan ölçeklerle belirlenmiştir.

Örneklem

Araştırmada mevcut uzaktan eğitim süreci nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesine gidilmiştir. Böylelikle Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 350 öğretmen adayı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneklemin özellikleri Tablo 1'dedir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan örneklemin özellikleri (N=350)

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	241	68,9
	Erkek	109	31,1
Sınıf düzeyi	1	62	17,7
	2	119	34,0
	3	75	21,4

4	94	26,9
Toplam	350	%100

Veri Toplama Araçları

Anket üç bölümden oluşmaktadır: (i) Demografik değişkenleri içeren Kişisel Bilgi Formu, (ii) Liderlik Öz-Yeterlik Ölçeği ve (iii) Öz Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeği.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyetini ve sınıf düzeylerini soran iki maddeden oluşmaktadır.

Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği: Özgün hali Bobbio ve Manganelli (2009) tarafından geliştirilmiş, Cansoy ve Polatcan (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 19 maddeden oluşmaktadır. "Kesinlikle Katılıyorum (5)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde beşli Likert tipi bir ölçektir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.96 olarak bulunmuştur.

Öz Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeği: Özgün formu Kruglanski ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (2019). 8 maddeden oluşmaktadır. "Kesinlikle Katılıyorum (5)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde beşli Likert tipi bir ölçektir. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler çevrimiçi olarak öğretmen adaylarına gönderilmiştir. 372 ölçek doldurulmuş ancak 22 uç değer veri setinden silinmiştir. Sonuç olarak 350 ölçek analiz edilmiştir.

Çalışmanın amacı kapsamında öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımlarının liderlik öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı, SPSS21 kullanılarak hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmasının nedeni, diğer değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etkisi kontrol edilerek belirlenen ana yordayıcı değişkenin etkisini net bir şekilde ortaya koymaktır (Can, 2017). Bu çalışmada, demografik değişkenlerin yordayan değişken üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Analizlere geçmeden önce verileri tanımlayıcı istatistiklere bakılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Verilere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Öz Değerlendirme	Liderlik Öz-Yeterliği
Ortalama	25,81	73,32
Medyan	26,00	75,00

Mod	24,00	76,00
Standart Sapma	6,08	14,17
Çarpıklık	-,368	-1,442
Basıklık	0,260	0,260

Tablo 3. Değişkenler arasındaki ortalama, standart sapma ve korelasyonlar

		$\overline{X}$	SS	2
1	Öz Değerlendirme	25,81	6,08	,428*
2	Liderlik Öz-Yeterliği	73,32	14,17	1

*p<.01

Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterlikleri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan korelasyon işlemi bu iki değişken arasında pozitif yönde, anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (r=0,428, p<0.01).

Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımlarının liderlik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmak için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi ilk aşamada kontrol değişkenleri olarak regresyon denklemine eklenmiştir. Analiz bulguları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımlarının liderlik öz-yeterliklerini yordamasına ilişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları

Model		Bağımlı Değişken Liderlik Öz Yeterliği					
	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	R^2
1. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	77,433	3,019		26,645	,000	,009
	Cinsiyet	-2,830	1,638	-,093	-1,728	,085	
	Sınıf Düzeyi	-,154	,712	-,012	-,216	,829	
2. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	50,914	4,064		12,529	,000	,190*
	Cinsiyet	-2,611	1,482	-,085	-1,761	,079	
	Sınıf Düzeyi	,070	,645	,005	,108	,914	
	Öz Değerlendirme	,994	,113	,427*	8,816	,000	

*p<.05

Tablo'da görüldüğü gibi cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri kontrol edildikten sonra yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları, liderlik öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β= ,427).

Liderlik öz-yeterliğindeki varyansın %19'u bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model= ,190 p<,05). Demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı modeldeki varyansın tamamına yakını öz değerlendirme yaklaşımı tarafından sağlanmaktadır (R^2 değişim= ,181 p<,05).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde öz değerlendirme yaklaşımlarının önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Elbette, literatürde bu konu hakkında birçok çalışma yapılmıştır ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterlikleri ile öz değerlendirme yaklaşımları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur, bazıları ise bu ilişkinin zayıf ya da orta düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Örneğin, Tseng ve arkadaşlarının (2011) yaptığı bir çalışmada, liderlik öz-yeterlikleri ile öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Demirtaş-Zorbaz ve Yılmaz'ın (2018) çalışması da liderlik öz-yeterlikleri ile öz değerlendirme yaklaşımları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, liderlik geliştirme programlarının öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımlarını da olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Düzgün ve Duman (2018) ise öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin, öz değerlendirme yaklaşımları ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir. Özcan ve Ersanlı (2018) öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin, mesleki bağlılıkları ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kısaca,öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye ilişkin akademik çalışmaların bulguları çeşitlilik gösterse de, genel olarak öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin, öz değerlendirme yaklaşımları ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak, Hsu (2015) yaptığı bir çalışmada liderlik öz-yeterlikleri ile öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yine de, bu çalışma da liderlik öz-yeterlikleri ile öz değerlendirme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin netliği konusunda farklı sonuçlar elde edilen çalışmaların olduğunu söylemek mümkündür. Lakin, genel olarak bu iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının liderlik becerilerinin geliştirilmesinde öz değerlendirmenin etkili bir araç olabileceği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak, yapılan korelasyon analizi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımları ile liderlik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi için öz değerlendirmenin önemini

vurgulamaktadır. Ancak, bu konu hakkında farklı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği için, bu konuda daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği söylenebilir.

Bu konuda yapılacak çalışmalarda öncelikle öğretmen adaylarının öz değerlendirme yaklaşımlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu konuda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanılması farklı bakış açıları sunabilir. Ayrıca, öz değerlendirme yaklaşımlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik müdahale programları tasarlanabilir ve uygulanabilir. Bu müdahale programlarının etkisini değerlendirmek için ise, kontrol gruplu deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin geliştirilmesi için mentörlük programlarının etkisi de araştırılabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarına liderlik becerilerinin nasıl öğretilebileceği konusunda öğretim tekniklerinin ve stratejilerinin incelenmesi de farklı bir araştırma alanı olabilir. Son olarak, öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin mesleki başarılarına etkisini de araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliklerinin mesleki performanslarına olan katkısını ölçmek ve öğretmen eğitim programlarına yön vermek açısından önemli olabilir.

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bobbio, A., & Manganellii, A. M. (2009). Leadership self-efficacy scale: A new multidimensional instrument. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 16*(1), 3-24.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In Reflection: Turning experience into learning (pp. 18-40). Kogan Page.

Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. Handbook of formative assessment, 49-65.

Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pesa International Journal of Social Studies, 4*(4), 331-342. DOI: 10.25272/j.2149-8385.2018.4.4.01.

Demirtaş-Zorbaz, S., Kurt, D. G., & Özer, A. (2018). Çocuk Davranış Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Ilkogretim Online, 17(4).

Düzgün, D., & Erkuş-Duman, E. S. R. A. (2018). The Laguerre Type d-Orthogonal Polynomials. Journal of Science and Arts, 1(42).

Hsu, M. Y. (2015). The good immigrants. In The Good Immigrants. Princeton University Press.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits--self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability--with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. Journal of applied psychology, 86(1), 80.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma metodu. Ankara: Hacettepe: Taş Kitapçılık.

Kruglanski, A. W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M. N., Pierro, A., Shah, J. Y., & Spiegel, S (2000). To "do the right thing" or to "just do it": Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 793-815.

Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. The Leadership Quarterly, 24(1), 138-158.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6. Baskı). Boston, MA: Pearson.

Tseng, M. H., Fu, C. P., Cermak, S. A., Lu, L., & Shieh, J. Y. (2011). Emotional and behavioral problems in preschool children with autism: Relationship with sensory processing dysfunction. Research in Autism Spectrum Disorders, 5(4), 1441-1450.

1893

Konu Alanı: Eğitim Programlarında Yeni Eğilimler

YENİLİKÇİ EĞİTİM VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM (KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Harun TÜYSÜZ[39],

ÖZET

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz tarafından uzaktan eğitim ile ilgili 150 öğretmen (50 ilkokul,50 ortaokul, 50 lise) yüz yüze yapılan akademik araştırma sonucunda, öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanmaya sıcak baktıkları ayrıca klasik öğrenme için hazırladıkları ders planlarını dijital öğrenme ortamlarına da uygulayabilmeye ihtiyaç duydukları; hizmetçi eğitim faaliyetlerinde branşlarına özgü eğitimler bekledikleri; uzaktan eğitimde dijital yeterliliğe sahip olmanın önemli ihtiyaç olduğu görülmüştür (Alireisoğlu, Tüysüz & Yiğit 2021). Öğretmenlerin öğretimde teknoloji kullanımının faydalı olduğuna inandıkları ve dijital eğitime özgü bilgi ve becerilerini geliştirmeye; gelişen teknolojiye bağlı iletişim becerilerine sahip olmaya; çevrimiçi ortam da zaman yönetimi ve ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. İlçemizdeki öğretmenlerin dijital yetkinliğe sahip olması amacıyla ar-ge faaliyetlerine öncelik verilerek, AB kalitesinde eğitim hizmeti almaya ve okullarda uygulamaya yönelik, eğitim kalitesinin artırılması ve uluslararası platformlarda daha ileri seviyedeki gelişmelerin takip edilmesi, öğrenilmesi ve uygulanması hedeflenmiştir. Erasmus+ Ana Eylem 1 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği kapsamındaki projemiz Türkiye Ulusal Ajansı tarafından kabul edilerek ilçemizde uygulanmaya başlanmıştır. Projede, alanında dijital eğitime yetkin 30 öğretmen (ilköğretim-ortaöğretim) seçilerek ters yüz öğrenme modeli ve web 2 araçları kullanımı ile ilgili Dr. Türkan Çelik'e ait Web 2,0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği ön ve son test olarak uygulanmıştır. Katılımcılara ileri düzey web 2 araçları kullanımı ile ilgili eğitimler Milano ve Budapeşte üniversiteleri öğretim görevlileri tarafından Budapeşte kurs merkezinde verilmiştir. Prag ve Kopenhag'da ters yüz öğrenme modeli uygulayan, uluslararası sınavlarda başarı sağlamış okullarda iş başı gözlem faaliyetleri yürütülmüştür. Bu eğitimleri alan formatör öğretmenlerimiz sınıflarında gerçekleştirdikleri çalışmaları gönüllü öğretmenlerimizle paylaşarak eğitimin yaygınlaşmasını sağlamışlardır. Proje çalışmalarını yerinde gözlemlemek ve yaygınlığını artırmak amacıyla Budapeşte üniversitesi öğretim görevlileri, gönüllü öğretmen ve formatörlerin katıldığı ters yüz öğrenme modeli ile ilgili çalıştay gerçekleştirilmiştir. Ayrıca proje; izleme ve yürütme faaliyetleri formumuzdaki sorulara verilen katılımcı geri bildirimleriyle ölçülmüştür. Katılımcılara uygulanan ön ve son test sonrasında katılımcıların çeşitli öğretim teknik ve yöntemleri kazandıkları ve Web 2,0 araçlarının derslerde kullanım isteği ile ilgili anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Proje

[39] Dr., haru_54@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

izleme ve yürütme faaliyetleri sonucunda; katılımcıların yeni yeterliliklerle dijital sınıf anlayışını geliştirerek kurumlarımızdaki öğrenme iklimini değiştirmeye katkıda bulundukları, teorik olarak kısmen bildikleri konularda yerinde gözlem ve öğrenme fırsatı elde ederek dijital içerik ve interaktif ders uygulamaları konusunda yabancı meslektaşları ile işbirliğine girerek alandaki yeterliliklerini geliştirdikleri ayrıca uygulamaları benimsemeleri, yerinde gözlem faaliyetleri ile pekiştirmeleri, projenin geniş bir kitleye aktarılması ve yayılması noktasında belirleyici olduğu, katılımcıların farklı ihtiyaçlarına uygun farklı sonuçlar ve kazanımlar elde etmeleri ile asıl yararlanıcıların öğrencilerimiz olduğu, katılımcılarımızın ülke dışı yerinde gözlem faaliyetleri ile ülkemiz eğitim sistemini ve Avrupa eğitim sistemini bizzat karşılaştırma fırsatı bularak özgüvenlerini artırdıkları, bilgi edinme süreçlerini sınıf dışı etkinliklerle gerçekleştirirken, sınıf içi etkinliklerde ise öğrenmenin pekiştirilmesine ve uygulama yapmaya daha fazla zaman ayrılması ayrıca dijital altyapılardan, multimedya kaynaklarından ve dijital teknolojilerden daha fazla yararlanılmasının, öğrencilerin mevcut öğrenme stilleri arasındaki muhtemel boşluğun olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak öğrenme ve öğretme süreçlerine katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yenilikçi Eğitim, Dijital Dönüşüm, Web 2,0 Araçları, Ters -Yüz Öğrenme Modeli

INNOVATIVE EDUCATION AND DIGITAL TRANSFORMATION (EXAMPLE OF KARTAL DISTRICT)

ABSTRACT

As a result of the face-to-face academic research conducted by our District Directorate of National Education on 150 teachers (50 primary schools, 50 secondary schools, 50 high schools) on distance education, it was concluded that teachers were willing to use technology in their lessons and they needed to be able to apply the lesson plans they prepared for classical learning to digital learning environments; they expect specific in-service training programs on their branches; it has been seen that having digital competence in distance education is an important need (Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit 2021). It has been concluded that teachers believe using technology in teaching is beneficial and need to develop the knowledge and skills in digital education; improve their competence in time management, measurement and evaluation in the online environment. By prioritizing R&D activities for teachers in our district to have digital competence, it aims to increase the quality of education and follow, learn and implement more advanced developments in international platforms, to receive EU-quality education services and to implement. Our project within the scope of Erasmus+ Key Action 1 Learning Mobility of Individuals was accepted by the Turkish National Agency and started to be implemented in our district. In the project, about using of the flipped learning model and Web 2.0 tools, Dr. Türkan Çelik's Web 2.0 Tools Competency Scale was applied to 30 teachers as a pre-test and post-test. Training on using of advanced Web 2 tools were given to the participants by the lecturers of Milan and Budapest universities at the Budapest course center. In Prague and Copenhagen, on-the-job observation activities were carried out in schools that implemented the flipped learning model and succeeded in international exams. Teachers, who received this training, shared the work they carried out in their classrooms with volunteer teachers so education was widespread. In order to disseminate the project studies, a workshop on the flipped learning model was held with the participation of Budapest University lecturers, volunteer teachers and formatters. In addition, monitoring and enforcement activities were measured by

participants' feedback. According to the results of the pre-test and post-test, it was seen that the participants gained various teaching techniques and methods and that there were significant differences regarding the desire to use Web 2.0 tools in the lessons.

Finally, it has been understood that participants contribute to changing the learning climate in our institutions by improving the digital classroom understanding with new qualifications; collaborating with their foreign colleagues on digital content and interactive course applications and improving their competencies in the field are effective in transferring and disseminating the project to a wide audience; the participants increased their self-confidence by having the opportunity to compare the education system of our country and the European education system with the on-site observation activities abroad and making more use of digital infrastructures, multimedia resources and digital technologies contributes to the learning and teaching processes by eliminating the negative effects of the possible gap between students' current learning styles.

Keywords: Innovative Education, Digital Transformation, Web 2.0 Tools, Reverse-Face Learning Mode

1. GİRİŞ

Yenilikçilik, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere gün geçtikçe önemini artıran ve devlet politikalarının merkezinde yer alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. (Ersoy ve Şengül, 2008). Toplumun eğitiminin çağın gerekliliklerine uygun şekilde dönüştürülmesi çoğu devletin kalkınma planlarında ön sıralarda yer almaktadır. Günümüz toplumunun öğretim programlarının amaçlarının toplumun gelişmesine katkıda bulanabilecek, son teknolojilere hâkim, dijital okuryazarlığa sahip aynı zamanda sosyal becerilere de kendinde barındıran ve ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. (Özkan, 2010).Uzay çağı diye adlandırılan günümüzde birey ve toplumlarının bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda eğitimden beklentileri de hızlıca gelişmekte ve farklılaşmaktadır. Eğitimin mihenk taşı olan öğretmenlerin modern çağın gerekliliklerini karşılayacak şekilde öğretmen özelliklerini hızlıca benimseyip uygulaması önem arz etmektedir.

1.1. YENİLİKÇİ EĞİTİM

Yenilikçi eğitim bağlamında gelişmiş toplumların öncelikli hedefi bilgi toplumu olmaktır. Son yüzyılda ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda, eğitim sisteminin yeniden planlanması zorunlu hale gelmiştir (Kocasaraç ve Karataş, 2018). Gelişmiş Ülkeler, öğretmen ve öğrenci kabiliyetlerini artırmak amacıyla eğitim sistemlerini çağa uygun öğretim teknolojileri, yöntem ve teknikleri ile güncelleme arayışı içerisine girmektedirler. Avrupa Birliği programları kapsamında uygulanan Sokrates ve Erasmus gibi programlar, öğretmen ve öğrencilerin farklı ülkelerin eğitim sistemleri ile tanışıp, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde görme imkânı sağlamıştır. Öğretmen ve Öğrencilerin farklı eğitim sistemleri içerisinde yerinde gözlem faaliyetleri

gerçekleştirmeleri, yenilikçi öğretim ve öğrenme metotlarına taleplerini de doğal olarak artırmıştır (Baroncelli, Ioan Horga ve Vanhoonacker, 2014).

Eğitimde yeni uygulamaların başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin davranışlarına ve anlayışlarına bağlıdır. Öğretmenler, eğitim-öğretimin kalitesine yönelik yenilikçi uygulamaların başarısında önemli faktörlerdendir. Öğretmenlerin yeterliklerinin üst düzey olması, eğitim ve öğretimin kalitesini de olumlu şekilde artıracaktır. Öğretmen performansı ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki nedeniyle, öğretmen kalitesi öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini benimsemeleri, öğrencileri akademik başarının sağlanmasında daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmektedir. Bu bağlamda, yeni nesil teknolojik araçlarının eğitim ortamlarına profesyonel ve etkili bir şekilde entegrasyonunun sağlanması ancak öğretmenlerin yeni anlayışlarla eğitilmeleri ile (Kocasaraç ve Karataş, 2018). Bu noktada öğretmenler için yenilikçi öğretmen yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yenilikçi öğretmenler; kendi alanında kendini geliştirebilen, ihtiyaç oldukça öğrencilerin katılabileceği etkinlik sayısını artıran, öğrenme ve öğretme stratejileri geliştiren, yeni yöntem ve bilgiyi sunma yollarını deneyen, geçiş için farklı yöntemler uygulayan, alışkanlıklarını değiştiren öğretmenlerdir. Öğrenci katılımını artırmak ve yeni becerileri uygulamak (Korucu ve Olpak, 2015). Öğretmenler, gelişen yeni teknolojiler, öğrenme ve öğretme yöntemleri, müfredatlar ve yenilikçi becerilere sahip bireylerin toplumsal beklentileri ve değişen öğrenci ihtiyaçları nedeniyle yenilik yapma ihtiyacı duymaktadır. Janssen'e (2000) göre yenilik eylemi, fikir üretimini kolaylaştırmalı ve öğretmenlerin yenilikçi özelliklere sahip bir nesil yetiştirmesi önemlidir. Bir öğrencinin hayatında gerçekten fark yaratan, dersi veren öğretmendir (Wanger, 2016). Yenilikçi öğretmenler, öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştiren, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan ve kendilerini sürekli geliştiren kişilerdir. Başka bir tanımda, yenilikçi öğretmenler, yaratıcılık, coşku ve başkalarını düşünme gibi kişisel niteliklerle karakterize edilir. Bu öğretmenler çeşitli konularda bilgili, işleriyle son derece ilgili, motive olmuş ve öğretmenlik mesleğinde yetenekli olarak tanımlanmaktadır (Owens, 2001).

Öğretmenlerin toplumsal ve bireysel beklentileri sürekli değişmektedir. Değişime cevap veren öğretmenlerin yenilikçi kapasiteleri, değişim sürecine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmenler, öğrencileri akademik olarak eğitme ve öğrencileri arasında bir yenilik kültürü geliştirme sorumluluğuna sahiptir. Yenilikçi öğretmenler olmadan yenilikçi bir neslin doğmasını beklemek zordur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmaları gerekir. Bu nedenle, bu gelişim süreci, yenilikçi öğrencileri geleceğin yenilikçi vatandaşları haline getirmek için öğretmenlerin yenilikçi özellikleri anlamalarına ve bu özelliklere dayalı kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Yenilikçi öğretmenler liderlik, açık sözlülük ve cesaret gibi özelliklere sahip olmalıdır. Öğretmenlerin yeniliklerin faydalarına inanmaları, yeniliklerin yaygınlaşması ve uygulamaya

geçmesi, öğretmenlerin yeniliklere verdiği bireysel anlamlara; kısaca öğretmenler tarafından bu yeniliklerin benimsenmesine bağlıdır (Özkan, 2011).

1.2. EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Okullarda öğrenilen dijital yeterlikler, öğretim sürecinde verimliliği artırmakta ve geliştirmekte, öğrencilerin işlerini kolaylaştırmak için çeşitli dijital destekler ve teknoloji entegrasyonu sağlamaktadır. Öğrencilere dijital yetkinliklerin kazandırılmasında öğretmen önemli rol oynamaktadır.

Okullar dünyaya açık kalmalı ve başarılı bir eğitim vermek için yeni araçlar ve yöntemler kullanmalıdır. Okullar izole edilmemeli, sınıflardaki öğrenciler değişen dünyaya ayak uydurmalı ve öğretmenler buna göre ders stratejileri geliştirmelidir. Başarılı olmak için, her inovasyon projesi üç temel adım içermelidir: planlama, test etme ve yaygınlaştırma. Dijital araçların uygulanmasını planlamak zordur, bu nedenle deneme yanılma gerektirir ve yanlışlar yapılabilir.

Eğitim alanındaki dijital dönüşüm süreci, küresel eğitim ortamının güncellenmesi ve modernleştirilmesi açısından güçlü bir eğilimdir. Eğitimde dijital dönüşüm, metin, resim, video ve sesin bilgisayarların oynatabileceği dijital biçimlere dönüştürülmesini içerir. Dijital dönüşüm araçları arasında bilgisayarlar, internet, akıllı telefonlar, tarayıcılar, dijital kameralar, projektörler, yazıcılar vb. Muhtemelen öyledir. Dijital dönüşüm araçları; çevrimiçi kabul sürecini, çevrimiçi sınavları, çevrimiçi/web bilgi paylaşımını, dijital destek materyallerini (ppt, pdf, doc gibi farklı formatlarda), sosyal grupları, dijital yayınları içermektedir (Bejinaru, 2019).

Teknolojik değişimler eğitim alanında devrim niteliğinde değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Dijital eğitim, öğrencilerin evlerinin rahatlığında akıllı telefonlarını, tabletlerini veya dizüstü bilgisayarlarını kullanarak öğrenmeleri için harikadır. Öğretmenler, geleneksel tebeşir ve konuşma yöntemlerini değiştirmek için sınıfta yeni teknolojiler kullanarak öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdı (Seethal & Menaka, 2019).

Eğitimin dijital dönüşümü; yeni becerilerin geliştirilmesinde, işgücü piyasalarında, eğitim standartlarında ve ihtiyaç belirlemede değişikliklere yol açar ve ayrıca öğretmenlerin rolünü yeniden düşünerek eğitim sürecinin yeniden tasarlanmasına odaklanır. Dijital dönüşüm, okulların geçmişten miras kalan metodolojik temellerini sarstı ve bilgi, salt yazının yanı sıra ses ve görüntü gibi çeşitli biçimlerde de elde edilebiliyor. Bilgiyi kullanıma sunmak, ilgili ve ilgi çekici içeriğin sürekli aranmasını, seçilmesini ve yüksek hızda işlenmesini gerektirir. Dolayısıyla eğitimin dijital dönüşümü, eğitimin köklü ve niteliksel olarak yeniden yapılandırılmasına yol açacaktır. Öğretmenler, yeni teknolojik araçları ve neredeyse sınırsız bilgi kaynaklarını uygulamayı öğrenmelidir. Öğretmenler, dijital bilgiyi yönlendirme, manipüle etme, işleme ve yeni teknolojilere yerleştirme becerisini geliştirmelidir (Bilyalova, Salimova, & Zelenina, 2020).

Yeni dijital teknolojilerin ve farklı multimedya cihazlarının sürekli yükselişi, öğretim sürecini geliştiren çeşitlilik, türler, işlevler ve uygulamalar yaratmıştır. Eğitim sürecinde dijital teknolojinin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu ve konsantrasyonunu artırabildiği ve bağımsız düşünmelerini sağlayabildiği görülmüştür. Böylece öğretim sürecinde öğrencilerin daha aktif oldukları belirlenmiştir. Dijital yeteneklere sahip öğretmenlerin daha kolay iş bulduğu, öğrencilerin ilerlemesini takip etmenin ve bilgiyi değerlendirmenin daha kolay olduğu tespit edilmiştir (Selimi, 2018). Bu nedenle, eğitim sürecinde dijital yetkinliği geliştirmek için kullanmak çok önemlidir.

Modern eğitim sisteminde öğretmenler, öğrenme arzusu aşılayan ve öğrencilerin sınıfta aktif rol oynamalarını sağlayan yardımcılar, kolaylaştırıcılar, danışmanlar ve rehberlerdir. Eski eğitim anlayışında öğretmenler uzmandı ve bilgi vermek zorundaydı. Yeni eğitim anlayışında ise öğretmen öğrencilere nasıl öğrenebileceklerini öğreten, herkesi öğrenme sürecine dâhil eden, bilgisini aktaran ve başkaları tarafından kendisinin de öğretilmesini bekleyen bir uzmandır (Tsvetkova, 2018).

Öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı nasıl bir tutum sergileyecekleri pandemi öncesi, çok bilinen bir durum değil iken, Koronavirüs salgını sürecinde tüm dünyada okulların kapatılması, okullarda dijital eğitime yönelik ihtiyaçları daha ön plana çıkarmıştır. Geleneksel eğitimden, yenilikçi eğitime (dijital eğitim)geçişte günümüz dünyasında dijital eğitim artık vazgeçilmez bir durumdur. Dijital eğitim; geleneksel eğitim metotlarıyla uzaktan eğitim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir öğrenme biçimidir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz tarafından uzaktan eğitim ile ilgili 150 öğretmen (50 ilkokul, 50 ortaokul, 50 lise) yüz yüze yapılan akademik araştırma sonucunda, öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanmaya sıcak baktıkları ayrıca geleneksel sınıf öğretimi için nasıl ders planları geliştiriyorlarsa, aynı mantık ile dijital öğretim ortamlarına da uygulayabilme ihtiyacında oldukları; Hizmetçi eğitim faaliyetlerinde branşlara yönelik özelleşmiş eğitimler bekledikleri; İlçemizde de uzaktan eğitim de dijital yeterliliğe sahip olmanın önemli ihtiyaç olduğu görülmüştür (Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit, 2021).

1.3. ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL EĞİTİM İLE İLGİLİ TESPİT EDİLEN İHTİYAÇLARI

- Teknolojiyi kullanırken teknolojinin faydasına inandıkları Dijital ortamda Web tabanlı eğitime özgü beceriler ve bilgiler geliştirmelerine ihtiyaç duydukları.
- Gelişen teknolojiye bağlı iletişim becerilerine sahip olma ihtiyacı duydukları.
- Çevrimiçi ortam da zaman yönetimi becerilerine ihtiyaç duydukları.
- Çevrim içi ortamda ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları.

sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Bu amaçla ilçemiz Avrupa'nın Dijital Pusulasında belirtilen Dijital yetkinliğe sahip olmak için AB kalitesinde eğitim hizmeti almaya ve ilçemiz okullarında uygulamaya yönelik ar-ge faaliyetlerine öncelik vermiştir.
- İlçemiz eğitiminde kalitenin artırılması ve uluslararası platformlarda daha ileri seviyedeki gelişmelerin takip edilmesi, öğrenilmesi ve uygulanması amacıyla **Yenilikçi Eğitim ve Dijital Dönüşüm** adlı Erasmus+ Programı Ana Eylem Bireylerin Öğrenme Hareketliliği Kısa dönemli Personel Hareketliliği kapsamındaki projemiz Türkiye Ulusal Ajansı tarafından kabul edilerek ilçemizde uygulanmaya başlanmıştır.

2. AMAÇLAR

Geleneksel eğitimden dijital eğitime (yenilikçi eğitime) geçişte Avrupa ve ülkemiz arasındaki farklılıkları gözlemlemek, öğretmenlerin dijital eğitimde sergiledikleri beceri, deneyim ve liderlik özelliklerinin kıyaslanması ve Z kuşağı olarak tanımlanan öğrencilerimizin dijital becerilerine öğretmenlerimizin ayak uydurmasını sağlamak hedeflenmiştir.

3. YÖNTEM

Projede, alanında dijital eğitime yetkin 30 öğretmen (ilköğretim- ortaöğretim) seçilerek Ters Yüz Öğrenme Modeli (Flipped Learning) ve Web 2,0 araçları kullanımı ile ilgili Dr. Türkan Çelik'e ait Web 2,0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği ön ve son test olarak uygulanmıştır. Katılımcılara Milano ve Budapeşte Üniversiteleri Öğretim Görevlileri tarafından İleri Düzey Web2 araçları ile ilgili eğitimler (Edmodo, Google Quick Draw, Kahoot, Padlet, Prezi, Socrative, Renderforest vb.) Budapeşte Kurs merkezinde verilmiştir.

Prag ve Kopenhag da Ters Yüz Öğrenme Modeli uygulayan, uluslararası sınavlarda başarı sağlamış okullarda iş başı gözlem faaliyetleri yürütülmüştür. Proje daha sonra formatör öğretmenlerimiz tarafından uygulanmaya başlanmıştır.

Formatör öğretmenlerimiz sınıflarında gerçekleştirdikleri çalışmaları gönüllü öğretmenlerimizle paylaşarak eğitimin yaygınlaşmasını sağlamışlardır. Proje çalışmalarını yerinde gözlemlemek ve yaygınlığını artırmak amacıyla Budapeşte Üniversitesi Öğretim Görevlileri, gönüllü öğretmen ve eğitim formatörlerinin katıldığı Ters Yüz Öğrenme Modeli (Flipped Learning) ile ilgili çalıştay gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Web 2,0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Ön Ve Son Test Sonuçları

Tablo 1. Web 2.0 araçları ile zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme ortamları tasarlayabilirim.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ön Test Sonuçları	22	6	2	0	0
Yüzde	%73	%20	%7	%0	%0
Son Test Sonuçları	0	0	6	23	1
Yüzde	%0	%0	%20	%77	%3

Tablo 2. Web 2.0 araçları ile dersi eğlenceli hale getirebilirim.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ön Test Sonuçları	28	1	1	0	0
Yüzde	%93	%4	%3	%0	%0
Son Test Sonuçları	0	2	7	20	1
Yüzde	%0	%7	%23	%67	%3

Tablo 3. Web 2.0 araçları ile bir ders tasarlayabilirim.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ön Test Sonuçları	28	2	0	0	0
Yüzde	%93	%7	%7	%7	%7
Son Test Sonuçları	0	2	6	21	1
Yüzde	%0	%2	%20	%70	%3

Tablo 4. Web 2.0 araçları ile oluşturduğum tüm uygulamaları derste kullnabilirim.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ön Test Sonuçları	20	8	2	0	0
Yüzde	%65	%28	%7	%0	%0
Son Test Sonuçları	0	7	10	9	4
Yüzde	%0	%23	%33	%30	%14

5. SONUÇLAR

- Proje ile milli eğitim müdürlüğümüz yönetimi ve öğretmenlerimiz uluslararası proje deneyimi kazandı. Proje ile ilgili hazırlık çalışmaları ve yaygınlaştırma etkinlikleri ile öğretmenlerde dijital eğitim teknolojileri hakkında farkındalık sağlandı.

- Öğretmenlerimizin bilgisayar kullanımı ve eğitim teknolojileri konusunda becerileri arttı
- Öğretmenlerimizin İnternet teknolojilerini kullanarak dijital içerik, e-tablo ve e-ders oluşturma becerileri gelişti Öğretmenlerimizin Uzaktan eğitim, e-sınav ve çevrimiçi anket uygulamaları geliştirme becerileri arttı.
- Öğretmenlerimizin bireysel öğrenme fırsatı sunan mobil uygulama, çevrimiçi kütüphane ve siteleri kullanma becerileri arttı.
- Öğretmenlerimiz Yeni öğretim metotları ve yenilikçi uygulamalarla ilgili deneyim kazandı.
- Öğretmenlerimiz Avrupalı kurumlarla yeni işbirliği ve iletişim ağları oluşturma fırsatı yakaladı - Katılımcı öğretmenlerimiz yabancı dil becerilerini artırdı.
- Öğretmenlerimiz Avrupa kültürünü tanıdı ve ülkemizi tanıtma fırsatı yakaladı.
- Kendi okul ve sınıflarında dijital sınıflar oluşturdular. *Her bir katılımcının hareketlilikler sonrasında kendi okullarındaki diğer meslektaşları ile deneyim paylaşım günleri gerçekleştirdiler.
- *Erasmus+ ve Dijital Öğrenme köşeleri dizayn edildi. *Katılımcılarımızın bulunduğu okullarda dijital atölyeler kuruldu. *Kahoot vb. dijital öğretim teknikleri kullanılarak turnuvalar düzenlendi.
- Bilgisayar kullanımı ve eğitim teknolojileri konusunda becerileri arttı. İnternet teknolojilerini kullanarak dijital içerik ve e-ders oluşturma becerileri gelişti - Uzaktan eğitim, e-sınav ve online anket uygulamaları geliştirme becerileri arttı.
- E öğrenme araçları ve online kütüphaneleri kullanma becerisi gelişti.
- Katılımcıların yeni yeterliliklerle dijital sınıf anlayışını geliştirerek kurumlarımızdaki öğrenme iklimini değiştirmeye katkıda bulundukları,
- Teorik olarak kısmen bildikleri konularda yerinde gözlem ve öğrenme fırsatı elde ederek dijital içerik ve interaktif ders uygulamaları konusunda yabancı meslektaşları ile işbirliğine girerek alandaki yeterliliklerini geliştirdikleri,
- Uygulamaları benimsemeleri, yerinde gözlem faaliyetleri ile pekiştirmeleri, projenin geniş bir kitleye aktarılması ve yayılması noktasında belirleyici olduğu, katılımcıların farklı ihtiyaçlarına uygun farklı sonuçlar ve kazanımlar elde etmeleri ile asıl yararlanıcıların öğrencilerimiz olduğu,
- Katılımcılarımızın ülke dışı yerinde gözlem faaliyetleri ile ülkemiz eğitim sistemini ve Avrupa eğitim sistemini bizatihi karşılaştırma fırsatı bularak özgüvenlerini artırdıkları,
- Bilgi edinme süreçlerini sınıf dışı etkinliklerle gerçekleştirirken, sınıf içi etkinliklerde ise öğrenmenin pekiştirilmesine ve uygulama yapmaya daha fazla zaman ayrılması ayrıca

dijital altyapılardan, multimedya kaynaklarından ve dijital teknolojilerden daha fazla yararlanılmasının,

- Öğrencilerin mevcut öğrenme stilleri arasındaki muhtemel boşluğun olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak öğrenme ve öğretme süreçlerine katkı sağladığı anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Alireisoğlu, A., Tüysüz, H. ve Yiğit, S. (2021). Uzaktan eğitim başlangıcında karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Social Science Development Journal,6(27),261-283.

Baroncelli, S. Ioan Horga, R.F. Vanhoonacker, S. (2014), Teaching and learning the european union: traditional and ınnovative methods, London: Springer Science+Business Media Dordrecht.

Bejinaru, R. (2019). Impact of digitalization on education in the knowledge economy. Management Dynamics in the Knowledge Economy, 7(3), 367-380.

Bilyalova, A. A., Salimova, D. A. & Zelenina, T. I. (2020). Digital transformation in education. In Integrated Science in Digital Age: ICIS 2019 (pp. 265-276). Springer International Publishing.

Ersoy, B. A., & Şengül, C. M. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15(1), 59-74.

Janssen, Ö. (2000). İş talepleri, çaba-ödül adaleti algıları ve yenilikçi iş davranışı, Mesleki ve Örgütsel Psikoloji Dergisi, 73: 287-302.

Kocasaraç, H. ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi Öğretmen Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 34-57.

Korucu, A. ve Olpak, Y. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 109-127.

Owens, R. G. (2001). Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform.

Özkan, H. H. (2010). Bilgi toplumu eğitim programları. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Kuzey Kıbrıs: Girne

Özkan, R. (2011). TOPLUMSAL YAPI, DEĞERLER VE EĞİTİM İLİŞKİSİ. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1), 333-344.

Seethal, K. & Menaka, B. (2019). Digitalisation Of Education In 21ST Century: A Boon Or Bane. Higher Education, 43, 196.

Selimi A. (2018). İnteraktif matematik eğitiminde multimedya cihazların önemi – Makedonya örneği, Balkan Eğitim Araştırmaları 2018, Trakya Üniversitesi Publication No: 195, s. 31-41.

Tsvetkova S. (2018). Advanced Digital Competence of the Teacher,

Wanger, T. (2016). Yenilikçiler yaratmak. Çev: Özer, A.) TC İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.

1770

Konu Alanı: Eğitimde Drama

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE DRAMANIN ETKİSİ

Canan GÖKÇEKUYU[40], İrem ÖZGÜL[41],

ÖZET

Bilinçaltımız kimi zaman rengârenk çıkar karşımıza kimi zaman da yeşil çam filmleri gibi siyah beyaz dokunur anılara. İşte insan bilinçaltı bütün bu anıları içinde saklayan sonsuz bir evrendir. Fakat bilinçaltımız ne kadar sonsuz olsa da beyin yaşamını devam ettirebilmesi için kötü anıları silmeye meyillidir. Peki, hiç düşündünüz mü nereye itilir bu anılar? Durduk yere kayıp mı olur yoksa? Hayır, bu anıların hepsi çoktan bizi biz yapan karakterimizin ve duygularımızın bir parçası olmuştur. Çocukluk yıllarımızda yaşadığımız her anı korku, sevgi, utanç, hayal kırıklığı, güven, hayranlık, endişe, üzüntü, nefret, öfke gibi duygulara dönüşür. Bu duygularda başarı ya da başarısızlık, özgüven ya da sorumsuzluk, empati ya da antipati gibi somutlaştırmalara uğrar bünyemizde. Bütün bu duyguları, somutlaştırmaları bizlerde oluşturmada kuşkusuz okul yılları oldukça önemli yıllardır. Hele ilkokula başlanılan yıllarda ilk defa aileden uzak bir ortama girilerek çok fazla sorumluluk alınan zor ama bir o kadar da mutlu olunan bu yıllarda çocuklar çok önemli bir sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Günümüzde çocuklarımız akran zorbalığıyla bir başına kalmakta ve kurban konumuna düşmektedir. Çocuklar karşı karşıya kaldıkları bu olumsuz durumlarla birlikte okuldan ve hatta hayattan kopuk bir hal almaya başlamaktadırlar. Bununla ilgili olarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2017, s. 47-48) PISA 2015 öğrencilerin iyi oluş raporuna göre: Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri de olumsuz etkilenmektedir. Zorbalığa uğramış olanların özellikle Güney Kore, Türkiye ve İngiltere'nin diğer ülkelere kıyasla daha mutsuz oldukları ortaya çıkmıştır (Akt. Kartol & Bulut, 2022). Verilen raporda da gördüğümüz gibi akran zorbalığı çocuklarımızın yaşamını her yönüyle etkilemektedir. Bununla başa çıkmanın en güzel yolu şüphesiz ki çocukların bilinçlenmesi ve empati yeteneklerinin gelişmesidir. Bu çalışmamızda öğrencilere bu özellikleri kazandıracak hem de akran zorbalığını azaltacak bir uygulama olan dramanın önemini araştırmak istedik. Öncelikle tipik durum örnekleme yöntemiyle kurban olan öğrencileri belirledik. Daha sonra öğrencilere ''Olweus'un Öğrenciler İçin Akran Zorbalığı Anketini'' uyguladık. Arkasından öğrencilerin zorbalığa uğradıklarını belirttikleri yerlerde drama çalışmaları yaptırdık. Drama çalışmalarından sonra öğrencilere tekrar ''Olweus'un Öğrenciler İçin Akran Zorbalığı Anketini'' uyguladık. Aralarındaki farkı incelemek adına veri analizi tekniğinden SPSS uygulamasını kullandık.

[40] Öğretmen, canan_gokce_26@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[41] Öğretmen, iremozqul1234@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Yaptığımız bu uygulamalar ile çocuklarımızın disiplinler arası bir anlayışa göre drama eğitimi ile akran zorbalığına karşı entegrasyonunu sağlamak aslında onlara güzel bir gelecek sunmak ile paraleldir. Güzel yarınlara güzel çocuklar yetiştirmek umuduyla…

Anahtar kelimeler: Akran, Zorbalık, Drama.

THE EFFECT OF DRAMA IN PREVENTING PEER VICTIMISATION

ABSTRACT

Our subconscious sometimes comes our way colorful and sometimes touches our memories by black and white color like Turkish cinema films. Man's subconscious is an endless universe which stores these all memories in itself. However, how endless our subconscious is, the brain is prone to delete bad memories to survive. Alright, have you ever thought where these memories are pushed? Are they lost? No, these memories have already been a part of our character and emotions that makes us. Every memory we met in our childhood turns into emotions such as fear, love, shame, disappointment, confidence, admiration, concern, sadness, hate and anger. These emotions also turn into success or failure, self-confidence or irresponsibility, empathy or antipathy in our body system. The years spent in school are so important to create these all thoughts and embodiments. Especially in the years primary school starts when children have difficulties but are happy, children who are far from their family for the first time and taking a lot of responsibilities face with an important problem. Today, our children are left alone with peer bullying and fall into the position of victims. Children begin to become disconnected from school an even from life with these negative situations. In this regard according to the PISA 2015 student well-being report of the organization for Economic Cooperation and Development (OECD , 2017, page 47-48). Students who are exposed to bullying are also negatively effected by their life satisfaction. It is revealed that those who are exposed to bullying especially in South Korea, Turkey and England are more unhappy than other countries (Akt. Kartol and Bulut. 2022). As we see in the given report, peer bullying effects every aspect of our children's life. Undoubtedly, the best way to deal with it is to raise children's awareness and develop their empathy skills. In our study, we want to investigate the importance of drama which is a way that provide these characteristics and reduce the peer bullying. At first, we identified the students who are victims using the typical case sampling method. After the drama studies, we applied the 'Olweus's Peer Bullying Questionnaire for Students' to the students. We used the SPSS application from the data analysis technique to examine the difference between them.

With these applications which we used ensuring the integration of our children against peer bullying with dram education according to a interdisciplinary understanding is actually parallel to presenting them in a good future. Hopping to raise beautiful children for beautiful tomorrows.

Keywords: Peer, Bullying, Drama

GİRİŞ

Çocukların gelişim düzeyleri sonucunda akranları ile planlı bir şekilde sosyalleşmeye başlamaları okul yıllarına denk gelmektedir. "Okullar, öğrencilerin akademik olarak hedeflenen düzeye ulaşmasını sağlayan kurumlar olmakla beraber onları çağın gerektirdiği şekilde toplumun değer ve yaşama biçimlerine uyumun sağlaması konusunda eğiten yerlerdir. Ayrıca okullar toplumun alt kültürlerinden gelen bireylere ortak kültür vererek onların kaynaşmasına benzer davranış ve tutum kazanmasının yanında onlara iletişim yeterliliği de kazandırmayı amaçlar"(Güven,2007:115;Çelikkaya,2011:89). "Zorbalık, çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimini etkileyen ciddi bir sorundur. Bir kişinin diğer kişi veya kişilerin kasıtlı ve tekrarlı olumsuz davranışlarına maruz kalması zorbalık olarak tanımlamıştır" (Olweus,1993,s.9.Akt. Özbek&Taneri,2022). "Birçok tanımı bulunan akran zorbalığının öğrencileri aslında oldukça olumsuz etkileyerek tüm hayatlarını değiştirmekte ve şekillendirmektedir. Öğrencilerin okulda kendilerini güvensiz hissetmelerine, sosyal ilişkilerinde kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine ve kendi kapasitelerini ortaya koymalarına engel olacak bir şekilde sonuçlanmasına sebep olan etmenlerin başında akran zorbalığı gelmektedir" (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 9).

Akran zorbalığıyla baş etmede en büyük etkenlerden biri olan okullarımızda gerekli tedbirlerin alınması veliler ve çocuklar açısından oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü akran zorbalığının bir neticesi olarak ileriki dönemlerde çocukların okula devam sağlamadıkları ve hatta zamanla okulu tamamen bırakmasına doğru giden bir sonucu olduğu da görülmektedir. Ülkemizde ve yabancı ülkelerde yapılan araştırmalarla da gördüğümüz gibi akran zorbalığı çocukları bedensel ve ruhsal olarak oldukça olumsuz etkilemektedir. Akran zorbalığının önlenmesinde en büyük görev öğretmen ve okul idaresine düşmektedir. Öğrencilere yardımcı olabilmek, onların her türlü gelişimini ve sorununu önlemek açısından akran zorbalığının farkında olmak ve buna yönelik çalışmalara ara vermeksizin devam etmek oldukça önemlidir. Öğretmenlerimizin ve okul idaresinin bu akran zorbalığı sorununun farkında olması ve buna yönelik çalışmaları sorunun azalmasında ya da artmasında etkilidir. Bu çalışma ile akran zorbalığını azaltmak ya da önlemek için dramanın etkisini araştırmak için atölyeler çalışmalar yapılmıştır.

Eğitim kurumları çocukları hayata hazırlayan, bilgi ve beceriler kazandıran kurumlardır. Bütün bunlarla beraber okullar çocukların sosyalleşmesine de katkı sağlamaktadır. Bu eğitim kurumlarında yaşanacak sorunlar az önce saydığımız tüm özellikleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Yani akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin hayata karşı duruşu, sosyalleşmesi, okulda edineceği bilgi ve beceriyi olumsuz yönde etkilemektedir. Akran zorbalığı günümüzde şiddetini gittikçe arttırmaktadır. Bu çalışmayla bunun önüne geçmek ve bundan sonraki çalışmalara örnek ve kaynaklık etmesi

açısından önemlidir. Araştırmanın amacı akran zorbalığını önlemede dramanın etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

•Akran zorbalığını önlemede drama yöntemi etkili midir?

•İlk test ile son test arasında okul sevgisi üzerinde farklılaşma tespit edilmiş midir?

•İlk test ile son test arasında zorbalık uygulayan kişilerde bir farklılaşma tespit edilmiş midir?

•İlk test ile son test arasında zorbalık uygulayan cinsiyetlerde bir farklılaşma tespit edilmiş midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel araştırma desenli bir çalışma olup yarı deneysel araştırma modeline dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bitlis ilinde öğrenim görmekte olan 10 kız, 10 erkek öğrenciden oluşan 20 mağdur öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada tipik durum örnekleme yöntemiyle mağdur (kurban) öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra drama çalışmaları yapılması için her mağdur öğrenci için 2-4 zorba öğrenci belirlenip çalışma yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada akran zorbalığını önlemede dramanın etkisinin ölçülmesi amacıyla ‘‘Olweus’un Akran Zorbalığı Anketi’’ kullanılmıştır. Ankette sınıfı ve cinsiyetini soran iki demografik soru dâhil oluşmak üzere toplam 13 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada Olweus tarafından geliştirilen akran zorbalığı anketi kullanılmıştır. Öncelikle çalışma grubunu oluşturan mağdur öğrencilere anket uygulanarak ilk veriler toplanmıştır. Daha sonra her öğrenci için belirlenen 2-4 zorba öğrenci ile 6 hafta süren drama çalışmaları yapılmıştır. Bu süreç sonunda mağdur öğrencilere tekrar aynı anket uygulanarak son veriler toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi:

Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans analizi tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo1: Kaçıncı sınıftasın?		
1. Sınıf	3	%15

2. Sınıf	10	%50
3. Sınıf	4	%20
4. Sınıf	3	%15
Toplam	20	%100

Tablo 1'de de görüldüğü gibi çalışmaya 1.sınıflardan 3 öğrenci, 2.sınıflardan 10 öğrenci, 3.sınıflardan 4 öğrenci, 4.sınıflardan 3 öğrenci olmak üzere toplamda 20 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2: Cinsiyetin Nedir?		
Kız	10	%50
Erkek	10	%50
Toplam	20	%100

Tablo 2'de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerden 10 tanesi kız, 10 tanesi erkek olmak üzere toplam 20 öğrencidir.

Tablo 3: Okulu ne kadar seversin?

	İlk Test		Son test	
Hiç sevmiyorum.	5	%25	1	%5
Sevmiyorum	6	%30	1	%5
Ne seviyorum ne sevmiyorum.	3	%15	7	%35
Seviyorum.	4	%20	7	%35
Çok seviyorum	2	%10	4	%20
	20	%100	20	%100

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilere henüz drama çalışmaları uygulanmadan önce 5 kişi okulu hiç sevmediğini, 6 kişi sevmediğini, 3 kişi ne sevip ne sevmediğini, 4 kişi sevdiğini, 2 kişi ise çok sevdiğini söylemiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 1 kişi hiç sevmediğini, 1 kişi sevmediğini, 7 kişi ne sevip ne sevmediğini, 7 kişi sevdiğini, 4 kişi ise çok sevdiğini söylemiştir. İki frekanslar verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin fikirleri olumlu yönde farklılaşmıştır.

Tablo 4: Geçtiğimiz ayda okulda akran zorbalığına ne sıklıkla uğradın?

	İlk Test		Son test	
Uğramadım.	0	%0	11	%55
Sadece bir ya da iki kez	3	%15	4	%20
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez	5	%25	2	%10
Ortalama haftada bir kez	7	%35	3	%15
Haftada birkaç kez	5	%28	0	%0

	20	%100	20	%100

Tablo 4'de de görüldüğü gibi henüz drama çalışmaları uygulanmadan önce 3 kişi sadece bir ya da iki kez uğradığını, 5 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez uğradığını, 7 kişi ortalama haftada bir kez uğradığını, 5 kişi ise haftada birkaç kez zorbalığa uğradığını söylemiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 11 kişi artık akran zorbalığına uğramadığını 4 kişi sadece bir ya da iki kez uğradığını, 2 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez uğradığını, 3 kişi ise ortalama haftada bir kez akran zorbalığına uğradığını söylemiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 5: Bana aşağılayıcı isimler takıldı, alay edildi ya da kırıcı bir şekilde sataşıldı.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	5	%25	14	%70
Sadece bir ya da iki kez oldu.	3	%15	5	%25
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	5	%25	0	0
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	4	%20	1	%5
Haftada birkaç kez oldu.	3	%15	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 5'de de görüldüğü gibi 5 kişi bu tür akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir. 3 kişi bir sadece bir ya iki kez uğradığını, 5 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez uğradığını, 4 kişi ortalama haftada birkaç uğradığını, 3 öğrenci ise haftada birkaç kez bu tür bir akran zorbalığına uğradığını söylemiştir. Drama çalışmalarında sonra ise öğrencilerden 14 kişi akran zorbalığına uğramadığını, 5 kişinin sadece bir ya da iki kez uğradığını, 1 kişi ise ortalama haftada birkaç kez akran zorbalığına uğradığını söylemiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 6: Diğer öğrenciler beni kasıtlı olarak kendi aralarına almadı, arkadaş gruplarından dışladı ya da tamamen yok saydı.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	5	%25	15	%75
Sadece bir ya da iki kez oldu.	5	%25	2	%10
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	2	%10	0	0
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	1	%5	3	%15
Haftada birkaç kez oldu.	7	%35	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 6'da da görüldüğü gibi drama çalışmaları uygulanmadan önce 5 kişi böyle bir akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir. 5 kişi sadece bir ya da iki kez, 2 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez, 1 kişi

ortalama haftada birkaç kez, 7 kişi ise haftada birkaç kez bu tür bir akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 15 kişi akran zorbalığına uğramadığını belirtmiştir. 2 kişi sadece bir ya da iki kez, 3 kişi ise ortalama haftada birkaç kez akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 7: Dövüldüm, tekmelendim, itilip kakıldım ya da kapalı bir yere kitlendim.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	10	%50	16	%80
Sadece bir ya da iki kez oldu.	3	%15	2	%10
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	3	%15	0	0
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	1	%5	2	%10
Haftada birkaç kez oldu.	3	%15	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 7'de de görüldüğü gibi drama çalışmaları uygulanmadan önce 10 kişi böyle bir akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir. 3 kişi sadece bir ya da iki kez, 3 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez, 1 kişi ortalama haftada birkaç kez, 3 kişi ise haftada birkaç kez bu tür bir akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 16 kişi akran zorbalığına uğramadığını belirtmiştir. 2 kişi sadece bir ya da iki kez, 2 kişi ise ortalama haftada birkaç kez akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 8: Diğer öğrenciler hakkımda yalanlar söyledi ya da asılsız dedikodular yaydı ve diğer öğrencilerin benden hoşlanmaması için çaba harcadı.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	8	%40	17	%85
Sadece bir ya da iki kez oldu.	4	%20	1	%5
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	1	%5	1	%5
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	5	%25	1	%5
Haftada birkaç kez oldu.	2	%10	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 8'de de görüldüğü gibi drama çalışmaları uygulanmadan önce 8 kişi böyle bir akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir.4 kişi sadece bir ya da iki kez, 1 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez, 5 kişi ortalama haftada birkaç kez, 2 kişi ise haftada birkaç kez bu tür bir akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 17 kişi akran zorbalığına uğramadığını belirtmiştir. 1 kişi sadece bir ya da iki kez, 1 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez, 1 kişi ise ortalama haftada birkaç kez akran

zorbalığına uğradığını belirtmiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 9: Param ya da eşyalarım çalındı ya da eşyalarıma zarar verildi.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	13	%65	20	%100
Sadece bir ya da iki kez oldu.	6	%30	0	0
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	1	%5	0	0
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	0	0	0	0
Haftada birkaç kez oldu.	0	0	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 9'da da görüldüğü gibi drama çalışmaları uygulanmadan önce 13 kişi böyle bir akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir. 6 kişi sadece bir ya da iki kez, 1 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez bu tür bir akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 20 kişi akran zorbalığına uğramadığını belirtmiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığının ortadan kalktığı görülmüştür.

Tablo 10: İstemediğim şeyleri yapmam için tehdit edildim ya da zorlandım.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	6	%30	18	%90
Sadece bir ya da iki kez oldu.	10	%50	2	%10
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	1	%5	0	0
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	2	%10	0	0
Haftada birkaç kez oldu.	1	%5	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 10'da da görüldüğü gibi drama çalışmaları uygulanmadan önce 6 kişi böyle bir akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir. 10 kişi sadece bir ya da iki kez, 1 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez, 2 kişi ortalama haftada birkaç kez, 1 kişi ise haftada birkaç kez bu tür bir akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 18 kişi akran zorbalığına uğramadığını belirtmiştir. 2 kişi sadece bir ya da iki kez akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 11: Sorulanlardan başka bir yolla akran zorbalığına uğradım.

	İlk Test		Son Test	
Bana bunlar olmadı.	13	%65	17	%85
Sadece bir ya da iki kez oldu.	5	%25	3	%15
Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu.	2	%10	0	0
Ortalama haftada birkaç kez oldu.	0	0	0	0

Haftada birkaç kez oldu.	0	0	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 11'de de görüldüğü gibi drama çalışmaları uygulanmadan önce 13 kişi böyle bir akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtmiştir. 5 kişi sadece bir ya da iki kez, 2 kişi bir ay içinde 2 ya da 3 kez bu tür bir akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 17 kişi akran zorbalığına uğramadığını belirtmiştir. 3 kişi sadece bir ya da iki kez bu tür akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. İki frekans verileri karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüş ve akran zorbalığı sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tablo 12: Sana akran zorbalığı yapan öğrenci ya da öğrenciler kaçıncı sınıftalar?

	İlk Test		Son Test	
Zorbalığa uğramadım.	0	0	11	%55
Benim sınıfımda	14	%70	5	%25
Başka bir sınıf ama benimle aynı yaşta	3	%15	1	%5
Daha büyük sınıf	3	%15	3	%15
Daha küçük sınıf	0	0	0	0
Farklı farklı sınıflarda	0	0	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 12'de görüldüğü gibi drama çalışmaları yapılmadan önce akran zorbalığına uğrayan 14 kişi zorba kişilerle aynı sınıfta olduğunu, 3 kişi aynı yaşta olduğu fakat aynı sınıfta olmadığı kişiler tarafından zorbalığa uğradığını, 3 kişi ise daha büyük sınıflar tarafından zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 11 öğrenci artık zorbalığa uğramadığını belirtmiştir. 5 öğrenci hala kendi sınıf arkadaşları tarafından, 1 öğrenci başka bir sınıfta ama kendisiyle yaşıt arkadaşları tarafından, 3 öğrenci ise daha büyük sınıflar tarafından zorbalığa uğradığını belirtmiştir. İki frekans karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüştür. Fakat daha büyük sınıflar tarafından uygulanan akran zorbalığına bir etkisi olmamıştır.

Tablo 13: Sana kızlar tarafından mı yoksa erkekler tarafından mı akran zorbalığı yapıldı?

	İlk Test		Son Test	
Zorbalığa uğramadım.	0	0	11	%55
Özellikle bir kız tarafından	1	%5	0	0
Birkaç kız tarafından	4	%20	0	0
Özellikle bir erkek tarafından	4	%20	5	%25
Birkaç erkek tarafından	5	%25	4	%20
Hem kızlar hem erkekler tarafından	6	30	0	0
	20	%100	20	%100

Tablo 13'de görüldüğü gibi drama çalışmalarından önce 1 öğrenci özellikle bir kız tarafından, 4 öğrenci birkaç kız tarafından, 4 öğrenci özellikle bir erkek tarafından, 5 öğrenci birkaç erkek tarafından, 6 öğrenci ise hem kızlar hem erkekler tarafından zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Drama çalışmalarından sonra ise 11 öğrenci artık akran zorbalığına uğramadığı belirtmiştir. 5 öğrenci özellikle bir erkek tarafından, 2 öğrenci birkaç erkek tarafından, 2 öğrenci ise hem kızlar hem erkekler tarafından akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. İki frekans karşılaştırıldığında olumlu bir farklılaşma görülmüştür. Fakat kızlarda zorbalık ortadan kalkmış iken erkek öğrencilerin zorbalık sıklığı oldukça fazla olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Bu araştırma akran zorbalığını önlemeye yönelik hazırlanan bir çalışmadır. Akran zorbalığını önlemede dramanın etkisini belirlemek amacıyla yaratıcı drama temelli bir süreç içeren bu araştırma 20 mağdur ve her mağdur için seçilen zorba öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. 6 hafta süren yaratıcı drama atölyeleri sonucunda elde edilen verilerden çıkarılan sonuçlar şöyledir. Birçok akran zorbalığı türüne yer verdiğimiz çalışmalarımızda görülmüştür ki drama çalışmaları öğrencilerin uğradıkları akran zorbalığını azaltmıştır. Böylelikle olumlu yönde bir farklılaşma görülmüştür. Böylelikle dramanın farklı türlerdeki yani fiziksel, sözel ve duygusal zorbalık türlerinde olumlu değişiklikler olduğu söylemek mümkündür. Yapılan drama çalışmaları aslında aynı yaş grubundaki öğrencilerde etkili olurken, daha büyük bir sınıfın daha küçük bir sınıfa uyguladığı akran zorbalığına etkisi olmadığı görülmüştür. Bu yüzden zorbalık davranışının önüne geçmek için çok daha küçük yaşlarda drama ve farklı yöntemlerle akran zorbalığı bilinci kazandırılmalıdır. İncelenen ön test son test verilerine göre drama çalışmaları daha çok kızlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Drama çalışmalarından sonra kız öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığının ortadan kalktığı, erkek öğrencilerin ise neredeyse aynı şekilde devam ettiği gözlemlenmiştir. Akran zorbalığının okul sevgisinde de etkili olduğu görülmüştür. İlk test verilerine göre düşük olan okul sevgisi drama çalışmalarından sonra uygulanan son testte arttığı görülmüştür. Demek ki öğrencilerin akran zorbalığının olmadığı kendini güvende hissettiği, sosyal iletişiminin daha olumlu olduğu okul ortamında okul sevgisinin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

KAYNAKÇA

Aksoy, G. (2019). Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığının Nedenlerine ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 81-92.

Çarkıt, E. ve Bacanlı, F.(2020). Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15 (24), 2545-2583.

Çelikkaya, H. (2011). Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Gürhan, N. (2017). Her Yönü ile Akran Zorbalığı. Türkiye Klinikleri, 3 (2), 175-181.

Güven, K. (2007). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Muhsin Hesapçıoğlu ve Musa Gürsel (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (4. Baskı), (s. 113–135). Konya: Eğitim Kitabevi.

Hamurcu, S. (2020). İlkokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı: Ankara Pursaklar Örneği. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16 (32), 5540-5564.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler Ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (3), 539–562.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri İle İlgili Algıları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 25–48.

Kartol, A. & Bulut, S. (2022). Akran Zorbalığına Müdahalede Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaratıcı Drama Tutumlarının İncelenmesi: TÜBİTAK 4005 Projesi Örneği. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11 (2), 470-482.

Milliyet Gazetesi (2006). http://www.milliyet.com.tr/----saat-okul------saat tv/guncel/ haberdetayarsiv/21.04.2006/256294/default.htm.

Özkan, Y. ve Çifci, E. (2010). Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı. İlköğretim Online, 9 (2), 576-586. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Pekel-Uludağlı, N. ve Uçançok, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı İle Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri, Türk Psikoloji Dergisi, 20, 77-92.

Seyitoğlu, M. ve Gül, Ş. (2016). Gelin Akran Gibi Anlaşalım. Marmara Bölgesi Bilgi Notu: İstanbul.

Siyez, D. ve Kaya, A. (2011). Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2), 23-43.

Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(4), 468-483.

Tezcan, T. (2015). Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği. İstanbul: Genç Hayat Yayınları.http://genchayat.org/wp-content/uploads/2015/11/AkranZorbaligiRapor.09.10.15.pdf.

Yaman, E., Eroğlu, Y., ve Peker, A. (2011). Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, Ç. (2010). Müzikte Yaratıcı Drama. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2), 1-10.

Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. Humanities Sciences (NWSAHS), 11 (1): 13–32.

1744

Konu Alanı: Eğitimde Fırsat Eşitliği

ENGELSİZ EĞİTİME YENİ BİR YAKLAŞIM: METACLASS

Halil ULUTAŞ[42], Hafize Nuray ULUTAŞ[43],

ÖZET

Bilişim Teknolojilerindeki gelişmelerle yenilikler, kişilerin sosyal ve eğitim yaşamlarına farklı şekillerde yansımakta, değişim ve fırsatları ortaya çıkarmaktadır. Özellikle, tüm dünyada yaşanan pandemiye bağlı daha da önemli hale gelen uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik özgün ve yenilikçi gelişmeler, hem yirmi milyonu aşan öğrencileri, hem de değişik sektörlerdeki eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğrenme; ortam, motivasyon, hazır olma, merak ve istek gibi farklı unsurların bir araya gelmesi ile gerçekleşen bir kavramdır. Öğrenme eyleminin etkili ve verimli bir şekilde sonuçlanmasında, kapsamının gerçek hayat ile ilişkilendirilmesinin, gerçek hayata yakın olmasının ve benzemesinin önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda yeni bir teknoloji olarak ortaya çıkan ve bilimsel çalışmalarda kendine yer edinen Metaverse (Sanal Evren), etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Son zamanlarda, mobil cihazlarda ve yazılımlarda devrim yaşanmıştır. İlk zamanlar yalnızca ses ve yazı ileten cihazlar yerlerini, akıllı cihaz ve sanal gözlük gibi bilgisayarların bütün özelliklerine sahip gelişmiş cihazlara bırakmıştır. İşitme engelli kişiler, işaret dili kullanılmayan dersleri takiplerinin ne kadar güç olduğunu bilmektedirler. Engelli öğrenciye özel okulda, işaret dilini kullanan eğitmenlerce özel öğretim metodu kullanılıp verilmekte olan dersle eğitimlerini almaktadır. İşaret diline hâkim olmayan eğitmen öğrencilerine bildiklerini aktarabilmesi çok zorludur. Ya da bir üniversitede, işitme engelli bir bireyin amfinin arka tarafında veya önde bile olsa dersin hocası arkası dönük ders anlatırken bu bireylerin dersi takip edebilmeleri çok zordur. Bu, öğrenci gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu noktadan yola çıkarak sözü edilen, mobil cihaz yazılımları aracılığıyla bu soruna çözüm bulmak amacıyla sistem geliştirilmiştir. İşitme engelli öğrenciler için METAVERSE ya da Türkçe ifadesiyle SANAL EVREN, alışılmış şahsi bilgisayarlarla birlikte üç boyut sanal ortam desteği sağlayan METACLASS – Engelsiz Eğitim Sistemi oluşturulmuştur. Oluşturulan yazılım sayesinde işitme engelli öğrencinin dersleri sanal dünyada görüp yazılı olarak takibi sağlanacaktır. Bu noktada ders anlatan hoca ilk olarak, sanal dünyadaki dersi başlatarak sonra da kamera karşısında fiziksel derse başlamasıyla hem kullandığı akıllı tahta hem de konuşması senkronize bir şekilde yazıya dönüştürülerek METACLASS üzerindeki sınıfta da yerini alacaktır. VR gözlük kullanan öğrenci bu dersi metaverse dünyasında canlı ve daha sonra tekrar tekrar takip edebilecektir.

Anahtar kelimeler: Metaverse, MetaClass, Engelsiz Eğitim.

[42] Öğretmen, ulutas55@gmail.com, Ordu Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[43] Öğretmen, nurayaydinulutas@gmail.com, Ordu Milli İrade Ortaokulu

ABSTRACT

Developments in Information Technologies and innovations reflect on people's social and educational lives in different ways, revealing change and opportunities. In particular, original and innovative developments in the application of distance education, which has become more important due to the pandemic experienced all over the world, show positive results in meeting both the students over twenty million and the education needs of different sectors. Learning; It is a concept that is realized by the combination of different elements such as environment, motivation, readiness, curiosity and desire. It has been stated that associating its scope with real life, being close to and similar to real life play an important role in the effective and efficient outcome of the learning action. In this context, Metaverse (Virtual Universe), which emerged as a new technology and took its place in scientific studies, makes significant contributions to the realization of effective and efficient learning. Recently, there has been a revolution in mobile devices and software. At first, only sound and text transmitting devices were replaced by advanced devices with all the features of computers, such as smart devices and virtual glasses. Hearing impaired people know how difficult it is to follow lessons that do not use sign language. In a special school for disabled students, they receive their education with the lessons given by using the special teaching method by the instructors who use sign language. It is very difficult for an instructor who does not have a good command of sign language to convey what he knows to his students. Or, in a university, it is very difficult for a hearing impaired individual to follow the lecture, even if the lecturer is behind the lecture hall or in front of the lecturer. This negatively affects student development. Starting from this point, the system has been developed in order to find a solution to this problem through mobile device software. For hearing-impaired students, METAVERSE or, in Turkish, VIRTUAL UNIVERSE, METACLASS – Barrier-Free Education System, which provides three-dimensional virtual environment support together with ordinary personal computers, was created. Thanks to the software created, the hearing impaired student will be able to see the lessons in the virtual world and follow them in writing. At this point, the lecturer will take his place in the classroom on METACLASS by first starting the lesson in the virtual world and then starting the physical lesson in front of the camera, by converting both the smart board he uses and his speech into writing in a synchronized way. The student using VR glasses will be able to follow this lesson live and again and again in the world of the metaverse.

Keywords: Metaverse, MetaClass, Barrier-Free Education

GİRİŞ

Bilgisayar dünyasındaki gelişme ve yenilik, bireyin sosyal hayatı ile eğitim hayatına değişik biçimde yansıyıp, değişimle birlikte fırsatların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Zaman ve mekân kavramından ayrı biçimde bireylere kaliteli veri aktarma ortamı sağlaması, veri kaynağı ile yararlanıcıların irtibatlaşması, fırsat eşitliğinde öncelikle dezavantajlı kişilerin eğitim imkânlarından yararlanması amacıyla her türlü engelin ortadan kaldırılmasıyla yenilikçi öğrenim ortamı oluşturmak gerekir.

Geçtiğimiz 3 yıl içerisinde yaşadığımız ve etkisini ömür boyu unutamayacağımız pandemi sürecinde uzaktan eğitimin önemi daha da anlaşılır hale gelmiştir. Özellikle uzaktan öğretim konusunda sayıları 20 milyonu bulan öğrencilerle birlikte diğer sektördeki ihtiyaçların karşılanması noktasında yenilikçi ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunun yanı sıra teknolojinin, öğrenmeyi gerçekleştirmek için yeterli yöntem olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenmenin, ortama, kişinin motivasyonuna, hazır olmasına, merakı ile isteği gibi değişik kavramların bir noktada buluşmasıyla gerçekleşecek bir kavram olduğu yadsınamaz. Öğrenmenin hem etkililiği hem de verimliliği için, günlük hayatımızla ilişkilendirilmesi, günlük hayatla örtüşmesi ve benzerliklerinin bulunması önemli rol oynamaktadır. Bu noktadan hareketle, yeni teknolojilerin ürünü olarak ortaya çıkmış ve literatürde kendine yer edinmiş olan Metaverse (SanalEvren), hem etkili hem de verimli öğrenmeye ciddi katkı sunmaktadır.

Siber uzayı da içinde barındıran arttırılmış sanal gerçeklik barındıran, gelişmiş fiziksel gerçeklik ve kalıcı sanal alanı olan, yeni ortak kullanım sunan evren modeliyse; “METAVERSE” olarak isimlendirilmiştir. “ÖTESİ” anlamında “META” kelimesiyle, “EVREN” anlamındaki “UNIVERSE” kelimesi birleşerek “İleri Evren” ya da “Evren Ötesi” terimini türetmiştir.

Bu teknoloji, günlük hayatımızdaki nesnelerle sanal dünyada yer alan objelerin bir araya geldiği, senkron etkileşimin gerçekleştiği teknoloji olarak ifade edilmektedir. Metaverse; günlük hayattan alınan görüntülerle birlikte, yeri daha önceden belirlenmiş olan hedefe sanal obje yerleştirilmesiyle ortaya çıkarılan ürünlerin program aracılıyla değerlendirilmesidir.

Gelişen teknoloji, her gün kişilere yeni yeni kolaylık sağlamakta. Bireylerin hayat standardı ile ihtiyaçlarının değişmesi, teknolojilerin yenilenmesi talebini ortaya çıkarmaktadır. Mobil cihazların iletişim görevinden çok, vücudun parçası konumu ortaya çıkmıştır.

Son yıllarda, mobil cihazlarla bunların yazılımlarında devrim gerçekleşmiştir. İlk zamanlarda sadece ses ile yazıyı iletebilen cihazların yerini, akıllı cihazlarla sanal gözlükler gibi bilgisayarın tüm özelliklerini barındıran gelişmiş cihazlar almıştır. Elektronik cihazların gelişiminde yazılımlara olan ihtiyaç sürekli değişiklik göstermiştir. Mobil uygulama aracılıyla bireyler, mekana bağlı kalmadan internet erişimi sağlayıp, ihtiyacını anında giderebilmekteler.

İşitme engeli bulunan bireyler, derslerde işaret dili kullanılmadığı durumlarda dersleri takip etmeleri güçleşmekte. Engelli öğrencilere özel okullarda, özel öğretim metotları işaret dili eğitmenleri aracılıyla sunulmaktadır. İşaret dilini bilmeyen eğitmenlerin öğrencilere, dersleri anlatabilmesi güçtür. Veya üniversitelerde, işitme engellilerin sınıfın arkasında kalması ya da önde dahi otursa, hoca arkası dönük ders anlatımı esnasında ağzını okuyup dersi takip etmesi çok zordur. Bu durum, hem temel eğitim hem de yükseköğrenim öğrenci gelişimini olumsuz etkiler.

YÖNTEM

Gerçekleştirilen çalışmada, işitme engellilere yönelik METAVERSE ya da Türkçe tabiriyle SANAL EVREN, geleneksel kişisel bilgisayarların yanı sıra sanal ve artırılmış gerçeklik cihazları aracılığıyla kalıcı çevrimiçi 3 boyutlu sanal ortamları destekleyen, İnternet'in varsayımsal bir yinelemesi MetaVerse olan Engelsiz Eğitim - MetaVerse oluşturuldu.

Eğitmenin önce sanal dünyadaki dersi başlatarak sonra da kamera karşısında fiziksel derse başlamasıyla hem kullandığı akıllı tahta hem de konuşması senkronize bir şekilde yazıya dönüştürülerek MetaVerse üzerindeki sınıfta da yerini alacaktır. VR gözlük kullanan öğrenci bu dersi metaverse dünyasında canlı ve daha sonra tekrar tekrar takip edebilecektir.

Engelli bir öğrenci ise, sistem ayarlarından işaret dilini seçip sisteme girdiğinde anlık konuşmalar Türkçe İşaret Dili'ne çevrilecektir. Hem tahtayı, hem hocanın avatarını, hem de işaret dili avatarını bir arada takip edebilecektir.

Ayrıca metaclass üzerindeki tüm derslerin daha sonra da ulaşılabilir olması sağlanmıştır.

1. Kullanılan Bilimsel Yöntemler

- Başlangıç aşamasında beyin fırtınası yöntemi kullanılarak sistemin içeriği hakkında fikirler üretildi.
- Daha sonraki aşamada web ve android yazılımları yaptırılarak kodlama kullanma becerileri geliştirildi.
- Sistem tasarımı ve programlama aşamalarında çıkan sorunların, problem çözme yöntemi ile bitirilen aşamaları adım adım analiz edilerek çözüldü.
- Sistemin test aşamasında, yine problem çözme metodu ile oluşan problemler giderildi.

Sistem, yukarıda belirttiğimiz bilimsel yöntemler çerçevesinde, donanım ve yazılım olarak iki bölümden oluşuyor.

- Donanım kısmı; kablosuz mikrofon ve internet bağlantılı bulunan cihazlar,

- Yazılım kısmındaysa, Unity ile web arayüzü ve APP Inverter kullanılarak sistemin mobil kodlaması gerçekleştirildi.

2. Sistemin Çalışması

Engelsiz Eğitim uygulamamızın temel hedefi; işitme engelli bireylerin eğitim yada dersleri görme duyuları aracılıyla takibini sağlamaktır. Bu noktada ders anlatan hoca ilk olarak, sanal dünyadaki dersi başlatarak sonra da kamera karşısında fiziksel derse başlamasıyla hem kullandığı akıllı tahta hem de konuşması senkronize bir şekilde yazıya dönüştürülerek MetaVerse üzerindeki sınıfta da yerini alacaktır. VR gözlük kullanan öğrenci bu dersi metaverse dünyasında canlı ve daha sonra tekrar tekrar takip edebilecektir. Gerçekleştirilen yazılımda; sanal sınıf, sesin yazıya dönüştürülmesi ve işaret dili sistemlerinin bütünleştirilmesiyle sistem elde edilmiştir.

Temelde Metaverse (Sanal Evren) sisteminde geliştirilen yazılımla sanal sınıf oluşturulmuş daha sonra ses yazıya dönüştürülüp sınıfa aktarılmış ve son olarak konuşmaların işaret dili karşılıkları kullanılarak anlık olarak VR ekranına aktarılmıştır. Ayrıca MetaVerse üzerindeki tüm derslerin daha sonra da ulaşılabilir olması sağlanmıştır.

Veritabanı kurgulanırken uygulamanın ihtiyaçları göz önüne alınarak, işlevsel olup minimal düzeye sahip veritabanı oluşturma hedeflenilmiştir. Oluşturulan uygulama anlatıcıyla takipçiden oluşan iki değişik kullanıcının tipine sahiptir. Kullanıcılara bağlı yetkilendirmeler değişir.

Uygulamamız temelde iki kısmı içermektedir.

Bunlar;

- Eğitmen Sistem Yetkisi

- Takipçi Yetkisi

Gerçekleştirdiğimiz sistemin tüm platformları ortak bir veritabanına bağlandı.

Eğitmen, uygulamamızda sisteme kaydettiği dersini seçerek başlatabilmekte ya da yeni dersini oluşturarak başlayabilmektedir. Sistem üzerinden yeni dersi ekleyebilmekte, düzenleyip silebilme yetkisine sahiptir.

Takipçiler, sistem üzerinden derslerin takibini yapabilmektedir. Ders yönetimi sistemindeyse sitem üzerinde bulunan derslerin görüntülenme ile izlenme yetkileri vardır.

3. Yararlanılan Donanım ve Yazılımlar:

Sistemde, birbirlerinden farklı birçok yazılım dilinden yararlanılmıştır. Mobil ve web tabanlı uygulamalar tek platformda gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın geliştirilmesinde yararlanılan donanım:

1. Windows işletim sistemine sahip bilgisayar
2. Android işletim sistemine sahip mobil cihaz (Anonim, 2023c)
3. VR gözlük
4. WEB Sunucu

Uygulamanın geliştirilmesinde yararlanılan yazılımlar:

- MIT AppInventor: Mobil uygulamanın geliştirilme platformu
- Visual Studio: Web uygulamanın geliştirilme platformu
- Adobe Photoshop CS6: Uygulamanın arayüz ile ikonlarının tasarlanması
- MySQL: Uygulamanın veritabanı sunucusu (Anonim, 2023b)
- SQL: Veritabanı işlem dili
- HTML&CSS: Web sayfalarının ve still öğelerini oluşturma
- Unity Oyun Motoru: Sanal sınıf öğelerinin oluşturulması (Anonim, 2023d)
-

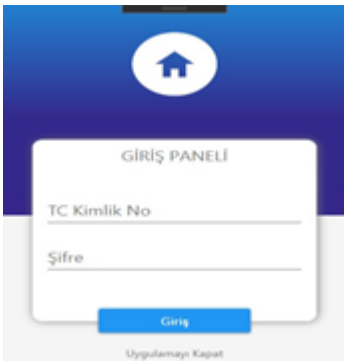
BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

I. BULGULAR VE GERÇEKLEŞME

1.1. Engelsiz Eğitim Sistem Eğitmen Uygulama Paneli

Bu bölüm, uygulamamızın ekran arayüzü ile uygulamamızın kullanılması konusunda bilgiler yer almıştır. **MetaVerse ile Engelsiz Eğitim** olarak isimlendirilen uygulama açılışı ekranları Şekil 1.'de görüldüğü şekildedir.





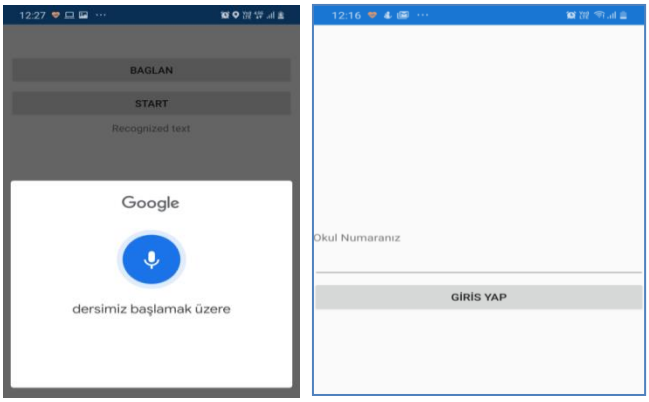
Şekil 1. Uygulama Ekranı Şekil 2. Sistem Giriş

Uygulamanın ara yüzü oluşturulurken kullanıcı menülerin karmaşıklığından kurtarmak amacıyla kullanıcının dostu tasarımı oluşturulmuştur. Bu bağlamda uygulamanın görselleriyle butonların yerleşimi minimal seviyededir. Mobil uygulamamızda iki değişik kullanıcının tanımlaması yapılmıştır. Bunlar; eğitmenle takipçilerdir. Kullanıcılar önce Şekil 2'deki ekran üzerinden girişini yapacaktır.

1.2. Engelsiz Eğitim Takipçi Uygulaması

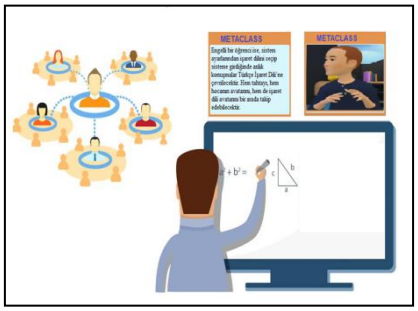
1.2.1. Takipçi ekranı:

Bu bölüm, Android uygulamamızın ekran arayüzlerine ve uygulama kullanılması hakkındaki bilgileri içerir. **Engelsiz Eğitim** olarak isimlendirilen uygulama açılışı Şekil 3'teki şekildedir..



Şekil 3. Takipçi Girişi





Şekil 4. MetaVerse Katılım ve Dersi Canlı Takip

1.2.2. Ders Katılım ve Dersin Canlı Takibi (Ses-Yazı Dönüşümü ve

Takipçi, Şekil 4'te gösterildiği gibi Unity ile oluşturulmuş sanal sınıfa katılarak dersi canlı derslerin takibini ve Derslerin Canlı Takibi (Sesin Yazıya Dönüşümü ve İşaret Dili) ekranında ilgili işlemi gerçekleştirip ekran erişimini sağlar.

Bu ekranda kullanıcının dersi takip edeceği yazı akış alanı ile konuşmaları işaret iline çeviren avatar yer alır. Yazının akış alanında metin konuşma ile eşzamanlı ekranda sırayla yer alır.

1.3. Web Uygulaması

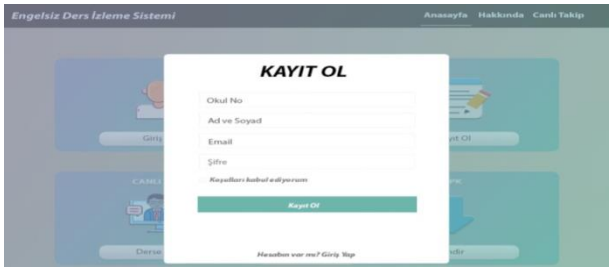
Web bölümünde uygulamanın kullanıcılar için geliştirilen yönetim sayfasını, dersin internet takibi için canlı dersin takibini sağlayan ekranı ile uygulamayla ilgili bilgileri barındıran sayfalar yer alır. Dersin Yönetimi alanının iki değişik girişi mevcuttur. Eğitmenler ile takipçilerdir. Her iki girişin yetkisi ayrı biçimde tanımlanmıştır.

1.3.1. Anasayfa

Anasayfa Şekil 5'te gösterildiği biçimde üç bölüm içermektedir. Üst bölüm anasayfa, canlı ders takibi ile girişin linklerini bulunduran anamenü bulur.



Şekil 5. Anasayfa.



Şekil 6. Kayıt paneli

Giriş linkinde yönetim panellerine ulaşabilmek için kullanıcıyı doğrulama ekranlarına yönlenilmektedir. Orta bölüm, uygulamanın kısa bilgilerini barındırıp uygulama konusunda detaylı bilgiler için yönlendirme linkini barındırır. Alt bölümdeyse Engelsiz Eğitim Nedir?, Canlı Dersin Takibi, Kaydol, Engelsiz Eğitim Mobil başlıklarında 4 kutucuk yer almaktadır.

1.3.2. Kayıt Ekranı:

Dersin anlatımını sağlayacak kullanıcının uygulamayı kullanabilmesi için önce sistem üyeliğini tamamlaması gereklidir. Canlı ders takibi için kullanıcının üye olmak gibi zorunlulukları bulunmamaktadır; fakat takipçiye hazırlanan dersin yönetimi panellerini kullanabilmesi ve daha öncede yapılan derslerin erişimi amacıyla üye olması gereklidir.

Anasayfada alt bölümünde yer alan"Kaydol" linki tıklanarak kayıt panelini açar. Kaydolmak için; adı, soyadı, kullanıcının adı, şifresi, cep telefonu ile e-mail adresini yazması gereklidir. Kaydol Ekranı Şekil 6'daki gibidir.

1.3.3. Eğitmen Yönetici Ekranı

Yönetici ekranında iki değişik yetkilendirme mevcuttur. Eğitmen yetkileri ile takipçi yetkileridir. Kullanıcıların yetkileri farklı biçimde kurgulandı.

Eğitmen yönetici ekranı anasayfası Şekil 7'de görüldüğü şekildedir.

Eğitmen yetkileri;

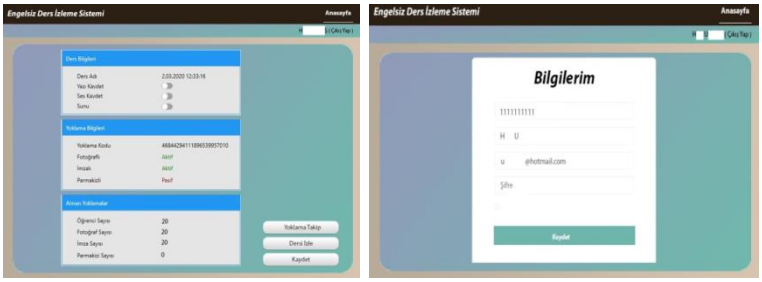
i. Dersi indirebilme ii. Dersi düzenleyebilme iii. Dersi silebilme

iv. Yeni dersi ekleyebilme v. Kişisel bilgileri güncelleyebilme

Yönetici ekranı anasayfasında yer alan menüler kullanıcılar için aynı şekildedir. Menü, anasayfa, üye işlemlerini, dersleri ve çıkış linklerini barındırır. Menü sağ alt talanında girişi bulunan kullanıcı adını-soyadını göstermektedir. Şekil 7'de görünen eğitmen yönetimi ekranıdır.



Şekil 7. Eğitmen Yönetimi Ekranları



Şekil 8. Üye Bilgisi

Ana menüde yer alan üye işlemi linki tıklanıp Şekil 7'de görülen eğitmen yönetimi ekranı ile Şekil 7'de üye bilgisi ekranı açılmaktadır. Bu ekran adı, soyadı, kullanıcı adını, şifresi, e-postası bilgilerini bulundurur. Kullanıcının üyelik bilgileri bu ekran üzerinden güncellenebilmektedir. Takipçinin yönetim ekranında da benzer şekildedir.

1.3.4. Takipçinin Yönetim Ekranı

Uygulamadan daha önce gerçekleştirilen derslerin takibi ile indirme işlemleri için kullanıcının kullanacağı ekran takipçi yönetimi ekranıdır. Bu panelde anamenü eğitmen yönetimi panelindekiyle benzerdir. Şekil 9'daki ekran, takipçinin yönetim ekranı anasayfasındaki listede dersin adı, hocanın adı, dersin tarihi ile işlemelerin sütunları bulunmaktadır. İşlemlerin sütunu içerisinde eğitmen yönetimi ekranındakinden değişik sadece indirme linki yer almaktadır. Takipçinin yetkisinde olan kullanıcı yalnızca dersi indirebilirler. Derslerle ilgili düzenlemeler yapılamamaktadır. Sistemde bulunan tüm dersler kullanıcılarca görülebilmektedir.

Uygulamamız açık kaynak ders platformu şeklinde tasarlandığından kısıtlamalar yapılmadan tüm derslerin kullanıcılarla paylaşımı sağlanmaktadır.



Şekil 9. Takipçinin Anasayfa Ekranı

1.4. Sistem Çalışması



Şekil 10. Sistemin Teorik Gösterimi



Şekil 11. Sistem Yazılımının Tamamlanması

II. SONUÇLAR VE TARTIŞMA:

İletişim hayatımızın vazgeçilmezdir. İletişim, kişilerin arasında başlayarak aileler, toplumlar ile ülkelerarasındaki en güçlü bağlardandır. Tarih boyu insanlar hep iletişim ihtiyacında yer almıştır. Kişiler sosyal hayatlarında sağlıklı ilişkileri kurmak amacıyla düzgün iletişimde yer almalıdırlar. İletişim, yalnızca sözcükle gerçekleştirilen eylem değildir. İletişim, sözlü, işaretle ya da yazıyla gerçekleştirilebilir. Her toplumun kendisine has sözcükle iletişimi olsa da iletilen duygular hep dillerde aynıdır. Dil, insanların arasında en öncelikli iletişim aracı olmuştur.

DSÖ (WHO,2013) verileri, dünyada 360 milyon insanın işitme sorunu yaşadığını ortaya koymuştur. İşitmede güçlük yaşayan kişiler işitme cihazı gibi teknolojinin desteğiyle iletişim sağlayabilirken, hiç duyamayan kişiler iletişime geçebilmek amacıyla işaret dili kullanır (Moller, 2006). Toplumda

herhangi işitme sorunu bulunmayan kişilerin büyük kısmı işaret dili hakkında bilgisi bulunmaktadır fakat işaret dilini öğrenip işitme engellilerle iletişim kuran kişilerin sayısı düşüktür. Bunun sonucunda toplumla iletişime geçmede sorun yaşayan işitme engelli bireyler, kendi arasında kuvvetli iletişimleri vardır. Böylelikle dış dünyayla iletişimi zayıf kaldığından sosyal ve kültürel konularda sorunlar yaşamaktalar.

İşitme engelli bireylerin eğitimleri birçok zorluğu içerir. İnsanların doğumundan başlayarak, hayatları sona erene kadar sürekli yeni bilgiler öğrenmektedirler. İşitme henüz bebekliklerinde ebeveynleriyle yaşadığı iletişim sorunları, öğrenebilecekleri temel bilgileri bile eksik bırakmaktadır (Akçamete, 2003). Çocuğu işitme engelli olan ebeveyn, bunu biran önce kabullenerek, çocuğun eğitim alanında ona yardımcı olabilecek uzmanla iletişime geçmelidir Tüfekçioğlu (1998).

Onun sağlıklı eğitime ulaşmasını sağlamalıdır. İleri düzeyde işitme kaybı bulunan çocuk tüm eğitimleri boyunca özel eğitim ihtiyacını barındırır (Wilson ve Dorman, 2009).

Onlara özel hazırlanan eğitim programı uygulamakta olan eğitim kurumunda öğrenimlerini devam ettirirler. Bu eğitim kurumu, onun özel gereksinimini karşılayacak yeterli teknoloji altyapısına sahiptir (Hasselbring ve Ark., 2000).

Hızlı gelişmekte olan teknolojilerle tüm alanlarda yaşamı kolaylaştıran çözümler sunulmaktadır. Çok yoğun kullanılan mobil uygulamalarla, işitme engelli kişilerin yakın zamana kadar yapamadıklarını yapmaları sağlanmıştır (Edwards, 2007). Kısa mesaj, e-postayla anlık mesajlaşmalar yıllarca kullanılmış ve işitme engelli kişilerin, işitme engelli olmayan bireylerle iletişimini kolaylaştırmıştır (Anonim, 2023a). Günümüzde teknolojilerle ses ile görüntünün işlenmesi için gerçekleştirilen adımlar, işitme engelli kişilere dönük geliştirilmiş uygulamalar kullanılıp, onların hayatını değiştiren çözümleri ortaya koymuştur. Mobil cihaz kullanıcı sayıları göz önüne alındığı zaman bu teknolojinin ulaşılabilirliği ortaya konmaktadır.

Giriş bölümünde işitme engelliler için geliştirilen cihaz ile yazılımlar incelenmiştir. Bu teknolojiler görüntü işlemesi üzerinde kuruluyken bazısı da seslerin işlemesi üzerinde kurulmuştur. Gerçekleştirdiğimiz uygulamamızda seslerin işlenmesiyle sonuca ulaşma hedeflenilmiştir. İşitme engelli kişilerin eğitimlerine dönük çalışma ortaya konmuştur.

Geliştirilen uygulamayla işaret dili bilmeyen eğitmenin işitme engelli kişilere METAVERSE yani Sanal Evren uygulaması üzerinden ders anlatabilmeleri sağlanmıştır. Anlatılan bu derslerin VR (Virtual Realty - Sanal Gerçeklik) gözlük ile anlık takibi sağlanmaktadır. Uygulamamız açık kaynak ders platformu şeklinde tasarlandığından kısıtlamalar yapılmadan tüm derslerin kullanıcılarla paylaşımı sağlanmaktadır.

Sistemde takipçi olan kullanıcı kayıtlı bütün ders içeriklerine ulaşabilmekte ve izin verilen ölçüde indirebilmektedir. Sistemde eğitmen girişi yapanlarsa kaydettikleri bütün dersi görüp dersin metnini değiştirebildikleri gibi yeni ders ekleyip, silebilme şeklinde birçok işlemi gerçekleştirebilmektedirler.

Uygulamamız, sesin işlenmesi üzerine gerçekleştirilen ve çok yüksek maliyete sahip değişik uygulamaya alternatif ücreti bulunmayan, en önemlisi günün gelişmelerini yakından takip eden ve kullanan uygulamadır. Geçmişteki seslerin işlemesine dayanan uygulamaların karşılıklı konuşma şeklindeki yapısına karşılık sistemimiz tümleşik yapısıyla her alandaki eğitmenlerin işitme engelli kişilere eğitim verebilmesi sağlanıp bu eğitimlerin paylaşılır olmasıyla çok sayıda işitme engelliye ulaşılacaktır.

Sistem, sadece işitme engelli bireylerin bulunduğu ortamda değil, işitme engelli olmayan kişilerin olduğu konferanslar ile toplantılar gibi organizasyonlarda da kullanılabilecektir.

III. ÖNERİLER

İnsanların bütün yönleriyle gelişmesinin en önemli etkeni olarak görülen eğitim hakkı kutsaldır. Toplumun bunun bilinciyle, çeşitli sebeplerden eğitimlerini alamayan bireye yönelik adım atmaları gerekir. Gerçekleştirilen sisteme, bu bilinç öncülüğünde başlanıp hedeflenen sonuç elde edilmiştir. Bu sistem, ülkemizdeki bütün işitme engellilerin okullarında ve okul dışındaki eğitimlerinde de kullanılabilecektir.

KAYNAKÇA

Akçamete G., 2003. İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı. MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Anonim, 2023a. Cut through the clutter for better sound clarity with wireless hearing aid technology. http://carsonhearing.com/wireless-technology/. Erişim tarihi: 10.02.2023.

Anonim, 2023b. MySQL. https://tr.wikipedia.org/wiki/MySQL Erişim Tarihi: 11.02.2023

Anonim, 2023c. İşnet. https://www.isnet.net.tr/BlogIcerik/android-isletim-sistemi-nedir-neler-yapilir-isnetblog. Erişim tarihi: 10 04 2023.

Anonim, 2023d. "Unity - Multiplatform". https://unity.com Erişim tarihi: 12.02.2023.

Edwards, B.,2007.The futureof hearing aid technology. Trends in amplification, 11(1): 31-45.

Hasselbring, T. S., Glaser, C. H. W. 2000. Use of computer technology to help students with special needs, The Future of Children, 10. Princeton University, 102-122.

Tüfekçioğlu, U., 1998. İşitme Engelliler, Ünite 8. Özel Eğitim (Editör: Eripek S.). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1018, Eskişehir. 113-114.

WHO, 2013. World Health Organization: Deafness and Hearin Loss. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/ ErişimTarihi: 20.03.2023

Wilson, B. S., Dorman, M. F., 2009. The Design of Cochlear Implants, Chap. 7. Cochlear Implants: Principles & Practices. Lippincot Williams and Wilkins, Philadelphia. 357.

1956

Konu Alanı: Eğitimde Fırsat Eşitliği

OKULLARDA DEZAVANTAJLI DURUMLARA KARŞI OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKINDALIĞI

Erkan TUZSUZ[44], Zeynep ÇAYLAR[45],

ÖZET

Toplumda yetersiz koşullarda içinde yaşayan ve bu koşullara bağlı olarak bazı yetersizliklerle baş etmek durumunda kalan gruplar dezavantajlı gruplar olarak tanımlanabilir (GÜRDOĞAN BAYIR, 2019) Bu anlamda Birleşmiş Milletler (UN), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD), Avrupa Birliği (EU) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi çok uluslu birçok örgüt, öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesi ve sistemin içinde eşit şartlara sahip olması için politikalar geliştirmektedir. Türkiye özeline ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri bölümünün ilk başlığı olan genellik ve eşitlik ilkesine göre "... eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır…(4. madde)" ifadesi ile tüm bireylerin eğitime eşit şartlarda erişimlerinin sağlanması güvence altına alınmıştır. Günümüzde dezavantajlı durumların ele alınması ve bu durumların ortadan kaldırılması amacıyla çalışmaların yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda dezavantaj durumlarının görüldüğü okullarımızda görev yapan yöneticilerin bu konuyla ilgili farkındalık düzeyinin geliştirilmesi ve bu durumların ortadan kaldırılması yada etkilerinin en aza indirgenmesi amacıyla yapılacak faaliyetler önemlidir. Bu araştırmanın amacı Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan dezavantajlı okullardaki dezavantaj durumlarını, bu durumların etkilerini tespit etmek ve bu durumları ortadan kaldırmak yada etkilerini azaltmak için çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma Nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji tekniği ile uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan dezavantajlı durumda olan 7 devlet okulunda görev yapan 7 okul Müdürü ve 1 mudur yardımcısı olmak üzere 8 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okulların 1'i anaokulu, 2'si ilkokul, 2'si ortaokul, 2'si lisedir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analız yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılar okullarındaki dezavantajlı durumları öğretmen, öğrenci, aile, çevre, okul yönetimi ve idari yapıdan kaynaklı dezavantajlı durumlar olarak 5 ana temada ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı Durumlar, Çözüm Önerileri

[44] Öğretmen, erkan.tuzsuz@gmail.com, Yenimahalle İlçe MEM
[45] Öğretmen, zeynep.caylar@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

AWARENESS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AGAINST DISADVANTAGED SITUATIONS IN SCHOOLS

ABSTRACT

Groups that live in inadequate conditions in the society and have to cope with some inadequacies due to these conditions can be defined as disadvantaged groups (GÜRDOĞAN BAYIR, 2019) In this sense, the United Nations (UN), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organization for Economic Development and Cooperation (OECD), European Union (EU) and Many multinational organizations such as the United Nations Children's Fund (UNICEF) develop policies to ensure that students are included in the education system and have equal conditions within the system. As for Turkey, in accordance with the principle of generality and equality, which is the first title of the Basic Principles of Turkish National Education section in the Basic Law of National Education No. 1739, with the phrase "… educational institutions are open to everyone without discrimination of language, race, gender and religion…(Article 4)" It is ensured that all individuals have equal access to education. Today, it is important to carry out studies to address disadvantaged situations and to eliminate these situations. In this context, the activities to be carried out in order to improve the awareness level of the administrators working in our schools where disadvantageous situations are seen and to eliminate these situations or to minimize their effects are important. The aim of this research is to determine the disadvantageous situations in disadvantaged schools in Yenimahalle district of Ankara province, the effects of these situations and to develop solutions to eliminate these situations or to reduce their effects. Research Qualitative research methods, phenomenology technique and semi-structured interview form were used. The study group of the research consists of 8 people, 7 school principals and 1 assistant principal, who work in 7 public schools in a disadvantaged situation in Yenimahalle district of Ankara province. Of the schools participating in the research, 1 kindergarten, 2 primary school, 2 secondary school, 2 high school. The data obtained as a result of the interview were analyzed by descriptive analysis method. The participants expressed the disadvantaged situations in their schools under 5 main themes as teachers, students, families, environment, school management and administrative structure.

Keywords: Disadvantaged Situations, Solution Suggestions

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan okullardaki dezavantaj durumların tespit edilmesi, bu durumların etkilerinin tespit edilmesi ve bu durumları ortadan kaldıracak ya da etkilerini azaltacak çözüm önerileri geliştirmek ve bu konuda okul yöneticilerinin farkındalık düzeyini artırmaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji tekniği ile uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ve farklı dezavantajlı durumları olan 7 devlet okulunda görev yapan 7 okul müdürü ve 1 müdür yardımcısı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü olmak üzere 9 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okulların 1'i anaokulu, 2'si ilkokul, 3'ü ortaokul, 1'i lisedir. Araştırmanın ilk aşamasında dezavantajlı durumları tespit amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimselanaliz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okullarındaki dezavantajlı durumlar "öğretmen, öğrenci, aile, çevre, okul yönetimi ve idari yapıdan kaynaklı" dezavantajlı durumlar olarak 5 ana temada ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında çalışma grubuna hazırlanan farkındalık ve farklılıkları yönetme, etkili iletişim ve empati kurma, sorun çözme ve çatışma yönetimi, öğretimsel liderlik konu başlıkları ile ilgili bir eğitim programı uygulanarak öntest ve sontest değerlendirmesi ile programın etkililiği test edilmiştir. Programın etkililiğini test etmek için her bir konu başlığı ile ilgili iki uzman tarafından değerlendirilerek hazırlanan ölçekler kullanılmıştır.

Araştırma

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü işbirliğinde hazırlanan "Okulum Farkında Projesi" kapsamında farklı dezavantajları bulunan 7 pilot okul seçilmiştir. Proje hazırlık sürecinde araştırmalar pilot okullarda yapılmıştır. Araştırmaya bu okullardaki idareci ve öğretmenler katılmıştır. Bir şube müdürü başkanlığında, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü ve pilot okulların yöneticileri ile yüz yüze toplantılar yapılmış ve öğrencilerin maruz kaldığı dezavantajlar ile ilgili yapılan araştırma veya çalışma olup olmadığı sorulmuştur. Okul yöneticilerinin tamamının dezavantajlı durumlar ile ilgili herhangi bir araştırma veya çalışmasının olmadığı, genellikle "dezavantajlı öğrenci" bakış açısıyla öğrenci ile ilgili bir sorunla karşılaştıklarında çalışma yaptıkları anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında çalışmaya katılan pilot okul yöneticileri ile öğrencilerin maruz kaldığı somut dezavantajlı durum örnekleri üzerinden sorunun nedenlerine inilerek bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin maruz kaldığı dezavantajlı durumların "okul yönetiminden kaynaklanan, öğretmenlerden kaynaklanan, çevreden kaynaklanan, aileden kaynaklanan ve öğrenciden kaynaklanan" dezavantajlı durumlar olarak 5 ana başlıkta ele alınmasına karar verilmiştir. Bu beş başlıkta yapılan çalışmalar 12 hafta sürmüştür. Çalışmaya katılan okul yöneticileri, okullarındaki öğretmenlerin de görüşlerini alarak verdikleri cevaplara göre "Dezavantajlı Durumlar", "Dezavantajlı Durumların Etkileri" ve "Dezavantajlı durumların etkilerini ortadan kaldıracak ya da etkisini azaltacak faaliyetler" tespit edilmiştir. Tespit edilen faaliyetlerin planlanan takvim doğrultusunda eğitim öğretim dönemi sonuna kadar yapılması planlanmış faaliyetlerden

idareciler için “dezavantajlı durumlar, farkındalık ve farklılıkları yönetme, etkili iletişim ve empati kurma, sorun çözme ve çatışma yönetimi, öğretimsel liderlik” konularında drama tekniği ile eğitimler düzenlenmiştir. Eğitimler öncesi ön test ve eğitimler sonrası son testler yapılmış verilerin analizinde nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Kapalı uçlu sorular için nicel, açık uçlu soru için nitel veri analizi hedeflenmiştir.Araştırmada kapalı uçlu sorularla (*nicel araştırma ile)* drama yoluyla verilen eğitimlerin etkili olup olmadığını genel noktaları ile elde edilirken, açık uçlu sorularla (nitel araştırma ile) etkililiğin ayrıntıları elde edilmiştir. Anketler katılımcılara eğitimden önce ve sonra verilerek karşılaştırma yapılmıştır. Nicel veriler her bir maddeye verilen cevapların yüzdeliği olarak elde edilmiştir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu teknikle iki araştırmacı tarafından cevaplar analiz edilmiş, temalar belirlenmiş, her iki araştırmacının belirlediği temalar bir araya getirilerek ortak temalar oluşturulmuş ve değerlendirme yapılmıştır.

BULGULAR

1-Dezavantajlı durumlar, etkileri ve faaliyet önerileri

A- OKUL YÖNETİMİ VE İDARİ YAPIDAN KAYNAKLANAN DEZAVANTAJLI DURUMLAR		
DEZAVANTAJLAR	**ETKİLERİ**	**ÇÖZÜME YÖNELİK PLANLANAN FAALİYETLER**
Dezavantajlı durumlar ile ilgili okul yöneticilerinin yeterli farkındalığın düşük olması.	Okul yöneticilerinin, dezavantajlı durumların farkında olmaması ve dezavantajlı durumların tespit edilememesi, çözüm önerilerinin geliştirilememesi, Öğrencilerin dezavantajlı durumlara maruz kalması, Okul terki, devamsızlık, disiplin olaylarının artması, Akademik başarının düşmesi, sosyal kültürel faaliyetlere katılım oranın düşmesi.	Okul yöneticilerinin dezavantajlı durumlar ile ilgili farkındalık düzeyinin tespit edilmesi, RAM ve Akademisyen işbirliği ile okul müdürlerine yönelik kapsayıcı eğitim ve dezavantaj nedir, dezavantaja maruz kalmış öğrenci kimdir konulu eğitimlerinin planlanarak verilmesi, Sosyal medya araçları vb. iletişim araçlarıyla tanıtım ve bilgilendirme yapılması, farkındalık oluşturulması.
Okul yöneticilerinin eğitim liderliği konusunda beklenen vizyoner ve gelişimsel liderlik özelliklerinin uygulamadaki eksiklikleri.	Geleneksel eğitim anlayışının etkileriyle bütüncül gelişimin sağlanamaması, farklılıkların avantaja dönüştürülememesi, eğitim paydaşlarının karar verme sürecine dahil edilememesi, çatışma ortamının oluşması, kurum kültürünün zayıflaması, motivasyon ve başarının düşmesi, olumlu okul ikliminin oluşturulamaması.	İhtiyaç analizi yapılması ve eğitim konularının belirlenmesi, Eğitim konuları ile ilgili ön testlerin yapılması, Eğitim konuları ile ilgili akademisyenler tarafından sunum, seminer verilmesi ve drama vb. atölye çalışmaları yapılması Eğitim konuları ile ilgili son testlerin yapılması Faaliyet sonrası analizlerin yapılması.
Okuldaki insan kaynağı ve fiziksel kaynakların etkili kullanılamaması, paydaşlarla yeterli iş birliği sağlanamaması, dezavantajlı durumlara çözüm getirilememesi.	Dezavantajlı durumlara çözüm getirilememesi, Paydaşların imkanlarından faydalanılamaması, Okulun fiziki imkanları tam kapasite kullanılamaması, Okulun iş gücünden yeterli ölçüde fayda sağlanamaması, Öğrencilerin yetenekleri ortaya çıkarılamaması, Öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal kültürel faaliyetlere katılımını olumsuz etkilemesi, Örgütsel hedefler belirleme ve ulaşılması konusunda yetersizlik yaşanması.	Okul yöneticilerine Stratejik Yönetim ile ilgili örnek uygulamalarla desteklenecek bir eğitim verilmesi. (Mevcut durum analizi yapılması (GZFT), Kısa orta ve uzun vadeli hedefler oluşturulması, İhtiyaçların belirlenmesi, Paydaşlarla işbirliği (muhtarlık, belediye, kaymakamlık, üniversiteler, STK’lar) örneklerinin anlatımı, Stratejik planlama çalışması, Süreç yönetim çalışması)
Öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik yeterli çalışmaların okulda yapılamaması.	Öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılamaması ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme yapılamaması, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim alamaması.	Okul yöneticilerine öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak yöntem ve teknikler hakkında akademisyenler tarafından bilgi verilmesi, Yetenekli öğrencilerin yetenekleri ile ilgili yönlendirilebilecek okul, kurum, kulüp vb. kuruluşlar hakkında bilgilendirme yapılması.

B-ÖĞRETMENLERDEN KAYNAKLANAN DEZAVANTAJLI DURUMLAR		
DEZAVANTAJLAR	**ETKİLERİ**	**ÇÖZÜME YÖNELİK PLANLANAN FAALİYETLER**
Öğretmenlerin dezavantajlı durumlar ile ilgili farkındalığa yeterince sahip olmaması,	Öğretmenlerin okullarda dezavantajlı durumların farkında olmaması tespit edememesi ve çözüm önerilerini geliştirilememesi, Öğrencilerin dezavantajlı durumlara maruz kalması, Okul terki, devamsızlık, disiplin olaylarının artması, Akademik başarının düşmesi, sosyal kültürel faaliyetlere katılımın olumsuz etkilenmesi.	Öğretmenlerde dezavantajlı durumlar ile ilgili farkındalık düzeyinin tespit edilmesi, Akademisyenler tarafından öğretmenlerde dezavantajlı durumlar ile ilgili farkındalık oluşturacak bilgilendirme ve eğitim faaliyetleri yapılması, Sosyal medya araçları vb. iletişim araçlarıyla tanıtım ve bilgilendirme yapılması, farkındalık oluşturulması.
Öğretmenlerde mesleki performans ve motivasyon düşüklüğü,	Öğretmenlerin okula katkısının azalması, Öğrenci destekleyici ve geliştirici sınıf ikliminin oluşmaması, Öğretmenin kendini tekrarlaması sonucu bilimsel ve akademik yeniliklere kapalı olması, Öğrencilerin akademik başarısının düşmesi, sosyal kültürel faaliyetlere katılımın	Yöneticilere öğretmenlerin motivasyonu arttırıcı, iyi örnekler ve sosyal planlama önerileri hakkında bilgilendirme yapılması, Öğretmenlere sınıf iklimi ve yönetimi hakkında drama ve atölye çalışmaları ile eğitim verilmesi, İyi örneklerin yerinde incelenmesi ve farkındalık oluşturulması.
Öğretmenin rehberlik servisi ile gerekli işbirliği yapamaması.	Öğretmen hangi durumlarda rehberlik servisi ile çalışması gerektiğini bilememesi, Öğrenciyi yeterince tanıyamaması, Krizleri ve dezavantajlı durumları yönetmek konusunda kendini geliştirememesi ve çözüm önerileri getirememesi.	Rehberlik birimi olmayan okullarda Ram hakkında bilgilendirme yapılması, Müşavirlik ve oryantasyon hizmetlerinin yaygınlaştırılması, BEP-Destek Eğitim Odalarında rehberlik servisinin ilgili öğretmen ve öğrencilere hatta ilgili velilere rehberlik hizmeti sunması.
Öğretmenin veli hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması.	Velileri yeterli düzeyde tanıyamaması, öğrencinin okul dışındaki durumu ile ilgili bilgi sahibi olamaması, veli ile sağlıklı işbirliği kurulamaması, öğrenciyi doğru analiz edememesi.	Velilere yönelik etkinlikler planlamak (sanatsal, kültürel, sportif faaliyetler vb.)
Öğretmenin sorun çözme, çatışma yönetimi ve iletişim becerisini yeterince kullanamaması.	Sorun çözme becerisine ve sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalma, Öğrencilere rol model olamama, İletişimde doğru dil kullanamama ve öğretmen, okul idaresi, öğretmenler, okul personeli, öğrenci ve veli ile sağlıklı iletişim kuramama.	Akademisyenler tarafından öğretmenlere eğitim verilmesi, Drama ve atölye çalışmaları yapılması.
Öğretmenlerin öğrenci yeteneklerinin farkında olmaması,	Öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılamaması, Üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilememesi, Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilememesi.	Öğretmenlere öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak yöntem ve teknikler hakkında akademisyenler tarafından bilgi verilmesi, Yetenekli öğrencilerin yetenekleri ile ilgili yönlendirilebilecek okul, kurum, kulüp vb. kuruluşlar hakkında bilgilendirme yapılması.

C-AİLEDEN KAYNAKLANAN DEZAVANTAJLI DURUMLAR		
DEZAVANTAJLAR	**ETKİLERİ**	**ÇÖZÜME YÖNELİK PLANLANAN FAALİYETLER**
Dezavantajlı durumun aileyi etkileyen psikososyal durumu ile ilgili ailenin farkındalık düzeyinin düşük olması	Ailelerin problemle baş etme becerisinin olmaması ya da yetersiz olması, farkındalığının düşük olması ya da olmaması sosyal süreçlerini ve okul aile ilişkilerini olumsuz etkilemesi	Akademisyen çalışması Gerekli ölçek uygulamalarıyla durum tespiti yapılması Kapsayıcı eğitim atölye çalışması Sosyal medya araçlarının tanıtım ve bilgilendirme yapılması Ailelerin durum tespitinin yapılması ve sonrasında aileyi psikososyal olarak güçlendirecek çalışmaların yapılması Atölye çalışması, drama, kapsayıcı eğitim ile ilgili Aile eğitim semineri,
Aile bağlarının zayıf olması ve aile bireylerinin birlikte kaliteli vakit geçirmemesi, Aile rollerinin belirsizliği, Tek Ebeveynli aileler ile yaşayan çocuklarda rol model ve bağlanma sorunları.	İletişimde sıkıntılar, kültürel aktarımımın olmaması, kök bağların oluşamaması, Öğrenci akademik ve kişisel gelişiminin düşük olması,	Küçük grup aile atölye çalışmaları, RAM Uzman Uzman ve akademisyen tarafından aile iletişimi eğitimi Anne baba tutumu, Aile içi roller hakkında bilgilendirme, RAM tarafından hazırlanan el kitapçıkları ve modülün uygulanması
Ailelerin eğitime bakış açısı ve eğitimden beklentilerine ait farklılıklar olması.	Okul ve aile arasında iletişimsizlikten kaynaklı öğrencinin okula aidiyet duygusunun, sosyal benlik algısının düşük olması Okulu zorunlu olarak geldikleri bir yer olarak görüp okulda geçirmesi gereken zaman ile ilgili süreçte aileyle okulu karşı karşıya getirecek durumlar yaşaması, Akademik becerinin düşmesi, Okul terki problemleri.	Pilot okullarda RAM-EYUDER-Çağdaş Drama Derneği tarafından aile eğitimi, atölye çalışması, drama eğitimi yapılması. Aile ile birlikte düzenlenecek sosyal kültürel faaliyetler. Ailelerin katkısı ile olabilecek okul bahçesinde sergiler düzenlenmesi. Pilot okul müdürlükleri tarafından veliler ve öğrenciler ile birlikte yer alacağı en az üç tane sosyal kültürel ve sportif faaliyet yapılması ve faaliyetlerin veli ve öğrenci üzerindeki sonuçlarının raporlandırılması.
Çocukların yeteneklerinin farkında olmayan anne-baba tutumları.	Çocuk ile ilgili akademik beceri beklentisinin yüksek olması nedeniyle çocuğun ilgi ve yeteneklerini söndürme, Çocuğunun yeteneklerini keşfetmeye yönelik bir tutum içinde olmaması nedeniyle yetenekleri fark edememe	Ailelere çocukların yeteneklerini farkında olmaları için atölye çalışmalarının yapılması. Özel yetenekli ailelere yönelik grup eğitim

D-ÇEVREDEN KAYNAKLANAN DEZAVANTAJLI DURUMLAR		
DEZAVANTAJLAR	**ETKİLERİ**	**ÇÖZÜME YÖNELİK PLANLANAN FAALİYETLER**
Öğrencilerin ikamet yerlerinin sosyal sportif ve kültürel yerlere uzak olması	Öğrencilerin okul dışı sosyal sportif ve kültürel yerlere yeterince katılamaması.	Öğrencilerin en yakın sosyal kültürel ve sportif yerlere ücretsiz ulaşımın sağlanması. İlçe milli eğitim müdürlüğü, Belediye, Gençlik Spor Müdürlüğü vb. sosyal kültürel ve sportif alanları olan kurumların alanlarından ücretsiz kullanılmasını sağlanması.
Sosyo- Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Farklılıkların Yarattığı Çevresel Problemler	Akran zorbalığının artması, öğrenci okulu terk edebilir, dışarıdan gelen tehdit, şiddet olaylarının artması, kontrolsüzlük Kabul Görmeme Ötekileştirilen Çocuk	Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından; Akran arabulucu eğitimi, akran zorbalığı, öğretmen eğitimi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Gazi Üniversitesi Akademisyenleri tarafından öğrenci çalıştayı düzenlenmesi (öğrencilerin kendilerini anlattığı ve çözüm yolu bulduğu akran eğitimi ve kapsayıcı eğitim atölye çalışması)
Çevresel Problemler	Okuldaki yardımcı personel, kantin görevlisi ve servis görevlisinin eğitim ortamına uygun olmayan davranışları. Okul çevresinde bulunan bazı oluşumların öğrenciyi yanlış davranışlara sevk etmesi.	Kantin, Servis Şoförlerine Yönelik Ram Tarafından Verilmesi Planlanan Eğitim Öfke ve Stres Yönetimi ile iletişim becerisi ve istismar konularında ram tarafından eğitim verilmesi.
Sosyal Medya-TV Dizileri	Öğrencilerde davranış bozukluğu, okula ve arkadaşlarına bağ kurma problemleri, çevreden, okuldan, arkadaşları ve ailesinden beklentisinin yüksek olması sonucu öğrenciler arasında akran zorbalığı ve iletişim eksikliği, intihar olaylarının artması ve öz benlik algısında yetersizlik hissi.	Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından; Duygu Kontrolü - Duygu Yönetimi - Güvenli İnternet Kullanımı veTeknoloji Bağımlılığı ile ilgili eğitimlerin verilmesi.
Göç	Kültürel uyumsuzluk, adaptasyon eksikliği ve uyum sağlayamama, farklı anadil kullanımı sonucu iletişim eksikliği, çatışmaların artması, zorbalık olayları ve şiddet tutumları	Göçle gelen ailelerin ve öğrencilerinin çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlamak için gerekli tedbirler alınmalıdır. Velilerin bilinçlendirilmesi için empati üzerine atölye çalışmaları yapılmalıdır. Evde ders çalışma ortamı olmayan öğrencilerin okulda ders saati dışında çalışabileceği ortam sağlanması.
Sosyal, Sportif Ve Sanatsal Alanların Azlığı	Okul dışında kalan zamanlarda, öğrencilerin boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirememesi, Okula bağlılık oluşmaması, Öğrencilerin yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının gelişememesine sebep olmaktadır.	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Belediye, Gençlik Spor Müdürlüğü vb. sosyal kültürel ve sportif alanları olan kurumların alanlarından ücretsiz kullanılmasını sağlanması

E-ÖĞRENCİDEN KAYNAKLANAN DEZAVANTAJLI DURUMLAR		
DEZAVANTAJLAR	**ETKİLERİ**	**ÇÖZÜME YÖNELİK PLANLANAN FAALİYETLER**
21. yüzyıl becerilerinin eksik olması (yetenekler, sorumluluk, iletişim becerisi).	Yetenekler ortaya çıkarılmadığı ya da desteklenmediğinde öğrenci başarısızlığı, yapmak zorunda olduklarını yaptığı için mutsuzluk, psikolojik bozukluklar. Ailede sorumluluk bilinci verilmeden okula gelen öğrencide; verilen görev ya da ödevleri tamamlayamama, araç-gereçleri sürekli unutma, İletişim becerisi gelişmemiş olan öğrenciler, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuramamakta, şiddet ve zorbalık uygulayıp, kendinin de şiddet ve zorbalığa maruz kalması, Öfke kontrolü yapamaması, empati kuramaması.	Öğrencilere yönelik olarak yetenek alanlarını keşfedici etkinlik ve faaliyetlerin planlanması (kurslar, atölyeler, drama etkinlikleri, sanatsal kültürel ve sportif faaliyetler), Sorumluluk bilinci kazandırıcı rehberlik servisi tarafından desteklenen, değerler eğitimine uygun drama ve atölye çalışmaları planlamak, Rehberlik servisi ile birlikte sınıf içi iletişimi güçlendirici akran iletişim ve bundan kaynaklanan akran zorbalığının engellenmesi amacıyla eğitim planlanması, Sınıf içi küme/grup çalışmalarının planlanması, Sosyal faaliyetlerin artırılarak okula bağlanmanın teşvik edilmesi, Özel gereksinimli bireylerin temel haklarının farkındalığının sağlanması.
Süre gelen hastalıklar, Fiziksel engelli öğrencilerin erişim sorunu.	Akranlarıyla etkinliklerde aynı seviyede yer alamaması ruhsal olarak sıkıntıların ortaya çıkması, Erişim olmadığında, özellikle fiziksel hareketlerin gerekliği (spor, beden eğitimi vb.) alanlarında başarısızlık, mutsuzluk diğer alanlarda da başarı düşüklüğü.	Erişilebilirlik kaynaklı sınıf ve okul içi engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik tedbirlerin alınması, Sınıf içi erişim kaynaklı dezavantajların ortadan kaldırılarak ya da azaltacak materyaller bulundurmak, Yerel kurum ve kuruluşlarla yapılacak anlaşmalarla sporsal faaliyetlere erişimin arttırılması.
Tek ebeveynli aile çocuğu olmak.	Tek çocuk, tek başına öz bakım becerilerini yapamama paylaşıma karşı çıkma, bencillik benmerkezci, aile bireylerinin otoritesine karşı koyma ya da umursamama.	Akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilecek iletişim ve empati becerisi kazanması için drama tekniği ile eğitimler düzenlenmesi.
Aile aidiyet duygusu ve aile bağlarının; benlik algısı ve tutumu özgüven eksikliği beklentinin olmaması-karamsarlık, kaygı düzeyine olan etkisi.	Bağımlı arkadaş ilişkileri, kendine ait etkinlik, sorun vb. ifade edememe, Tek başına başarılı olamama, çevreden sürekli destek ya da yönlendirmeyi bekleme, Arkadaşlık ilişkilerini hep olumsuz değerlendirme, olumsuzluklara odaklanma, Güvenememe, şüpheci yaklaşım.	Çocukların, özgüvenini artıracak etkinliklerde yer almasını sağlama, drama ve faaliyetler düzenleme, Yerel kuruluşlarla yapılacak anlaşmalarla sporsal ve sanatsal faaliyetlerin arttırılması.
Farklı etnik ve kültürel dokudan gelen öğrencilerin dil ve kültürel uyum problemi.	Çatışma, kendini ifade edememe, dersleri anlayamama. Kendi kültüründe olmayan olay ve olguları kabullenmeme.	Ortak kültür oluşturacak ve öz kültürümüze uyum sağlayacak kültürel uyuma yönelik faaliyet ve drama çalışmaları yapmak
Düzensiz beslenme alışkanlıkları.	Beslenme alışkanlıklarından kaynaklı obezite, diyabet, çölyak vb gibi sağlık sorunlarının ortaya çıkması, Beslenme alışkanlarının eğitimle ilişkisinde öğrencinin performansı, motivasyon ve ders başarı oranına etkisi.	Sağlıklı beslenme eğitimleri düzenlenmesi, Sportif etkinliklerin düzenlenmesi, Okul kantinlerinde hazır gıdalar yerine sağlıklı besinlerin satılması ve öğrencilerin buna teşvik edilmesi, özendirici faaliyetler yapılması.

2-Okul yöneticilerinin dezavantajlı durumlar ile ilgili eğitimler öncesi ve sonrası farkındalık düzeyi ile ilgili bulgular

Proje kapsamında okul yöneticilerine "dezavantajlı durumlar, farkındalık ve farklılıkları yönetme, etkili iletişim ve empati kurma, sorun çözme ve çatışma yönetimi, öğretimsel liderlik" konularında drama tekniği ile eğitimler düzenlenmiştir. Eğitimler öncesi ön testler ve eğitimler sonrası son test uygulaması yapılmıştır. Google formda hazırlanan anketler online gönderilmiş ve katılımcıların cevaplandırılması sağlanmıştır. Nicel veriler her bir maddeye verilen cevapların yüzdeliği olarak elde edilmiştir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Karşılaştırma sonucunda ön test ve son test bulgularında manidar düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca ölçeklerin açık uçlu soruları ile ilgili analizde içerik analizi yapılmış ve her bir ölçek 5 tema başlığında toplanmıştır. Bu bağlamda analiz sonucunda elde edilen bulgulara bakılarak çalışma grubunun ön test ve son test cevapları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada nicel veri analizi ile birlikte nitel veri analizi ile araştırma verileri analiz edilmiştir. Açık uçlu soru olan 'aldığınız eğitimle ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir' sorusuna verilen yanıtlar belirlenen temalar altında toplanmıştır. Her temaya verilen cevapların frekansları alınmış ve karşılaştırılmıştır.

Temalar	Ön Test F (Frekans)	Ön Test Yüzdelik Katılımcı Sayısı 8	Son Test F (Frekans)	Son Test Yüzdelik Katılımcı Sayısı 8	Açıklama
Araştırmanın yararlı olması	4	%50	8	%100	Eğitime katılan 8 katılımcıdan 8 katılımcı eğitimi yararlı bulmuştur. Ön test sonuçlarına göre artış söz konusudur.
Gelişimi desteklemesi	4	%50	8	%100	Eğitime katılan 8 katılımcıdan 8 katılımcı eğitimin kendilerinin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Ön test sonuçlarına göre son test sonuçlarında artış vardır.
Olumsuz düşünceler	4	%50	0	%0	Eğitim başında 8 katılımcıdan 4 katılımcının olumsuz düşünceleri varken eğitim sonunda hiçbir katılımcı olumsuz düşünce belirtmemiştir.
Farklılıkları kabul etme becerisi geliştirme	3	%37.5	6	%75	Katılımcılardan 6 si eğitim sonrasında farklılıkları kabul etme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.
Eğitimin etkililiği konusunda kararsızlık	4	%50	1	%12.5	Eğitime katılan sadece 1 kişi eğitimin etkili olduğu konusunda kararsız kalmıştır.

Bulguların analizine göre eğitim programının etkililiği açık uçlu soruya verilen yanıtların değerlendirilmesi sonucunda da elde edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin öğrenme ikliminde öğrenciyi doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz etkileyen dezavantajlı durumlar tespit edilerek;

  a) Okul Yönetimi Ve İdari Yapıdan Kaynaklanan Dezavantajlı Durumlar,

  b) Öğretmenden Kaynaklanan Dezavantajlı Durumlar,

  c) Aileden Kaynaklanan Dezavantajlı Durumlar,

  d) Çevreden Kaynaklı Dezavantajlı Durumlar,

  e) Öğrenciden Kaynaklı Dezavantajlı Durumlar olmak üzere beş ana başlık altında sıralanmıştır. Dezavantajlı durumların etkileri ve etkilerini ortadan kaldıracak ya da hafifletecek faaliyetler önerileri belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin dezavantajlı durumlar ile ilgili bakış açısının değiştiği ve farkındalık oluştuğu tespit edilmiştir.
- Bu araştırma bir pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geliştirilmesi örneklem grubunun genişletilmesi ve projenin öğretmen, veli boyutunun da ele alınması ve eğitimlerin bu boyutlarda da gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Proje konusu olan araştırmanın pilot uygulama sonuçlarına göre ülke geneline yaygınlaştırılması önemli bir konu olarak görülmektedir.

2233

Konu Alanı: Eğitimde Fırsat Eşitliği

ÖZEL OKULLAŞMANIN RESMİ OKULLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE BUNUN FIRSAT VE İMKAN EŞİTLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Baykal BÜYÜKKARA[46], Kemal KAYIKÇI[47],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de özel okular ile resmi okulların karşılaştırmasının yapılarak özel okulların resmi okullar üzerindeki etkisinin araştırılması ve ortaya çıkan durumun fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Antalya ilinde görevli her bir kademeden (ilkokul, ortaokul ve liselerde) random usulüyle seçilen okullardan her kademede 4er öğretmen ve 4er okul yöneticisi olmak üzere toplam 24 katılımcı ve 12 de veli olmak üzere genel toplamda 36 katılımcı amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bazı katılımcılara göre, resmi okulların avantajı sosyal ve kültürel çeşitliliklerinin ve etkileşimin özel okullardan daha fazla olması ve eğitim öğretimin ücretsiz olmasıdır. Bazı katılımcılara göre resmi okulların dezavantajları ise öğrencilerde ölçme değerlendirme kaygısı olması, yabancı dil eğitiminin yetersizliği, sosyal kültürel ve sportif faaliyetlerin azlığı, öğrencilerle bireysel ilgilenmenin yeterli olmaması ve fiziki eğitim ortamının özel okullar kadar iyi olmamasıdır. Özel öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin, bu kurumları tercih etmelerine neden olan unsurlardan en önemlilerinin, Öğrencinin beslenme ve ulaşım gibi ihtiyaçlarının daha iyi takip edilmesi, sosyal kültürel sanat ve spor etkinliklerinin yeterli olması, öğrencilerin özel okullarda daha iyi eğitim alacaklarını düşünmeleridir. Okul başarısı açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkileri konusunda en fazla öne çıkan görüş ise, Özel okullar tarafından öğrencilere gerek sınav gerekse de sportif ve kültürel faaliyetler açısından tanınan burs ve diğer imkanlar ile resmi okulların başarılı öğrencilerinin çekilmesi ve bu durumun da resmi okulların başarısını düşürmesidir. Araştırmada ortaya çıkan en yaygın görüş, bazı resmi okullara fiziksel imkanlar ders araç-gereci ve materyal açısından daha önce destek veren varlıklı velilerin özel okullara gitmesiyle bu okulların daha da yetersiz hale gelmeleri nedeniyle fırsat ve imkan eşitliğinin özel okullar lehine bozulduğu yönündedir

Anahtar Kelimeler: özel okul, resmi okul, fırsat eşitliği, avantaj, dezavantaj,

[46] Öğretmen, baykalbkara@gmail.com, Antalya MEM
[47] Prof. Dr., kemalkayikci@akdeniz.edu.tr, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

THE IMPACT OF PRIVATE SCHOOLING ON PUBLIC SCHOOLS AND ITS EVALUATION OF EQUAL OPPORTUNITIES AND POSSIBILITY

ABSTRACT

The aim of this research is to compare private and public schools in Turkey and to investigate the effect of private schools on public schools and to evaluate the emerging situation in terms of equality of opportunity and opportunity. For this purpose, a total of 36 participants, consisting of 6 schools randomly selected from each level (primary, secondary and high schools) in Antalya province, and 2 administrators, 2 teachers and 2 parents from each school working in these schools, were selected according to the maximum diversity sampling. In the research, the data were collected through interviews using a semi-structured interview form. Content analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the data. According to some participants, the disadvantages of public schools are the assessment and evaluation anxiety of the students, the inadequacy of foreign language education, the scarcity of social, cultural and sports activities, the lack of individual attention to the students and The physical education environment is not as good as private schools. Parents who send their children to private education institutions prefer these institutions. The most important factors that cause students to better follow-up of their needs, adequate social, cultural, artistic and sports activities. The reason is that students think that they will get better education in private schools. The most common view that emerged in the research is that some public schools provide physical facilities, course materials and equipment. The equality of opportunity and opportunity has deteriorated in favor of private schools, as these schools have become even more inadequate when wealthy parents who previously supported them in terms of materials and materials went to private schools.

Key words: Private school, Public school, Opportunity equality, advantage, disadvantage,

GİRİŞ

Son yıllarda globalleşme ile birlikte sermayenin sınırları aşması ve uluslararası pazarlardaki faaliyetleri eğitim alanında da kendini göstermiş ve eğitim alanı bir sektör olarak bazı girişimcilerin ve sermaye sahiplerinin bir kazanç aracı haline gelmiştir. Eğitim sosyal devletin yerine getirmekle yükümlü olduğu bir insan hakkı ve anayasal haktır. Nitelikli eğitim hakkının kullanılması eğitim standartlarının belli seviyelerde korunması ile mümkündür. Dolayısıyla belli standartlarda verilen eğitimi yetersiz gören ailelerin istedikleri nitelikte eğitim almaları için özel okullar yoluyla eğitim hizmetini satın almaları onların da hakkıdır. Ancak devletin özel okullaşmanın yolunu açacağız diye elindeki resmi (devlet) okulları ihmal etmesi veya belli kalite standartlarının altına düşürmesi de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan 14 ilkeden biri olan "fırsat ve imkan eşitliği" ilkesi açısından kabul edilemez. Dolayısıyla devletin yurttaşlarına karşı eğitim görev ve sorumluluğunu yerine getirirken yapması gereken şey varlıklı ve istekli olan vatandaşlarına özel okulların yolunu açarken orta ve alt sosyo

ekonomik tabakaya mensup vatandaşlara ise belli standartlarda kaliteli eğitim hizmeti sunmaktır. Çünkü bireyin ve toplumun eğitim ihtiyacını gidermek devletin karşılamakla yükümlü olduğu bir anayasal haktır.

Gelişen ticaret ve sanayinin ilerlemesi için gerekli olan nitelikli işgücünün yetiştirilmesi amacıyla parasız, kitlesel eğitim yaygınlaştırılarak ilk modern okullar inşa edilmiştir. Buna göre fabrikalarda çalışmak için gerekli disiplin, dakiklik, toplumsal işbölümüne uygun kurallar aile dışında artık okullarda öğretilecektir (İnal, 2006: 267). Bu dönemde eğitim alanında bir tarafta geniş kitleler için parasız, kitlesel eğitimin uygulandığı resmî okullar inşa edilirken, diğer tarafta sanat, edebiyat, ekonomi alanındaki ayrıcalıklı konumunu korumaya çalışan burjuvazinin çocukları için özel okullar inşa edilmiştir. Bu minvalde tarihsel süreçte ilk olarak özel okulların burjuvazi ile birlikte yükselen orta sınıfa yönelik seçkin bir eğitim veren kurumlar olarak inşa edildiği kabul edilmektedir (Uygun, 2003:109)

Eğitim alanı, "örgün" ve "yaygın" eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlar ve bu kurumlardan eğitim almak isteyen bireylerden oluşur. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki bireylere yönelik okullar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim sürecine hiç dâhil olmamış veya örgün eğitim kademelerinin herhangi birinden ayrılmış bireylere, millî eğitim sisteminin kurallarına uygun olarak eğitimlerini tamamlamalarını sağlayacak imkânları sunan, ayrıca meslek edindirmek veya yetenek ve becerilerin geliştirilmek için gerekli kurslar düzenleyen kurumlar tarafından gerçekleştirilir (İTO,2003:16).

Giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullar resmî okullar1 olarak kabul edilirken, gerçek veya tüzel kişilere ait, ücret karşılığı eğitim hizmeti sunan, giderleri gerçek kişilerden alınan ücretler ile vakıf, dernek gibi kurumlar tarafından bağış yolu ile karşılanan okullar ise özel okullar olarak kabul edilir (Uygun, 2003: 109). Özel ve resmî okullar arasındaki tek farklılık giderleri değildir, aralarında müfredat, personelinin özlük hakları gibi pek çok konuda farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca özel okulların kimler tarafından kurulacağı, özel okul personelinin özlük haklarının nasıl düzenleneceği, eğitim müfredatının nasıl olacağı ile ilgili düzenlemeler ve kurallar ülkeden ülkeye farklılık da gösterebilir.

Özel okullar, devletin gözetimi ve denetimi altında belirli bir ücret karşılığında

faaliyet gösteren, yerli veya yabancı gerçek ve tüzel kişiler tarafından açılan eğitim kurumlarıdır. Türkiye'de özel okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın gözetimi ve denetimi altında eğitim faaliyetleri yürütürler. Bugün, özel öğretim kurumlarının nasıl ve kimler tarafından kurulacağı, yönetimi, denetimi, faaliyet alanları ve personel çalıştırmalarına yönelik kurallar, 2007 tarihli 5580 sayılı Özel Öğretim Kanunu'na göre belirlenmektedir. 1980'li yıllara gelindiğinde özel okullar açısından önceki yıllara göre niceliksel olarak ciddi bir artış yaşanmıştır. Bu artışa neden olan, kapitalizmin dünyada girdiği yapısal krizi, kamusal malları özelleştirerek aşmaya çalışması sonucu eğitimden sağlığa, sosyal güvenliğe kadar pek çok kamusal hizmetin özelleştirilmesidir. Ulusal sorunların sermaye artırımı ile giderilmesi politikası, ulusal ekonomiyi piyasaların eline bırakmakla karşı karşıya bırakmıştır (Rutz & Balkan, 2015: 54). Böylece 1980 sonrası finansal serbestleşme politikaları olarak tanımlanan bir dizi politika Türkiye'de de hayata geçirilmeye başlamıştır. Uluslararası Para Fonu (IMF) ile anlaşma yapılmıştır (Rutz & Balkan, 2015: 55). Ardından 24 Ocak 1980 Kararları ile ithal ikameci anlayış bırakılmış ve serbest piyasa ekonomisi benimsenmiştir (Tüleykan & Bayramoğlu, 2016: 403). İşte bu küresel serbest girişimi teşvik eden politikaların yeni adı neoliberalizmdir (Rutz & Balkan, 2015:54).

Devlet okullarının bütçesi, devletin vatandaşlardan topladığı vergilerle karşılanır. Özel okulların bütçeleri ise okulun sahibi olan kişi veya kişiler tarafından karşılanır. Özel okul sahipleri, özel okulların giderlerini öğrenci velilerinden alınan ücretlerle ve bağışlarla karşılamaktadırlar. Devlet okulundaki öğretmenlerin maaşları genellikle özel okuldaki öğretmenlerin maaşlarından yüksek olmakla birlikte, bu durum özel okullar arasında da değişiklik göstermektedir. Devlet okulundaki öğretmenler özel okuldaki öğretmenlere göre daha çok iş garantisine sahiptir. (Kandemir, 2015: 35-37).

Devlet okullarında okuyan öğrenciler eğitim görmesi gereken vatandaşlar olarak algılanırken, özel okullarda okuyan öğrenciler daha çok müşteri olarak algılanmaktadır (Bozyiğit,2014: 522). Çünkü özel okulda okuyan öğrencinin velisi, çocuğunun eğitimi için para vermekte, fakat devlet okulunda okuyan öğrencinin velisi okul için istenen küçük miktardaki paralar dışında bir ücret ödememektedir.

Devlet okulundaki öğretmen öğrenciye nispeten sert davranabilir, özel okuldaki öğretmen ise öğrenciye sert davranamaz. Özel okuldaki öğretmen, veli baskısını devlet

okulundaki öğretmene göre daha fazla hisseder (Koç, 2019: 38). Özel okuldaki öğretmen, ücretini doğrudan öğrencisinin velisinden aldığı için, öğrencisine hoşgörülü davranır (Yavuz, 2012:85).

Devlet okulundaki öğrenci sayısı çok fazla olduğu için, buradaki öğretmenler her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenememektedir (Koç, 2019:37-38). İki okul arasındaki farklardan birisi de sınıflardaki öğrenci sayılarıdır. Özel okullardaki sınıflarda öğrenci sayısı azdır. Bu ise eğitimin kalitesini artırır. Çünkü az sayıdaki öğrencinin olduğu sınıflarda ders veren öğretmenler, öğrencilerle daha çok ilgilenebilmektedirler. Ayrıca az sayıdaki öğrenciden oluşan sınıfı kontrol etmek daha kolaydır (Kandemir, 2015: 36). Devlet okullarında ise durum bunun tam tersidir. Devlet okullarındaki sınıflar kalabalık olduğu için, ders anlatan öğretmenler sınıfı kontrol etmekte zorlanmaktadırlar; bu da derste verilen eğitimin kalitesini düşürmektedir. Kalabalık sınıflardaki öğrenciler gürültü yaptıkları zaman, ders anlatan öğretmenin sesi tam duyulmamakta, bu ise öğrencilerin dersi anlamasını güçleştirmektedir. Ayrıca, öğretmen ders süresinin bir kısmını kalabalık sınıfı kontrol etmek için harcadığından, ders anlatacağı süre de azalmaktadır (Çalık, Tabak ve Yavuz-Tabak, 2019).

Devlet okullarındaki müfredat, Milli eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir, özel okullardaki müfredat ise devlet okullarından biraz farklıdır. Özel okullar Milli Eğitim müfredatının yanı sıra farklı uygulamalarda gerçekleştirebilirler. Bazı özel okullar kendilerine özel ölçme değerlendirme sınavları yapabilirler (Kandemir, 2015: 36).

Özel okullarda okul bahçesi öğrenci sayısına göre yeterlidir, devlet okullarında ise okul bahçesi öğrenci sayısına göre yetersizdir. Özel okullardaki öğrenci sayısı fazla değişmez, fakat devlet okullarındaki öğrenci sayısı sürekli artar. Öğrenci sayısı çok fazla artınca okul bahçesindeki eski okul binanın yanına yeni derslikler inşa edilir ve bu da bahçenin daha da yetersiz hale gelmesine yol açar (Bozyiğit, 2017).

Özel okul ile devlet okulu arasındaki en büyük farklardan birisi de yabancı dil öğretimidir. Özel okullarda yabancı dil öğretimi çok iyi verilirken, devlet okullarında okuyan öğrencilere yabancı dil doğru düzgün öğretilemez (Nartgün, 2016: 162). Resmi müfredata uymayı tercih etmeyen özel okullarda sıklıkla gölge program uygulanmaktadır. Özellikle yabancı dilin ön planda olduğu böylesi okullarda, yabancı dil ders saatleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ders saatinden fazladır. Bu okullar beden eğitimi, resim, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin olduğu saatlerde yabancı dil ve matematik eğitimi

vermektedirler (Garipağaoğlu, 2015:188). Devlet okullarında ise yabancı dil dersleri çoğu zaman başka alanların öğretmenleri tarafından verilmektedir. Çünkü devlet okullarında yabancı dil öğretmeni yetersizliği vardır.

Özel okuldaki öğrencilerin geneli belirli bir sosyal tabakaya mensup oldukları halde devlet okullarında her tabakadan öğrenci bulunmaktadır. Zor durum ve koşullarla başa çıkmak için bireylerin devreye soktukları davranışsal ve bilişsel kontrol mekanizmalarının tümü olarak nitelendirilen öğrenilmiş güçlülük düzeyi, devlet okullarında okuyan öğrencilerde özel okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksektir (Coşkun, 2007: 71). Özel okullarda araç gereç, fen ve dil laboratuvarı gibi olanaklar yeterli iken, devlet okullarından bu olanaklar yetersizdir (Kandemir, 2015: 38). Çünkü devlet okullarında öğrenci sayısı çok fazla olduğu için, öğrenci başına düşen araç gereç sayısı azalmaktadır. Öğretmenler özel okulda okuyan öğrencilere daha yüksek not verirken, devlet okulunda okuyan öğrencilere nispeten daha düşük not vermektedirler. Özel okuldaki öğrencilerin velileri çocuklarını ücretli olarak okuttukları için, çocuklarının notlarının öğretmenleri tarafından yükseltilmesini isterler ve bunu da başarırlar. Özel okul sahiplerinin, velilerin taleplerini gerçekleştirmelerinin sebebi; velilerin o okuldan memnun kalarak, çocuklarını o okulda okutmaya devam etmelerini sağlamaktır. Özel okul sahiplerinin diğer bir amacı ise, okulun genel not ortalamasını yükselterek oranın başarılı bir okul olduğu imajını vermek istemeleridir.Bu sayede, başka veliler de çocuklarını okutmak için bu okula kayıt yaptıracaklardır(Garipağaoğlu, 2015:188). Devlet okulunda okuyan öğrenciler ise ya hak ettiği notu alırlar ya da daha düşük not alırlar. Çünkü devlet okulundaki bazı öğretmenler, notu öğrencilerini disipline etmek amacıyla da kullanmaktadırlar (Korkut ve Karataş, 2019: 102). Özel liselerde okuyan öğrenciler, devlet liselerinde okuyan öğrencilere göre üniversite giriş sınavlarında daha başarılı olmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında özel liselerde okuyan öğrencilerin iyi bir eğitim almasının yanında, bu öğrencilerin notlarının yüksek gösterilmesinin de payı vardır (Berberoğlu ve Kalender, 2005: 27-28).

Bu çalışmanın amacı, resmi ve özel okulların karşılaştırılarak birbirlerine göre öğrenciye sağladıkları avantaj ve dezavantajlarının belirlemek ve Türkiye'de özel okullaşmanın devlet okulu olarak da nitelendirilen resmi okullar üzerindeki etkisini araştırmak ve bu durumu öğrenciler arasında olması gereken fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirmektir.

Bu araştırma ile özel okullar ile resmi okullar karşılaştırılarak arasındaki farkları belirlemesi özel okulların resmi okullar üzerindeki etkisini belirleyerek fırsat ve imkan eşitliğini sağlamada yapılması gereken yönetsel çalışmalara ilişkin öneriler sunması bakımından önemlidir,

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilere göre, resmi okulların özel okullara göre avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilere göre, velilerin özel okulları tercih etmelerine neden olan unsurlar nelerdir?

3- Okul yöneticisi, öğretmenlere göre özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde;

a- Okul başarısı açısından

b- Sosyal etkileşim açısından

c- Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından

4- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilere göre Türkiye^de özel ve resmi okulların işleyişinin fırsat ve imkan eşitliği üzerine etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup olgubilim deseninde hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar alandaki genel eğilimler ve problemlerin ortaya çıkma nedenlerini açıklamaya yönelik araştırma problemleri üzerinde dururken gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama türlerinin kullanıldığı yöntemlerdir. (Creswell,2017).

Çalışma Gurubu

Antalya ilinde görevli her bir kademeden (ilkokul, ortaokul ve liselerde) random usulüyle seçilen 6 şar okul ve bu okullarda görevli her okuldan 2 şer yönetici, 2 şer öğretmen ve 2 şer veliden oluşan toplam 36 katılımcı maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan sorular aşağıda analiz edilmiştir.

1- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilere göre resmi okulların özel okullara göre avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Resmi okulların özel okullara göre avantajları ve dezavantajları konusunda öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

TABLO 1. Resmi Okulların Özel Okullara Göre Avantajları ve Dezavantajları

	GÖRÜŞLER	OKUL YÖNETİCİSİ	ÖĞRETMENLER	VELİLER
AVANTAJ	*Sosyal ve kültürel çeşitlilikler ve etkileşim	Y11	Ö7,Ö10,Ö12	V1,V3,V4,V6,V7, V12
	*Eğitim öğretim ücretsiz olduğundan velilere maddi külfetinin olmaması	Y2,Y3,Y7,Y8,Y9,Y11, Y12	Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	V1,V2,V4, V5,V8,V9, V10,V11
	*Kurallar yoluyla disiplin ve düzenin sağlanması	Y2,Y4,		V4
	*Okula aidiyet duygusunun yüksek olması			V5
	*Velilere müşteri gözüyle bakılmaması, eğitimin kamu hizmeti olarak verilmesi.	Y4,Y9	Ö3,	V6
	*Öğretmenler daha tecrübeli ve donanımlı			V3,V5
	*Ders saatlerinin az olmasından dolayı öğrencilerin kendine zaman ayırabilmesi.			V7
	*Hem eğitim hem öğretim faaliyetlerinin eş güdümlü olması			V9
	*Öğrencilerin objektif değerlendirilmesi.	Y9		V10
DEZAVANTAJ	*Resmi okullarda öğrencilerde ölçme değerlendirme kaygısı olması	Y1,Y2,Y4,Y6	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7	V10
	*Yabancı dil eğitiminin yetersizliği	Y1,Y3,Y6,Y7	Ö10	V2,V7,V12
	*Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler özel okulda daha fazla	Y1,Y2,Y6,Y8,Y10, Y11,Y12	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10 Ö11,Ö12	V5,V6,V7, V9,V10,V11
	*Bireysel ilgilenilmenin azlığı (rehberlik ve psikolojik danışmanlık)	Y1,Y11	Ö3,Ö4,Ö8,Ö10 Ö11	V5,V9
	*Fiziki eğitim öğretim ortamı (Araç gereçler ve sınıf mevcudu)	Y6,Y8,Y9,Y11,Y12	Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10, Ö12	V4, V5,V6,V7, V9,V10,V12
	*Sosyolojik ve kültürel farkların uyumsuzluk yaratabilmesi	Y11	Ö8	
	*Devamsızlık problemleri	Y2,Y4		
	*Öğrencilerin beslenme, ulaşım gibi ihtiyaçlarının karşılanması yeterli değil.	Y6	Ö2,Ö6,Ö12	V2,V3,V7, V9

*Temel ders saatleri sayısının özel okuldan az olması, sınav odaklı olmaması	Y5	Ö2	V8
*Ek kaynak kullanımına getirilen yasaklar		Ö5	V4,V5,V8
*Aşırı bürokrasi	Y10		V4
*Veli ilgi ve takibinin yetersiz olması	Y10	Ö9	V8
*Güvenlik problemlerinin çokluğu		Ö6,Ö8,Ö11	V11
*Çağın gerisinde kalmış öğretmenlerin bulunabilmesi		Ö8	

Araştırmaya katılan katılımcılar resmi okulların özel okullara göre avantajları olarak; Resmi okullarda sosyal ve kültürel çeşitlilikler ve etkileşimin daha fazla olması, eğitim öğretim ücretsiz olduğundan velilere maddi külfetinin olmaması, kurallar yoluyla disiplin ve düzenin sağlanması, okula aidiyet duygusunun yüksek olması, velilere müşteri gözüyle bakılmaması ve eğitimin kamu hizmeti olarak verilmesi, öğretmenlerin daha tecrübeli ve donanımlı olması, ders saatlerinin az olmasından dolayı öğrencilerin kendine zaman ayırabilmesi, hem eğitim hem öğretim faaliyetlerinin eş güdümlü olması, öğrencilerin objektif değerlendirilmesi, şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Resmi okulların özel okullara göre dezavantajları olarak da ; Resmi okullarda öğrencilerde ölçme değerlendirme kaygısı olması, yabancı dil eğitiminin yetersizliği, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin özel okulda daha fazla olması, bireysel ilgilenilmenin azlığı (rehberlik ve psikolojik danışmanlık), fiziki eğitim öğretim ortamı (Araç gereçler ve sınıf mevcudu), sosyolojik ve kültürel farkların uyumsuzluk yaratabilmesi, devamsızlık problemleri, öğrencilerin beslenme, ulaşım gibi ihtiyaçlarının karşılanması yeterli olmaması, temel ders saatleri sayısının özel okuldan az olması, sınav odaklı olmaması, ek kaynak kullanımına getirilen yasaklar, aşırı bürokrasi, veli ilgi ve takibinin yetersiz olması, güvenlik problemlerinin çokluğu, çağın gerisinde kalmış öğretmenlerin bulunabilmesi, şeklinde görüşlerini sıralamışlardır.

2- Özel Öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin, bu kurumları tercih etmelerine neden olan unsurlar nelerdir?

Özel Öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin, bu kurumları tercih etmelerine neden olan unsurlara ait veriler Tablo2 'de verilmiştir.

TABLO 2. Özel Öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin, bu kurumları tercih etmelerine neden olan unsurlar

GÖRÜŞLER	OKUL YÖNETİCİSİ	ÖĞRETMEN	VELİ
*Akademik başarı odaklı olması	Y1,Y5,Y8,Y11	Ö2,	V8,V9
*Öğrencinin beslenme ve ulaşım gibi	Y5,Y6,Y9	Ö6,Ö12	V1,V2,V6,V7,V9

ihtiyaçlar bakımından daha iyi takip edilmesi			
*Sosyal, kültürel, sanat ve spor etkinlikleri	Y1,Y3,Y6,Y10,Y11, Y12	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8, Ö11, Ö12	V5,V9
*Not problemi olmaması	Y2,Y3	Ö2	V8
*Devamsızlık problemlerinin göz ardı edilmesi	Y2		
*Özel okula göndermenin ayrıcalık gibi görünmesi	Y2,Y12	Ö9	V4,V10
*Yabancı dil öğretiminin daha iyi olması	Y3,Y6	Ö4,Ö7,Ö8,Ö10	V6,V12
*Ödenen ücret karşılığı olarak istedikleri baskı kurma hakkını kendilerinde görmek için	Y4		
*Daha iyi eğitim alacaklarını düşünmeleri (ek kaynak kullanımı, etütler ve kurslar gibi)	Y6,Y7,Y10,Y12	Ö1,Ö7,Ö9,Ö12	V2,V4,V9,V10, V11,V12
*Bürokrasi ile uğraşmaması		Ö2	
*Bireysel ilginin daha fazla olacağını düşünmeleri (rehberlik hizmetleri gibi)	Y8,Y10,Y11	Ö3,Ö6,Ö7	V2,V3,V9
*Daha genç ve dinamik öğretmen kadrosu		Ö3	
*Ders saatlerinin daha fazla olması (Çalışan veliler bakımından)	Y9	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10, Ö12	V1,V3,V7
*Güvenlik önlemlerinin daha iyi olması	Y5,Y11	Ö6	V6
*Daha hijyenik okul ortamı	Y6,Y11		
*Sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması	Y6,Y7	Ö5,Ö10	V2,V4,V12
*Sosyo ekonomik çevre	Y11	Ö7	V8
*Fiziki imkanlar ve araç gereç sıkıntısı olmaması		Ö7,Ö10	V5,V10
*Burs ve indirim kazanan öğrenciler			V3

Araştırmaya katılan katılımcılar, özel öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin, bu kurumları tercih etmelerine neden olan unsurlar olarak; Akademik başarı odaklı olması, öğrencinin beslenme ve ulaşım gibi ihtiyaçlar bakımından daha iyi takip edilmesi, sosyal kültürel sanat ve spor etkinliklerinin daha fazla olması, not ve ölçme değerlendirme problemi olmaması, devamsızlık problemlerinin göz ardı edilmesi, özel okula göndermenin ayrıcalık gibi görünmesi, yabancı dil öğretiminin daha iyi olması, ödenen ücret karşılığı olarak istedikleri baskı kurma hakkını veli olarak kendilerinde görmeleri, daha iyi eğitim alacaklarını düşünmeleri (ek kaynak kullanımı, etütler ve kurslar gibi), bürokrasi ile uğraşılmaması, bireysel ilginin daha fazla olacağını düşünmeleri (rehberlik hizmetleri gibi), daha genç ve dinamik öğretmen kadrosu, çalışan veliler bakımından ders saatlerinin daha fazla olması, güvenlik önlemlerinin daha iyi olması, daha hijyenik okul ortamı, sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması, sosyo ekonomik çevre, fiziki imkanlar ve araç gereç sıkıntısı olmaması, burs ve indirim kazanan öğrencilerin tercihi olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

3.a. Okul yöneticisi ve öğretmenlere göre, okul başarısı açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerindeki etkileri nelerdir?

Okul başarısı açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkilerinin neler olduğu Tablo 3'te verilmiştir.

TABLO 3 . Okul başarısı açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkileri

GÖRÜŞLER	OKUL YÖNETİCİSİ	ÖĞRETMEN
*Etkisi yoktur.	Y1	
*Burs ve diğer imkanlar ile resmi okulların başarılı öğrencilerini çekiyor. Bu da resmi okulların başarısını düşürüyor.	Y2,Y4,Y6,Y7,Y8,Y11	Ö2,Ö3,Ö6,Ö12
*Resmi okulların gayreti artmaktadır	Y3	Ö4
*Özel okul başarısının, imkanlarından dolayı, daha yüksek olduğunu düşünen velilerin özel okula ilgisi artıyor.		Ö1,Ö9,Ö10,Ö11
*Özel okul öğrencilerinin notlarının yüksek tutulup, resmi okullardan daha başarılıymış algısı yaratmaları		Ö5,Ö7,Ö8
*Eğitim eşitsizliğine neden olmaktadır.	Y9	
*Daha iyi imkanlarla başarıyı arttıran özel okul, resmi okul üzerinde baskı oluşturmaktadır.	Y12	

Araştırmaya katılan katılımcılar, Okul başarısı açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkileri olarak; Burs ve diğer imkanlar ile resmi okulların başarılı öğrencilerini çekiyor olması ve bunun da resmi okulların başarısını düşürüyor olması; Resmi okulların gayreti artmakta olması; Özel okul başarısının, imkanlarından dolayı, daha yüksek olduğunu düşünen velilerin özel okula ilgisi artması; Özel okul öğrencilerinin notlarının yüksek tutulup, resmi okullardan daha başarılıymış algısı yaratmaları; Eğitim eşitsizliğine neden olması; Daha iyi imkanlarla başarıyı arttıran özel okul, resmi okul üzerinde baskı oluşturması; Herhangi bir etkisinin olmaması şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

3.b. Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde sosyal etkileşim açısından etkileri nelerdir?

Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde sosyal etkileşim açısından etkileri Tablo 4'te verilmiştir.

TABLO 4 . Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde sosyal etkileşim açısından etkileri

GÖRÜŞLER	OKUL YÖNETİCİSİ	ÖĞRETMEN
*Fırsat eşitliğini olumsuz etkiliyor	Y1,Y12	
*Özel okul öğrencilerinin daha serbest ve rahat davranışları ve öz	Y2,Y7	Ö1,Ö2

güvenlerinin daha yüksek olması.		
*Eğitimde eşitsizliğe neden oluyor	Y3	
*Özel okula geçişlerin çoğalıp resmi okul öğrenci sayısının azalması, sosyal etkileşimi azaltıyor		Ö3
*Özel okullardaki sosyal faaliyetler, sosyal etkileşimi de arttırıyor. Resmi okulları da teşvik ediyor.	Y6,Y10	Ö4,Ö5,Ö9,Ö10
*Özel okullar ile akademik anlamda yarış içine girilmesi, resmi kurumlarda sosyalleşmeyi olumsuz etkiliyor.	Y5	
*Resmi okulların, özel okulların akademik başarısını yakalama gayretinden doğan sosyal etkileşim.	Y8	
*Özel okulların profili zeki veya gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler. Resmi kurum profili orta ve dar gelirli öğrenciler olduğundan sosyal gruplar böyle şekilleniyor.		Ö6,Ö8
*Sosyo ekonomik farklılıkların her zaman var olacağı algısı		Ö7
*Özel okullarda akademik ve disiplin sorunu yaşayan öğrenciler resmi kurumlara transfer olabiliyor.	Y11	
*Resmi okul öğrenci mevcudunun özel okula geçişlerden dolayı azalmasıyla sosyal etkileşim resmi okullarda daha yoğundur		Ö12

Araştırmaya katılan katılımcılar, sosyal etkileşim açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkileri olarak; Fırsat eşitliğini olumsuz etkilemesi; Özel okul öğrencilerinin daha serbest ve rahat davranışları ve öz güvenlerinin daha yüksek olması; Eğitimde eşitsizliğe neden olması; Özel okula geçişlerin çoğalıp resmi okul öğrenci sayısının azalmasının sosyal etkileşimi azaltması; Özel okullardaki sosyal faaliyetlerin sosyal etkileşimi de arttırarak resmi okulları da teşvik etmesi; Özel okullar ile akademik anlamda yarış içine girilmesinin resmi kurumlarda sosyalleşmeyi olumsuz etkilemesi; Resmi okulların, özel okulların akademik başarısını yakalama gayretinden doğan sosyal etkileşim olması; Özel okulların profili zeki veya gelir düzeyi yüksek olan öğrencileri Resmi kurum profili orta ve dar gelirli öğrenciler olduğundan sosyal gruplar böyle şekillenmesi; Sosyo ekonomik farklılıkların her zaman var olacağı algısı; Özel okullarda akademik ve disiplin sorunu yaşayan öğrenciler resmi kurumlara transfer olabilmesi; Resmi okul öğrenci mevcudunun özel okula geçişlerden dolayı azalmasıyla sosyal etkileşim resmi okullarda daha yoğun olması şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

3.c. Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından etkileri nelerdir?

Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından etkileri Tablo 5'te verilmiştir.

TABLO 5 . Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından etkileri

GÖRÜŞLER	OKUL YÖNETİCİSİ	ÖĞRETMEN
*Resmi okullardaki öğretmenler daha özverili ve kapsamlıdır.	Y2	
*Özel okulların yaptığı reklamlar, resmi kurumların da sosyal medyayı bu yönde kullanmaya teşvik etti	Y3	
*Resmi kurumlara atanmadan önce özel okullarda tecrübe kazanması sağlandı	Y4,	Ö1
*Olumsuz bir etkisi yoktur.		Ö2,Ö12
*Artan rekabet ortamı ile resmi kurum öğretmenleri de kendini geliştirmeye daha açık hale geldi.	Y8	Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10
*Özel okullardaki sürekli denetim, resmi kurumlar içinde geçerli olmalı.	Y5	Ö4
*Özel okul öğretmenlerindeki iş kaygısı, resmi kurum öğretmenlerinde yoktur.	Y12	Ö8
*Hizmet içi eğitim olarak özel okul öğretmenleri resmi kurumlara göre eksiktir.	Y9,Y10	

Araştırmaya katılan katılımcılar, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkileri olarak; Resmi okullardaki öğretmenlerin daha özverili ve kapsamlı olması; Özel okulların yaptığı reklamlar, resmi kurumların da sosyal medyayı bu yönde kullanmaya teşvik etmesi; Resmi kurumlara atanmadan önce özel okullarda tecrübe kazanması sağlanması; Olumsuz bir etkisinin olmaması; Artan rekabet ortamı ile resmi kurum öğretmenleri de kendini geliştirmeye daha açık hale gelmesi; Özel okullardaki sürekli denetim, resmi kurumlar içinde geçerli olması gerektiği; Özel okul öğretmenlerindeki iş kaygısı, resmi kurum öğretmenlerinde olmaması; Hizmet içi eğitim olarak özel okul öğretmenleri resmi kurumlara göre eksik olması şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

4. Özel okullaşmanın öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliği üzerindeki etkileri nelerdir?

Özel okullaşmanın öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğini etkilemesine ilişkin görüşler Tablo 6 'de verilmiştir.

TABLO. 6. Özel okullaşmanın öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğine etkileri

GÖRÜŞLER	OKUL YÖNETİCİSİ	ÖĞRETMEN	VELİ

*Etkilememektedir	Y1		
*Fırsat eşitliğini ortadan kaldırmaktadır. Resmi okullarda öğrenciye her imkan (araç gereç, beslenme, bireysel ilgi gibi) sağlanamıyor. Özel okullar daha avantajlı	Y2,Y4,Y6,Y8,Y9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7, Ö10,Ö11	V1,V3,V4,V5,V7, V9,V10,V11,V12
*Özel okul öğrencisinin öz güveni daha az	Y3		
*Toplum içinde edindikleri yer bakımından özel okullar daha destekleyici	Y4		
*Farklı sosyal ve ekonomik sınıflar arası çatışmalardan öğrenciyi uzak tutuyor.		Ö3	
*Resmi kurum müfredatından farklı olarak daha çok sınav ve akademik hedefli eğitim ile başarının yükseltilmesi	Y5		V1
*Ekonomik yönden iyi durumda olan toplumda daha iyi yerlere geliyor.		Ö8	
*İlgi ve yeteneklerin daha çok göz önünde bulundurulması.	Y7		V9
*Sosyal etkinliklerin sayesinde özel okul öğrencilerinin özgüveni daha fazla	Y8	Ö8,Ö10	V1,V3,V6,V7,V8
*Ölçme değerlendirmede eşitsizlik. Özel okul öğrencilerinin notları daha fazla.		Ö5	
*Başarılı öğrenciler özel okullar tarafından tam burs imkanı ile alınıp destekleniyor.	Y11		
*Yurt dışı iş imkanları, özel okul öğrencileri için daha fazla			V2
*Özel okulu öğrencilerinin daha iyi eğitim aldıkları yönündeki toplumun bakış açısı			V3
*Öğrenciler ekonomik sınıflandırmanın farkında olarak yetişiyorlar		Ö12	V5,V9,V10
*Fırsat eşitliğine katkısı vardır. Resmi okullardaki olabilecek yığılmaların önüne geçmiştir.			V8

Araştırmaya katılan katılımcılar, özel okullaşma öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğini nasıl etkilediği ve öğrencilerin yetişmesi, toplum içinde edindikleri yer ve sosyal etkileşimlerine olan etkileri olarak; Fırsat eşitliğini ortadan kaldırmaktadır. Resmi okullarda öğrenciye her imkan (araç

gereç, beslenme, bireysel ilgi gibi) sağlanamıyor. Özel okullar daha avantajlıdır; Özel okul öğrencisinin öz güveni daha azdır; Toplum içinde edindikleri yer bakımından özel okullar daha destekleyicidir; Farklı sosyal ve ekonomik sınıflar arası çatışmalardan öğrenciyi uzak tutmaktadır; Resmi kurum müfredatından farklı olarak daha çok sınav ve akademik hedefli eğitim ile başarının yükseltilmektedir; Ekonomik yönden iyi durumda olan toplumda daha iyi yerlere gelmektedir; İlgi ve yeteneklerin daha çok göz önünde bulundurulmaktadır; Sosyal etkinliklerin sayesinde özel okul öğrencilerinin özgüveni daha fazladır; Ölçme değerlendirmede eşitsizlik vardır, özel okul öğrencilerinin notları daha fazladır; Başarılı öğrenciler özel okullar tarafından tam burs imkanı ile alınıp destekleniyor; Yurt dışı iş imkanları, özel okul öğrencileri için daha fazladır; Özel okulu öğrencilerinin daha iyi eğitim aldıkları yönündeki toplumun bakış açısı vardır; Öğrenciler ekonomik sınıflandırmanın farkında olarak yetişiyorlar; Fırsat eşitliğine katkısı vardır. Resmi okullardaki olabilecek yığılmaların önüne geçmiştir; Herhangi bir etkisi olmamaktadır, şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan katılımcılar resmi okulların özel okullara göre avantajları konusunda en yoğun olarak "Resmi okullarda sosyal ve kültürel çeşitlilikler ve etkileşimin daha fazla olmasından dolayı kişisel gelişime daha olumlu etkisi olduğu, yine resmi okullarda eğitim öğretim ücretsiz olduğundan velilere maddi külfetinin olmaması" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Özel okulların resmi okullara göre avantajlar konusunda ise en çok yoğunlaşılan görüş olarak katılımcılar "Özel okullarda öğrencilerde ölçme değerlendirme kaygısı olmaması, yabancı dil eğitiminin daha iyi olduğu, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler özel okulda daha fazla olduğu, bireysel ilgilenilmenin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin daha sistemli olduğu, fiziki eğitim öğretim ortamının (Araç gereçler ve sınıf mevcudu) da daha elverişli olduğu" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Özel Öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen velilerin, bu kurumları tercih etmelerine neden olan unsurlar konusunda katılımcılar, baskın görüşler olarak "Öğrencinin beslenme ve ulaşım gibi ihtiyaçlar bakımından daha iyi takip edilmesi, sosyal, kültürel, sanat ve spor etkinliklerinin yeterli düzeyde olması, daha iyi eğitim alacaklarını düşünmeleri (ek kaynak kullanımı, etütler ve kurslar gibi) ve ders saatlerinin daha fazla olması (Çalışan veliler bakımından)" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Özel okullaşmanın öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğini etkileme şekilleri ve öğrencilerin yetişmesi, toplum içinde edindikleri yer ve sosyal etkileşimlerine olan etkileri konusunda katılımcılar en fazla olarak "Özel okulların fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığı, resmi okullarda öğrenciye her türlü

imkanın (araç gereç, beslenme, bireysel ilgi gibi) sağlanamadığı ve bu sebeplerden dolayı özel okulların daha avantajlı olduğu" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Okul başarısı açısından özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde etkileri konusunda katılımcılar en yoğun olarak " Özel okulların burs ve diğer imkanlar ile resmi okulların başarılı öğrencilerini çektiğini bu durumun da resmi okulların başarısını düşürdüğü" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde sosyal etkileşim açısından etkileri konusunda katılımcılar en yoğun olarak "Özel okullardaki sosyal faaliyetlerin sosyal etkileşimi de arttırdığı bu tür etkinliklerin resmi okulları da teşvik ettiği" şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Özel okullaşmanın resmi okullar üzerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından etkileri konusunda katılımcılar görüşlerini en yoğun olarak "Artan rekabet ortamı ile resmi kurum öğretmenleri de kendini geliştirmeye daha açık hale geldi." Şeklinde ifade etmişlerdir.

Anayasa'da yer alan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünde Türk Milli Eğitiminin 14 Temel İlkeleri arasında 8.maddede fırsat ve imkan eşitliği olarak "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır". maddesi yer almaktadır. Eğitim devletin sorumluluğundadır ve verilen eğitim belli bir standartlarda olmalıdır. Bazı veliler resmi eğitim öğretim kurumları tarafından verilen eğitim öğretimin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Devletin özel okullaşmanın yolunu açacağız diye elindeki resmi (devlet) okulları ihmal etmesi veya belli kalite standartlarının altına düşürmesi de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan 14 ilkeden biri olan "fırsat ve imkan eşitliği" ilkesi açısından kabul edilemez. Dolayısıyla devletin yurttaşlarına karşı eğitim görev ve sorumluluğunu yerine getirirken yapması gereken şey varlıklı ve istekli olan vatandaşlarına özel okulların yolunu açarken orta ve alt sosyo ekonomik tabakaya mensup vatandaşlara ise belli standartlarda kaliteli eğitim hizmeti sunmaktır. Çünkü bireyin ve toplumun eğitim ihtiyacını gidermek devletin karşılamakla yükümlü olduğu bir anayasal haktır. Bu durumda devlet imkanı olup talepli olanlara özel okulların yolunu açarken yoksul ve imkanı olmayanların da resmi okullarda ise belli standartların altına düşmeyen kaliteli bir eğitim vermeyi ihmal etmemelidir.

KAYNAKÇA

Bozyiğit, S. (2017). *Özel Okulların Eğitim Hizmetlerine İlişkin Veli Beklentisi ve Algısı: Nitel Bir Araştırma,* ***International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS).***

Coşkun, Y. (2007). *Lise Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük ve Kontrol Odağı Algılama Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi****, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25(25), Sayfa 71-85.***

Çalık, T., Tabak, H., ve Yavuz-Tabak B. (2019). *Eğitim Sisteminde Sınıf Büyüklüğünün Planlama Açısından Değerlendirmesi: Ankara Örneği****. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(3), Sayfa 1581-1599.***

Garipağaoğlu, B.Ç. (2015). *Özel Okul Sektörü ve Etik Dışı Başarı Mühendisliği Uygulamaları****, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 16, Sayı 3, Sayfa 181-200.***

Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel Dershanelerden Özel Okullara Dönüşüm Projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* ***16 (1), 140-162.***

Gürler, M. (2020). Devlet Okuluyla Özel Okul Arasındaki Farklar, Kapadokya Eğitim Dergisi, 1(1)

İnal, K. (2006). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis Dergisi,* ***14, 265-287.***

İTO (2003). *Dünyada ve Türkiye'de Özel Okullar.* ***İstanbul: Kırmızı Tanıtım Yayıncılık.***

Kandemir, Y. (2015). *Devlet Okulu Öğretmenlerinin Özel Okullara İlişkin Tutumlarının İncelenmesi,* ***Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.***

Koç, A.F. (2019). *Okul Kültürünün Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uygulamalarına Etkisi,* ***Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri***

Korkut, G., Karataş, S. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Disiplin Stratejileri,* ***Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Sayfa 92-105.***

Nartgün, Ş. (2016). *Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma,* ***Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 2.***

Rutz, H. J. & Balkan, E. M. (2015). *Sınıfın Yeniden Üretimi, Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi.* ***N. Balkan (Çev.). İstanbul: H2O Kitap.***

Tüleykan, H. & Bayramoğlu, S. (2016). Türkiye'de 24 Ocak Kararları ile Başlayan Finansal Serbestleşmenin Günümüz İktisadi ve Mali Yapısına Yansımaları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* ***44, 401-420.***

Uygun, S. (2003). Türkiye'de Dünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi****, 36 (1-2), 107-120.***

Yavuz, Y. (2012). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürü Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri,* ***International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, Cilt:1, Sayı: 3, 76-90***

Konu Alanı: Eğitimde Fırsat Eşitliği

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ İLE İLGİLİ BİR DURUM ÇALIŞMASI

Emra SİLAH[48], Aysel ŞENER[49], *Ramazan Burak KAHYAOĞLU[50]*

ÖZET

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Antalya ve Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kurumunda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde fırsat eşitliğini nasıl değerlendirdiklerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, durum çalışması tekniği desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, katılımcıların verdiği cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler transkript işleminin ardından NVIVO 12 bilgisayar yazılımı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada katılımcı görüşleri ana tema ve alt temalar altında taslak temalar halinde kategorileştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Bu temalandırma sonucu oluşan alt temalar da tablolar şeklinde bulgular kısmında yer verilmiştir. Ayrıca bu temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eşitlik, Fırsat, Eğitim

A CASE STUDY ON EQUAL OPPORTUNITIES IN EDUCATION

ABSTRACT

This study was conducted to determine how primary school teachers working in the Ministry of National Education in the provinces of Antalya and Bursa evaluate equal opportunities in education based on their views for the 2022-2023 academic year. The research is a qualitative study and the holistic multiple case design from the case study technique patterns was used. A semi-structured interview form was used as the data collection tool in the research, and the responses given by the participants were recorded with a voice recorder. The interviews were subjected to content analysis using the NVIVO 12 computer software after the transcription process. The participants' opinions were categorized into draft themes under main themes and sub-themes in the research, and the final form was given by obtaining expert opinion. The sub-themes resulting from this categorization are also

[48] Uzm., emrasilah2@gmail.com, Mümin Canbaz Ortaokulu Bursa
[49] Uzm., seneraysel649@gmail.com, Kepez İlkokulu Antalya
[50] Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, burakcan0071985@gmail.com

presented in tables in the findings section, supported by direct quotations from the participants to increase the credibility of the research.

Keywords: Equality, Opportunity, Education

GİRİŞ

Toplum, doğal bir ortamda belirli sınırlar içinde ortak hedefler için bir araya gelmiş, kurallara dayalı ilişki, işbirliği ve dayanışma içinde bulunan insanlardan oluşur (Başaran, 1989). Bu ilişkileri düzenlemek ve toplumu bir arada tutmak için ise kurumlar adı verilen yapılar oluşturulmuştur. Sağlık, aile, eğitim, bilim, siyaset, hukuk, din, ahlak gibi kurumlar toplumun temel yapı taşlarını oluşturur. Bu kurumlar arasında uyumlu bir işbirliği olması gerekmektedir. Örneğin, sağlık kurumundaki aksaklıklar (örneğin, hastalık önleyici bilgilerin yetersiz verilmesi) hastanelerin dolmasına sebep olabilir. Aynı şekilde eğitim ve bilim kurumundaki aksaklıklar da diğer kurumların etkilenmesine neden olabilir (Toprakçı, 2017).

Toplumun en önemli kurumlarından biri eğitim kurumudur. Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve bilinçli olarak istenilen değişimi gerçekleştiren bir süreçtir (Ertürk, 1975). Aynı zamanda eğitim, kültürün aktarılma sürecini de içerir ve toplumun mevcut siyasal sisteminin devamını ve güçlenmesini sağlayacak nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynar (Sabancı, 2016). Bu nedenle, bir toplum, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için okul gibi yapıları gereksinim duyar.

Eğitimde eşitlik kavramı, her bireyin eğitim hizmetlerine eşit erişim hakkına sahip olması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelir. Eşitlik kavramı, eğitim sistemi içinde farklılıkların kabul edildiği, ancak bu farklılıkların bireylerin eğitim hizmetlerine erişiminde ve eğitimde başarılı olmalarında bir engel oluşturmayacağı bir ortam yaratılmasını hedefler (Özkan, 2017).

Eğitimde eşitliğin sağlanması için, bireylerin sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik kökenleri ve diğer bireysel farklılıkları nedeniyle herhangi bir ayrımcılığa uğramamaları ve aynı eğitim fırsatlarına sahip olmaları gerekir. Eğitimde eşitlik, her bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesi için gerekli bir koşuldur(Sönmez, 2013).

Eğitimde fırsat kavramı, bireylerin eğitim hizmetlerine erişiminde ve eğitimde başarılı olmalarında fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelir. Bu kavram, eğitim sistemi içinde tüm bireylerin eğitim fırsatlarına eşit olarak erişebilmesini ve ayrımcılık yapılmadan eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesini amaçlar(Bursalıoğlu, 2014).

Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için, bireylerin sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik kökenleri ve diğer farklılıkları nedeniyle herhangi bir ayrımcılığa uğramadan, eşit eğitim fırsatlarına sahip olmaları gerekir. Bu amaçla, eğitim sistemi içinde her türlü ayrımcılığın önlenmesi ve bireylerin farklılıklarına saygı gösterilmesi gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, bireylerin eğitim hizmetlerine eşit erişim hakkına sahip olduğu gibi, aynı zamanda eğitimde başarıyı elde etmeleri için gereken imkanlara da eşit olarak sahip olmalarını hedefler. Bu nedenle, eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal adaletin sağlanması ve her bireyin potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi için gereklidir(Uysal, 2017).

Okullarda fırsat eşitliği, her öğrencinin eğitimde aynı fırsatlara sahip olmasını amaçlayan bir kavramdır. Bu kavram, öğrencilerin eğitim hayatlarında doğdukları yer, cinsiyetleri, ırkları veya aileleri gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar gösteren fırsatlardan arındırılmasını hedefler. Okullar, fırsat eşitliği için birçok farklı yöntem kullanabilirler. Bu yöntemler arasında, farklı öğrenci gruplarına yönelik özel programlar, burslar ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme materyalleri sağlamak gibi uygulamalar yer alabilir(Jackson, 2018).

Okullarda fırsat eşitliği, sadece öğrenciler için değil, eğitim kurumları için de önemli bir konudur. Çünkü fırsat eşitliğinin sağlanması, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki eder ve eğitim sisteminin kalitesini artırır. Ayrıca fırsat eşitliği, öğrencilerin toplumsal hayatta da daha eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlar. Bununla birlikte, fırsat eşitliğinin sağlanması her zaman kolay olmayabilir. Özellikle öğrenciler arasındaki farklılıkların giderilmesi için ciddi bir çaba gereklidir. Ancak bu çabanın sonucunda, daha adil bir eğitim sistemi ve toplum elde edilebilir(Lareau, 2015).

Fırsat eşitliği, öğrencilerin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi farklılıklarından kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu kapsamda, okullar öğrenciler arasındaki farklılıkları gidermek için birçok strateji uygulayabilirler. Örneğin, eğitim kurumları, dezavantajlı öğrencilere ek destek programları sunabilirler. Ayrıca, okullar, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca karşılaşabilecekleri engelleri önceden tespit ederek, bu engelleri ortadan kaldıracak politikalar geliştirebilirler. Böylece, öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmaları sağlanabilir ve toplumda daha adil bir yapı oluşabilir (Lucas, 2011).

Fırsat eşitliği konusunda yapılan çalışmaların temel sebebi, toplumun her kesiminden insanların eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak ve herkesin potansiyelini tam olarak kullanmasına imkan tanımaktır. Toplumdaki ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi farklılıklar, özellikle eğitimde fırsat eşitsizliği yaratabilir ve bazı öğrencilerin başarısız olmalarına, okulu bırakmalarına veya işsiz kalmalarına neden olabilir. Bu nedenle, fırsat eşitliği çalışmaları, dezavantajlı öğrencilerin okul

başarısını artırmak, eğitim hayatları boyunca karşılaşabilecekleri engelleri ortadan kaldırmak ve her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak amacıyla yürütülmektedir.

Formun Üstü

Formun Altı

Formun Üstü

YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin çözümlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu çalışma Antalya ve Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi kurumlarda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 16 öğretmenin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından belirtildiğine göre, nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle nitel verilerin toplandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelendiği araştırmalardır. Bu çalışma, durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bütüncül çoklu durum desenine sahip olmuştur. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı olayı doğal ortamında çalışarak, olaya dahil olanların anlamlandırdığı haliyle yorumlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2012).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması, Verilerin Çözümlenmesi

Veri toplama süreci, araştırmacının katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yaparak verileri topladığı bir strateji kullanmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik çözümleme yöntemiyle ayrıntılı analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel hedef, toplanan verileri açıklayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler, öncelikle kavramsallaştırılmış ve daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmiş ve veriyi açıklayan temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Elde edilen veriler, bir alan uzmanı ve iki farklı okul türünden 3 öğretmene sunulmuş ve kod belirlenmesi istenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan kodlar ile uzmanlar tarafından elde edilen kodlar arasında benzerlik tespit edilmiştir. Farklı araştırmacıların kodlamaları arasındaki ilişkiyi incelemek için araştırmacılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlamanın güvenirliği için en az iki kodlayıcı ve bağımsız kodlamalar gereklidir (Neundorf, 2002).

Araştırmada, eğitim yönetimi alanında uzman iki araştırmacıdan yardım alınarak,

"Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Altı (6) kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %74.81 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular, yönetici görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ve Bursa illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan okullarda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 16 öğretmen oluşturmaktadır.

Kodlama yapılırken katılımcı öğretmenlerin isimleri verilmemiş; 16(on altı) gönüllü öğretmen katılmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Tema	Kod	Öğretmenler	f
Yaş	20-30	Ö6	1
	31-40	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16	13
	41-50	Ö13	1
	51 ve üzeri	Ö7	1
Cinsiyet	Kadın	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16	11
	Erkek	Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,Ö15	5
Medeni Durum	Bekar	Ö4,	1
	Evli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	15
Öğrenim Durumu	Lisans Mezunu	Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö5, Ö8,Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	13
	Yüksek Lisans Mezunu	Ö6,Ö7	2
	Doktora	Ö15	1
Mesleki Hizmet	1-5	Ö6,	1
	6-10	Ö1,Ö4,Ö9,Ö10,Ö11,Ö16	5
	11-15	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö12,Ö14	6
	16-20	Ö13,Ö15,	2

Süresi	21 ve üstü	Ö7	2
Kurumdaki Çalışma Süresi	1 yıldan az	Ö4,Ö10,	2
	1-3 yıl	Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16	8
	4-7 yıl	Ö2,Ö3,Ö11	4
	8 yıl ve üzeri	Ö8,Ö13,	2
Branş	Matematik Öğretmeni	Ö4,Ö6,Ö9,	3
	Din K.ve A.Bilg	Ö13	1
	Türkçe Öğretmeni	Ö3,Ö12,	2
	İngilizce Öğretmeni	Ö2,Ö8,Ö10,	3
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Ö5,	1
	Sınıf Öğretmeni	Ö1,Ö7,Ö11,Ö14,Ö15,Ö16	6
Okulun Bulunduğu İl	Bursa	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12	8
Çalıştığı İl	Antalya	Ö1,Ö5,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	8

BULGULAR

Tablo 2: Katılımcıların Tüm Öğrencilerin Eğitime Erişimi ve Katılımı Konusunda alınan Fırsat Eşitliği Önlemlerine İlişkin Görüşleri

Temalar		Kodlar	Öğretmen Görüşleri	f
1	Teknolojik Donatım Malzemesi Kullanımı	Akıllı Tahta Kullanımı	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö14,Ö15,	9
2	Devam Devamsızlık	Öğrencinin Okula Devamının Sağlanması	Ö1,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,	5
3	Öğrencilerin Desteklenmesi	Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin desteklenmesi (kitap,kırtasiye ,kıyafet)	Ö5,ö8,Ö14,ö13,	4
4	Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Gerekli Önlemleri Almak	Yabancı Öğrenciler için ayrı sınıflarda Türkçe öğrenmelerine yönelik eğitim verilmesi	Ö10,Ö11	2
5	Öğrencilerin Düzeyine uygun Eğitim Öğretim Ortamı	Üstün yetenekli öğrencilerin ilgili kuruma yönlendirilmesi, Özel öğrenciler için tam zamanlı kaynaştırma eğitimi,	Ö10,Ö11	2
6	Sınıfların Uygun Hale Getirilmesi	Sınıfların uygun öğrenme ortamı haline getirilmesi	Ö15,ö7	2
7	Okulda Kütüphane Açılması	Kütüphanenin öğrencilerin kullanımına açılması	Ö6	1
8	Öğrencilerin Seviyelerini Görmek	Deneme Sınavı yapılması	Ö13	1

	Amacıyla Yapılan Denem Sınavları

Tablo 2'de Tüm Öğrencilerin Eğitime Erişimi ve Katılımı Konusunda alınan Fırsat Eşitliği Önlemlerine İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar 'Teknolojik Donatım Malzemesi Kullanımı' , 'Devam Devamsızlık' , 'Öğrencilerin Desteklenmesi', 'Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Gerekli Önlemleri Almak', 'Öğrencilerin Düzeyine Uygun Eğitim Öğretim Ortamı', 'Sınıfların Uygun Hale Getirilmesi', 'Okulda Kütüphane Açılması', 'Öğrencilerin Seviyelerini Görmek Amacıyla Yapılan Denem Sınavları' şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

'Eğitim teknolojisi olan akıllı tahtaları derslerimizde etkin bir şekilde kullanarak öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını ortadan kaldırıp fırsat eşitliğini sağlamaya çalışıyoruz.' (Ö2,1)

'Gerek ailevi gerek kendi isteğiyle okula gelmek istemeyen öğrencilerimizle veli görüşmeleri ve ev ziyaretleri yaparak öğrencilerin okula devamını sağlıyoruz ve takip ediyoruz.'(Ö11,2)

'Okulumuz sanayi bölgesinde yer almasından dolayı iş olanakları oldukça fazla. Bu durum bu bölgenin çok fazla göç almasına neden olmaktadır. Dolayısıyla okulumuzda yabancı uyruklu öğrencilerimiz de oldukça fazla. Yabancı uyruklu öğrencilerimizin okula uyumu ve Türkçe öğrenmelerine yönelik ayrı sınıflar oluşturularak Türkçe öğrenmelerini desteklemekteyiz.'(Ö10,4)

'Öğrencilerimizin hem kaynak kitap hem de okuma kitabı sıkıntısı çekmemesi adına okulumuzda kütüphanemizi oluşturarak öğrencilerimizin faydalanmasını sağlıyoruz. Hem de isteyen öğrencilerimiz için okul çıkışında da güvenli ders çalışma ortamı sağlayarak fırsat eşitliği konusunda imkanlar sunmaya çalışıyoruz.'(Ö6,7)

Tablo 3: Katılımcılara Göre Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamak İçin Kullandıkları Öğretim Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar		Öğretmen Görüşleri	f
1	Sunuş Yolu Öğretim Stratejisi	Sunuş Yolu	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	16
2	Buluş Yolu Öğretim Stratejisi	Buluş Yolu	Ö2,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15	7
3	Araştırma-İnceleme Yolu Öğretim Stratejisi	Araştırma-İnceleme Yolu	Ö7,Ö12,Ö14	3
4	İşbirliğine Dayalı Öğretim Stratejisi	İşbirliğine Dayalı Grup Çalışması	Ö3,Ö12,Ö14	3

Tablo 3'de katılımcıların eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için kullandıkları öğretim stratejilerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; 'Sunuş Yolu Öğretim Stratejisi', 'Buluş Yolu Öğretim Stratejisi',

‘Araştırma-İnceleme Yolu Öğretim Stratejisi’ ve ‘İşbirliğine Dayalı Öğretim Stratejisi’ şeklinde ifade etmişlerdir.

‘Sınıflarımız çok kalabalık olduğundan genellikle sunuş yolu öğretim stratejisini kullanıyoruz.’(Ö4,1)

‘Sınıflarımızın çok kalabalık olması buluş yolu ile öğretim stratejisi yöntemini kullanmaya zaman açısından çok olanak sağlamasa da zaman zaman kısmen de olsa buluş yolu öğretim stratejisini kullanıyorum’(Ö8,2)

‘Öğrencilerimizin çoğunun evinde internet olmadığından araştırma ödevi vermekte güçlük çekiyoruz dolayısıyla araştırma-inceleme yolu öğretim stratejisini etkin şekilde kullanamıyoruz.’(Ö16,3)

‘Sınıflarımızın kalabalık olmasından dolayı her ne kadar genelde sunuş yolu ile öğretim stratejisini kullansak ta zaman zaman işbirliğine dayalı grup etkinliği yapmayı da ihmal etmiyor ve öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katmaya özen gösteriyoruz.’(Ö3,4)

Tablo 4: Katılımcılara Göre Okullarındaki Öğrenciler Arasındaki Başarı Açısından Farklılıkları ve Bu Farklılıkların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar		Öğretmen Görüşleri	f
1	Anne-babanın ilgisi, tutumu, eğitim ve disiplin anlayışı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile ile iletişim	Aile Faktörü	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	16
2	Öğrencinin sahip olduğu zeka düzeyi, öğrencinin bedensel gelişimi, hazırbulunuşluk düzeyi, derse karşı ilgisi ve tutumu, öğrencinin yaşadığı ruhsal sıkıntılar ve geçirdiği hastalıklar	Bireysel Farklılıklar	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö14	8
3	Okulun çok göç alan bir bölgede olmasından dolayı sınıfların kalabalık olması, okulun sunmuş olduğu imkânlar	Okul Faktörü	Ö1,Ö3,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,	6
4	Öğrencinin arkadaş çevresi	Çevre Faktörü	Ö5,Ö9,Ö14	3
5	Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışı, öğretmen değişikliği	Öğretmen Faktörü	Ö10,Ö12,Ö14,	3
6	Öğrenci düzeyine uygun olmayan müfredat	Müfredat	Ö10	1

Tablo 4’de katılımcıların okullarındaki öğrenciler arasındaki başarı açısından farklılıkları ve bu farklılıkların nedenlerine dair öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; ‘Anne-babanın ilgisi, tutumu, eğitim ve disiplin anlayışı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile ile iletişim’, ‘Öğrencinin sahip olduğu zeka düzeyi, öğrencinin bedensel gelişimi, hazırbulunuşluk düzeyi, derse karşı ilgisi ve tutumu, öğrencinin yaşadığı ruhsal sıkıntılar ve geçirdiği hastalıklar’, ‘Okulun çok göç alan bir bölgede olmasından dolayı sınıfların kalabalık olması, okulun sunmuş olduğu imkanlar’, ‘Öğrencinin arkadaş

çevresi', 'Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışı, öğretmen değişikliği' ve 'Öğrenci düzeyine uygun olmayan müfredat' şeklinde ifade etmişlerdir.

'Okulumuz jeolojik konum itibariyle çok göç alan bir bölgede yer almaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin dört bir yanından öğrenci profiline sahibiz. Ayrıca okulumuzda parçalanmış aile çocukları da oldukça fazla. Okulumuz öğrencilerinin anne ve babası vardiyalı olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla çocuklarına maalesef zaman ayıramıyorlar ya da çalıştıkları bahanesiyle iletişim kurmakta sorunlar yaşamaktayız. Bu durum da çocukların okuldaki başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğuyla her anlamada ilgili anne babaların çocukların hem davranış hem de başarı olarak ilgisiz anne ve babaların çocuklarına göre çok daha başarılı olduğunu söyleyebilirim.'(Ö3,1)

'Öğrenci başarısında öğrencinin zekâ düzeyi, hazırbulunuşluk, alt sınıflardaki öğrenme eksiklikleri, derse olan ilgisi ve tutumu da oldukça önemli faktörlerdir. Ayrıca çocuğun yaşadığı ruhsal sıkıntılar ve geçirdiği hastalıklar da çocuğun başarısında önemli bir yere sahiptir.'(,Ö4,2)

'Öğrencinin başarısında çevresinin çok önemli bir yere sahip olduğunu düşüyorum. Yanlış arkadaş seçiminin farkına varılmadığında çocuğun başarısını önemli ölçüde etkilemektedir.'(Ö5,4)

'Öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışı öğrencileri derslerden ve okuldan soğutarak öğrencilerin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca ücretli öğretmenlerin atanması sebebiyle veya başka nedenlerle dönem ortasında ayrılmak istemesi sürekli öğretmen değişikliğine neden olmakta, bu durum-da öğrencilerin yeni öğretmenlerine alışmaları hem zaman almakta hem de başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir.'(Ö12,5)

Tablo 5: Katılımcıların Öğrenciler Arasındaki Başarı Farklılıklarını Gidermek İçin Sundukları Destek Programlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Öğretmen Görüşleri	f
1	Öğrencilerin başarılarını desteklemek için açılan Kurslar DYK ve İYEP kursları ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik açılan kurslar	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12, Ö13,Ö14,Ö15	14
2	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tespiti için Deneme Sınavları yapılan deneme sınavları	Ö2,Ö3,Ö9,Ö12,Ö15	5
3	Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için sunulan Destek Eğitim destek eğitim programları	Ö3,Ö6,Ö7,Ö11,Ö14	5
4	Okul rehber öğretmen eşliğinde çalışma Çalışma Programı programı hazırlanması	Ö14,Ö12	2
5	Ev ödevleri ve takibi Ödevlendirme	Ö8,Ö16	2
6	8.sınıf öğrencilerine yönelik oluşturulan destek Koçluk Sistemi programı	Ö4	1

Tablo 5'de Katılımcıların öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını gidermek için sundukları destek programlarının neler olduğuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; 'Öğrencilerin başarılarını desteklemek için açılan DYK ve İYEP kursları ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik açılan kurslar', 'Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tespiti için yapılan deneme sınavları', 'Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için sunulan destek eğitim programları', 'Okul rehber öğretmen eşliğinde çalışma programı hazırlanması', 'Ev ödevleri ve takibi' ve '8.sınıf öğrencilerine yönelik oluşturulan destek programı' şeklinde ifade etmişlerdir.

'Öğrencilerin başarılarını desteklemek ve başarı farklılıklarını ortadan kaldırmak için okulumuzda destekleme ve yetiştirme kursları açılması için öğrenci ve velilerimizi bilgilendiriyor öğrencilerin kurslara etkin katılımı için gerekli önlemleri alıyoruz. Açılan kurslar özellikle maddi durumu yetersiz olup herhangi bir destek alamayan öğrencilerimiz için fırsat eşitliğini ortadan kaldırmak için önem arz etmektedir.'(Ö2,1)

'Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimiz için anlamakta güçlük çektikleri derslerle ilgili olarak destek eğitim hizmeti verilmektedir.'(Ö7,3)

'Öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak adına ev ödevleri ve takibine önem veriyoruz ve Eba üzerinden öğrencileri ödevlendirmeye özen gösteriyoruz.(Ö8,5)

'8.sınıf öğrencilerimize yönelik koçluk sistemi oluşturarak öğrencilerimizin çalışma süreçlerini veli-okul –öğrenci işbirliği içinde daha yakından takip ediyoruz.'(Ö4,6)

Tablo 6: Katılımcıların Öğrenciler Arasındaki Başarı Farklılıklarını Gidermek İçin Kullandıkları Öğretim Materyalleri ve Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

	Temalar	Öğretmen Görüşleri	f
1	Kaynak Kitap ve Materyal Kullanımı	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö16	11
2	Akıllı Tahta Kullanımı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11	8
3	Eğlenceli Öğrenme Aktiviteleri	Ö2,Ö10,Ö11	3
4	Seminerler ve Geziler	Ö7,Ö10	2

Tablo 5'de öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını gidermek için kullandıkları öğretim materyalleri ve kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; 'Kaynak Kitap ve Materyal Kullanımı', 'Akıllı Tahta Kullanımı', 'Eğlenceli Öğrenme Aktiviteleri' ve 'Seminerler ve Geziler' şeklinde ifade etmişlerdir.

'MEB in 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında öğrencilere dağıtmış olduğu kaynak kitaplar ailesinin maddi durumu yetersiz olmasından dolayı kaynak kitap sıkıntısı çeken öğrencilerimizin dezavantajını ortadan kaldırmıştır.'(Ö7,1)

‘Okullarımızda bulunan akıllı tahtalar sayesinde hem görsel hem de işitsel olarak dersimizi daha da somutlaştırarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıyor hem de öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlıyoruz. Ayrıca zaman açısından zamanımı etkin kullanmamıza hizmet ediyor.’(Ö3,2)

‘Öğrencilerle birlikte ders materyali hazırlama, pano hazırlama veya kendi oyunumuzu kendimizin hazırlaması gibi etkinliklerle öğrenciler hem eğleniyor hem de öğrenmenin merkezinde kendisi olduğu için daha kalıcı öğrenmeler sağlanmaktadır.’(Ö2,3)

‘Öğrencilere yönelik yapılan seminerler ve geziler ile öğrencilerin motivasyonunu sürekli canlı tutarak öğrenme güdülerini destekliyoruz.’(Ö7,4)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde fırsat eşitliği konusu, son yıllarda birçok ülkede önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Fırsat eşitliği, her öğrencinin, herhangi bir kişisel özelliği veya sosyal durumu nedeniyle dezavantajlı bir konuma düşmeden, eşit eğitim fırsatlarına sahip olması anlamına gelmektedir. Bu hedefe ulaşmak için birçok ülke, çeşitli politikalar ve programlar geliştirmiştir. Bu yazıda, eğitimde fırsat eşitliği konusuna ilişkin yapılan çalışmaların bir derlemesi sunulacaktır.

Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi: Erken çocukluk dönemi eğitimi, çocukların gelişimini ve öğrenme kapasitelerini arttırmak için çok önemlidir. Bu nedenle, birçok ülke, özellikle dezavantajlı ailelerin çocuklarına erken çocukluk dönemi eğitimi sağlamak için politikalar geliştirmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Programları: Eğitimde fırsat eşitliği için önemli bir faktör, nitelikli öğretmenlerin varlığıdır. Bu nedenle, birçok ülke, öğretmenlerin eğitimini geliştirmek için çeşitli programlar geliştirmiştir.

Sınıf Büyüklüğünün Azaltılması: Sınıf büyüklüğü, öğrencilerin öğrenme ve gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, sınıf büyüklüğünün azaltılması, öğrencilere daha fazla özel ilgi gösterilmesini ve öğrenmeleri için daha uygun bir ortam sağlanmasını sağlar.

Dijital Eğitim Araçları: Dijital eğitim araçları, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştiren ve öğretmenlerin daha verimli bir şekilde öğretim yapmalarına yardımcı olan bir faktördür. Bu nedenle, birçok ülke, dijital eğitim araçlarının kullanımını yaygınlaştırmak için politikalar geliştirmiştir.

Burs Programları: Burs programları, dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerini finanse etmelerine yardımcı olan bir faktördür. Bu nedenle, birçok ülke, burs programları geliştirerek, dezavantajlı öğrencilere eğitim fırsatları sunmaktadır.

Eğitimde Erişim ve Katılımı Arttırmak: Eğitimde fırsat eşitliğine ulaşmak için öğrencilerin eğitime erişimlerinin ve katılımlarının arttırılması gerekmektedir. Bu amaçla, birçok ülke okul öncesi eğitimde erişimi ve ilkokul eğitiminde zorunlu eğitim süresinin uzatılması gibi politikalar geliştirmiştir. Ayrıca, okullara ulaşımın kolaylaştırılması da öğrencilerin eğitime katılımını arttıran bir faktördür.

Değerlendirme ve Takip Sistemi: Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için, öğrencilerin öğrenim süreçlerinin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle, birçok ülke, öğrencilerin başarılarını ve gelişimlerini takip etmek için değerlendirme ve takip sistemleri geliştirmiştir.

Özel Eğitim Programları: Bazı öğrencilerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçları diğerlerinden farklıdır. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için özel eğitim programları geliştirilmektedir. Bu programlar, öğrencilerin öğrenme engellerini ortadan kaldırmak ve onlara eğitim fırsatları sunmak için tasarlanmıştır.

Toplumsal Farkındalık: Eğitimde fırsat eşitliği konusunda toplumsal farkındalığın arttırılması da önemlidir. Toplumun eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin farkındalığının artması, politikaların daha etkili bir şekilde uygulanmasına ve daha iyi sonuçlar elde edilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak, eğitimde fırsat eşitliği konusu, birçok ülkenin gündem maddesi haline gelmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar, erken çocukluk dönemi eğitiminden öğretmen yetiştirme programlarına, sınıf büyüklüğünün azaltılmasından burs programlarına kadar birçok alanda gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmaların amacı, her öğrencinin, herhangi bir kişisel özelliği veya sosyal durumu nedeniyle dezavantajlı bir konuma düşmeden, eşit eğitim fırsatlarına sahip olmasını sağlamaktır.

Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili çalışma yapan kişiler farklı sonuçlar elde etmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

1. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığı ve farklılaşmanın giderek arttığı belirtilmektedir. (Özsoy, 2016)
2. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için öğrencilere eşit fırsatlar sunulması gerektiği, öğrencilerin farklılıkları dikkate alınarak öğretim yöntemlerinin ve müfredatın çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. (Tekkaya & Akgündüz, 2018)
3. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, adaletli bir toplumun temel şartlarından biridir ve fırsat eşitliğinin olmaması, toplumsal adalet açısından sorun teşkil etmektedir. (Şişman, 2019)
4. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarını anlamaları ve bu farklılıkları dikkate alarak eğitim verme yöntemlerini ve materyallerini uyarlamaları gerekmektedir. (Ercan, 2017)

5. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıkları azaltacak politikaların geliştirilmesi gerektiği, öğrencilere eşit fırsatlar sunulması için öğretim materyalleri ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılması gerektiği belirtilmektedir. (Öztürk, 2019)

Bu çalışmaların sonuçları, yaptığımız çalışmalarla örtüşmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için çeşitli öneriler sunulmaktadır. Ancak, bu önerilerin uygulanması için politik irade ve kaynakların doğru kullanımı da önemlidir.

Öneriler:

Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Araştırmacılar, fırsat eşitliği konusunda daha fazla araştırma yaparak, bu alandaki eksiklikleri belirlemelidir. Ayrıca, araştırmaların sonuçları, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında dikkate alınmalıdır.
2. Uygulayıcılar, öğrencilerin farklılıklarını anlamalı ve bu farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntemlerini ve materyallerini uyarlamalıdır. Ayrıca, öğrencilere eşit fırsatlar sunmak için, müfredatın ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılması gerekmektedir.
3. Politikacılar, fırsat eşitliğinin sağlanması için politikalar geliştirmeli ve bu politikaların uygulanmasını sağlamalıdır. Bu politikaların, bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıkları azaltacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.
4. Toplumun tüm kesimleri, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için birlikte çalışmalıdır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri, sivil toplum kuruluşları ve politikacılar, fırsat eşitliği konusunda ortak bir vizyon oluşturmalı ve bu vizyonu hayata geçirmek için birlikte çalışmalıdır.
5. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için zaman, kaynak ve sabır gerekmektedir. Bu nedenle, uzun vadeli bir perspektifle hareket edilerek, sürdürülebilir politikalar ve uygulamalar geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Başaran, İ. E. (1989). İşletme yönetiminde sosyal sorumluluk. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1), 129-138.

Bursalıoğlu, Z. (2014). Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. The Sage Handbook of Qualitative Research, 4, 1-19.

Ercan, F. (2017). Farklı Öğrenme İhtiyaçlarına Sahip Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği. International Journal of Language Academy, 5(2), 62-69.

Ertürk, S. (1975). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Yargı Yayınları.

Jackson, C. K. (2018). Boosting Educational Attainment and Adult Earnings Among Low-Income, Minority Students: Evidence from a Randomized Trial of a College-Access Program. American Economic Journal: Applied Economics, 10(3), 1-40.

Lareau, A. (2015). Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Oakland, CA: University of California Press.

Lucas, S. R. (2011). Nurturing Young Minds: How to Help Your Child Succeed. New York: Teachers College Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.

Özkan, M. (2017). Eğitimde Eşitlik. Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, A. (2016). Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği Sorunu. International Journal of Social Science, 5(1), 133-147.

Öztürk, M. (2019). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Türkiye'deki Durumu. Journal of International Social Research, 12(63), 122-133.

Sabancı, V. (2016). Eğitim ve kültür: İç içe geçmiş kavramlar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 1-4.

Sönmez, V. (2013). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Eşitlik Kavramı. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(43), 259-276.

Şişman, M. (2019). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Toplumsal Adalet. Journal of International Social Research, 12(63), 112-121.

Tekkaya, C., & Akgündüz, D. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği Sorununa Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 25-31.

Toprakçı, E. (2017). Eğitim kurumunun sosyal ve kültürel açıdan önemi. Milli Eğitim Dergisi, 219(231), 117-123.

Uysal, M. (2017). Eğitimde Fırsat Eşitliği. İstanbul: Derin Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

1896

Konu Alanı: Eğitimde İyi Örnekler

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE İNGİLİZCE EĞİTİMİ

Hüseyin Teyfik İNAN[51],

ÖZET

Bu çalışma öğretim sürecinde öğrencilerin yabancı dil farkındalığını erken yaşlarda artırmak amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin dil gelişimine ve bilişsel gelişime değerli dokunuşlar sağlanması, farklı dillere ve dolayısıyla farklı kültürlere farkındalıklarının oluşturulması, sağlıklı teknoloji ile tanışmaları hedeflenmiştir.

Çalışma okulumuz bünyesi anasınıflarında ve iki bağımsız anaokulunda okul öncesi dönemi öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın uygulanması için okul öncesi kademesinin tercih edilme sebebi, ileri sınıflarda çocuklarda gözlemlediğimiz İngilizceye karşı olan zor olduğu inancının okul öncesi süreçte sevdirerek ilk karşılaşmanın sağlanması ile kırılacağı öngörüsüdür. Uygulanma sırasında İngilizce verilmesi amaçlanan kavram ve beceriler eşleştirme çalışmaları, sanat etkinlikleri, drama çalışmaları, stem ve kodlama etkinlikleri, beden eğitimi çalışmaları gibi çocukların tüm gelişim alanlarına hitap eden etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada belirlenen amaçlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesinde ön test ve son test aracı olarak kontrol listeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin ölçülmesi için hazırlanmış kontrol listelerinin ön ve son verileri karşılaştırılmıştır. Süreçte öğrenciler web2 araçları ile hazırlanan teknolojik etkinliklerle bilgileri kendi başlarına öğrenerek öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen dönütler ile öğrencilerin dünyada kendi ülkelerinden farklı ülkeler olduğunu, kendi dillerinden farklı diller olduğunu fark ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler Wordwall, Live Worksheet, Jigsawplanet, Genially, Story Jumper web2.0 araçlarını kullanmışlardır. Projede öğrencilerin gruplar halinde yaptıkları çalışmalardan bir e kitap ve şarkı elde edilmiştir. Uygulamaya katılan okul öncesi öğretmenleri meslekî açıdan kendilerini geliştirme şansı elde etmiş olup, yeni öğretim yöntem, teknik ve araçlarını kullanma becerilerine katkı sağlamışlardır. Çalışma sürecindeki uygulamaların etkililiği sebebi ile bir eTwinning proje fikri ortaya çıkmıştır. Böylelikle daha çok sayıda okul öncesi öğretmenine fikir olmuştur. Projenin uygulama sürecinden ve elde edilen sonuçlardan hareketle çocukların yaşlarının küçüklüğü sebebi ile dikkat sürelerinin kısalığı çalışma için sınırlılık olarak belirtilebilir. Uygulayacak eğitimcilere soyut dil becerileri kazandırmada somutlaştıran, eğlenceli etkinlikler tercih etmeleri önerilebilir.

Anahtar Kavramlar: Okul öncesi, İngilizce eğitimi, farklı diller, farklı kültürler

[51] Öğretmen, tevfikinan@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

ABSTRACT

This study was carried out in order to increase students' foreign language awareness at an early age in the teaching process. Within the framework of this general purpose, it is aimed to provide valuable touches to the language development and cognitive development of the students, to raise their awareness of different languages and therefore to different cultures, and to introduce them to healthy technology. The study was applied to preschool students in kindergartens and two independent kindergartens within our school. The reason why the pre-school level was preferred for the implementation of the study is the prediction that the belief that English is difficult, which we observed in children in advanced classes, will be broken by making the first encounter popular in the pre-school process. During the implementation, activities and practices addressing all developmental areas of children such as concept and skills matching activities, art activities, drama activities, stem and coding activities, physical education activities, which were intended to be taught in English, were carried out. In determining the level of achievement of the goals set in the study, checklists were used as a data collection tool as a pre-test and post-test tool. At the end of the application, the preliminary and final data of the checklists prepared to measure the level of achievement of the students' curriculum achievements were compared. In the process, the students developed their learning to learn skills by learning the information on their own with the technological activities prepared with web2 tools. With the feedback obtained from the students, it is understood that the students realize that there are different countries in the world than their own, and that there are languages different from their own. Students used Wordwall, Live Worksheet, Jigsawplanet, Genially, Story Jumper web2.0 tools. In the project, an e-book and a song were obtained from the work done by the students in groups. Preschool teachers who participated in the practice had the chance to develop themselves professionally and contributed to their skills of using new teaching methods, techniques and tools. Due to the effectiveness of the practices in the working process, an eTwinning project idea has emerged. Thus, more pre-school teachers have been given an idea. Based on the implementation process of the project and the results obtained, the short attention span of the children due to their young age can be stated as a limitation for the study. Educators who will apply it can be recommended to prefer fun activities that embody abstract language skills.

Key Words: Preschool, English education, different languages, different cultures

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı gerçekleştiği ve sonraki yılları da büyük ölçüde etkileyen kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların sosyal-duygusal, bedensel, dil ve bilişsel gelişimleri yönünden oldukça önemli gelişmeler yaşanmaktadır(Karoğlu ve Çoban, 2019).

Bu çalışma öğretim sürecinde öğrencilerin yabancı dil farkındalığını erken yaşlarda artırmak amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin dil gelişimine ve bilişsel gelişime değerli

dokunuşlar sağlanması, farklı dillere ve dolayısıyla farklı kültürlere farkındalıklarının oluşturulması, sağlıklı teknoloji ile tanışmaları hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim ortamlarında halen geleneksel eğitim yöntemlerinin dışına çıkılmıyor olması bu çalışmanın önemli sebeplerindendir. Ayrıca ilerleyen eğitim basamaklarında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirecekleri önyargı ve korkunun aksine bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla bu uygulama hayata geçirilmiştir. Çalışma bir dil çalışması olsa da içeriği gereği farklı etkinliklerle entegre edilerek okul öncesi eğitim hedeflerinde bulunan tüm alanlardaki kazanımların verilmesi hedeflenmektedir. Kazanım alanlarının sadece bir kısmı için geliştirilmemiştir.

Tüm bu ihtiyaçları giderecek çalışmaların planlanması ve doğru eğitim yöntemlerine karar verilmesi adına yapılan alan araştırmalarında İngilizce eğitimine okul öncesi eğitim döneminde başlanmasının doğru olacağı öngörülmüştür. Bildiride bahsi geçen araştırma bir proje olmayıp, okul öncesi öğretmeninin sınıf içerisinde öğrencileri ve velileri ile gerçekleştirdiği bir uygulamadır.

Bu çalışma sonunda öğrenciler kendi kültürlerinin ve kendi dillerinin dışında farklı kültürler ve farklı diller olduğunun da farkındalığına ulaşmışlardır. Kendi dillerinin dışında farklı bir dil ile konuşuyor olmak çocukların özgüvenlerini olumlu etkilemiştir. Çalışmanın evde yapılan kısmı ile ailenin de eğitime kaliteli bir şekilde dahil edilmesi sağlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada bir proje anlatılmamaktadır. Okul öncesi öğretmeni olarak sınıfta planlanan ve uygulanan İngilizce eğitimi çalışmaları anlatılmaktadır.

Okul öncesi öğrencilerine İngilizce eğitimi verilirken farklı disiplinlerde entegre edilerek uygulanması büyük önem taşımaktadır. Dil eğitimi soyuttur. Steam, kodlama, müzik, sanat gibi somut verilerle sonlandırılan etkinlikler dil çalışmalarına nitelik kazandırmaktadır. Bu çalışmalarla bilgileri somutlaştırılarak henüz okuma yazma bilmeyen çağdaki okul öncesi çocuklarına daha kolaylıkla ve kalıcı olarak verilebilmektedir.

Çalışma okulumuz bünyesi anasınıflarında ve iki bağımsız anaokulunda okul öncesi dönemi öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın uygulanması için okul öncesi kademesinin tercih edilme sebebi, ileri sınıflarda çocuklarda gözlemlediğimiz İngilizceye karşı olan zor olduğu inancının okul öncesi süreçte sevdirerek ilk karşılaşmanın sağlanması ile kırılacağı öngörüsüdür. Uygulama sırasında İngilizce verilmesi amaçlanan kavram ve beceriler eşleştirme çalışmaları, sanat etkinlikleri, drama çalışmaları, stem ve kodlama etkinlikleri, beden eğitimi çalışmaları gibi çocukların tüm gelişim alanlarına hitap eden etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada belirlenen amaçlara

ulaşılma düzeyinin belirlenmesinde ön test ve son test aracı olarak kontrol listeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

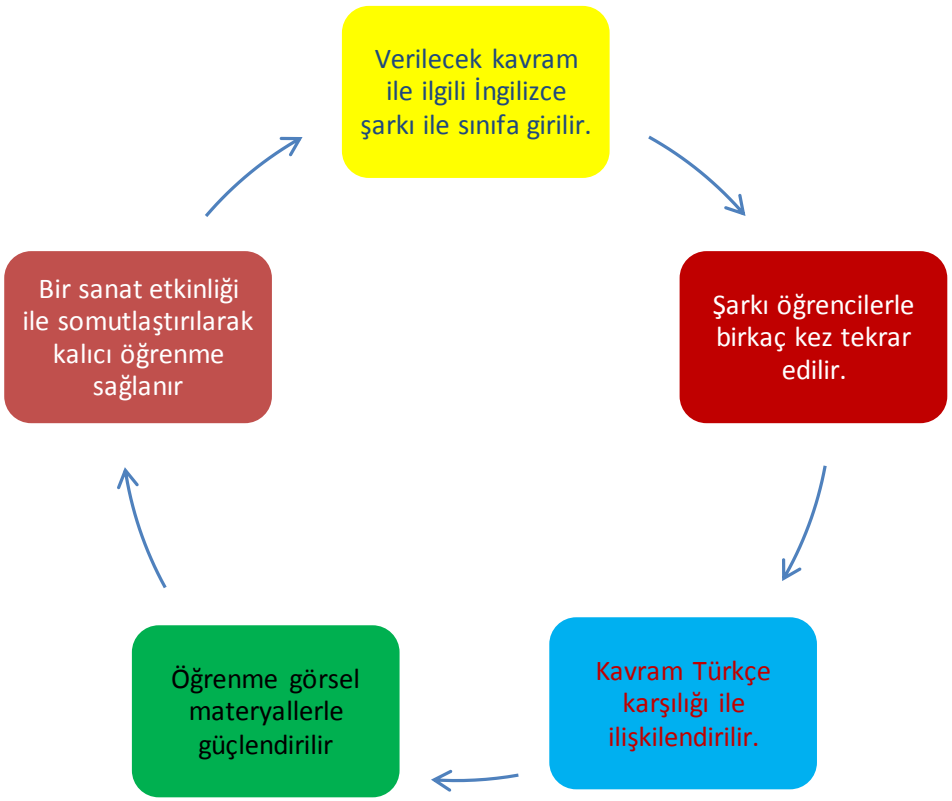
Ayrıca uygulama sırasında öğrencilerde kalıcılığı sağlamak amacı ile web2 araçları ile tasarlanmış pek çok oyun, çalışma sayfaları, eğitici videolar kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Erken çocukluk döneminin ikinci bir dil öğretimiyle ilgili temel becerilen ve tutumların oluşturulması için önemli olduğunu görülmektedir. Bu çocuklar aynı zamanda farklı kültürel değerleri öğrenmekte, daha hoşgörülü, evrensel ve kaliteli iletişim kurabilen kişiler olabilmektedir (Ünyılmaz, 2022).

İkinci bir dilin farklı bir dil ve kültüre karşı çocuklarda merak uyandırdığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynler çocuklarının İngilizce'yi erken yaşta öğrenmelerini istiyorlar. Gözlemlenen bir diğer geçek ise, erken yaşta İngilizce öğrenen çocuklar ablalarından, abilerinden daha istekli oluyorlar (Sığırtmaç ve Özbek, 2009).

Erken çocuklukta dil eğitiminin somutlaştırılarak verilmesi büyük önem taşır. Okul öncesi dönemde İngilizce eğitimi örnek uygulaması aşağıdadır.



Şekil 1. Okul Öncesi Dönemde İngilizce Eğitimi Örnek Uygulaması

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın uygulanması sırasında ve sonrasında öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin görülmesi ile uygulanan okullardaki zümre öğretmenlerce de uygulanmıştır. Bu araştırmanın yaygın etkilerindendir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol listeleri aracılığıyla öğretmenler tarafından velilere ve öğrencilere ön testler ve son testler uygulanmıştır. Böylece çalışmanın öğrenci ve veliler üzerindeki etkisi görünür kılınmıştır.

Uygulama sonunda sınıftaki 22 öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri hazırlanan kontrol listeleri ile belirlenmiştir. Belirgin olarak gözlemlenen gelişmeler;

- Arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim sorunu yaşamakta olan 2 öğrencide kendiliğinden İngilizce selamlaşma,
- Etkinliklerde ilgisiz 3 öğrencide etkinliklere istekli katılma davranışı gözlemlenmiştir.

Ayrıca genel olarak tüm sınıfta;

- İngilizce eğitimini içeren etkinliklere daha istekli katıldıkları,
- İngilizce etkinliklerde daha çok eğlendikleri için kalıcı öğrenme sağladıkları,
- Çalışmanın yalnızca dil becerisine yönelik kazanımları cevaplamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, teşekkür etme, özür dileme alışkanlığı olmayan çocuklarda sırf İngilizce konuşmayı sevdikleri için bu nezaket sözcüklerini söyledikleri gözlemlenmiştir.

Projenin uygulama sürecinden ve elde edilen sonuçlardan hareketle çocukların yaşlarının küçüklüğü sebebi ile dikkat sürelerinin kısalığı çalışma için sınırlılık olarak belirtilebilir. Uygulayacak eğitimcilere soyut dil becerileri kazandırmada somutlaştıran, eğlenceli etkinlikler tercih etmeleri önerilebilir. İngilizce eğitimi için okul öncesi dönemin erken olduğu düşünülmemelidir. Daha verimli bir süreç için aileler mutlaka bu sürece dahil edilmelidir. Bu dönem çocuklarının oyun çocuğu olduğu unutulmamalı, oyunla ve somutlaştırılarak uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

KAROĞLU, H., & ÇOBAN, A. E. Investigation of Graduate Theses on the Language Development.

Aktan, A. E. (2019). İkinci Dil Ediniminin Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklarında Anlatı Becerilerinin Kurgusal ve Dilbilgisel Süreçlerine Olan Etkisi.

ÜNYILMAZ, B. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde İki Dillilik Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi (2007-2021). *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, *5*(10), 37-52.

Siğirtmaç, A., & Özbek, S. (2009). Teaching English in early childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, *10*(1), 107-122.

1924

Konu Alanı: Eğitimde İyi Örnekler

EĞİTİMDE İYİ ÖRNEK UYGULAMALARI

Belgin KANAÇ[52],

ÖZET

Çocukların iyi olma haline ve öğrenmesine katkı sunan; geliştirildiği öğrenme ortamında, yeni ve yaratıcı, kişisel ya da akademik gelişimine katkı yapan, bilgi, beceri ya da davranış kazandıran çalışmalar olarak ifade edebileceğimiz Eğitimde İyi Örnekler, yaygın olarak eğitime dair gözlemlenen bir soruna çözüm getirir ve bu çözüm uygulandıktan sonra değişim/dönüşüm yaratır. Dolayısıyla Eğitimde iyi örneklerin; mantıksal çerçeveye oturtulmuş, bilimsel temelleri olan ve etik kurallara uyan, katılımcılığı önemseyen, etkisi izlenebilir ve yenilikçi olmaları önem arz etmektedir.

Bu sebeple iyi örnekler, eğitim öğretim süreçlerinde dikkatlice üretilmeli, paylaşılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu sayede hem üretim anlamında hem de yeni uygulamalar ortaya koyma anlamında farkındalıklar oluşur. Bu sayede üretilen, yeniden formatlanan ve yaygın şekilde paylaşılan iyi örnekler; tüm okulları birer atölyeye, uygulama bahçesine, tatbikat alanına, açık kütüphaneye, tarihi, kültürel ve tabiî mekânlara dönüştürür.

Çalışmada hayat boyu öğrenim ve yetişkin eğitimi arasındaki sıkı ilişki ve Bursa yerelinde hayat boyu eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: İyi örnekler, rol model olma, aidiyet duygusu, empati

GOOD PRACTICE PRACTICES IN EDUCATION

ABSTRACT

Contributing to children's well-being and learning; Good Practices in Education, which can be expressed as studies that contribute to new and creative personal or academic development, and gain knowledge, skills or behavior in the learning environment in which it is developed, provide a solution to a commonly observed problem in education and create change/transformation after this solution is applied. Therefore, good examples in Education; It is important that they are based on a logical framework, have scientific foundations and comply with ethical rules, attach importance to participation, have a traceable effect and be innovative.

Keywords: Good examples, role models, sense of belonging, empathy

[52] Öğretmen, belginkanac71@hotmail.com, Akıncıtürk İhsan Dikmen İlkokulu Yıldırım/Bursa

GİRİŞ

“Eğitim nedir?” sorusuna cevap aradığımızda önümüze binlerce makale, yüzlerce araştırma ve onlarca tanım çıkmaktadır. Eğitim kavramını genel anlamda ortak bir zemine oturtacak olursak eğitimi, bir insanın; duygusal, bedensel, zihinsel olarak sahip olduğu yeteneklerini belirlenen amaç doğrultusunda geliştirmesidir, diye tarif edebiliriz.

Bilgi kazanmak, davranışlarını geliştirmek yolunda atılan adımların hepsi eğitimin kapsamında yer almaktadır.

Elbette eğitim, sınıfta başlayan ve orada biten bir faaliyet değildir. Bu gerçeklik, gerek süreçleriyle birlikte bir bütün olarak ele alındığında gerekse günümüzün değişen şartlarında değerlendirildiğinde çok daha net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Eğitimin niteliğini geliştirmek, akademik başarıyı artırmak, okullarımızın fiziki şartlarını iyileştirmek için öğretmenler, okul yöneticileri, veliler, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, il yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığındaki birimler ve eğitimin diğer paydaşları bu konuda güzel faaliyetlere imza atmaktadırlar.

Öğretmenler açısından baktığımızda eğitimin olmazsa olmazlarından biri olarak uygulamaların ön plana çıktığını görüyoruz.

Teorik olarak anlatılan birçok konu, ilke, prensip ve kazanım ruhunu; uygulamalarda ve gerçekleştirilen örneklerde, “iyi örnekler”de gösterir!

“Eğitimde İyi Örnek Nedir?” sorusuna baktığımızda, çocukların iyi olma haline ve öğrenmesine katkı sunan; geliştirildiği öğrenme ortamında, yeni ve yaratıcı, kişisel ya da akademik gelişimine katkı yapan, bilgi, beceri ya da davranış kazandıran çalışmalardır diyebiliriz.

Eğitimde İyi Örnekler, yaygın olarak eğitime dair gözlemlenen bir soruna çözüm getirir ve bu çözüm uygulandıktan sonra değişim/dönüşüm yaratır. Dolayısıyla Eğitimde iyi örneklerin; mantıksal çerçeveye oturtulmuş, bilimsel temelleri olan ve etik kurallara uyan, katılımcılığı önemseyen, etkisi izlenebilir ve yenilikçi olmaları önem arz etmektedir.

Bu sebeple iyi örnekler, eğitim öğretim süreçlerinde dikkatlice üretilmeli, paylaşılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu sayede hem üretim anlamında hem de yeni uygulamalar ortaya koyma anlamında farkındalıklar oluşur. Bu sayede üretilen, yeniden formatlanan ve yaygın şekilde paylaşılan iyi örnekler; tüm okulları birer atölyeye, uygulama bahçesine, tatbikat alanına, açık kütüphaneye, tarihi, kültürel ve tabiî mekânlara dönüştürür.

Eğitimde iyi örnek olan uygulamaları doğrudan çocukları veya çocuklara dokunan eğitim ekosisteminin paydaşlarını ki bunlar çocuklar, öğretmenler, okul yöneticileri ve çalışanları, veliler, sivil toplum kuruluşları, özel sektörleri hedef alarak gelişme sağlamalıdır.

Bu sebeple iyi örnekler, eğitim öğretim süreçlerinde dikkatlice üretilmeli, paylaşılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu sayede hem üretim anlamında hem de yeni uygulamalar ortaya koyma anlamında farkındalıklar oluşur. Bu sayede üretilen, yeniden formatlanan ve yaygın şekilde paylaşılan iyi örnekler; tüm okulları birer atölyeye, uygulama bahçesine, tatbikat alanına, açık kütüphaneye, tarihi, kültürel ve tabiî mekânlara dönüştürür.

İyi örnekler çalışmaları ile öğrencilerimizde okullarına âidiyet duygusu daha fazla pekişecek, yaşayarak öğrenme yaptıkları için kalıcı etkiler oluşacak, fırsat eşitliği sunarak okullarımız arasındaki nitelik farkı en aza inecektir.

Yine bu çalışmalar sayesinde, okul müdürlerimizden, müdür yardımcılarımıza, öğretmenlerimizden öğrencilerimiz ve velilerimize kadar harika bir heyecan dalgası oluşacak, domino etkisiyle bir taraftan iyi örneklerin uygulamaya geçmesi sağlanacak diğer taraftan ise yeni "iyi örnekler" keşfetmek, üretmek ve uygulamak için kollar bir hayli sıvanacak, herkes taşın altına elini ve dahası yüreğini koyacaktır.

Eğitimde iyi örnekler uygulamaları, özellikle Çocukların genel olarak 'iyi olma hali' ni geliştirme üzerinde fevkalade olumlu etkileri vardır. Aynı zamanda eğitim ile ilgili var olan problemlere alternatif çözümler üretilir. Eğitimde görülen sorunlara çözüm üretildikten sonra iyileştirme, değişim ve dönüşüm ortaya çıkar.

Eğitimde iyi örnekler çalışmaları;

- Mantıksal çerçeveye oturtulmuş olmalı
- Çalışmaların bilimsel temeli olmalı
- Katılımcı olma halini desteklemeli
- Etkisi sonuçları izlenebilir ve Yenilikçi olmalıdır.
- Mantıksal çerçeveye oturtulmuş olmalı

Eğitimde İyi Örnek olacak uygulamanın ya da materyalin mantıksal çerçevesinin belirlenmesi ve anlaşılır olması gerekir. Materyal ya da uygulamanın amacı, gerekçesi, uygulanacak adımları açık ve anlaşılır şekilde olmalı ve herhangi bir kafa karışıklığına sebebiyet vermemelidir.

- Çalışmaların bilimsel temeli olmalı

Eğitimde İyi Örnek olacak uygulamaların ya da çalışmaların bilimsel kaynaklara dayandırılması, yapılan çalışmanın daha görünür olmasını sağlamaktadır. Çalışmalar etik kurallar çerçevesinde yapılmalı, özellikle uygulanacak yaş grubunun özelliklerini içermelidir. Pedagojik olarak çocukla uyum içinde olan çalışmalarda çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.

- Katılımcı olma halini desteklemeli

Eğitimde İyi Örnekler çalışmalarında uygulamanın paydaşları tarafından katılımcı olması ve paydaşlar tarafından da rahat uygulama olanaklarının oluşturulması desteklenmelidir.

- Etkisi sonuçları izlenebilir ve Yenilikçi olmalıdır.

Yapılan çalışmalarda materyal ya da uygulamanın sonuçlarını ortaya koyacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılarak çalışma nesnel ölçütlere dayandırılmalıdır. Uygulamanın etkisinin ya da sonuçlarının gözlemlenmesi için en az bir defa uygulanmış olması de bu anlamda değerlendirme çalışması yapılmalıdır.

Ayrıca Eğitimde İyi Örnekler çalışmaları özgün unsurlara sahip olmalı ve çözüm için kullanılan materyal ya da uygulama önceden tanımlanmamış ve düşünülmemiş olmalıdır. Yeni ve yaratıcı bir bakış açısıyla hazırlanan çalışmalar diğer başka çalışmalara ilham verecek nitelikte olmalıdır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu aşamada sizlere çalıştığım okulda yaptığım iyi örneklerden bahsetmek istiyorum:

1- Empati Köşesi: Sınıf içerisinde bir empati köşesi oluşturduk. Öğrencilerimiz gerek ailede, gerek yaşadıkları çevrede gerekse de okulda ve sınıf ortamında yaşadıkları , üstesinden gelemedikleri problemleri empati köşesine giderek çözümleme kabiliyeti kazandılar. Özellikle aile içi bazı uygulamalarda velilerimizin ciddi bir memnuniyeti ile karşılaştık. Empati köşesi ile çocuklarım, isteme sınırlarını bilmeye başladı. Bu da her şeylerine “Evet” diyen velilerimizin uygulamalarına çeki düzen vermesini sağladı

2- Kuş evleri: Öğrencilerimizden beş litrelik su şişelerinden kuş evleri tasarlamalarını istedim. İşe velilerin de dahil olması ile muhteşem eserler ortaya çıktı. Çocuklarımızın aileleri ile yaptıkları kuş evlerini okul bahçemizdeki ağaçlara astık. Kuş evlerimizi gözlemlemek çocuklarımız için harika deneyimlere sebep oldu. Kuşlar çocukların yaptıkları evlere girip çıkmaya başlayınca onlardaki sevinç ve gurur muhteşemdi. Bu uygulama veliler arasında yayıldı ve pikniğe giderken dahi ellerinde kuş evleri ile giden ailelerimiz oldu.

3- Değerler Ağacı: Bu uygulama ile dini, milli ve ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasını hedefledim. Öğrencilerin zihinlerini geliştirerek öğretim yaparken gönüllerini de sevgiyle donatıp onların ahlâklı birer fert olarak yetişmelerini sağlamak istedim.

Öğrencilerim bu değer kapsamında kendi yaratıcılıklarını kullanarak farklı faaliyetleri de uygulamaya başladılar. O ay içerisinde her derste işlenen değerden sonra maketini yaptığımız ağaca o değerin meyvesini yapıştırdık. Meyveyi o değeri en güzel uygulayan öğrencimize astırdık

4-Şehitlere Vefa: Vatan ve millet sevgisi ile şehitleri yâd etmek, tarih bilinci kazandırmak, dini ve milli değerleri yaşatmak istediğim bu iyi örnek uygulamasında, her dersin 5 dakikasında şehitleri anmaya ayırarak, hikâye, şiir, resim çalışmaları ve ilimizin şehit biyografilerini öğrencilere sunduk. Sınıfımıza kucağında askeri şehit olan eşimi ve bir gazimizi davet ederek çocuklarımızda bu milli heyecanı oluşturmaya çalıştık.

5- İyiliğin Anahtarları: Bu uygulamamızda günlük hayatımızda insanlar arasında muhabbete vesile olacak anahtar cümle ve kelimeleri sınıfın her köşesine yazdık. “Günaydın”, “Hayırlı İşler”, “Nasılsınız?” “Yardımcı olabilir miyim”, “Afiyet olsdun”, “Teşekkür ederim.”, “İyi günler.”, “Özür dilerim!”, “Affedersiniz!”, “İyi dersler.”, “Rica ederim.”, “Hayırlı akşamlar”, “Lütfen!”, “Hoşça kal!”, “Afiyet olsun.”, “Selamünaleyküm”, “Önemli değil.” gibi nezaket bildiren kelime ve cümleleri sınıfımızın her yerine astık. Sonra da bir puanlama anahtarı yaparak öğrencilerimizin her kullandıkları iyilik anahtarı için 10 puan verdik. Bu kavramlar aile içerisinde kullanıldığında puanı iki katına çıkardık.

Görüldüğü gibi eğitimde iyi örnekler projeleri ile iyi örnek olarak kabul edilen çalışmaların ortaya çıkarılması, yaygınlaştırılması ve diğer sınıflara tarafından model alınmasını sağlamayı hedefledik.

Unutmayalım ki iyilik bulaşıcıdır ve bizler onu bulaştırmaya devam edeceğiz.

KAYNAKÇA

MEB Verileri

İyi Örnekler Öğretmen Kılavuzu

Sınıf Uygulamalarımız

2094

Konu Alanı: Eğitimde İyi Örnekler

ÇOKLU ZEKA ATÖLYEM

Sibel ÖZDAŞ[53], Zeynep SEVİM[54], Sevinç AYDIN[55], Veysi ÖZGÜL[56],

ÖZET

Bu kısım silinecek amaç ornek olsun.

MY MULTIPLE INTELLIGENCE WORKSHOP

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

ÇOKLU ZEKA ATÖLYEM

Sibel ÖZDAŞ[57]

ÖZET

Zekâ denince akla ilk olarak matematiksel hesaplamalar ve sayısal zekâ gelir. Bu araştırmanın temel amacı zekâ kavramını bu basit anlayıştan kurtarmaktır. Çoklu zekâ anlayışına göre zekâ tek boyutlu değil çok yönlüdür ve bireyde en az 8 zekâ türü mevcuttur. Birey kendi ilgi ve yeteneği doğrultusunda baskın zekâ türüne sahiptir. Bu araştırma ile birlikte birden fazla zekâ türünü aktif kullanarak zekayı çok yönlü gelişimi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında 8 kız öğrenci gönüllü olarak seçilmiştir. Araştırma haftada dört saat olmak üzere toplam 8 hafta boyunca, öğrenci grubuna çoklu zekâ yaklaşımına dayalı olarak öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci haftalık olarak kendi zekâ türü ile ilgili bir etkinliği gruptaki diğer öğrencilerle birlikte gerçekleştirmiştir. Etkinlikte yer alan çalışma grubu ile uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında ne öğrendiklerini ve neler yaşandığına ilişkin olarak gözlem, duygu, düşünce ve beklentilerini paylaşarak mülakat yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen görüşmeler dikkate alındığında farklı etkinliklerle öğrenme öğrenciler

[53] Öğretmen, sibelimm21@gmail.com, MEB
[54] Öğretmen, zynpsevim@gmail.com, MEB
[55] Öğretmen, sevinccaydin@gmail.com, MEB
[56] Öğretmen, ozgul.veysi@std.izu.edu.tr, MEB
[57] MEB, Öğretmen akbga.sibel@gmail.com

için de farklı bakış açıları kazanmalarına yansıyor. Bulgular sonucunda öğrenci tek bir zekâ türüne sahip olmadığını birden fazla zekayı ayna anda da kullanabildiği fark etmiştir. Bu da zekanın çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: *Zeka, Çoklu Zeka, Gelişim Atölyesi*

MY MULTIPLE INTELLIGENCE WORKSHOP

ABSTRACT

When it comes to intelligence, firstly mathematical calculations and numerical intelligence come to mind. The main purpose of our project is to save the concept of intelligence from this simple understanding. According to the understanding of multiple intelligences, intelligence is not one-dimensional but multi-dimensional, and there are at least 8 types of intelligence in the individual. The individual has the dominant intelligence type with respect to her or his own interests and abilities. With this project, it is aimed to develop intelligence in multiple ways by actively using more than one type of intelligence. Within the scope of the project, 8 female students were chosen voluntarily. A teaching activity based on the multiple intelligence approach was carried out for the student group for a total of 8 weeks, four hours a week. Each student performed an activity related to his/her intelligence type on a weekly basis with the other students in the group. Interviews were conducted with the working group in the project by sharing their observations, feelings, thoughts, and expectations about what they learned and experienced before, during and after the application. When the interviews obtained as a result of the project are taken into account, learning with different activities is also reflected in the acquisition of different perspectives for students. As a result of the studying, the student realized that he did not have a single intelligence type and could use more than one intelligence at the same time. This contributes to the multi-dimensional development of intelligence.

Keywords: *İntelligence, Multiple İntelligence, Development workshop*

GİRİŞ

Bu projenin temel amacı öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alarak bireydeki tüm zekâ türleri hakkında bilgi sahibi olup, kendi içindeki potansiyel davranışları ortaya çıkararak, kendini keşfedip, kendi gelişmesini sağlamak. Çalışmamızın, eğitim-öğretim veren tüm kurumlara ve öğretmenlere çoklu zekâ temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında katkı sunması beklenmektedir.

Zekâ kavramı uzun yıllar araştırmacıların ilgisini çeken ve üzerinde birçok çalışmalar yapılan bir konu olmuştur. Zekâ ile ilgili olarak araştırmacıların yaptıkları bu çalışmalar, genelde klasik IQ (Intelligence Quetient) testleri üzerinde ele alınmıştır. Bazı araştırmacılara göre ise Zekâ, bireyin öğrenme gücüdür (Saban, 2005). Zekâ ve IQ denen kavramlar 1983 yılında Howard Gardner'ın (1993a) "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (Zihnin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı kitabı yazmasıyla çok farklı bir boyut kazanmıştır. Gardner'ın (1993b), "Frames of Mind: The Theory in Practice" (Zihnin Çerçeveleri: Kuramdan Uygulamaya) adlı eserini yayımlamasıyla birlikte de zekâya ilişkin getirilen anlayış uygulamaya dönüşmüştür. Çoklu zekâ kuramını geliştiren Gardner, klasik zekâ tanımlarının

dışına çıkarak zekâyı; "bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği" olarak tanımlamakta ve her insanda potansiyel olarak en az sekiz zekâ alanı olduğunu belirtmektedir (Oral, 2004). Howard Gardner insanlardaki zekânın tek bir boyutla değil, çok farklı boyutlarda değerlendirilebileceğini ortaya atmıştır. Gardner'a göre zekâ belli yeteneklerle açıklanamayacak kadar çok yeteneği içermekte ve aslında bu özelliğinden dolayı karmaşık bir yetenek topluluğu olarak kabul edilebilir. Gardner'a göre; Zekâ, tek bir boyutla açıklanamayacak kadar çok yeteneği kapsar ve karmaşıktır.

- Bireyler farklı zekâ alanlarına sahiptirler.

- Her bireyin kendine has zekâ profili vardır.

- Zekâlar geliştirilebilir.

Klasik IQ'cu anlayış zekâyı sayısallaştırarak zekâ kavramını tek bir boyuta mahkûm ederken, çoklu zekâ kuramı, çok boyutlu olarak ele almakta, zekânın herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamadığın belirtir (Saban, 2004). Eski zekâ anlayışı zekânın kalıtsal olduğunu ve değiştirilemeyeceğini savunurken, çoklu zekâ anlayışı zekânın, genelde çok fazla faktörden etkilendiğini, onun için zekâ gelişiminin yalnızca kalıtsal olamayacağını savunmaktadır. Çoklu zekâ anlayışı, gelişmeyen zekâ alanlarının sonradan geliştirilebileceği ve değiştirilebileceği görüşünü vurgulamaktadır (Silver, Strong ve Perini, 2000). Gardner'ın ortaya attığı çoklu zekâ kuramı her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir. Bunun da bireylerin öğrenme stillerini, ilgi, yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilere, bu kuramın temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlamaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000). Ayrıca, bu kuram, öğrenci başarısının geliştirilmesi için yapılandırıcı bir şablon görevini de teşkil etmektedir (Armstrong, 2000). Çoklu zekâ kuramının, yapılan çalışmalara dayalı olarak, eğitim ortamında farklı öğretimsel boyutlar sunması, bu kuramın öğrenci merkezli olması ve çok çeşitli eğitimsel süreçlerin yanında öğrenmenin derinlemesini sağlaması sonucunda aileler ve eğitimciler tarafından birçok yerde çokça tutulan bir kuram olma niteliği kazanmıştır (Iyer, 2006). Çoklu zekâ kuramı sadece bir zekâ kuramı değildir. Bu kuram, öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmekten çok bir öğretim yaklaşımı olarak daha fazla kabul görmektedir (Fasko, 2001). Nitekim çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim sürecinde pek çok model ve etkinlik uygulanabilmektedir. Ancak hangi model seçilirse seçilsin, bu etkinliklerin planlama aşaması bile çok renkli, zevkli ve yaratıcı çalışmalarla doludur. Kuşkusuz kuram eğitimcilere yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Getirdiği en önemli farklılık bireylerin zeki ya da aptal değil; farklı olduklarını

vurgulamasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarda öğrenir (Bümen, 2005). Eğitimde öğrencilerin zekâ türlerine uygun eğitim yapmak, öğrenci başarısını artırmaktadır. Tersinden ifade edilirse, öğrenciler kendi zekâ türlerine hitap eden öğretim etkinlikleri olmadığında öğrenmede zorluk çekmektedirler (Bacanlı, 2006). Bu noktada, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenin yöntemlerini bir zekâdan diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerektiği söylenebilir (Armstrong, 2000). Diğer taraftan, çoklu zekâ kuramının eğitimcilerin bakış açılarına kazandırdığı en önemli farklılık, bireylerin zeki ya da aptal değil, farklı olduklarının vurgulanmasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarla öğrenmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sadece bu görüşü dikkate alması bile pek çok değişkeni etkilemektedir. Kuramla ilgili öğretimsel uygulamalar da öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarının, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır (Bümen 2005). Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramı sekiz zekâ türünü ihtiva etmektedir. Bunlar;

1) müziksel-ritmik zekâ

2) bedensel-kinestetik zekâ

3)mantıksal-matematiksel zekâ

4) sözel-dilsel zekâ

5) görsel-uzamsal zekâ

6)sosyal zekâ

7) içsel-öze dönük zekâ

8) doğacı zekâ (Demirel,1998).

Müziksel-Ritmik Zekâ

Gardner düzenli olarak müzikle uğraşan, yaşamının bir parçası olmuş her insanın ses perdesi, ritim ve ton öğelerini kullanarak, beste yapma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müzikal etkinliklerde başarılı olabileceğini belirtmektedir. Müziksel ritmik zekânı içerdiği yetenekler;

• Şarkıların melodilerini kolayca hatırlama,

• Ritim tasarlama ve üretme

• Seslere karşı duyarlılık,

• Melodi ve ritim hatırlama, yaratma ve üretme ile

• Müzik dinleyerek bir iş yapmaktan hoşlanırlar (Gardner, 2004).

Müziksel zekâya sahip olan bireyler melodilerle ve ritimlerle düşünür, şarkı söylemeyi, şarkı dinlemeyi, elleri ve ayaklarıyla tempo tutmayı sever ve şarkı söylemeye, konserlere gitmeye, müzikle uğraşmaya ihtiyaç duyarlar. (Saban, 2010).

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ bireylerin vücutlarını aktif kullanabilmesi; duygularını ifade ederken ayaklarını, kollarını, bedenlerini kullanma yeteneğine sahiptir. Bu zekâ ya sahip bireyler problemin çözümünde, düşündüklerini hayata geçirmede ya da yeni bir ürün ortaya koymada vücutlarını ustaca işe koyabilme yeteneğine sahiptir (Tarman, 1999). Bedensel kinestetik zekâya sahip olan bireyler dokunarak, hareket ederek düşünür, dans etmeyi, koşmayı, jest ve mimikleri kullanmayı inşa etmeyi sever ve rol oynamaya, drama ile ilgili çalışmalara, sportif etkinliklere, fiziksel beceri gerektiren oyunlara ihtiyaç duymaktadırlar (Saban, 2010). Mantıksal-Matematiksel Zekâ Mantıksal-matematiksel zekâ, zeki olmanın ön koşulu olarak özellikle eğitim öğretim sistemlerinde okulların en çok üzerinden durduğu zekâ türüdür. Mantıksal-matematiksel zekâ ya sahip kişiler kavramlar arasındaki ilişkileri belirleme ve ayırt etme, akıl yürütme, sınıflandırma, mantıksal düşünme, hesap yapma, çözüm üretme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme davranışlarına sahiptirler (Saban, 2010). Yani mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, muhakeme ederek, sorgulayarak, sebep-sonuç ilişkisi kurarak düşünür, soru sormayı, hesaplamaları, mantıksal bilmeceler çözmeyi sever ve üzerinde düşünecekleri veya bir deneyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri materyallere, bilimsel müze gezilerine, bulmacalara ve zihinsel oyunlara ihtiyaç duymaktadırlar. Mantıksal-matematiksel zekâ, nesneleri sınıflayarak nesnelerin belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak, hesaplayarak, genellemeler yaparak, hipotezleri test ederek kullanılır (Armstrong, 2000). Mantıksal matematiksel zekâ alanının içerdiği yetenekler;

• Zihinden işlemleri kolayca yapma,

• Güçlü bir muhakeme,

• Akıl yürütme,

• İlişkiler ve bağlantılar kurma,

• Karmaşık hesaplamalar yapma,

• Soyut ve kavramsal düşünme (Selçuk vd., 2004).

Sözel-Dilsel Zekâ

Bireyin kendi diline ait kavramların yanı sıra başka dilde de duygu ve düşüncelerini etkili biçimde kullanabilme kabiliyetine sahiptirler. Politikacı, yazar, şair, sunucular sözel zekâ meslekleri olarak söylenebilir. (Saban, 2005). Gardner tarafından en kapsamlı şekilde incelenen zekâ türü olup, Gardner'a göre dil insan zekâsının en üstünüdür. (Gardner, 2006). Sözel dilsel zekâ türünün bazı öne çıkan özellikleri şunlardır;

• Verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama,

• Kelimeler üstünde oynama (mecaz, alaylı şiir, şaka, bilmece vb.),

• Yazılı ya da sözlü olarak güdüleme ve etkili hitabet yeteneği,

• Dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir (Bümen, 2001).

Sözel-dilsel zekâ sı gelişmiş olan bireyler, kavramlarla ve kelimelerle düşünür, okumayı, yazmayı, hikâye anlatmayı, kelime oyunları oynamayı, dinlemeyi sever ve kitaplara, kağıtlara, kalemlere, tartışmaya, konuşmaya, hikayelere, diyaloglara ihtiyaç duymaktadırlar (Saban, 2010). **Görsel-Uzamsal Zekâ**

Gözle görülen şekil, renk ve görüntüleri algılama, zihinde canlandırma ve görsel tasarımlar kurgulama becerilerini ifade eder. Görsel-Uzamsal zekâ sı gelişmiş olan bireyler, imgelerle, resimlerle ve şekillerle düşünür, resim çizmeyi, harita veya grafik oluşturmayı, tasarım yapmayı ve desen oluşturmayı sever ve videolara, slaytlara, filmlere, resimli dergilere, sanatsal ve görsel müze ziyaretlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Saban, 2010).

Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ bir kişinin çevresindeki insanların isteklerini, duygularını ve ihtiyaçlarını anlama yeteneğidir (Saban, 2010). Sosyal zekâ ile duygularını insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığı ile diğer insanların farklı özelliklerinin farkına vararak onları en iyi şekilde değerlendirme kabiliyeti ve bunun dışında grup üyeleri ile uyum için de çalışma ve iş birliği yapabilme kastedilmektedir. Sosyal zekâsı gelişmiş insanlar moral, mizaç, güdüler ve eğilimleri fark eder ve ayrıştırırlar. (Willis & Johnson, 2001; Saban 2010). Sosyal zekâ alanının içerdiği yetenekler;

• İkna becerisi

• Etkili iletişim,

• Diğer insanlar arasındaki farklılıkları fark etme,

• Grup halinde çalışmaktan zevk alma,

• Davranışların sonucunu değerlendirebilme,

• Empati kurma ve

• Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme (Saban, 2010). Sosyal zekâsı gelişmiş olan bireyler başkalarını düşünce ve duygularını bağdaştırarak düşünür, liderlik etmeyi, organize etmeyi, sosyalleşmeyi sever ve arkadaşlara, gruplara, sosyal etkinliklere başkalarıyla iletişim ve etkileşime girmeye, kulüplere ve topluluklara ihtiyaç duymaktadırlar (Saban, 2010).

İçsel Zekâ

Gardner'a (2006) göre bu zekâ en kapsamlı en karmaşık zekâ türüdür. Sosyal zekâ insanın başkalarını anlayıp onlarla çalışmasına imkân tanırken, içsel zekâ ise insanın kendini anlayıp çözmesine imkân tanımaktadır (Gardner, 2006). Benlik bilinci ise sosyal ve içsel zekâ bileşenlerinin birleşmesi ile Oluşmaktadır. İçsel zekâ alanının içerdiği özellikler;

• Güçlü bağımsızlık duygusu,

• Öz saygı,

• Üst biliş,

• Değişik duyguların farkındalığı ve ifadesi,

• Yüksek düzeyde düşünme ve muhakemedir (Temur, 2001).

İçsel zekâsı gelişmiş olan bireyler kendi ilgileri, ihtiyaçları ve amaçları ile ilişki kurarak düşünür, amaç belirlemeyi, hayal kurmayı plan yapmayı, enine boyuna düşünüp tartmayı ve uzlaştırmayı sever ve gizli yerlere, yalnız kalmaya, bireysel projelere, önemsenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Saban, 2010).

Doğacı Zekâ

Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramı ilk olarak yedi zekâ alanı üzerinde çalışmıştı. Fakat daha sonra gelen öneriler ve eleştiriler üzerine başka zekâ alanlarının olduğunu düşünmeye başlayan Gardner yapmış olduğu çalışmalar sonucunda doğa zekâsının da önemli bir yeri olduğunu ve çoklu zekâ kuramının sekizinci zekâ türü olarak girmesine karar vermiştir. Doğacı zekâ sı gelişmiş olan bireyler ekolojik çevre, doğa ile düşünür, evcil hayvanlarla oynamayı, toprakla uğraşmayı, doğayı ve doğa olaylarını araştırmayı, ekolojik çevreyi ve dünyayı önemsemeyi sever ve doğaya ulaşma fırsatına, arkeolojik kazılara, doğa gezilerine, hayvanat bahçelerine, seralara, toprakla uğraşmaya ve bitki yetiştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Saban, 2010).

YÖNTEM

Yapılan bu çalışma, durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması yöntemi bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994). En önemli özelliği, araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine olarak kısa sürede tanımlama ve açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Çepni, 2007).

Projenin çalışma grubunu 9 ve 10.sınıflardan gönüllü 8 kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, durum çalışmasına başlamadan önce öğrencilerin ailelerinden gerekli izinler alınarak, kendilerine çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında da bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca projedeki öğrencilerin çalışmaya düzenli olarak katılımı sağlanmıştır. Projeye katılan öğrencilerin isimleri araştırma etiği gereği gizli tutulup, öğrenci isimlerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4… Ö8 şeklinde kodlar verilmiştir.

Projeye yönelik gelişim atölyem sınıf ortamı geliştirildi. Bu sınıf geleneksel sınıf ortamından farklı bir şekilde dizayn edildi. Öğrencilere bireysel çalışma masaları, grup çalışma masaları, kitaplıklar, puf minderler, spor aletleri, zeka oyunları, araştırma için bilgisayar ayarlandı.Proje haftada dört saat olmak üzere toplam 8 hafta boyunca, gelişim atölyesinde öğrenci grubuna çoklu zekâ yaklaşımına dayalı olarak öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci haftalık olarak kendi zekâ türü ile ilgili bir etkinliği gruptaki diğer öğrencilerle birlikte gerçekleştirmiştir.

Tablo 1 Projeye katılan öğrencilerin 8 hafta boyunca haftalık olarak etkinlik yaptıkları zekâ türü

Haftalar / Zekâ Türleri	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta
Sözel-Dilsel zekâ	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö7	Ö8	Ö5	Ö6
Mantıksal-Matematiksel zekâ	Ö2	Ö1	Ö4	Ö3	Ö8	Ö7	Ö6	Ö5
Görsel-Uzamsal zekâ	Ö3	Ö4	Ö1	Ö2	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Müziksel-Ritmik zekâ	Ö4	Ö3	Ö2	Ö1	Ö6	Ö5	Ö8	Ö7
Bedensel-Kinestetik zekâ	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
İçsel-Öze dönük zekâ	Ö6	Ö5	Ö8	Ö7	Ö2	Ö1	Ö4	Ö3
Sosyal zekâ	Ö7	Ö8	Ö5	Ö6	Ö3	Ö4	Ö2	Ö1
Doğacı zekâ	Ö8	Ö7	Ö6	Ö5	Ö4	Ö3	Ö1	Ö2

Tablo 1 de öğrencilerin haftalık olarak etkinlik düzenledikleri zekâ türü verilmiştir. Örnek olarak 1.hafta Ö1 Sözel-Dilsel zekâ türü, 5.hafta Ö6 Müziksel-Ritmik zeka türü,8. Hafta Ö4 Bedensel-Kinestetik zeka türü ile ilgili çalışmayı diğer öğrencilerle birlikte gerçekleştirmiştir.

Projede veri toplama aracı olarak, öğrencilerle çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim uygulamasının sonunda ortaya çıkan olay ve olguları açıklığa kavuşturabilmek için görüşme yapılarak mülakatla sağlanmıştır. Çalışma grubu ile uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında ne öğrendiklerini ve sınıfta neler yaşandığına ilişkin olarak gözlem, duygu, düşünce ve beklentilerini yazmaları istenerek mülakat yapılmıştır. Ayrıca mülakatlarda hemen hemen her öğrenci en az bir görüş bildirerek projeye katılan tüm öğrencilerle görüşme yapma imkânına ulaşılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler tarafından açıklanan bilgiler çoklu zekâ yaklaşımının bu sekiz farklı öğrenme yolunu desteklemiştir.

Çoklu zekâ kuramı dikkate alınarak Proje sürecinde gerçekleştirilen bazı etkinlikler ve bu etkinliklerin sonucunda öğrencilerle yapılan bazı görüşmeler şu şekildedir:

Etkinlik 1. Çoklu zekâ yaklaşımı, yalnızca bireysel öğrenme yolları değil, aynı zamanda sosyal öğrenme yollarını da desteklemektedir. Etkinlik 1 de öğrenciler ikişerli gruplara ayrılmıştır. Masada A'dan Z'ye kadar tüm harfler kağıtlara yazılarak serilmiştir. Her gruba harf sayısı eşit olacak şekilde kelimeler verilmiştir. Öğrencilerden birinin gözü kapalı iken diğer öğrencinin yönlendirmesiyle kelimeyi tamamlamaları istenmiştir.

"…Sınıf ortamında genellikle bireysel çalışmalarımız olurdu. Bu projede, etkinlikleri tek başımıza değil, arkadaşlarımızla birlikte yapıyoruz. Bu şekilde öğrenmek daha eğlenceli oluyor" [Mülakat Görüşmesi: Ö8].

Ö8'in belirtmiş olduğu görüşler, sınıf içerisinde işbirlikli çalışmaları dile getirirken, daha önceden etkinlikleri genel olarak tek başlarına yaptıklarını göstermektedir. Bu da öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Etkinlik 2. Çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenme esnasında birden fazla zekanın etkili olduğunu belirtmektedir. Etkinlik 2 de öğrenciler duydukları ritme uygun bir şekilde iki farklı ritmi aynı anda yapmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler hem işitsel zekâ hem de kinestetik zekayı kullanmışlardır.

"…Arkadaşımız tarafında yapılan etkinliği görünce asla yapamayacağımı düşündüm aynı anda iki farklı ritimle iki elimi kullanmam gerçekten çok zordu. Birkaç denememde başarısız oldum ama yavaş yavaş yapabildiğimi gördüm. Çok güzel bir etkinlik oldu" [Mülakat Görüşmesi: Ö2].

"…Çok eğlenceli bir etkinlikti ama göründüğü gibi basit değildi. Müzik kulağımın iyi olduğunu düşünüyordum ama sadece ritmik zekâ yeterli değildi, biraz el koordinasyonu da lazımmış" [Mülakat Görüşmesi: Ö7].

Öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında ilk etapta başarısız denemeler olmasına rağmen uğraştıkça verilen etkinlikleri yapabildiklerini görmüşler. Bu da öğrencilerin öğrenmeye bakış açısını olumlu yönde etkilemiş, özgüven duygusunu geliştirmiştir.

Etkinlik 3. Bu etkinlikte öğrenciler ikişerli gruplara ayrılmıştır. İstasyon tekniği kullanılarak Öğrencilere bir başlık sunulmuştur. Bu başlıkla ilgili resim, şiir, haber ve şarkı sözü yazmaları için dört farklı köşeye masa konulmuştur. Her gruba beş dakika süre verilip beş dakika sonra grupların masa değiştirip yarıda kalan etkinlikleri akışa uygun biçimde tamamlanmaları istenmiştir.

"…Daha önce Türkçe ve Edebiyat derslerinde bizden hep şiir ve kompozisyon yazmamız isteniyordu aslında. O derslerde gerçekten yazmak hoşuma gitmiyordu. Bu etkinlikte de aynı mantık vardı ama çok daha eğlenceliydi" [Mülakat Görüşmesi: Ö1].

"…Boyayarak, şiir yazarak, şarkı söyleyerek, daha güzel öğrendik. En zevkli öğrendiğim zamanlardı. Çok mutlu oldum" [Mülakat Görüşmesi: Ö3].

"…Eksik kalan kısmı tamamlamak oldukça keyifliydi bir önceki arkadaşlarımızın yaptıklarına kendi fikirlerimizi ekledik. Zekamızı artık çok yönlü kullanıyoruz gibi, İyi iş çıkardık sanki" [Mülakat Görüşmesi: Ö6].

Etkinlik sonucunda yapılan görüşmeler dikkate alındığında farklı etkinliklerle öğrenme öğrenciler için de farklı bakış açıları kazanmalarına yansıyor. Aslında zekayı çok yönlü kullandıklarını artık fark ediyorlar.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak birçok öğrenci zekâ denince genel olarak sayısal zekanın kastedildiğini düşünmektedir. Çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap etmesinden ve öğrenme sürecini beraberinde getirdiği farklı öğrenme yolları ile zenginleştirmesi öğrencilerin 8 zekâ türüne de katkı sağlanmasına neden olmaktadır.

Öneriler

Eğitim-Öğretim veren tüm kurumlarda çoklu zekâ atölyeleri kurulup öğrencilerin 8 zeka türünün gelişimine katkı sağlanabilinir.

KAYNAKÇA

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bümen, N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bümen, N. (2001). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (3 baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demirel, Ö. (1998). *Developing ıntegrated skills though multiple ıntelligences in efl classrooms*. 5 th Integrated Skills Conference, American University in Cairo,Mısır.

Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, *23*(3), 126-130.

Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (2nd ed.). London: Falmer Press.

Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons (Rev. ed.). New York, NY, US: Basic Books.

Iyer, N. N. (2006). *Instructional practices of teachers in schools that use multiple intelligences theory (SUMIT)*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Cincinnati the College of Education, Cincinnati.

Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications

Oral, B. (2004). Eğitimde çoklu zekâ kuramları. 6-9 Temmuz. *XIII. ulusal eğitim bilimleri kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2005). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi. (5.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk eğitim sistemine yansıması (6. *Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2000). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. , Kayılı, H., & Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları (Geliştirilmiş 4. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Silver, H. F., Strong, R. W. ve Perini, M. J. (2000). *So each may learn: Integrated learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tarman, S. (1999). Program geliştirme sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının yeri. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 81854)

Temur, D. Ö. (2001). Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi. (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 108822)

Willis, J., & Johnson, A. (2001). Multiply with MI: Using multiples intelligences to master multiplication. *Teaching Children Mathematics,* 7, 260-270.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1795

Konu Alanı: Eğitimde Nitelik ve Gelecek

EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Selda KARATAĞ[58],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterliliklerinin araştırılmasıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili İliç ilçesinde yer alan okullardaki 15 yönetici oluşturmaktadır. Yöneticiler ile pandemi nedeniyle yüz yüze görüşme imkanı olmadığı için dijital platformlar aracığıyla iletişime geçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak oluşturulan açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar ortaya konulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre eğitim kurumlarındaki teknoloji kullanımının ve yöneticilerin teknoloji kullanım yeterliliklerinin henüz yetersiz olduğu bu kapsamda teknoloji kullanımının ve eğitiminin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Teknoloji, Eğitim, Eğitim Bilimleri, Yönetici, Bilişim Teknolojileri*

INVESTIGATION OF THE COMPETENCIES OF THE ADMINISTRATORS WORKING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON TECHNOLOGY USE

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the competence of administrators working in educational institutions regarding technology use. The research was carried out with the qualitative research method and was carried out in the phenomenology pattern. The study group of the research consists of 15 administrators in schools located in İliç district of Erzincan province. Since it was not possible to meet face-to-face with the executives due to the pandemic, they were contacted via digital platforms. As a data collection tool, an open-ended interview form, which was created by the researcher by taking expert opinion, was used. The obtained data were analyzed by content analysis method and the results were presented. According to the results of the study, it is recommended to increase the use of technology and education in this context, where the technology use in educational institutions and the technology use competence of the administrators are still insufficient.

Keywords: *Technology, Education, Educational Sciences, Manager, İnformation Technologies*

[58] Öğretmen, seldakaratag@gmail.com, MEB-Beyoğlu Şehit Öğretmen Neşe Alten İlkokulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hayatın birçok alanında kendine yer edindiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yine hayatın her alanındabirtakım işlerin bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle yapılmaya başlandığı görülmektedir. Günlük hayatta kurulan iletişimin, bankacılık işlemlerinin ve diğer pek çok resmi işlemin teknolojik ortamlarda yapılmaya başlandığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda teknoloji eğitim ortamlarında da öğrenme-öğretme sürecini destekleyici bir unsura dönüşmüştürBireylereğitimile birlikte içinde bulundukları toplumun birer parçası haline gelmektedir. Bireyler eğitim sayesinde hızla değişime uğrayan topluma ayak uydurmaktadırlar. Aynı zamanda eğitimli insanlar sayesinde toplumun gelişmekte ve yükselmektedir. Bu bağlamda söz konusu iki faktörün de birbirini etkilediği çift yönlü bir döngünün ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrenme öğretme süreci ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kaynaşması gerekmektedir. Söz konusu teknolojilerin bu süreci desteklemesi için uygun bir sistemin kurulması önem arz etmektedir.Düzenlemesiyapılması gerekmektedir. Bu alanda öncelikle ihtiyaçların iyi bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Daha sonra ise belirlenen ihtiyaçlara uygun bir planlamanın ve düzenlemenin yapılması önem arz etmektedir. Planlama süreci tamamlandıktan sonrasöz konusu sürece uygun bir tasarımın yapılması gerekmektedir. Çünkü zengin ve etkin bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için uygun bir öğretim tasarımı gerekmektedir. Bu çerçevede öğretim tasarımı denildiğinde, ilk akla gelen eğitim ile teknolojinin nasıl bütünleştirilebileceği konusudur. Bahsi geçen durum, teknolojik araçların eğitim sürecinde doğrudan kullanılmasının yanı sıra uygun bir tasarımın ve programın uygulanmasıyla da öğrencilerin başarı düzeylerinin arttırılmasına katkı sunulabilmektedir. Bu bağlamda eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde içerik kavramında öğrenmeye katkı sağlayanve kaynak olan materyallerin ne şekilde yer bulacağı konusun son derece önemlidir. Bu noktada teknolojinin bir araç niteliğine sahip olduğu ve eğitimin amacına dönüşmeden ona yardımcı ve destekleyici olacak şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Teknoloji, eğitim sürecinde özellikle içeriğin oluşturulması ve uygulanması aşamasında uygun bir şekilde bütünleşmelidir. Bu durum uygun sonuçlar elde etme ve anlamlı öğrenmeler sağlama konusunda son derece önemlidir (Arslan, 2016).

Öte yandan teknoloji alanındaki ilerlemenin eğitim kurumları tarafından takip edilmesi ve ortaya çıkan farklı araçların nasıl kullanıldıklarının öğretilmesi sağlanmalı ve böylece eğitim ortamına entegre edilmelidir. Bu kapsamda eğitim ortamlarına gereken teknolojilerin entegrasyonunun sağlanması görevini de okul yöneticileri üstlenmektedir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin bilgi ve uygulama becerileri ile yönetim, iletişim ve öğrenim boyutlarındaki yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri

araçlarının eğitim kurumlarınabaşarılı bir şekilde entegre edilmesinde öne çıktığı görülmektedir.Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin teknoloji alanına yönelik tutumlarının,farkındalıklarının ve beklentilerinin de bu sürece büyük ölçüde etki edenboyutlar arasında yer aldığı belirtilmektedir (Akkaya, 2010).

Okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu hususunda eğitimin diğer paydaşları olarak nitelendirilen öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve diğer kurum yöneticilerine rehberlik etmeleri ve bu konudaki bilgi ve tecrübelerini ortaya koymaları gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinden eğitim ortamlarındateknolojininetkin bir şekilde kullanımını sağlamalarının aynı sıra bu anlamda önder olmaları da beklenmektedir (Akbaba- Altun, 2002). Bu bağlamda okul yöneticileri tarafından eğitim ve yönetim ortamlarında teknolojinin aktif bir şekilde kullanılarak gelişmelerin yakından takip edilmesi ve kendi kurumlarında teknoloji entegrasyonunun sağlanması son derece önemlidir. Okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte geleneksel anlamdaki yönetim anlayışından kurtulmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra eğitim ortamlarının yenilenmesi ve geliştirmesi amacıyla kurumlarında teknolojinin aktif bir şekilde kullanılmasını sağlamaları ve bu konuya yönelik gereken çalışmaları yürütmeleri gerekmektedir(Can, 2003).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterliliklerinin araştırılmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- Okul yöneticilerinin teknoloji kullanımları yeterli düzeyde midir?
- Okul yöneticilerinin teknolojik aletlere ve gelişmelere ilişkin bilgi düzeyleri yeterli düzeyde midir?
- Okul yöneticileri eğitimde teknolojiden yeterli düzeyde faydalanmakta mıdır?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 yıllarında Erzincan ili İliç ilçesinde yer alan okullarda yönetici ve uygulamaya gönüllü olarak katılan 15 katılımcı ile sınırlıdır. Elde edilen bulgular, bu araştırmanın örneklem grubuyla sınırlıdır. Araştırmadan elde edilecek bulgular, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.4. Sayıltılar

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların görüşme formlarını içten ve doğru olarak cevaplandırdığı varsayılmıştır.

Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Eğitim: Okul, kurs vb kurumlar aracılığıyla kişilere hayatta gerekli bilgi ve yeteneklerin sistematik bir şekilde sunulması sürecidir.

Teknoloji: İnsan ihtiyaçlarının karşılanması ve hedeflere ulaşabilmek adına çevreyi değiştiren geliştiren aygıt, yöntem ve gereçlerin tümüdür.

Bilişim Teknolojisi: Bilgi teknolojisi, genellikle bir işletme veya başka bir girişim bağlamında veri veya bilgi depolamak, almak, iletmek, çalışmak ve işlemek için bilgisayarların kullanılmasıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Teknoloji Kavramı

Teknoloji, Yunanca sanat, zanaat anlamlarında kullanılan "tekhne" ve bilmek anlamında kullanılan "logos" sözcüklerinden oluşturulan bir terimdir, bilimin günlük yaşam ihtiyaçlarının karşılanmasına veya insanın çevresini biçimlendirme ve değiştirme çabalarına dönük uygulamalardır. Bilimsel araştırmalar sonucu elde edilen bilgileri ve elde edilen bilgilere ilişkin yöntem ve süreçlerin bütününü ifade eder (Yörükoğulları, 2013, 7).

Teknoloji, bilim ışığında elde edilen verilerin bilgiye, ürüne dönüştürülerek toplum hizmetine sunulması süreci olarak tanımlanabilir. Simon'a göre teknoloji; insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük sağlama sürecidir (Akt. Alpar vd., 2007, 22). Teknoloji, var olan sorunları belirlenen hedefler ve amaçlar doğrultusunda gözlem ve bilimsel bilgi kullanılarak ortadan kaldırmaktır. Teknoloji aynı zamanda medeniyetin ve gelişmişliğin göstergesidir. Teknoloji insan davranışlarını ve ilişkilerini etkileyerek, kültürün maddi boyutunu gözler önüne sermektedir (Şişman, 2010, 5).

Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse (2003, 191) ise teknolojinin ilk çağlardan günümüze kadar hayatta kalma mücadelesi ile başladığını ve hızla ilerleyerek geliştiğini ifade etmişlerdir. Teknoloji artık birçok alanda hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Teknolojinin insan yaşamını kolaylaştırdığı gerçeğini kabul ederek, insanlara teknolojiyi etkin kullanmanın yanı sıra geliştirmeyi de öğretmek gerekir. Bilim, enerji ve hammadde gibi girdileri, ürün ve hizmet gibi çıktılara dönüştüren bilgilerin tamamı teknoloji olarak tanımlanabilir. Girdilerin çıktılaradönüşüm sürecinde bilim ve teknik bilgiyi birbirinden ayırmak pek mümkün değildir (Günay ve Arıduru, 1999, 3).

Teknoloji var olan düzeni geliştirmenin yanı sıra, verimliliği ve etkililiği artırmak için gerekli olan bilgi ve araçları da kapsar. Teknolojinin mevcut durumu daha iyi hale getirmesini sağlayan unsur, sahip olduğu değiştirici/dönüştürücü güçtür. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, dönüştürücü güce sahip olan teknolojinin, değişimi gerçekleştirmek için bir amaca hizmet etmesidir (Yıldız, vd., 2014, 223).

Yapılan tanımlar ışığında teknoloji kavramını insanın çevresini tanıma ve doğayla olan mücadele sürecini, merak dürtüsünün yardımı ile bilimsel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen keşif ve üretim süreci olarak tanımlayabilir.

Yaşadığımız yüzyılda teknolojik gelişmeler baş döndürücü bir hızla gerçekleşmekte ve hayatın her alanına tesir etmektedir. Sürekli gelişen teknoloji gelişmiş örgütler için bir tercih değil, bir zorunluluk ve vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Şimşek ve Akın, 2003, 296). Teknolojik gelişmeleri takip etmeyen örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bu sebeple örgütler çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere kayıtsız kalmamalı, gelişmeleri takip etmeli ve gerekli değişiklikleri zamanında yapmalıdır.

2.1.1. Teknoloji ve Eğitim

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren çevresini keşfetmeye ve bilgi edinmeye başlar. Edindiği bilgileri kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarmak ister. Bilgi aktarımı her çağda mevcut teknolojiye uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Yaşanan teknolojik gelişmeler eğitim alanındaki yeniliklere sebep olmuştur. İlk alfabe ve yazının bulunması ile insanlar bilginin aktarılması, kaydedilmesi ve saklanması için etkili bir yöntem ortaya koymuşlardır. Sonraki yıllarda kâğıt ve yazı araçları icadı, ilk kitapların oluşturulmasına ve sonunda matbaanın keşfi sebep olmuştur. Kara tahta günümüzde yerini etkileşimli tahtalara bırakmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı konusundaki gelişmeler öylesine hızlı ilerliyor ki artık bilgisayarlar aracılığıyla sanal gerçeklik uygulamaları dahi kolayca öğrencilerin kullanımına sunulabiliyor (Kaya, 2006, 25).

Günümüzde eğitim kavramı insanların mevcut teknolojiyi öğrenirken, aynı zamanda etkin kullanım becerileri kazanması ve özümseyebilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Küresel rekabetin arttığı günümüz dünyasında örgütlerin varlığını sürdürebilmeleri için eğitim vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Eğitim sanattan ekonomiye, sağlıktan spora, psikolojiden savunma sanayine hayatımızın birçok alanını etkilemektedir. Her alanda eğitimli, bilgili ve beceri sahibi insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumun gelişmesi eğitim faaliyetlerinde, bireylere ihtiyaç duyduğu bilgi aktarımının ve yeni beceriler kazandırma sürecinin daha etkin hale getirilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır. Bu sebeple sağlıklı bilgi aktarımı için yeni teknolojileri, yani genelde bilgi teknolojilerini, özelde

bilgisayarları eğitim-öğretim sürecine entegre etmek bir zorunluluk haline gelmiştir (Akkoyunlu, 1998, 7).

Alkan (2011, 9) eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi, "modern insanın yaşadığı teknolojik ortama ayak uydurabilmesi için eğitim nasıl önemli bir unsur ise, mevcut teknolojilerin eğitim alanında uygulanması da teknolojideki ilerlemeyi sürdürebilmek o derece önemli bir unsurdur" şeklinde açıklamaktadır. Bu ilişkinin sağlıklı ilerleyebilmesi için eğitimin teknolojik gelişmelere kayıtsız kalması söz konusu değildir.

Akkoyunlu (1998, 4) eğitim sürecinde teknoloji kullanımın sağladığı faydaları şöyle sıralamıştır:

- Öğrenme niteliği artar.
- Öğrenme faaliyetlerinde hedefe ulaşmak için harcanan süre azalır.
- Öğretmeninin etkililiği artar.
- Eğitimin niteliğini düşürmeden maliyetini düşürür.
- Öğrencinin öğrenme ortamında daha etkin olmasını sağlar.

Günümüzde bilgiyi elde etmek ve erişimini kolaylaştırmak için video kamera, ses kaydediciler, televizyon, uydu sistemleri, internet, bilgisayar, tabletler ve akıllı telefonlar kullanılmaktadır. Bilginin depolanması için ise CD-DVD, sabit diskler, taşınabilir diskler, veri tabanı programları ve bulut teknoloji yaygın olarak kullanılmaktadır. Bilgiyi işlemek için ise en büyük yardımcımız bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlardır. Bilgisayarın icadı ve hızlı bir şekilde yayılması teknolojinin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Ancak bilgisayar tek başına bilgiye erişim ve işleme için yeterli değildir. Bilgisayar ve saymış olduğumuz diğer teknolojik araçlar bilgi teknolojilerinin içinde yer almaktadır (Güven, 2015, 18).

2.2. Eğitim Teknolojileri

Teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde her alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojiyi etkin şekilde kullanmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Zira toplumlar arasındaki rekabet ve üstünlük mücadelesi bilim ve teknoloji alanında gerçekleştirdikleri yenilikler ile ölçülmektedir. Söz konusu rekabet ortamında var olabilmek ve dünyada söz sahibi olabilmek için teknolojinin etkin kullanıldığı eğitim etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Alkan, 1997, 9). Roblyer, Edwards ve Havriluk (1997, 3) teknolojinin eğitim sisteminde önemli bir yeri olduğunu ve teknoloji olmadan okullarda yapılan eğitimin yeterince etkili ve kaliteli olmasının mümkün olmadığına inanmaktadırlar.

Kaya (2006, 25) eğitim teknolojisi kavramını öğrenmenin tüm fonksiyonlarını kapsayan, öğrenme aşamalarının her aşamasında etkili olan bütünleşik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eğitim teknolojisi, üretilen her teknolojik aracı eğitim ortamlarına dahil etmeye çalışmak değildir. Eğitim öğretimi daha etkili hale getirmek için mevcut teknolojilerin eğitim ortamlarına belirli plan bir dahilinde bilinçli bir şekilde entegre edilmesi ve aktif şekilde kullanılması eğitim teknolojisi olarak tanımlanabilir (Eren, 2010, 4).

2.2.1. Eğitim Teknolojilerinin Tarihçesi

İlk insandan beri teknoloji her dönemde eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Günümüzde ise okulların gelişmesi ve niteliklerinin artmasında bilgisayar ve internet gibi bilişim ve iletişim teknolojilerine ait ürünlerin etkin rol oynadığı görülmektedir. Bu alanda 1997 yılı dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Çünkü 1997 yılında dünya genelinde internet kullanıcı sayısının 100 milyon olarak kaydedildiği bilinmektedir. Bunun yanı sıra ABD'de yetişkinlerin haftalık düzenli internet kullanım oranı %12 'dir. Tarihte ilk defa elektronik posta sayısı, klasik posta yoluyla gönderilen gönderilere 10 milyar fark atarak 95 milyara ulaşmıştır. Ayrıca 1997 yılında veri aktarım miktarının, mevcut telefon altyapısı ile iletilen ses akış miktarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Baybara, 2018, 23).

Teknolojik alanda yaşanan gelişmeler sonucunda dinamik bir yapıya sahip olan ve sürekli olarak yenilenen eğitim teknolojilerinin tarihi yolculuğu şöyle sıralanmaktadır:

- M.Ö. 30.000 Mağara resimleri
- M.Ö. 510 Pisagor Okulu
- M.S. 105 Çin'de kâğıt üretimi
- M.S. 382 El yazısı kopyalama
- 1450 Gutenberg baskı makinesi
- 1600 Toplumsal eğitim
- 1700 Karatahta
- 1800 Kitap
- 1910 Görsel-işitsel çağ
- 1920 Radyo
- 1930 Film şeridi projektör
- 1940 Tepegöz
- 1960 Bilgi Çağı, televizyon
- 1970 Video kaset kayıt cihazı ve video oynatıcı

- 1980 Kasetçalar
- 1990 Bilgisayar Çağı
- 1991 İlk etkileşimli akıllı tahta
- 1995 Dijital Çağ
- 2000 Etkileşimli Çağ, etkileşimli yanıt sistemleri, dizüstü bilgisayarlar, doküman kamerası (Akt. Baybara, 2018, 24).

2.2.2. Eğitimde Teknolojik Gelişmeler

Dünyada yaşanan hızlı değişimlerin teknolojiye etkisi oldukça fazladır. Bu değişimler toplumların ve insanların birbirine daha fazla yakınlaşmasına imkân sağlamış ve etkileşimi artırmıştır. Söz konusu değişimin eğitim sistemini etkilememesi ve eğitim programlarında değişime neden olmaması pek mümkün görünmemektedir (Gürkan, 2017, 16).

OECD, Bilişim teknolojilerinin eğitim sistemine uyum sağlaması için ekonomik, sosyal ve pedagojik olmak üzere üç temel gerekçe belirlemiştir,

1- Ekonomik boyut, ihtiyaç duyulan ve ihtiyaç duyulacağı öngörülen ekonomik ihtiyaçlara yönelir.

2- Sosyal boyut, öğrencilerin temel bir yaşam becerisi ile birlikte sayısal beceriler ve okuma-yazma becerileri kazanmaları ile ilgilenir.

3- Pedagojik boyut, eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojilerinin rolüne odaklanır.

Problem çözebilen, farkındalıkları yüksek olan ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde bilişim teknolojilerinin rolü her geçen gün artmaktadır. BT sayesinde bireylerin analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey becerilerinin artırılması daha kolay hale gelmiştir (MEB, 2007, 1).

Günümüzde eğitim teknolojisi alanındaki gelişmeleri beş başlıkta altında toplayabiliriz. Bu başlıklar; Yeni teknolojik sistemler, Öğrenme ve öğretme süreçleri, Eğitim ortamları, Öğretim programı düzenleme yöntemleri, Eğitimde insan gücü şeklinde sıralanabilir (Gürkan, 2017, 16).

2.2.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Birçok ülke teknolojiyi eğitim sistemine en uygun şekilde entegre ederek, eğitimin niteliğini artırma çabası içindedir. Bu iş için çok büyük projeler geliştirilmekte ve bütçeden önemli miktarlarda pay ayrılmaktadır. Projeler sayesinde öğrenci ve öğretmenlere global düzeyde teknolojik imkânlar sunulmaya çalışılmaktadır. Ülkemizdeki FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi, Portekiz'de Macellan projesi ve ABD yönetimindeki federal devletlere ait projeler bu imkânı

sağlamaya çalışan projelerden bazılarıdır. Ancak bu projeler ile ilgili tartışmalarda teknolojinin eğitime katkısı yerine maliyetlerin tartışılması, teknoloji planlamasının önemini ortaya koymaktadır (Güven, 2015, 27).

Eğitim teknolojisi alanındaki gelişmelerin amacı ise formal eğitimde akademik başarının artırılması veinformal eğitimde çalışanlarının veriminin yükseltilmesidir. Dolayısıylagittikçeyaygınlaştığı görülmektedir. Eğitimi teknolojisi, eğitim sürecinde hem öğretmene hem öğrenciye önemli katkılar sağlamaktadır (Alpar vd., 2007,19).

Sonuç itibariyle günümüzde yönetici, öğretmen ve öğrencilerden çağın teknolojilerini iyi okuyabilmeleri, eğitim öğretime aktarabilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri, etik değerlere ve lider özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu noktada sosyal medyanın öğrenme ortamlarına aktarımının sağlanması, dijital çağ vatandaşı olan eğitim sürecinin tüm aktörlerinden beklenmektedir. Teknolojinin eğitim sistemine adaptasyon sürecinde; mali bütçe, erişim, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve tutumu, bakım ve değerlendirme, öğretim programına yönelik reform çabaları, teknik destek ve teknoloji planlamasının önem arz eden faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Feyzioğlu, 2016, 23).

2.2.4. Eğitimde Teknolojinin Önemi

Yaşadığımız dönemde eğitim teknolojilerinin etkili ve verimli şekilde kullanılması, öğrencilere kaliteli ve çağdaş eğitim hizmeti sunabilmenin en önemli koşullarından biri haline gelmiştir. Günümüzde bireyler hayatının her alanında teknolojiyi kullanmakta ve yaşadıkları çevre teknolojik araçlarla donatılmış durumdadır. Bu bireylerin eğitim alacağı okulların da eğitim verecek öğretmenlerin de teknoloji ile etkileşim halinde olmaları beklenmektedir (Baybara, 2018, 24).

Okulların gelişimini ve niteliğini etkileyen önem arz eden gelişmeler arasında Türkiye'de 1997 yılından itibaren kullanılmakta olaninternet, bilgisayar ve diğer teknolojiler yer almaktadır (Aksoy, 2003, 12).Aksoy (2003)'un ifadelerine göre eğitim ortamında teknolojinin önemli hale gelmesinin sebeplerinden biri de, öğretim alanında temel ilke, öğrencilere kazandırılması gereken bilgilerin, davranışların ve becerilen aktarımındaolabildiğince çok duyu organına hitap etmektir. Çünkü öğrenme sürecinde öğrenmenin etkin ve kalıcı olabilmesi için çok fazla duyu organının aktif olması gerekmektedir.

Gurbetoğlu'na (2019, 3) göre insan;

- Okuduğunun yüzde 10 'unu,
- Duyduğunun yüzde 20 'sini,
- Gördüğünün yüzde 30 'unu,

- Görerek, işittiğinin yüzde 50 'sini,
- Gördüğü, işittiği ve söylediklerinin yüzde 70 'ini,
- Gördüğü, işittiği, dokunduğu ve söylediklerinin yüzde 90 'ını hatırlamaktadır.

Baybara (2018, 24)'nın ifadelerine göre eğitim öğretim sürecinde araç gereç kullanımı öğrencilerin daha fazla duyu organını harekete geçirmektedir. Bu kapsamda teknolojik aletlerin, öğrencilerin en fazla duyu organını harekete geçiren araç gereçler olduğu ifade edilmektedir. Bahsi geçen durum eğitim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımının önemini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerinde yalnızca teknolojik aletlerin kullanılması ve diğer kaynaklardan uzak durulması doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin duyularına hitap eden kaynaklarda çeşitliliğin artırılması gerekmektedir. Ayrıca söz konusu kaynaklarınkullanımsıklıklarıdadengeli bir şekilde ayarlanmalıdır.

2.3. Eğitim Yönetiminde Bilişim Sistemi Kullanımı

Son yıllarda okullarda klasik tekniklerle gerçekleştirilen eğitim ve öğretim sisteminin yerine bilgi teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen çoklu öğrenme sisteminin geçtiği görülmektedir. Bu durum bilgi teknolojileri kullanımının bu alanda özellikle bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilmesine yol açmaktadır. Bu bilgilerden hareketle okullarda bilgisayar sistemi uygulamalarına geçiş aşamasında büyük oranda kaynakların ayrımı yapıldığı görülmektedir. Ancak okulların büyük bir kısmında bilgisayar bulunduğu halde bilgisayarların verimli bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir (Aydın, 2006, 53).

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan okulların önemli bir kısmında bilgisayar, teyp, tepegöz ve projeksiyon aleti gibi faydalı araçlar bulunmaktadır. Buna rağmen bu araçların büyük bir kısmının kullanılmadığı ya da okul müdürünün odasında bekletildiği belirtilmektedir. Bu kapsamda söz konusu bilgisayarların okullarda kullanılmamasının nedenleri arasında, okul müdürlerinin bilgisayar kullanma becerilerine sahip olmamaları ve bilgisayarların bozulması endişesiyle kimseyekullandırılmamasıgibi nedenler yer almaktadır (Çelik, 2007, 183).

Öte yandan okulun etkililiği ile okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, yeterlilikleri ve yenilikleri takip edebilme kapasiteleri arasında bir ilişki vardır.Bu kapsamda okullar, yeniliklerin en erken uygulamaya başlandığı kurumlar olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda okullarda ortaya çıkan yeni bir uygulama hakkında özellikle okul yöneticilerine bilgi verilmesi önem arz etmektedir. Ortaya çıkan yenilikler arasında bilgisayar yer almaktadır. Okul yöneticileri tarafından daha çok öğrenciye daha kısa sürede bilgi aktarımı yapılması gerekmektedir. Böyle durumlarda öğretimde etkililiğin ve verimliliğin sağlanması amacıyla yeni öğretim tekniklerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca okullarda yeni tekniklerin, yeni araç gereçlerin kullanılması, ders konularının kalıcı

bir şekilde öğrenilmesinin sağlanması amacıyla sürekli araştırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2010, 47).

Okul idarecileri, eğitim kurumlarını ve sistemlerini yeniden düzenleyerek yeni teknolojilerin kullanılmasına olanak sunacakşekildeyapılandırılması konusunda bilgisayarların okula taşınması ve okul ortamında etkin bir şekilde kullanılması hususunda sorumluluk üstlenmektedirler. Bir diğer anlatımla, elektronik okul kavramının oluşturulması için okul yöneticilerine pek çok yeni görev ve sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Bu görevler şöyle ifade edilmektedir(Çelik, 2007, 74);

- Okulda bilgisayar laboratuvarlarının kurulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Okul bünyesine yeni teknolojileri dahil etme,
- İlgili konuya yönelik öğretmenlere gerekli eğitimlerin sunulması,
- Sisteme, bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenlerin de dahil edilmesi,
- Okul yönetiminde yeni teknolojinin aktif bir şekildekullanılmasının sağlanmasıdır.

Diğer taraftan Amerikan Ulusal Okul Birliği tarafından teknolojik değişim ve planlama aşamasında okul müdürlerinin, teknolojinin getirdiklerine yönelik öngörülere sahip olmaları ve hangi durumların teknoloji aracılığıyla değişebileceğini tahmin edebilmelerinin önem arz ettiği belirtilmektedir. Aynı zamanda Amerikan Ulusal Okul Birliği tarafından, okul müdürlerinin teknolojinin planlanması, uygulanması ve kurumsallaştırılması aşamalarında sahip oldukları görevler şöyle ifade edilmektedir(Yılmaz, 2010, 48);

- Okul müdürünün planlama aşamasındaki görevleri arasında, istenendeğişimyapısının belirlenmesi, değişimin desteklenmesinde örgütlenme ve ortaya çıkabilecekproblemleriçözme yer almaktadır.
- Okul müdürünün uygulama aşamasındaki görevleri arasında yeni düzenin ortaya çıkan yeni süreçte ve işlevlerde kabul görmesinin sağlanmasında, tanıtılmasında, değişim sürecinin yönetilmesindevedönütlerin verilmesinin cesaretlendirilmesi yer almaktadır.
- Okul müdürlerinin kurumsallaştırma aşamasındaki görevleri arasında, yeni süreçlerin ve işlerin geliştirilmesi, standartlaştırılması ve sürdürülmesi gibi görevler yer almaktadır.

  Okul yönetimi, karar verme, planlama, örgütleme, yöneltme, iletişim ve değerlendirme gibi temel yönetim süreçlerinden oluşur. Okul yöneticisi okulunu, bu süreçleri başarılı bir şekilde uygulayarak yönetmeye çalışır. Bütün bu süreçler teknolojik destek olduğu zaman daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşebilir. Bu yüzden okul yöneticisinin, örgütünü başarılı bir şekilde yönetebilmesi için yönetimin teknolojik altyapısını da kurması ve işletmesi

gerekmektedir. Teknolojik altyapı denildiğinde akla ilk önce bilgisayarlar gelir (Aydın, 2006, 53).

19. yüzyılda kitlesel eğitimin ortaya çıkmasıyla birlikte okullarda, personel ve öğrenci işlerine ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve okul yönetiminde kullanılması kaçınılmaz olmuştur. 1960'lı yıllarda IBM, RCA, RemingtonRand, Burroughs, DigitalEquipment ve Honeywell gibi şirketler, bilgisayarların eğitimde kullanılmasına ilgi duymaya başlamış, 1960'ların sonu ve 1970'lerin başından itibaren bilgisayarlar eğitim kurumlarında yönetimsel amaçlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1990'lardan sonra, bilgisayar ve ilgili teknolojiler, eğitimde yönetim amaçlı olarak yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2010, 49).

2.4. Eğitim Yönetiminde Kullanılan Bilişim Teknolojileri

Merkez birim, okullarda eğitim politikalarının düzenlenmesi, yatırım yapılacak yerlerin planlarının oluşturulması, bütçelerin ihtiyaç doğrultusunda hazırlanmasıgibi büyük önem taşıyan konularda kararlar almaktadır. Söz konusu kararlar ise hiyerarşik yapı tarafından bakanlığa gönderilen sağlıklı olmayan veriler ve bilgiler dikkate alınarak alınmaktadır (Sevindim ve Aksoy, 2004). Bu duruma bağlı olarak bilişim teknolojilerinin potansiyelinden maksimum seviyede yarar sağlamak isteyen özel kurumları ve kurumsal işleyişinde dinamik bir hale gelmek isteyen devlet kurumlarıişletmesistemleriniyenidendüzenleyerekhizmetleriniteknolojikortamataşıma çalışmalarına devam etmektedirler. Söz konusu hedef doğrultusunda, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı e-Dönüşüm Türkiye Projesi'ni yürütmektedir. Elektronik Devlet (e-Devlet) ise E- dönüşüm Türkiye Projesi'nin bir basamağı olarak nitelendirilmektedir. Böylece Elektronik Devlet (e-Devlet) ile birlikteaçık, etkin ve kolay bir sistem sunulmaktadır. Bahsi geçen sistemile birlikte kurumlar arasında etkileşimin ve iletişimin kurulmasının yanı sıra, vatandaşlara yönelik tek bir örgütmüş gibi davranan çağdaş ve bütünleşik bir e-Devlet yapısının kurulmasına yönelikilkeler doğrultusunda yürütülen çalışmalarda topluma çok daha hızlı ve kaliteli kamu hizmetlerinin sunulması amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra e-Devlet uygulamalarının, bilgi toplumu olma yolunda toplumsal bir dönüşüm projesi olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle söz konusu uygulamalar vatandaş ilişkisine farklı bir boyut getirerekyaşanan dönüşüme katkı sunmaktadır(Bayrakçı, 2005).

Öte yandan bilişim teknolojilerinin evrensel çapta sürekli bir ilerleme kaydettiği bilinmektedir. Bilişim teknolojilerinin devlet tarafından vatandaşlarına sunulan kamu hizmetlerinin daha güvenilir ve denetime açık olarak yürütülmesi amacıyla kullanmasını amaçladığı bildirilmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin devlete karşı sorumluklarını daha hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirmeyi hedefleyen model e-devlet modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu modelin eğitim sisteminde de kullanılmaya başlandığı ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı okullarda Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri, Veli Bilgilendirme Sistemi, Okul İnternet Siteleri, e-Okul, Milli

Eğitim Bakanlığı e-posta hizmeti ve eğitim portalı projesi gibi modellerinin de uygulamaya konulduğu görülmektedir (Çakmak vd., 2003).

2.4.1. Mebbis

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1987 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri (MEBSİS) Projesi başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, bünyesinde barındırdığı çalışan ve öğrenci sayısı ile Türkiye'de yer alan devlet kurumları bünyesinde en büyüğüdür. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'nın hedef aldığı kitle göz önünde bulundurulduğunda, özellikle de bilgi toplumunda toplumun tamını yansıttığı görülmektedir. Böyle bir topluluğa hizmet eden bakanlık bilişim sistemlerinden yararlanarak daha kaliteli ürün ve hizmet sunumunda bulunmak, birimler çapında bilgi aktarımını hızlandırmak, toplum bireyinin verilen hizmetlere daha kolay erişebilmesini sağlamak gibi amaçları göz önünde bulundurarak Milli Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri projesini uygulamaya koymuştur (Aktan ve Vural, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri uygulamaları tüm işlemlerin modüller üzerinden gerçekleştirilir, aşağıda bu modüller belirtilmiştir (Sunal, 2015):

- Devlet KurumlarıModülü
- e-Yatırım İşlemleri
- Meis (Milli Eğitim İstatistikleri) Modülü
- MeisSorguModülü
- e-AlacakModülü
- e-BursModülü
- EvrakModülü
- Tefbis
- Kitap SeçimModülü
- Döner Sermaye Modülü
- EgiTekSınavModülü
- IOMY (İlköğretim MüfettişveYardımcıları) Yolluk Modülü
- MTSAS (Motorlu Taşıt Sürücü Adayları Sınavı)Modülü
- Özel Öğretim Kurumları Modülü
- Özürlü BireyModülü
- RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri)Modülü
- TKBModülü
- BedenEğitim Spor İzcilik

- Performans ÖlçmeDeğerlendirme
- Bilgisayarlı EğitimeDestek
- MEB internet'eErişimModülü
- Öğretmene Hizmet Modülü
- Eğitici Bilgisayar Formatör Öğretmen Modülü
- Yönetici Modülü

Milli Eğitim Bakanlığının kullanmış olduğu yukarıda belirtilen modeller hakkında kısa bilgiler verilecektir.

2.4.2. E-Okul

E-Okul, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri projesi gereğince 2007 senesinin Ocak ayında kullanıma açılmış olan bir okul yönetim bilgi sistemi web yazılımdır. E-Okul proje ile öğrenci bilgileri, TC kimlik numarası aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri sisteminden alınarak e-okul'a kaydedilmektedir (MEB, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığının Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilişim Sistemleri projesinin ardından okul ve öğrenci bilgilerine hızlı bir biçimde ulaşabilmek adına e-okul projesini uygulamaya koymuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2007/74 numaralı genelge incelendiğinde; 2006-2007 eğitim- öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Adana ve Eskişehir illerinde pilot olarak gerçekleştirilen e-kayıt uygulamasında, bütün paydaşlardan olumlu tepkiler alındığı görülmüştür. Söz konusu uygulamanın ardından 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ülke genelindeki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarında e- okul sistemi uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2007).

Okul öncesi ve ilköğretim okullarında 2007-2008 eğitim öğretim yılı başında uygulanmaya başlanan proje ile birlikte, okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin iş ve işlemleri internet ortamında yapılmaya başlanmıştır. Söz konusu uygulama ile birlikte öğrencilerle ilgili bütün bilgiler fonksiyonel, anlık ve gerçek veriler olarak kaydedilmiştir. E-Okul sistemi ilköğretim okullarının tümünde sabit bir yapı oluşturarak uygulama hatalarını önemli ölçüde ortadan kaldırmıştır. Buna ek olarak ders içeriklerinin oluşturulmasından, karne ve diploma düzenleme işlemlerine varıncaya kadar her alanda sabit bir sistemin geliştirilmesine olanak tanımıştır (MEB, 2008).

E-Okul sisteminin açıklanan faydaları ve sağladığı rahatlıkların yanında e-Okul sisteminin uygulama sürecinin okullarda yarattığı problemleri ele alan Aydoğan'ın (2011) ifadelerine göre, bilgi paylaşımlarının tamamı için okul yöneticilerive öğretmenler önem arz eden görev ve sorumluluk üstlenmektedir. Aydoğan'ın ifadeleri çerçevesinde söz konusu sorumluluklar şöyle ifade edilmektedir:

- Öğretmenler tarafından E-Okul sisteminin etkin bir şekilde çalışması için sınav ve proje zamanlarının yanı sıra öğrencilerin sınav, proje ve performans puanlarını sisteme belirlenen süre içerisinde girilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin kişisel bilgilerinin doğru ve eksiksiz girildiği, okul yöneticileri tarafından da temin edilmesi gerekmektedir.
- Değişiklik gösteren bilgilerin takibi yapılmalı ve sisteme zamanında işlenmesi gerekmektedir.
- Okul yöneticileri tarafından okulun teknik bilgileri ve öğretmen kadro durumlarının kayıt altına alınması gerekmektedir.

2.4.3.Veli Bilgilendirme Sistemi

E-Okul Veli Bilgilendirme Sistemi (VBS), velilerin okula gelmeden de öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti kimlik numarası ve sınıf numarası bilgileri ile giriş yaparak öğrenci hakkındaki bilgileri elde etmesini ve takip etmesini sağlamaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından Veli Bilgilendirme Sisteminin öğrenci velilerine tanıtılması önem arz etmektedir (Türkarslan, 2011). Bu sistem üzerinden veliler ve öğrenciler, internet aracılığıyladevamsızlık bilgisi, haftalık ders programı, sınav tarihleri, aldığı belgeler, okuduğu kitaplar, diploma puanı ve davranış notları gibi öğrenci bilgilerine ve sınav puanlarına kolaylıkla ulaşabilmektedirler.

2.4.4.Okul İnternet Siteleri

Günümüzde her okula İnternete Erişim Projesi ile birlikte hızlı, ucuz ve güvenilir internete erişim olanağı sunulmaktadır. Bu kapsamda internet üzerinden okulların kendilerini tanıtmaları ve bilgilerini paylaşması için internet sitesi ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede gerekli altyapı ve yazılım çalışmaları yürütülmüştür (MEB, 2013). Okullara Bakanlık tarafından ücretsiz bir şekildewww.meb.k12.tr domain adresiyle internet adresinin ve alanının sunulduğu ifade edilmektedir.

Öte yandan internet sitesi hazırlayan okullarda ise okul müdürü, müdür yardımcısı,Bilişim teknolojileri rehber öğretmeni, rehber öğretmen ve Türkçe öğretmenin yer aldığı İnternet Yayın Ekibinin kurulması önem arz etmektedir.Bu çerçevede okullar tarafından hazırlanacak olan internet sitelerinin içeriğinde; okulda yapılan faaliyetlere ait duyuruların, haberlerin, öğrenciler tarafından yapılansanat ve proje çalışmalarının yer alması son derece önemlidir. Ayrıca velilere ve öğrencilere yönelik eğitici faaliyetlere de yer verilmesi gerektiği bildirilmektedir (MEB, 2013).

2.4.5. MEB E-Mail

MEB bilişim altyapısı güçlendirildikten sonra kurum müdürlüklerine, öğretmenlere, yöneticilere ve diğer çalışanlara "meb.gov.tr" uzantılı bir e- posta adresi verilmektedir. Bakanlık tarafından ilköğretim

4. ve 5. Sınıftan itibaren de e-posta adresi verilmektedir. Bu e-posta adresinin uzantısı ise @ogrenci.meb.k12.tr şeklindedir. Bu kapsamda bakanlık tarafından sunulan web tabanlı e-posta hizmetine ise http://www.meb.gov.tr/eposta/ adresinden ulaşılabilmektedir. Ancak e-posta sisteminde yer alan hesap ile ilgili bilgilere kullanıcıların ulaşabilmesi adına bazı güvenlik bilgilerinin bulunması gerekmektedir. Söz konusu bilgiler arasındakullanıcının e-mail adresi ve şifresi yer almaktadır.Ayrıca e-mail aracılığıyla Bakanlığın duyuruları ve bilgilendirme hizmetleri yöneticilere, öğretmenlere ve diğer çalışanlaraileitilmektedir (Türkarslan, 2011).

2.4.6.Eğitim Portalı Projesi

MEB tarafından açılan www.egitim.gov.tr portal ile eğitim paydaşlarının eğitim içeriklerine kolay bir şekilde ulaşabilmeleri amaçlanmıştır. Daha sonra içerik zenginleştirme çalışmalarının hızlandırılması sağlanmıştır. Bu kapsamda"Globalgateway","skoool" ve diğer yabancı eğitim portallerinin bazılarının eğitim içerikleri Türkçeye çevrilmiştir. Böylece söz konusu eğitim içerikleriMilli Eğitim Bakanlığının web sitesinde yayımlanarak eğitim sistemine kazandırılmıştır (Türkarslan, 2011). Bu alanda yürütülen çalışmalar sonucunda oluşturulan "Öğretmenler Portali" ve Microsoft Firması ile iş birliği protokolü imzalanmıştır. Bu protokol kapsamında hazırlanmış olan "Bilgiye Erişim Portali" açılmış ve elde edilen içerikler de yayımlanmaya başlanmıştır (MEB, 2008).

2.4.7.Fatih Projesi

22.12.2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı arasında imzalanan bir protokol ile Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) adlı bir proje başlatılmıştır. Bu projede, okullara etkileşimli tahta kurularak, öğretmenlere ve öğrencilere tablet verilerekteknolojinin eğitimde kullanımının özendirilmesi amaçlanmaktadır. FATİH projesinin amaçları arasında; eğitimde mekân ve yer farkı olmadan fırsat eşitliğini sağlamak, okullarda kullanılmakta olan bilişim teknolojilerini geliştirilmesini sağlamak yer almaktadır. Bunların yanı sıra öğrenme ortamının merkezine bilişim teknolojileri araçlarını koymak ve öğrencilerin bilişim teknolojileri araçlarıyla öğrenmelerini sağlamaktır (MEB, 2012).

2.5. Eğitim Yöneticisi ve Teknoloji Entegrasyonu İlişkisi

Okuldaki uygulamalar konusunda en üst karar verme organı, okul yönetimi olarak bilinmektedir. Okul yönetimi, yapılacak çalışmaların planlaması, yöneltilmesi, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütme işlemlerini kendisinde toplar. Kurumda yer alan söz konusu birimler, okul yöneticileri tarafından güncel ve aktifbir şekilde yönetilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu birimler, teknoloji ile etkileşim halinde olan birimlerdir. Dolayısıyla bu birimler işlevlerini günümüz şartlarına uygun olarak gerçekleştirebilmektedir. Bu açıdan okul yöneticileri tarafından okulların başarılı bir şekilde

yönetebilmesi için eğitim sürecinin ve yönetim birimlerinin teknolojiyle entegrasyonunun sağlanması gerekmektedir (Erdoğan, 1997).

Günümüzde teknolojinin hayatın her alanına dâhil olduğu görülmektedir.Böylece okul müdürlerinin temel görevlerine okullarda da teknoloji destekli ve teknolojiyle bütünsel bir yapı içinde olan eğitim ortamının sağlaması da eklenmiştir (Samancıoğlu, 2011). Okul yöneticileri, okullarda öğrenme faaliyetlerinin alt yapısını düzenlemektedirler. Bu nedenle okul yöneticileri hızla eğitimin bir parçasına dönüşenteknolojileri okullarında uygulamaya koyan ve destekleyen liderlere dönüşmüşlerdir. Günümüzde okulların teknoloji destekli eğitim ortamlarına dönüştükleri görülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında görev alan okul yöneticilerinin eğitimde teknolojileri entegrasyonunu göz ardı edemedikleri görülmektedir. Eğitim sürecinde teknolojinin destekleyici bir şekilde uygulanmasının temel aşaması, okul yöneticilerinin teknolojiye bilgi, beceri, istek ve tutumlarıolarak nitelendirilen değişkenleri olarak ifade edilmektedir (Günbayıve Cantürk, 2011). Okul ortamında daha etkin öğrenmelerin oluşturulmasında ise okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri vebunu yeterli bilgiyle desteklemeleri önem arz etmektedir.

Öte yandan okul yöneticileri, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerini ve interneti kapsayan eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanımı konusunda sorumluluk taşıyan en önemli kişiler olarak nitelendirilmektedir. Eğitim yöneticileri eğitim kurumlarının bütün alanlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılmaya başlanmasıylayeni görevler üstlenmişlerdir. Bu görevler arasında teknolojik araçların temin edilmesi, bu süreçte öğretmenlere teknoloji eğitimlerinin verilmesi, bilgisayar ve ileri teknoloji laboratuvarlarının kurulması ve eğitim ortamına teknolojik destekli ders içeriklerinin kazandırılmasıyla okulda teknolojinin etkin olarak kullanılmasının sağlanması gibi görevler yer almaktadır (Turan, 2002).

Türkiye'de MEB tarafından yürütülen projelerin etkili olabilmesi için okul yöneticileri önem arz edenbazı roller üstlenmektedirler. Bunların aynı sıra okulda teknolojinin verimli ve etkin bir şekilde kullanılması konusunda da bazı görevler üstlenmektedirler. Bu kapsamda okul yöneticilerinden teknoloji kullanımı konusundaki bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olması beklenmektedir (Ergişi, 2005). MEB tarafından bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik olarak 53 sayılı genelge kapsamında okul yöneticilerine bazı görevler tanımlanmıştır (MEB, 2004). Bu görevler şöyle sıralanmaktadır;

• Okul yöneticilerinin idari işlemleri çerçevesinde bilgisayar teknolojilerinden; diğer öğretmenin ders planlarında, öğretmenlerin maaş ve nöbet durumlarında, internet ulaşımlarında ve öğrencilere dair işlemlerde öğrenciler için olan bilgisayarlardan etkin bir şekilde faydalanılması beklenmektedir.

• Okul yöneticilerinin kurumlarında bilişim teknolojileri sınıf ve laboratuvarlarının yer aldığı durumlarda, bu sınıfların ve diğer teknolojik araçların hedeflerini gerçekleştirecek düzeyde etkili ve

uyumlu kullanılması noktasında gereken önlemleri almaları gerekmektedir. Ayrıca kurum bünyesinde teknoloji alanında eğitimcilere verilecek olan eğitimlerinin de gerçekleştirilmesine dair gereken çalışmaların yapılması gerekmektedir.

- Okulda bulunan bilgisayar teknolojilerinde meydana gelen bir arıza durumunda garanti anlaşması yapılan firmaları aramaları ve yaşanan arızaların giderilmesine yönelik olarak gereken hizmetlerin sunulmasının istenmesi gerekmektedir.

- Bilgi teknolojilerinin amacının dışında kullanılmasının engellenmesi ve bu teknolojileringerekli yerde kullanılmasının teşvik edilmesi istenmektedir.

- Öğretmenler tarafından eğitim-öğretim amaçlı kullanılması için kurumlarına verilen teknolojik cihazların ve yazılımların kullanılmasına teşvik edilmesi ve bunlardan yakındaki diğer eğitim kurumlarının da faydalandırılması gerekmektedir.

- Okullardaki bilgisayarlara yüklenecek yazılım programlarının ve yardımcı araçların orijinal yazılım olmasına dikkat edilmelidir. Bu yazılımların korsan ya da kopya edilmiş farklı yazılımlardeğil, orijinal yazılımlar olmaları için gereken önlemlerin alınması gerekmektedir.

- Okulun internet sayfasının hazırlanmasını ve bu sayfanın geliştirilmesini desteklenmeli ve öğrencilerin ve eğitimcilerin e-posta kullanımına teşvik edilmelidir. Buna ek olarak bakanlığa bağlı olarak kurulan yönetim bilgi sistemlerinin bağlı oldukları kurumlarla yazışmalarında ve doküman işlemlerinde aktif bir şekilde kullanılmasıtalep edilmektedir.

- Eğitim kurumlarının çevre okullarda eğitim alan öğrencilerin yararlanmaları amacıyla kültür ve öğrenim merkezlerine dönüştürülmesi sağlamalıdırlar.

- Okullarda bulunan bilgisayar teknolojileri kapsamında yer alan donanım cihazlar olarak nitelendirilen tepegöz, projeksiyon ve televizyon araçlarının internet erişimlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 53 sayılı genelgede eğitim kurumlardaki eğitim teknolojilerinin öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarca etkin bir şekilde kullanılabilmesi için söz konusu teknolojilerin kullanımını planlama, okul yönetimde ve eğitim sürecinde aktif bir şekilde kullanımını sağlama gibi hususlarda okul müdürlerine verilen görevler detaylı bir şekilde belirtilmiştir.Bunun yanı sıra genelgede okul müdürleri tarafından bilgisayar laboratuvarının kullanımına yönelik yapılması gerekenişler şöyle ifade edilmiştir (Şişman, 2010):

- MEB'den gelen bilgisayar sınıflarının kullanımına yönelik talimatların eksiksiz bir şekilde uygulanmasını sağlamak

- Bilgisayar öğretimi ve bu öğretime bağlı bilgisayar destekli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik zümre çalışmalarının yürütülmesini sağlamak ve bunları denetlemek.
- Okullarda bulunan bilgisayar sınıflarının uygun bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve sınıflarda ortaya çıkacakolan olumsuz durumlar karşısındagereken tedbirleri almak.
- Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ya da formatör öğretmenlerinin yazılım ve donanım aşamalarında karşı karşıya kalacaklarıproblemlerinçözümüne yönelikişbirliğiyapmak.
- Okullarda bilgisayar sınıflarının kullanımı ile ilgili planların yapılmasını ve onaylanmasını sağlamak.
- Okullardaki bilgisayar sınıflarının eğitim-öğretim saatlerin veya bu saatlerin dışında açık kalmasına yönelik gereken çalışmaları yürütmek.
- Okullarda bilgisayar teknolojileri ile ilgili yarışmalar düzenlemek ve öğrencilerin projeler yaparak sergileyebilecekleri çalışmalar yapmak.
- Okuldaki eğitimcilerin bilgisayar teknolojilerine yönelik kurslar düzenlemelerini ve onların teknoloji okuryazarı bireyler olması için gereken eğitimlerin sunulmasını sağlamak.
- Okullarda bilgisayar kullanımıyla ilgili ortaya çıkan yazılım ve donanım problemlerinin çözümüne ilişkin gereken kurumlarla etkileşim içinde olmak.

Günümüzde teknolojide yaşanan gelişmelerin giderek hızlandığı görülmektedir. Bu gelişmeler eğitim alanında da bazı değişiklik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Teknolojinin geliştiği toplumlarda bilinçli bireyler yetiştirmek için çaba gösteren okullarda teknolojinin entegrasyonu kaçınılmazdır. Bahsi geçen durum okul yöneticilerine büyük sorumluluklar yüklemiştir.Okul yöneticilerinin teknoloji entegrasyonunu nasıl uygulayacakları konusunda gereken çalışmaları yapmalarını zorunlu kılmıştır (DonahooveWhitney, 2006).

Eğitim alanında gerçekleştirilen teknoloji entegrasyonundaki en önemli faktör ise okul yöneticileri tarafından sağlanan destek olarak ifade edilmektedir. Çünkü eğitimde teknoloji entegrasyonun, okul yöneticileri başta olmak üzere diğer eğitimcilerin de çalışmaları olmadığı sürece beklenen düzeyde bir etki gösteremeyeceği vurgulanmaktadır (Metin, 2018).

Öte yandan okullarda teknolojinin yalnızca bir araç olarak kullanılmasının yanı sıra eğitim ortamlarında da etkin olarak kullanılması sonucunda okul yöneticilerinin görevlerine yenileri eklenmiştir. Bilgi iletişim teknolojilerinin yönetim ve eğitim ortamına transferi hususunda önemli sorumluluklar üstlenenkişilerinbaşında okul yöneticileri gelmektedir (Günbayıve Cantürk, 2011). Dolayısıyla okul yöneticileri kurumun yer aldığı çevrenin ekonomik koşullarını, yapısını ve öğrenci

profilini gözlemlemeli ve iyi bir şekilde analiz etmelidir.Bunun yanı sıra çevrenin dijital çağa uygun bir hale getirilmesi amacıyla diğer eğitimcilerle ortak bir anlayış çerçevesinde çalışmalar yürütmelidir.

Bu çerçevede paydaşlarla birlikte teknoloji entegrasyonu yapılmadan önce ihtiyaçların tespit edilmesi, planlanması ve daha sonra nasıl sonuçlar sunacağına yönelik karar verilmelidir. Günümüzde halen teknolojinin eğitime entegrasyonununbeklenilendüzeyde olmadığı gözlenmektedir. Teknolojinin eğitime başarılı bir şekildeentegre edilebilmesi iyi bir zeminin yanı sıra sağlam bir plana ve alanında uzman kişilere büyük ölçüde gereksinim duyulmaktadır. Bu ortamların oluşturulması sürecinin merkezinde ise okul yöneticilerinin yer aldığı görülmektedir(Brockmeier, SermonveHope, 2005).

Bu kapsamda okul müdürleri, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve uygun teknolojilerin kullanıldığı eğitim ortamlarının hazırlanmasını sağlamaktadırlar. Ayrıca yöneticileri hem müfredatın uygulayıcı kaynağı hem de eğitimsel lider olarak nitelendirilmektedirler (Şahin, 2006). Ancak okul yöneticileri, okullarda bilgi iletişim teknolojileri kullanımı ile ilgili olumlu bir düşünceye sahip olmadıklarında ve okulda uygun nitelikte bir teknoloji algısı benimsemediklerinde, teknoloji entegrasyonunu engellemektedirler. Dolayısıylaentegrsasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin sağlanması için teknoloji kullanımının desteklenmesinin yanı sıra olumlu bir tutuma da sahip olunması önem arz etmektedir (AndersonveDexter, 2000).

Bu çerçevede teknolojiye karşı tutum olarak yürütülen çalışmalar incelendiğinde, bu konuya yönelik ulusal düzeyde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Günbayı ve Cantürk (2011)'ün ifadelerine göre okullarda teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan faktörler arasında okul yöneticilerinin eğitim teknolojilerine karşıbilgi, becerileri, tutum ve değerleri de yer almaktadır. Benzer şekilde Akbaba-Altun (2002)'un ifadelerine göre teknolojinin eğitime entegre edilmesi hususunda okul yöneticilerin tutum ve beklentilerinin son derece önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitim ortamlarında bir rehber olabilmek adına lider olmak son derece önemli bir durumdur. Bu nedenle eğitim ortamlarında bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması için okul yöneticilerinin eğitim ortamlarında bir dönüşüm başlatmaları gerekmektedir. Bahsi geçen dönüşümde uygun teknoloji entegrasyonu hususunda ise yöneticilerin önemli bir sorumluluğa sahip oldukları görülmektedir. Bu dönüşüm alanının uygulandığı eğitim ve yönetim alanına entegre edilemsi planlanan teknolojilere yönelik anlaşılamayan pek çok unsurailişkin kararlar alınması noktasında okul yöneticilerinin yardımcı olarak katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri tarafından teknoloji entegrasyonun anlamını bilmeleri, yapılan uygulamaları sürekli takip etmelerigerekmektedir. Ayrıca yöneticilerin kurumdaki diğer öğretmenleri de bu konu hakkında

bilgilendirmesi ve entegrasyon sürecine teşvik etmesi önem arz etmektedir (Afshari, Bakar, SamahveFooi, 2008).

2.6. Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Yurtiçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Erbakırcı (2008) "Ankara İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Yönetim Bilişim Sistemini Kullanma Durumları" adlı çalışması ortaöğretim kademsinde görev yapan yöneticilerin, teknoloji konusundaki tutumlarını ve yönetim bilgi sistemlerini kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin teknolojiye karşı tutumlarında teknolojik gelişme ve yönetim boyutunda anlamlı bir fark yoktur. Yöneticilerin tutumlarında teknoloji kullanımı ve korku boyutunda unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Müdür başyardımcılarına göre müdür ve müdür yardımcılarının tutumları daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre erkek yöneticilerin tutumları kadın yöneticilerden daha olumludur. Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanım becerileri orta düzeydedir. Yöneticiler günde ortalama 5 saat bilgisayar, 2 saat internet kullanmaktadırlar.

Helvacı (2008) "Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) teknolojiye karşı tutumlarını, okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda resmi ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, teknolojiye karşı tutumları kapsamında "Teknolojiyi benimseme", "Teknolojik gelişmelerden haberdar olma", "Teknolojiyi izleme", "İnternetten yararlanma", "Teknolojiye karşı karamsar olmama" boyutlarında olumlu tutumlar içinde oldukları tespit edilmiştir. "Teknolojiyi yönetim sürecinde kullanma" ve "Teknolojiyi kullanma" boyutlarında resmi okul yöneticilerinin oldukça olumlu bir tutum içinde oldukları, "Teknolojiye güven duyma" ve "Teknoloji korkusu" boyutlarında ise kararsız (nötr) bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Seferoğlu (2009) "İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları" adlı çalışmasının sonuçlarına göre, yöneticilerin bilişim öğretmenlerinden beklentileri idari faaliyetlerde yoğunlaşmaktadır. Bunun sebebi yöneticilerin bilgisayar kullanımı konusunda yeterli bilgi ve becerilere haiz olmamaları olabilir. Bu arada yöneticilerin bilişim öğretmenlerinden çok yüksek beklenti içinde oldukları belirlenmiştir. Ancak bu beklentilerin karışlanabilmesi için okulun fiziki şartlarının yeterli düzeyde olması ve yöneticilerin bilişim teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Aksi halde beklentilerin dilek ve temenni düzeyinden öteye geçemeyeceğini belirtmiştir.

Menteşe (2013) "Sosyal Medya Ortam ve Araçlarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri" adlı araştırmasının amacı, sosyal medya uygulamaları ve sosyal medya

araçlarının eğitimde kullanılması konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin yaş, kıdem, görev, branş ve kıdem değişkenlerine göre sosyal medyanın eğitimde kullanılması konusuna ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kıdem ve yaş değişkenlerindeki değerler arttıkça yönetici ve öğretmenlerin sosyal medya hesabı olma durumlarında azalma görülmüştür. Yaş grupları incelendiğinde yaş artıkça sosyal medya hesabı olanların sayısı azalmaktadır. Araştırmaya göre dil öğretmenlerinin teknoloji kullanma becerileri, istekleri, derste kullanma durumları diğer branşlara göre oldukça fazladır. Dil öğretmenleri ve yöneticiler yeni gelişmeleri takip etmede diğer branşların önündedir.

Gürkan (2017) "Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi" adlı çalışmaları, uygulama sürecinde kilit rol üstlenecek olan okul yöneticilerinin, FATİH Projesi hakkındaki hazırbulunuşluk düzeylerini, tutumlarını, farkındalıklarını ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma sonucunda;

- Okulların çoğunda proje kapsamında sağlanacak alt yapı ve imkânların mevcut olduğu,
- Fakat okullarda yeterli sayıda bilişim teknolojileri öğretmeni bulunmadığı,
- Bilişim teknolojilerinin yöneticiler tarafından yönetim faaliyetlerinde ve mesleki gelişim faaliyetlerinde etkin şekilde kullanıldığı,
- Yöneticilerin bilişim teknolojilerine karşı yeterince olumlu yaklaşmadıkları,
- Yöneticilere proje hakkında yeterli bilgi ve eğitimin verilmediği,
- Yöneticilerin proje hakkındaki bilgileri sosyal medyadan öğrendikleri,
- Yönetici ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitimlerin, öğrenci ve veliler için gerekli olan bilgilendirme çalışmalarının yetersiz olmasının proje başarısını olumsuz yönde etkilediği,
- Projenin beklentileri karşılamadığı,
- Aksine devamsızlık, disiplin ve öğrenci davranışları konusunda olumsuz beklentilere sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Teknolojiye karşı okul yöneticilerinin düşük düzeyde olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Yaş, cinsiyet, kıdem, unvan ve görev yaptıkları okul türüne göre teknolojik tutum puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun proje için kilit rol üstendiklerinin farkında olmadıkları görülmektedir. Yöneticilere göre FATİH Projesinin başarısız olmasındaki başlıca neden, donanımsal ve fiziki yetersizlikler değil, paydaşların yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamasıdır.

Feyzioğlu (2016) “Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanılmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri” adlı araştırmada, eğitimde sosyal medyanın kullanılması konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler yaş, cinsiyet, branş, kıdem ve görev değişkenleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre kadın eğitimciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenlere göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Katılımcılar sosyal medyanın eğitimde kullanılması konusunda genelde olumlu görüş beyan etmişlerdir. En fazla olumlu görüş belirttikleri maddeler: “Sınıf içi ve dışı ders materyallerine kolayca ulaşım sağlar”; “Ders ortamını zenginleştirmiş olur”; “Öğrencilere verilen eğitim düzeyini yükseltir” ve “Öğrencilerin motivasyonunu artırır” şeklinde sıralanmıştır.

Aşıgülü (2017) “Okul Yöneticilerinin Eğitim Sürecindeki Teknoloji Kabul Durumları ve Eğitim Sürecine Etkileri” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin teknoloji kabul durumlarının ve teknoloji kabul modelinin sorumluluklar üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri olduğu gibi yönetim sürecinin teknoloji kabul modelinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Evrak ve doküman işlerinin hızlı şekilde gerçekleştirilmesini olumlu, sürekli kullanımını ise çeşitli sağlık sorunlarına yol açabileceği gerekçesi ile olumsuz olarak nitelendirmişlerdir. Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşmamasının sebebini, okulların fiziksel yeterliliklerinin birbirinden farklı olması, mevcut eğitim sisteminin teknoloji kullanımını desteklememesi ve yönetici ve öğretmenlerin bu gerekçelerle isteksiz davranmaları olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda teknolojinin kullanımının hem avantajları hem de dezavantajları olduğu ve teknoloji kabul modelinin yönetim tarzı üzerindeki etkileri hakkında bazı kararlar verildiği sonucuna varılmıştır. Bu kararlar, kullanılan teknolojinin sorumlulukları ve görevleri yerine getirmede zaman kazanmada, istenen belgelere ve prosedürlere hızlı bir şekilde ulaşmada ve sosyal ortamlarda iletişim kurmada ve aşırı kullanımda sağlık sorunlarına neden olmasında önemli bir rol oynadığı için sıralanmıştır. Ayrıca, ülkemizdeki eğitim sisteminin teknoloji kullanımına uygun olmama nedenleri, fiziksel koşullar tüm okullarda eşit değildir ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu nedenlerle isteksizliği teknoloji kullanımının yaygınlaşmasını engeller. Araştırmaya katılan çalışma grubu okul yöneticileri teknolojinin kullanımına açık fikirli yaklaşmış olsalar da, kurumlardaki eksiklikler ve yetersiz teknoloji eğitimi nedeniyle eğitim teknolojilerini veya bilgi teknolojilerini bilinçli ve faydalı bir şekilde kullanamamaktadırlar.

2.7.Eğitim YöneticilerininTeknoloji Kullanımına İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Afshari, vd., (2008) “Okul Liderliği ve Bilgi İletişim Teknolojisi” adlı çalışmaları okul müdürlerinin bilgisayarları öğretimsel ve idari amaçlar için kullandığını ve bilgisayar uygulamalarında orta düzeyde yetkinliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bu makale aynı zamanda dönüşümcü liderler fikrinin okullarda bilgisayar kullanımını artırabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, politika yapıcıların

bileşenlerini öğretmek için liderlik çalışmaları gibi mesleki gelişim programları tasarlamaları gerekmektedir.

CoxveMcLoeod (2013) "Okul Müdürleri için Sosyal Medya Stratejileri" adlı çalışmanın amacı, kapsamlı iletişim uygulamalarının bir parçası olarak paydaşlarla çoklu sosyal medya araçlarını kullanan okul müdürlerinin deneyimlerini tanımlamak, analiz etmek ve yorumlamaktır. Okul müdürleriyle yapılan 12 nitel görüşmeden ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin İnternet verilerinden dört tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan dört tema şunları içeriyordu:

1- Sosyal medya araçları okul müdürleri ve paydaşları arasında daha fazla etkileşime izin verir.

2- Sosyal medya araçları, yerel paydaşlara, diğer eğitimcilere ve dünyaya daha güçlü bağlantılar sağlar.

3- Sosyal medya kullanımının okul müdürünün kişisel ve mesleki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olabilir.

4- Sosyal medya kullanımı bir beklentidir; artık isteğe bağlı değil.

Mazza(2013) "Okul Müdürleri Tarafından Ev ve Okul Arasında İletişim Kurmak İçin Sosyal Medya Araçlarının Kullanılması" adlı çalışması okul, aile ve toplum ortaklıkları arasındaki ilişkiyi ve günümüzün en hızlı büyüyen teknolojisi olan sosyal medyayı araştırmaktadır. Bulgular okulda sosyal medya kullanımı için okul müdürlerinin çoğunlukla sorumlu olduğunu göstermektedir. Ev ve okul arasında internet, e- posta ve sosyal medya kullanımı, ebeveyn katılımı ile iki yönlü anlamlı iletişim geliştirir. Araştırma, ebeveyn katılımının sayısız yararını belgelemiştir. Bu yararlar, çocukların eğitiminde katılımın artması da dahil olmak üzere, artan test puanları ve daha iyi davranış sergilemeleri olarak gözlemlenmiştir.

Lupton (2014) "Daha İyi Bağlı Hissetmek: Akademisyenlerin Sosyal Medya Kullanımı" adlı çalışmasının sonucunda ankete katılanların çoğunluğu sosyal medyayı kullanma konusunda çok olumluyken, bir dizi endişelerini de dile getirdiler. Bunlar arasında gizlilik ve kişisel ve profesyonel kullanım arasındaki sınırların bulanıklaştırılması, sosyal medyanın haksız kullanımı yoluyla kariyerlerini tehlikeye atma riski, güvenilirlik eksikliği, yayınladıkları içeriğin kalitesi, zaman baskısı, sosyal medya kullanımı bir yükümlülük haline geliyordu. Ayrıca bir saldırı hedefi haline gelmek, başkaları tarafından çok fazla kendini tanıtmak, fikirlerinin olası intihalleri, içerik ve telif hakkı konularının ticarileştirilmesi gibi riskler ortaya çıkabilir.

Herold (2016) "Eğitimde Teknoloji: Genel Bakış" adlı çalışması sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır; ABD'deki devlet okulları artık her beş öğrenciye en az bir bilgisayar sağlıyor. Dijital içeriğe yılda 3 milyar dolardan fazla harcıyorlar. Federal hükümet tarafından yönetilen ülke, en kırsal ve uzak okullar

için bile uygun fiyatlı yüksek hızlı İnternet ve ücretsiz çevrimiçi öğretim kaynaklarını sağlamak için büyük bir çaba harcıyor. 2015-2016 yıllarında ilk kez, ilk ve orta dereceli okullar için devlet tarafından standartlaştırılmış testler, kağıt ve kalemden ziyade teknoloji ile uygulanacak.

Powers ve Green (2016) "Müdürlerin Okullarda Sosyal Medyaya Bakış Açıları" adlı çalışmalarının amacı bir eğitim aracı olarak Teksas okul müdürlerinden sosyal medyaya bakış açıları hakkında bilgi toplamaktır. Ankete katılan okul müdürlerinin çoğunluğu uygulamanın kampüslerindeki öğretmenler ve öğrenciler için önemli olduğunu düşünmektedir. Sosyal medya etkileşimi öğrencilerin ilgisini çekmesini, ilgilenmesini sağlar ve öğretmenler, dijital yerlilerimizin aşina olduğu araçları dahil ederek uygulamalarını mükemmelleştirebilirler. Genel olarak, çevrimiçi anket aracılığıyla paydaşlar ile iletişim kurmak için sosyal medya kullandıklarını belirttiler ve sınıfta sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmaya heveslendiler. Her ne kadar öğretmenlerin büyük çoğunluğu kişisel ve mesleki yaşamlarında sosyal medya kullanıyor olsa da, beşte birinden daha azı (% 18) bunu kendi eğitimine uyguluyor. İronik olarak, neredeyse yarısı (%47), öğrenmeyi geliştirebileceğine inanmaktadır.

Yaşadığımız teknoloji çağındaki hızlı gelişmeler hayatımızın her alanını etkilediği gibi şüphesiz eğitim ortamlarını da etkilemektedir. Bu durumun farkında olan ülkeler eğitimde teknoloji kullanımını artırmak ve öğrencilerini bu yeniçağın ihtiyaçlarına uygun şekilde yetiştirebilmek için çok büyük yatırımlar gerçekleştiriyor. Söz konusu yatırımların etkili sonuç verebilmesinde en büyük sorunluluk okul yöneticilerine düşüyor. Örnek olarak, FATİH Projesinin uygulama sürecinde anahtar rol okul yöneticilerine yüklenmiştir. Özetle okul yöneticilerinden yöneticilik görevlerini yerine getirmenin yanı sıra etkili bir teknoloji lideri olmaları, teknoloji yakından takip ederek, kurumlarını gelişen teknolojiye başarılı bir şekilde entegre edebilmeleri bekleniyor. Yaşanan gelişmeler eğitimde teknoloji kullanımını vazgeçilmez bir unsur haline getirdiği için teknoloji liderliğinin önemi her geçen gün artıyor.

Ayrıca öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından yoğun şekilde kullanılmakta olan sosyal medya araçlarının eğitim amaçlı kullanılabilmesi için de okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticilerinin sosyal medya ve teknoloji kullanımı konusundaki yeterliliklerini artırmaları gerekir. Sosyal medya araçları kullanılarak veli, okul, öğretmen arasındaki iletişiminin daha etkili hale getirilmesi gerekmektedir. Bu sayede dijital eğitim materyallerine kolay erişim, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılması ve öğrencinin akademik başarısının artırılması süreci etkin bir şekilde yönetilebilir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri artırmakla birlikte, teknolojiyi sadece yönetim işlerinde değil, eğitim öğretim faaliyetlerinde de etkin şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencilere bu konuda liderlik edebilmeleri, gerekli motivasyonu sağlamayabilmeleri ve okulda teknoloji kullanımını etkin şekilde yönetilebilmeleri gerekir.

Macneil ve Delafield (1998) tarafından okul yönetimini sağlayan bireylerin liderlik davranışlarının incelendiği çalışmadatoplam 64 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımları ve öğretmenlerin meslekî gelişim faaliyetlerine ne derecede katkı sağladıkları hususlarına değinmişlerdir. Bu kapsamda okullarda etkili teknoloji kullanımının sağlanamamasının sebepleri arasında altyapı yetersizliği, maddi yetersizlik ve personelin meslekî gelişimleri için yeteri kadar vakitayıramamaları gibi sebeplerin yer aldığı saptanmıştır. Bahsi geçen araştırmacılar, etkili teknoloji kullanımının okullarda uygulanabilmesi amacıyla okul yöneticilerinin konu hakkında öğretmenlere gereken desteği sağlamaları gerektiği ifade edilmiştir.

Hudanich (2002) tarafından yürütülen araştırmada New Jersey"defaaliyet gösteren okullarda görevlendirilen yöneticilerin teknoloji kullanımı bilgi ve becerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamına toplam 232 okul yöneticisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme üzerinde internetin doğrudan bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca internetin veri kontrolü ve veri akışı üzerinde de son derece önemli değişikliklere yol açtığıbelirlenmiştir. Eğitim ile teknolojinin entegre edilmesi sürecinde, yöneticilerin teknoloji deneyim ve yeterliklerininetkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu süreçte yöneticilerin öğretmenlere destek olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Can (2003) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji kullanım ve becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buaraştırma kapsamında Bolu ilinde bulunan toplam 14 okul ile anket çalışması yürütülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda, meslekî liselerdeki yöneticileri ile genel lise yöneticilerinin teknoloji becerileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.Bu araştırma sonucunda teknoloji kullanımı açısından yöneticilerin kendilerini öğretmenlere kıyasla çok daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin teknolojiyi en çok kullandıkları alanlar arasında personel işleri, öğrenci işleri ve büro işlerinin yer aldığı saptanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel analiz yöntemi kullanılmış ve elde edilen verilen içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel analizler sosyal olaylar ve olguların nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini anlamamızı sağlayan tekniklerdir. Nitel araştırmalar sayısal olarak verileri ölçmekten ziyade belirli değişkenlerin derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır.

3.2. Araştırmanın Deseni

Araştırmada fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji), ne olduğunu tam olarak kavrayamadığımız, ama bize tamamen yabancı da olmayan olguları araştırmamızı sağlayan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili İliç ilçesinde yer alan okullardaki müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma toplam 15 öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak oluşturulmuş "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra 8 soruluk form oluşturulmuş ve katılımcılara dijital platformlar aracılığıyla ulaştırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada oluşturulan formlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi tümdengelim yöntemini izleyen, genel olarak görsel ya da yazılı verilerin analizinde tercih edilen bir yöntemdir. Araştırmacılar bu yöntemde araştırma konusu ile ilişkili olan kategorileri oluşturup akabinde de veri setinin içerisinde bu kategorilere uygun olan cümle, kelime ya da görselleri tespit ederek analizi gerçekleştirmektedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Ülkemizde teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesine yönelik son yıllarda büyük ölçekli projeler gerçekleştirilmekte ve teknoloji eğitim-öğretim sürecinde artan hızla kullanılmaktadır. Teknolojide meydana gelen gelişmeler zengin eğitim ortamlarının geliştirilmesine neden olmuştur. Her alanda olduğu gibi eğitimde de bireylerin zaman içerisinde mezun olmakla kazandıkları bilgi ve beceriler, günümüzde gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin gerisinde kalmaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler bilgi ve bilgiye erişim amaçlı kullanılan teknolojileri öğrenmeyi ve çalışanların bu konuda yetiştirilmesini beraberinde getirmiştir. Eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin eğitim-öğretim faaliyetlerinde görev yapanlar yönetici, öğretmen, program geliştirme uzmanları başta olmak üzere her bireyin eğitim teknolojisine ilişkin yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin bilgi toplumunda sürdürülebilir değişimler gerçekleştirebilmeleri için kendilerinin teknolojiye yönelik yeterliliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Okul lideri olarak okul yöneticileri bilgi iletişim teknolojilerinin okullarda uygulanmasında anahtar rol üstlenmektedirler.

Öneriler

1. Politika Geliştirenler ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının (sınıflar, laboratuvarlar ve meslek atölyeleri vb.)işbirliği ve proje çalışmalarına uygun şekilde düzenlenmesi ve teknolojik yazılım ve donanımlarla desteklenmesi gerekmektedir.
- FATİH Projesi kapsamında yer alan etkileşimli tahtaların ve tabletlerin içerikleri güncellenerek ve uyumlu hale getirilerek programlama çalışmalarının yapılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin özellikle özel eğitim kurumlarında ve ilkokul düzeylerinde öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri uygulama imkanı elde edebilecekleri uygulama modellerinin bulunduğu sınıf ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.
- Derslerde teknolojinin etkin bir biçimde entegre edilmesi için öğretmenlere uzaktan eğitim yönetimi, teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji tabanlı ders içeriği oluşturma gibi konulardason derece kapsamlı hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.
- Yöneticiler tarafından yönetim süreçlerinde teknoloji entegrasyonun gerçekleştirebilmesi amacıyla dijital dönüşüm, dijital değişim ve uzaktan eğitimde yönetim süreci gibi konularda güncel içeriğe sahip uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.
- EBA sisteminde yer alan görsel, yazılı ve sesli dokümanların konu alanlarına göre dengeli bir şekilde dağıtılması, güncel olmayan içeriğe sahip materyallerin kaldırılması gerekmektedir.
- EBA içeriğinin revize edilmesi ve farklı eğitim teknolojileri uygulamalarının (Web 2.0, Microsoft Office) entegre edilmesi sağlanmalıdır.
- MEB'in teknoloji entegrasyonuna yönelik olarak gereken yatırımların yapılması ve eğitim kurumlarına formatör öğretmen ihtiyacı hususunda destek olunması gerekmektedir.
- Okul yöneticileri tarafından kullanılan Doküman Yönetim Sisteminin içeriğinin sade bir hale getirilmesi ve farklı kademelerde bulunan kurumlar için gereken düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

2. Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler

- Sürekli gelişim ve değişim halinde olan teknolojik gelişmelerin yakından takip edilerek buna ilişkin bilimsel araştırma sayısının artırılması önerilmektedir.
- Eğitim kurumlarında yer alan teknolojik aletlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin teknolojik yeterliliklerine ilişkin yapılan araştırmaların farklı örneklem ve yöntemlerle desteklenmesi ve sayısının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Afshari, M., Bakar, K.A., Luan, W.S., Samah, B.A. & Fooi, F.S. (2008). School leadership and information communication technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 7(4), 82-91.

Akbaba, A. (2004). Information technology classrooms and elementary school principals roles: Turkish experience. *Education and Information Technologies*, 9(3), 255-270.

Akkaya, A. E. (2010). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi: Bir hizmet içi eğitim uygulaması (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar okuryazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 127-134.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 1(4), 4-23.

Aktan, C. C. & Vural, D.Y. (2005). *Bilgi çağı bilgi yönetimi ve bilgi sistemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.

Alpar, D., Batdal, G. & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.

Aerson, R. E. & Dexter, S. (2000). School technology leadership: Incidence and ımpact. center for research on ınformation technology and organizations university of california, Irvine and University of Minnesota.

Arslan, S. (2016). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişimin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aşıgülü, D. (2017). Okul yöneticilerinin eğitim sürecindeki teknoloji kabul durumları ve eğitim sürecine etkileri (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.

Aydın, İ.P. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydoğan, N. (2011). İlköğretimde idareci ve öğretmenlerin e-okul sistemini kullanım alışkanlıklarının güncellenmesi Kocaeli örneği (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142, 191-196.

Baybara, M. (2018). Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Bayrakçı, M. (2005). E-Devlete geçiş sürecinde milli eğitim bakanlığı yönetim bilgi sistemleri ve uygulamada karşılaşılan sorunlar Kırıkkale ili örneği (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brockmeier, L. L., Sermon, J. M., & Hope, W. C. (2005). Principals' relationship with computer technology. *NASSP Bulletin,* 89643, 45-63.

Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 23, 94-107.

Cox, D. & McLoeod, S. (2013). Social media strategies for school principals. *NASSP Bulletin*. 98, 1, 5-25.

Çakmak, T., Kaplan, V., Üstün, C. & Yıldırım, H. (2003). *Herşeyi eleştirdik*. Ankara: Macar Yayıncılık.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Donahoo, S. & Whitney, M. (2006). Knowing & Getting What You Pay For: Administration, Technology, & Accountability in K-12 Schools. Elsevier.

Erbakırcı, A. M. (2008). Ankara ili ortaöğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve yönetim bilişim sistemini kullanma durumları (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Erdoğan, İ. (1997). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (2010). Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar. İstanbul: Beta basım.

Ergişi, K. (2005). Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Feyzioğlu, B. İ. (2016). Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Gurbetoğlu, A. (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri. http://www.agurbetoglu.com/files/5.%20%C3%96%C4%9Fretim%20%C4%B0lkeleri.pdf.

Günay, D. & Arıduru, A. (1999). *Bilim ve teknolojiye yöneliş*. I. Teknoloji Kalite ve Üretim Sistemleri Kongresi, Sakarya Kalite Derneği, TSE, Sapanca, Adapazarı.

Günbayı, İ. & Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Dergisi,* 23, 47-70.

Gürkan, H. (2017). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi – Marmara Üniversitesi.

Güven, A. (2015). Liselerde görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-133.

Herold, B. (2016). Technology in Education: An Overview. https://www.edweek.org/ew/issues/technology-in-education/index.html.

Hudanich, N. V. (2002). *Identifying educational technology leadership competencies for New Jersey's School superintendents* (Unpublished Doctoral Dissertation), Seton Hall University, The United States.

Kaya, Z. (2006). Avrupa Ülkelerinde Yeni Bilgi Teknolojilerinin İlköğretimde Kullanılması. http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite09.pdf.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lupton, D. (2014). Feeling Better Connected: Academics Use of Social Media. Canberra: News Media Research Centre, University of Canberra. https://www.canberra.edu.au/about-uc/faculties/artsdesign/attachments2/pdf/n-&-mrc/Feeling-Better-Connected-report-final.pdf.

Macneil, A. & Delafield, D. P. (1998). *Principal leadership for successful school technology implementations*. Paperpresented at the 9th International Conference of Society for Information Technology & Teacher Education, Washington, the United States.

Mazza, J. A. (2013). *The use of social media tools by school principals to communicate between home and school* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Pennsylvania, Philadelphia.

MEB. (2004). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Eğitimde Bilgi Teknolojisi Araçlarının Kullanımı ve Rolü. http://www.meb.gov.tr/belirligunler/internet_haftasi_2005/bt/egitimde_bilgi_tekno_arac_kullanimi.html.

MEB. (2007). Temel Eğitim Projesi 2. Fazı: BT Entegrasyonu Temel Araştırması. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/3298/course/section/1180/BT%20Entegrasyonu.pdf.

MEB. (2008). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü E-Okul Kullanım Kılavuzu. http://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/e-Okul-Kilavuz.pdf.

MEB. (2012). Okul Web Sitesi Yönetim Paneli Kullanımı Esasları. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/bgb/WEBPanelKullanimEsaslari.pdf.

MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_0/ortaogrkuryon_1.html.

Menteşe, M. (2013). Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Metin, E. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması. *Journal Of STEAM Education,* 11, 79-103.

Powers, K. & Green, M. B. (2016). Principals' perspectives on social media in schools. *The Journal of Social Media in Society*, 52, 134-168.

Roblyer, M. D., Edwards, J. & Havriluk, M. A. (1997). *Integrating educational technology ınto teaching.* New Jersey: Prentice Hall.

Samancıoğlu, M. (2011). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Seferoğlu, S. S. (2009). *İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları*. Akademik Bilişim'09- XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Sevindim, M. & Aksoy, H. H. (2004). Kamu Bilgi Ağları ve İlsis Projesi.

Sunal, G. (2015). Ortaöğretim okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri kullanma yeterlik düzeylerinin belirlenmesi Uşak ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, İ. (2006). Bilişim sistemleri uygulamalarının işletme performansına etkileri. *Dicle Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 43-56.

Şimşek, M. Ş. & Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Şişman, M. (2010). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 271-281.

Türkarslan, U. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilişim teknolojileri alanındaki yeterlik standartları* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, A. (2014). *Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü*. Ankara: Kalkedon Yayınları.

Yılmaz, S. (2010). Okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini kullanma yeterlik düzeylerinin araştırılması: İstanbul-Kağıthane örneği (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğulları, E. (2013). *Bilim ve teknoloji tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Konu Alanı: Eğitimde Nitelik ve Gelecek

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Kenan GEZMEK[59], Veysi ÖZDAŞ[60], Mürşet ÇAKMAK[61],

ÖZET

Bireyi ve toplumu ilgilendiren en önemli konuların başında hiç şüphesiz eğitim gelmektedir. Eğitim alanında yıllarca üzerinde araştırma yapılan kavramın başında ise öğrenme bulunmaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği asırlar boyunca tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Eski çağlardan günümüze gelene dek birçok öğrenme kuramı ortaya atılmıştır bunlar arasında; davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli öğrenme daha çok göze çarpmaktadır. Beyin temelli öğrenmeyi diğer öğrenme kuramlarından ayıran en önemli husus, öğrenmeyi nörofizyolojik temelde açıklamasıdır. Bu kurama göre, öğrenme beyin hücreleri arasındaki iletişim ile sağlanmakta ayrıca bilginin nasıl anlamlı ve kalıcı hale getirilebileceğini açıklamaya çalıştığı için ekstra bir öneme sahiptir. Günümüz Türkiye'sinde beyin temelli öğrenme alanında yaklaşık olarak 64 adet yayın bulunmaktadır. Bunlar arasında 20 adet fen bilgisi dersi kapsamında yapılan araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların çoğu deneysel olup beyin temelli öğrenme kuramına göre değiştirilen müfredat ile geleneksel müfredat arasındaki farka bakılmaktadır. Yayınlanan makale ve tezlere göre, beyin temelli öğrenmeye dayanarak yenilenen müfredat ile eğitim gören öğrencilerin, geleneksel yöntem ile eğitim göre öğrencilere göre bilgiyi daha kalıcı hale getirdiği görülmüştür. Bu bağlamda beyin temelli öğrenmenin gelecek çalışmalarda adından daha çok söz ettireceği aşikardır. Biz bu çalışma ile beyin temelli öğrenmenin önemini ve öğrenmenin nörofizyolojik serüvenini açıklamaya çalışacağız ayrıca kullanım alanlarını yapılan yayınları baz alarak istatiksel olarak göstermeyi hedeflemekteyiz.

Anahtar kelimeler: *öğrenme, beyin temelli öğrenme, nörofizyolojik kuram*

THE IMPORTANCE OF BRAIN-BASED LEARNING

ABSTRACT

Education is undoubtedly one of the most important issues concerning the individual and society. Learning is at the forefront of the concept that has been researched for years in the field of education. How learning takes place has been the subject of debate and research for centuries. Many learning theories have been put forward from ancient times to the present day, among them; behavioral, cognitive, affective and brain-based learning are more prominent. The most important aspect that distinguishes brain-based learning from other learning theories is that it explains learning on a neurophysiological basis. According to this theory, learning is provided by communication between

[59] Öğretmen, knngzmk@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[60] Öğretmen, ozdasveysi@gmail.com, Mardin Artuklu Üniversitesi
[61] Dr. Öğr. Üys., mursetcakmak@artuklu.edu.tr, Mardin Artuklu Üniversitesi

brain cells, and it is of extra importance as it tries to explain how information can be made meaningful and permanent. In today's Turkey, there are approximately 64 publications in the field of brain-based learning. Among these, it is seen that there are 20 studies conducted within the scope of science courses. Most of these studies are experimental and look at the difference between the modified curriculum and the traditional curriculum according to the brain-based learning theory. According to the published articles and theses, it has been seen that the students who are educated with the renewed curriculum based on brain-based learning make the knowledge more permanent than the students who are educated with the traditional method. In this context, it is obvious that brain-based learning will be mentioned more in future studies. With this study, we will try to explain the importance of brain-based learning and the neurophysiological adventure of learning, and we aim to show the usage areas statistically based on the publications.

Keywords: *learning, brain based learning, neurophysiological theory*

GİRİŞ

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği tarih boyunca araştırma ve merak konusu olmuştur. Bu araştırmalar sonucunda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan birçok kuram ortaya atılmıştır. Günümüzde popülerliğini sürdüren davranışçı, bilişsel, hümanist, yapılandırmacı öğrenme kuramları ile öğrenmenin nasıl gerçekleştiği irdelenmiştir (Doğanay, 2021). Öğrenme, gelişen bilimsel çalışmalar sayesinde beyinde gerçekleşen bir takım nöral etkileşimlerle oluştuğu görülmüştür. Yapılan çalışmalardan edinilen verilere göre öğrenmenin tam olarak açıklanabilmesi için insan beyninin biyolojik işleyişi bilinmelidir. Bu yüzden öğrenme kavramının açıklığa kavuşması için, öğrenme anında beyinde gerçekleşen biyokimyasal değişimlerin ortaya koyulması gerekmektedir (Korkmaz, Mahiroğlu, 2007).

1.1 Beyin Temelli Öğrenmenin Önemi

Öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olması antik Yunan döneminden itibaren eğitimcilerin en önemli araştırma konusu olmuştur. Araştırmalar neticesinde ortaya birçok kuram ve teori ortaya atılmıştır fakat bunların hiçbiri öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini tam olarak ortaya koyamamıştır. Çünkü uygulanan her teori veya kuram öğrenci ve öğretmenler üzerinde istenmeyen etkiler doğurmuştur. Ancak beyin temelli öğrenme, beynimize hareket alanı kazandırdığından ayrıca öğrenciler için en önemli duygu olan "başarı duygusu" nu hissettirdiğinden, diğer kuram ve teorilerin aksine globalleşen ve bilginin hızla gelişip dallandığı çağımızda daha fazla ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrenmeyi biyokimyasal süreç ile açıklamaya çalıştığından ayrı bir öneme sahip olmaktadır (Polat, 2014). Beyinde gerçekleşen öğrenme olgusunun nasıl gerçekleştiğini anlamak için öncelikle beyinin yapısını incelemekte fayda vardır. Bu yüzden bir sonraki kısımda beynin yapısı irdelenecektir.

1.2 İnsan Beyninin Yapısı

Tıp literatüründe “Cerebrum” olarak ifade edilen beyin, sağ ve sol yarı kürelerden oluşan, beyin zarı ile örtülü ve kafatası tarafından korunan bir organdır. Bu küreler birbirini tamamlayan farklı işlevlere sahiptir. Sinirsel bir bağ ile birbirine bağlanan bu yarım küreler öğrenme anında farklı görevler üstlenmektedir (Ersoy, Karak, 2012).

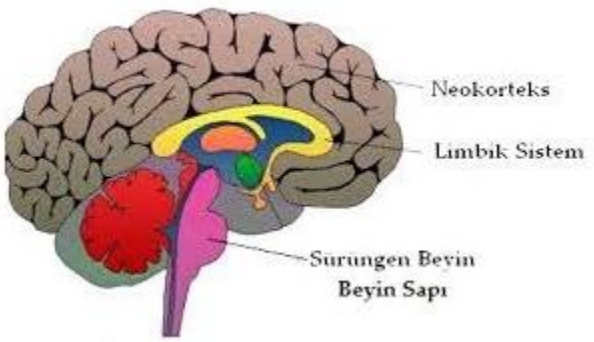
Sol beyin, dil ve konuşma becerisi, mantıklı düşünme, kritik karar verme, hesaplama ve işlem yapma gibi konularda baskındır.

Sağ beyin ise hayal gücü kullanma, yaratıcılık ve müzik gibi konularda baskındır.

Amerikan Akıl Sağlığı Enstitüsü’nde Beyin ve Davranış Laboratuvarı’nın eski başkanı, Paul MacLean tarafından 1978’de geliştirilen teoriye göre insan beyni üç farklı katmandan oluşmaktadır. Bu katmanların evrimsel sürecin farklı aşamalarında geliştiği ayrıca kimyasal ve anatomik olarak farklı yapıları sahip olduğu görülmüştür (Keleş, Çepni, 2006)

i. **İlkel Beyin:** Solunum, sindirim, alışkanlıklar, üreme gibi ilkel davranışların kontrol edildiği en alt katmandır.
ii. **Limbik Sistem:** Kan basıncı, bellek, kimyasal denge ve kişilik özelliklerinin kontrol edildiği katmandır.
iii. **Neokorteks:** Soyut düşünme, konuşma, yazma ve örüntü oluşturma gibi işlevlerin yürütüldüğü beynin en üst tabakasıdır. Ayrıca sosyal davranışlarımızın kontrol edildiği kısımdır.

Şekil 1.1. İnsan beyninin katmanları



1.3 Öğrenmenin Fizyolojisi

İnsan vücudunda çevresel ve merkezi olmak üzere iki tane sinir sistemi bulunmaktadır. Çevresel sinir sistemi çevremizden gelen uyaranlar duyu organları aracılığıyla sinir hücresi denilen nöronlara aktarılır. Her bir nöron dentrit ve aksondan oluşmaktadır. Bir sinir hücresi dentritler sayesinde aldığı uyarıyı aksonlar aracılığıyla başka bir sinir hücresine aktarır. İki sinir hücresi arasında gerçekleşen

iletim sinaps adı verilen boşluklarda meydana gelir. Sinaps boşluklarındaki iletim biyokimyasal süreçler sonucunda oluşur (Ersoy, Karak, 2012).

Bilginin öğreniminde ve saklanmasında nöronlar arasında gerçekleşen kimyasal ve elektriksel sinyaller sayesinde oluşur. Elektrik sinyali hücre duvarında bulunan voltaj farkında kaynaklanmaktadır. Bu voltaj farkı ise hücre duvarının içinde ve dışında bulunan iyonlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

1.4 Bilginin İşlenmesi ve Bellek

Çevreden aldığımız uyaranların insan beynine nasıl iletildiğini ve beynin içerisinde gerçekleşen biyokimyasal süreçlere yukarıda kısaca değindik. Peki oluşan bir bilgi veya öğrenme nasıl depolanır? Ayrıca gerekli durumlarda bu bilgiyi nasıl geri çağırabiliriz? Bu soruların sağlıklı bir şekilde cevaplandırılması için öncellikle bellek türlerine bakmakta fayda vardır;

Bellek Türleri;

i) *Duyuşsal kayıt:* 5 duyu organı aracılığıyla çevreden alınan bilgilerin ilk durağıdır, buradaki kayıt süresi ortalama 5 saniye sürmektedir.

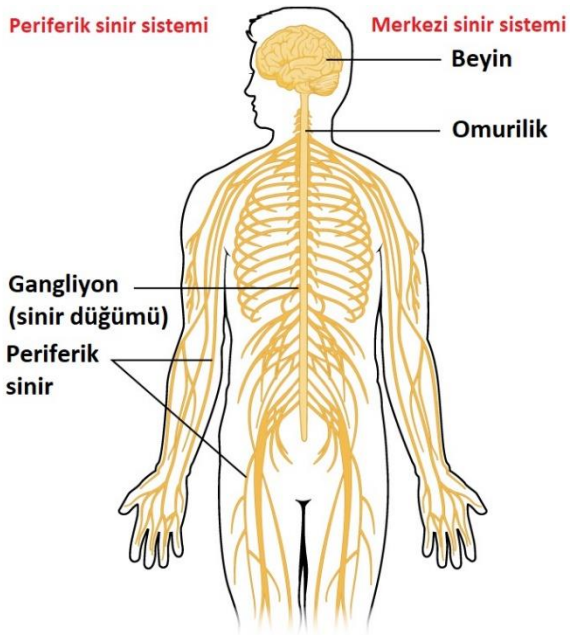
ii) *Kısa süreli bellek:* Burada gelen bilgi önemli ve önemsiz olmak üzere iki kategoriye ayrılır, önemli görülen bilgiler uzun süreli belleğe aktarılır diğer bilgiler ise unutulur. İşlemden geçmeyen bilginin burada tutulma süresi ortalama 15 saniyedir.

iii) *Uzun süreli bellek:* Kısa süreli bellekten gelen önemli bilgilerin tutulup işlendiği bölümdür. Bu bölüm öğrenme sonrası gerçekleşen bilginin beyinde yapısal değişiklikler yapılarak depolandığı kısımdır.

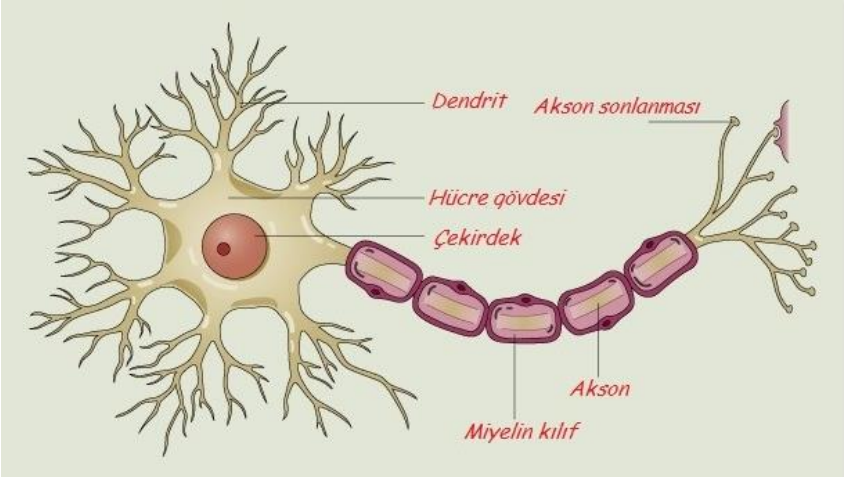
Bir bilginin uzun süreli bellekte depolanması için yapısal değişiklikler gerekmektedir. Yapısal değişikliklerin oluşabilmesi için bilginin sürekli tekrar edilmesi ile sinir sisteminde oluşan yeni bağlantılar ile sağlanır. Oluşturulan bu yeni bağlantı sayesinde gerektiğinde hatırlanması istenen bilgi yolunu bulup kısa süreli belleğe aktarılır. (Engin, Calapoğlu, Gürbüzoğlu, 2008)

1.5 Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri

- *Beyin paralel bir işlemcidir*: İnsan beyni birçok işi beraber yapabilmektedir.
- *Öğrenme fizyolojik bir olgudur*: Deneyimlediğimiz bütün duygu ve düşüncelerin temelinde biyokimyasal süreçler yatmaktadır.
- *Beyin çevresini anlamlandırmaya çalışır*: Beyin etrafımızda oluşan örüntüleri yakalamaya çalışır.
- *Hiçbir beyin diğerine benzemez*: Öğrenme anında beynin yapısı değiştiğinden her öğrenme kendine özgüdür (Caine ve Caine, 2002).



Şekil 1.2. Merkezi ve çevresel sinir sistemleri

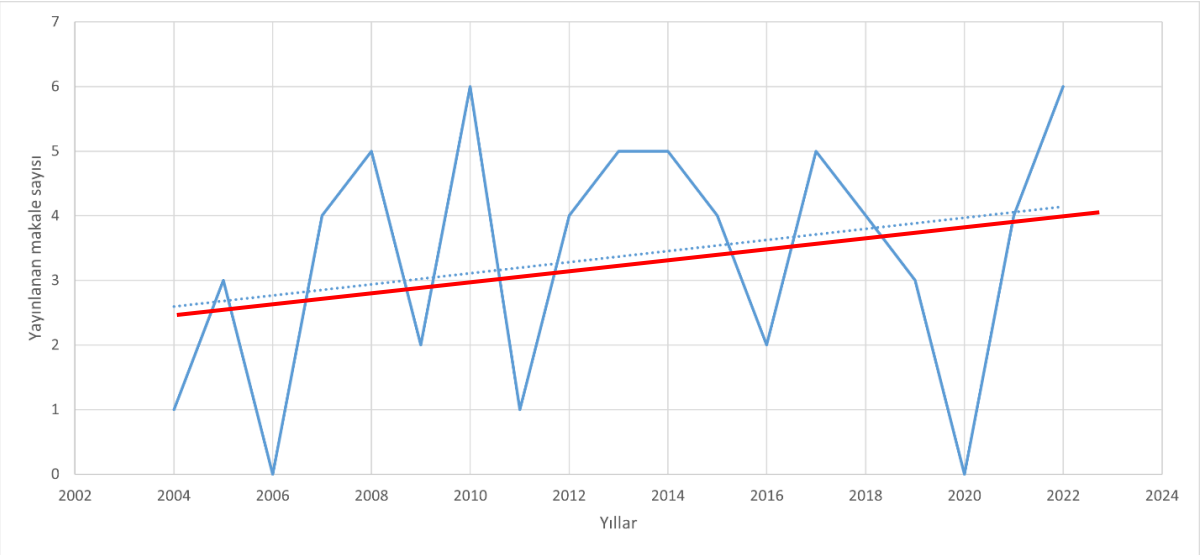


Şekil 1.3. Sinir hücresi.

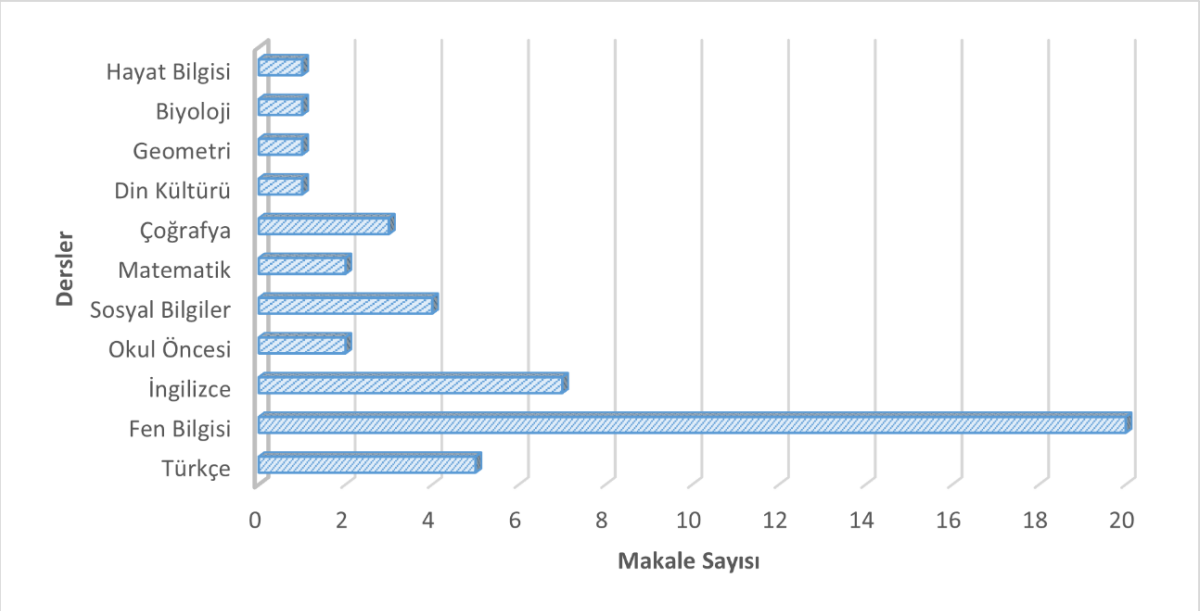
YÖNTEM

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrenmeyi açıklamaya çalışan çeşitli kuram ve teorilere değinilmiş olup beyin temelli öğrenmenin açıklaması ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca Türkiye ölçeğinde beyin temelli öğrenme alanında yapılan ve 2004- 2022 yılları arasında Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan 64 çalışma incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen istatiksel veriler tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Tablo 2.1 2004- 2022 yılları arasında yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılımı.



Tablo 2.2 2004- 2022 yılları arasında yayınlanan makalelerin derslere göre dağılımı.



BULGULAR

Bu çalışma beynin yapısı ve öğrenmenin fizyolojisi çeşitli yayınlar incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda öğrenmenin biyokimyasal bir süreç olduğu ve beyin temelli öğrenme modelinin hayati öneme sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca Türkiye ölçeğinde beyin temelli öğrenme ekseninde yapılan çalışmalara göre;

- Tablo 2.1 de kırmızı ile çizilen çizgi, 2004-2022 yılları arasında beyin temelli öğrenme modeli kapsamında yapılan araştırmaların artış gösterdiği,
- En fazla çalışmanın 2022 yılında yapıldığı görülmektedir.

- Tablo 2.2 de gösterilen ders bazlı çalışmalara göre, en çok çalışma yapılan alanın fen bilgisi dersi olduğu
- Ve onu ikinci sırada İngilizce dersinin takip ettiği görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada beyin temelli öğrenme üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar alt başlıklar şeklinde incelenmiştir. Bu doğrultuda 64 lisansüstü tez incelenmiş, incelenen tezler yayın yıllarına ve ders bağlamına göre kategorize edilmiştir. Ayrıca beyin temelli öğrenmeyi açıklayan yayınlar incelenerek derleme yapılmış bu suretle konunun önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Çıkan bulgular ışığında beyin temelli öğrenme kuramının en çok ortaokulda işlenen fen dersi üzerinden yürütüldüğü görülmüş. Bunun sebebi ise fen dersinin nicel araştırmalar için daha uygun olması şeklinde yorumlanabilir. Çalışmalarda genellikle başarı testi uygulanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde beyin temelli öğrenme alanında yapılan araştırmalar artış gösterse de yeterli düzeyde değildir. Bulgular, araştırmaların en çok fen dersi bağlamında yapıldığını göstermektedir ancak öğrenmenin olduğu her alanda bu araştırmaların daha çok yapılması gerekmektedir.

Neuroconitive teorisi insan beynini ve bilişsel psikolojiyi, davranışlarımı anlamlandırmaya çalıştığından dolayı öğrenme alanında bu teorinin daha çok üzerinde durulmalı. Öğrenme ve davranışlarımızın temelinde yatan biyokimyasal süreçler yakından takip edilmeli. Böylelikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, davranışlarımızın nasıl şekillendiğini daha iyi anlayabiliriz. Bu anlamlandırma çalışmalarından sonra gerekli öğrenme ve öğretme teknikleri geliştirilebilir ayrıca bireye özel öğrenme metotları üretilebilir.

KAYNAKÇA

Caine, R.N. ve Caine, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme, çeviren ed. G, Ülgen. Ankara. Nobel Yayınları.

Doğanay, A., & Kuramları, D. Ö. (2021). DAVRANIŞÇI VE BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMLARI. *Tarih Nasıl Öğretilir? 5*, 39.

Engin, A. O., Calapoğlu, M., & Gürbüzoğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, *1*(2), 251-262.

Ersoy, E., & Karal, Ö. (2012). Yapay sinir ağları ve insan beyni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 188-205.

Ersoy, E., & Karal, Ö. (2012). Yapay sinir ağları ve insan beyni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 188-205.

Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, *3*(2), 66-82.

Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 93-104.

Polat, O. M. BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN AÇILIMI NEDİR?

1692

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE KARŞI TUTUMLARI (KARAKÖPRÜ İLÇE ÖRNEĞİ)

Şehmus HARE[62], Derya EVREN[63], Sacide GÜLEL[64],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin ilçe milli eğitim müdürlüğü hizmetlerinden yararlanma durumuna karşı tutumlarına ilişkin görüşleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin ilçe milli eğitim müdürlüğü hizmetlerinden yararlanma durumunu belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen anket, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşler ilçe milli eğitim müdürlüğü hakkında görüşleri tek tek değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin ilçe milli eğitim müdürlüğünün güçlü yönleri ve geliştirmesi gereken yönleri de alındı. Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesindeki 30 resmi okul yöneticisi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerimiz ilçe milli eğitim müdürlüğünün hizmetlerinin genelinde memnun oldukları görülmüştür. Geliştirilmesi gereken yönlerde kurumda çalışan personelin kendini geliştirmesi, protokol kullarına uyması ve yeni okulların açılması için daha çok çaba göstermesi denilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici, Eğitim Yönetimi, İlçe Milli Eğitim Yararlanma*

ATTITUDES OF SCHOOL ADMINISTRATORS TO THE DISTRICT NATIONAL EDUCATION DIRECTORATE (KARAKOPRU DISTRICT EXAMPLE)

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the views of school administrators on their attitudes towards benefiting from the services of the district directorate of national education. For this purpose, the questionnaire developed by the Ministry of National Education was used as a data collection tool to determine the use of school administrators from the services of the district directorate of national education. The opinions of school administrators about the district directorate of national education were evaluated one by one. The strengths of the school administrators and the aspects that need to be developed by the district national education directorate were also taken.30 official school administrators in Karaköprü district of Şanlıurfa constitute the universe of the research. According to the findings obtained in the research, it has been observed that our school administrators are generally satisfied with the services of the district national education directorate. It can be said that the staff working in the theory should make more efforts to develop themselves, to comply with the protocols and to open new schools in the aspects that need to be developed.

[62] Şube Müdürü, sehmus_hare@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı-Şanlıurfa Haliliye Milli Eğitim Müdürlüğü
[63] Dr. Öğr. Üys., deryaevran@harran.edu.tr, Harran Üniversitesi
[64] Öğretmen, sacide_63@hotmail.com, 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu

Keywords: *Administrator, Education Administration, District National Education Benefit*

GİRİŞ

Tarihçiler, yönetim düşüncesinin ilk medeniyet toplumlarında bile olduğunu ve günümüze kadar gelişim kat ettiğini ifade etmektedirler (Aktan, 2003, s.1). İnsanlar, gereksinimleri ve sınırlılıkları olan bir varlıktır. Bu yüzden, insanlar yaşamlarını devam ettirebilmeleri ya da hayatta kalabilmeleri için diğer insanlarla beraber hareket etmesi gerekmektedir (Şimşek, 2011). Grupların oluşması aynı zamanda örgütsel yapılanması oluşması anlamına gelmektedir. Buradan hareketle örgüt ortak hedefleri olan insanların birlikte hareket ederek hedefe ulaşmaları anlamına gelmektedir (Çiftçioğlu ve Sabuncuoğlu, 2013).

"Önceden belirledikleri amaçları gerçekleştirmek isteyen toplumlar, gereksinimlerini giderebilmek, karşılarına çıkan sorunlara birlikte çözüm bularak ilerleyebilmek, toplumun refah düzeyini geliştirebilmek ve yükseltebilmek amacıyla örgüt gibi yapıların ihtiyacını hissederler "(Terzi, 2000). Bu gereksinimlerin giderilmesi, ortak amaçların gerçekleştirilmesi maksadıyla, insanların bir araya gelmesiyle oluşan bu sosyal yapı "örgüt" kavramı olarak ifade edilmektedir (Yalçın, 2019). Toplumların ilerlemesini sağlayan en önemli unsurların başında eğitim gelmektedir. Eğitim sayesinde geniş toplumsal kitlelere erişerek onları organize ederek bilinçlendirme imkânı vardır (Yalçın, 2019). Okullar ise eğitim sisteminde bulun en temel yapı taşlarıdır. Bu en temel yapı taşları etkili bir şekilde yönetilmesi eğitimin kalitesini yükseltmek ve topluma iyi insanlar yetiştirmek oldukça hayati önem taşımaktadır (Yalçın, 2019).

Örgütün amaçlarına ulaşmasındaki en önemli unsurların başında lider örgütü ve çalışanları etkileyen davranışları gelmektedir (Özdevecioğlu, 2009). Okullardaki düzgün bir eğitim sürecinin işlemesi eğitim kalitesiyle birlikte bireyler ve toplumları da kaliteli bir duruma dönüştürmektedir. Okulların iyi yönetilmesi bu duruma bir örnektir. Yönetimin koordineli bir şekilde yapılması ise hata payını en aza indirgeyip kaliteyi yükseltmek için yapılması gereken bir olaydır (Yalçın, 2019). Bu nedenlerle bu çalışmada okul yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne yönelik görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Okul yöneticilerinin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne yönelik görüşleri incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin amacı, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını incelemektir (Karasar, 2016).

Tablo 1: Şanlıurfa İli Karaköprü ilçesi Resmi Okullar ve Okul Yöneticileri Sayısı

İlçe	Okul Sayısı (N)	Okul Sayısı (n)	İdareci Sayısı (N)	İdareci Sayısı (n)
Karaköprü	117	30	304	30

Not. N=Evren büyüklüğü, n=örneklem büyüklüğü

Şanlıurfa İli Kraköprü İlçesinde 117 resmi okul bulunmaktadır.(Anaokulu+ İlkokul+ Ortaokul+ Taşıma Merkezi Okullar +Birleştirilmiş Sınıflı okullarımız ve Ortaöğretim okulları) 117 okul Müdürümüz, 15 müdür başyardımcıları ve 172 müdür yardımcısı mevcuttur.

Tablo 2: Şanlıurfa İli Karaköprü ilçesi Resmi Okullarda Çalışmakta Olan İdarecilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%	n	%
Kadın	53	17,44	4	13,3
Erkek	251	82.56	26	86,7
Toplam	304	100	30	100

Şanlıurfa İli Karaköprü ilçesinde görev yapan idarecilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde % 17.44'ünün kadın, % 82.56'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde % 13,3'ünün kadın, % 86,7'sının ise erkek olduğu görülmektedir

Tablo 3. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

	n	%
Eğitim Düzeyi		
Lisans	23	76,7
Yüksek Lisans	7	23,3
Çalışma Süresi		
6-10 Yıl	6	20,1
11-15 Yıl	4	13,3
16-20 Yıl	7	23,3
20 Yıl ve Üzeri	13	43,3
Yöneticilik Süresi		
1-5 Yıl	6	20
6-10 Yıl	9	30
11-15 Yıl	9	30
16-20 Yıl	5	16,7
20 Yıl ve Üzeri	1	3,3
Toplam	30	100

Katılımcıların mezuniyete göre dağılımları incelendiğinde % 76,7'sinin lisans, % 23,3' ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.Katılımcıların çalışma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde % 20,1'unun 6-10 yıl, %13,3' unun 11-15 yıl, % 23,3'sının 16-20 yıl ve % 43,3' ünün ise 20 yıl ve üzeri

çalışma süresi olduğu görülmektedir. Katılımcıların yöneticilik sürelerine göre dağılımları incelendiğinde % 20'sının 1-5 yıl, % 30'sının 6-10 yıl, % 30' inin 11-15 yıl, % 16,7'inin 16-20 yıl ve % 3,3' inin ise 20 Yıl ve üzeri yöneticilik süresi olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemine göre istatistiksel analizler yer almaktadır. Her alt probleme göre sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün "Kurum Hizmetlerinden Yararlanma" Boyutuna ilişkin algıları

		Katılım Düzeyi					
Kurum Hizmetlerinden Yararlanma		Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Zayıf (2)	Çok Zayıf (1)	Toplam
1-Kamu Personeli İle Telefonla Ulaşma Düzeyiniz.	n	10	10	10	0	0	30
	%	33,3	33,3	33,3	0	0	100
2-Kurum Hizmetleri İle İlgili Bilgilere İnternet Ve Basın Araçları İle Ulaşma Düzeyiniz	n	6	17	6	0	1	30
	%	20	56,7	20	0	3,3	100
3-Kurum Web Sitesinin İhtiyacı Karşılama Düzeyinin Yeterliliği	n	2	11	16	1	0	30
	%	6,7	36,7	53,3	3,3	0	100
4-Kurum Hizmetlerinden Yararlanma durumunuz	n	5	13	11	1	0	30
	%	16,7	43,3	36,7	3,3	0	100
5-Kurum Hizmet Binasının Yerinin Bilinirliği	n	15	9	6	0	0	30
	%	50	30	20	0	0	100
11-Kurumun Şikâyetler Dikkate Alma Düzeyi	n	1	18	9	2	0	130
	%	3,3	60	30	6,7	0	100
12-Kurumun Hizmetleri ile şeffaflık Düzeyi	n	3	14	9	4	0	30
	%	10	46,7	30	13,3	0	100

Okul yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki kurum hizmetlerinden yararlanmalarına ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir. Yöneticilerin %86,7'si kurum hizmetleriyle ilgili bilgiye internet ve basın araçları ile ulaşmadığını belirtirken %56,6'si kurumun web sayfasının ihtiyaçları karşılama düzeyini yeterli bulmamaktadır. Katılımcıların %60'ı kurum hizmetlerinden yararlandığını, %80'i hizmet binasının yerinin bilinir olduğunu, %63,3'ü kurumun şikâyetleri değerlendirdiğini, %56,7'si

kurumun hizmetinde şeffaf olduğunu ve %66,6'si kamu personeline telefon ile ulaşabildiği belirtmiştir.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün "İnsan İlişkileri ve İletişim" Boyutuna ilişkin algıları

		Katılım Düzeyi					
"İnsan İlişkileri ve İletişim		Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Zayıf (2)	Çok Zayıf (1)	Toplam
6-Kurum Yöneticileri ile İletişiminiz	n	19	10	1	0	0	30
	%	63,3	33,3	3,3	0	0	100
7-Kurum Çalışanları İle İletişiminiz	n	16	12	2	0	0	30
	%	53,3	40	6,7	0	0	100
8-Kurumun Halkla İlişkilere Önem Verme Düzeyi	n	7	19	3	1	0	30
	%	23,3	63,3	10	3,3	0	100
13-Kurum Yönetici Ve Çalışanlarının Hizmet Alanlara Davranış Tarzı	n	0	21	6	2	1	30
	%	0	70	20	6,7	3,3	100
14-Kurum Yönetici Ve Çalışanlarının Hizmet Alanlara Karsı Anlayışlı Olma Düzeyi	n	9	16	4	0	1	30
	%	30	53,3	13,3	0	3,3	100
15-Kurum Yönetici Ve Çalışanlarının Hizmet Alanlara Karşı Anlayışlı Olma Düzeyi	n	6	18	5	0	1	30
	%	20	60	16,7	0	3,3	100
16-Kurum Yönetici Ve Çalışanlarının Hizmet Alanlara Karşı Konuşma Tarzı	n	7	17	4	1	1	130
	%	23,3	14,6	56,7	3,3	3,3	100
17-Kurum Yönetici Ve Çalışanlarının Hizmet Alanlara Değer Verme Düzeyi	n	8	15	6	0	1	30
	%	26,7	50	20	0	3,3	100
18-Kurum Yönetici Ve Çalışanlarının Hizmet Alanların Hakları İle İlgili Hassasiyet Düzeyi	n	4	17	8	1	0	30
	%	13,3	56,7	26,7	3,3	0	100

Tablo 5'de Okul Yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün "İnsan İlişkileri ve İletişim" Boyutuna ilişkin algılarına bakıldığında % 96,6 kurum yöneticileri ile İletişimlerinin, % 93,3 da kurum çalışanları İle de İletişimlerinin iyi olduğunu , % 86,6'sı kurumun halkla İlişkilere önem verdiğini belirtmişlerdir. % 70'de kurum yönetici ve çalışanlarının hizmet alanlara davranış tarzı ve % 83,3'sı anlayışlı olduklarını düşünürken % 63,3 de kurum yönetici ve çalışanlarının hizmet alanlara karşı konuşma tarzlarını beğenmemektedirler. % 76,7'sı kurum yönetici ve çalışanlarının hizmet alanlara değer verdiğini,% 70 de hizmet alanların hakları konusunda hassas olduklarını düşünmektedir.

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün "Kurumun Genel İşleyişi" Boyutuna ilişkin algıları

		Katılım Düzeyi					
"Kurumun Genel İşleyişi"		Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Zayıf (2)	Çok Zayıf (1)	Toplam
9-Kurumun Değişen Koşullara Uyum Sağlama Düzeyi	n	3	17	9	1	0	30
	%	6,7	56,7	30	3,3	0	100
10-Kurumun Eğitim Hizmetlerinde Alternatif Çözüm Üretme Düzeyi	n	2	17	10	1	0	130
	%	6,7	56,7	33,3	3,3	0	100
19-Kurumdan Hizmet Alırken Size Verilen Önem Düzeyi	n	7	18	4	1	0	30
	%	23,3	60	13,3	3,3	0	100
20-Kurum İşleyişindeki Düzen	n	4	11	9	1	0	30
	%	13,3	53,3	30	3,3	0	100
21-Kurum Is Ve İşlemlerinin Verimlilik Düzeyi	n	6	14	9	1	0	30
	%	20	46,7	30	3,3	0	100
22-Kurumun Kendisini Geliştirme Düzeyi	n	1	17	8	4	0	30
	%	3,3	56,7	26,7	13,3	0	00
23-Kurumun Çalışanlarının Yeterlilik Düzeyi	n	3	14	10	3	0	30
	%	10	46,7	33,3	10	0	100
24-Kurumun Yöneticilerinin İşlerinde Uzmanlık Düzeyi	n	8	18	3	1	0	30
	%	26,7	60	10	3,3	0	100

25-Kurum Yönetici Ve Çalışanları Kurum İmajına Katkıları	n	3	20	6	1	0	30
	%	10	66,7	20	3,3	0	100

Tablo 6'de Okul Yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün "Kurumun Genel işleyişi" boyutuna ilişkin algılarına bakıldığında % 63,4'ü kurumun değişen koşullara uyum sağladığını ve eğitimde alternatif çözümler ürettiğini düşünmektedir. Okul Yöneticilerinin % 83,3'ü kurumun kendilerine değer verdiğini, % 66,6'sı kurumun düzenli olduğunu ve % 66,7'sı kurumun işlerinin verimli olduğunu belirtmişlerdir. Kurumun kendisini geliştirmesi ve çalışanların yeterli olması diğer maddeler kadar desteklenmemiştir (% 56,7).Ancak % 86,7 ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan yöneticilerin yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 7: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün Güçlü Yönleri

Güçlü Yönler	n
İlçe Milli Eğitim Müdürünün iş ve iletişimde iyi olması	3
Şube Müdürlerinin işlerini iyi yapması	7
Okul Müdürlerinin iyi çalışması	2
İnsan ilişkilerin ve iletişiminin iyi olması	15
Ulaşılabilir olması	5
Düzenli bir kurum olması	3
Kurum kültürünün devamlı olması	2
Tecrübeli bir ekibin var olması	10
Yetkililere özellikle Şube Müdürlerine kolay erişilmesi ve samimi olmaları	8
İşbirlikçi, yardımsever ve çözüm odaklı olunması	3
Şanlıurfa il merkezinde yer alması, müstakil binada yer alması, birimlerinin yeterli düzeyde olması	6
Yenilikçi bir yapıya sahip olmaları	4
İnsan haklarına saygı göstermeleri	8
Tecrübeli öğretmen kadrosuna sahip olması	6
Şanlıurfa'daki toplumsal yapı değerlendirildiğinde, ilçedeki eğitim seviyesinin diğer ilçelere kıyasla daha iyi seviyede olduğu için öğrenci başarı seviyesinin yüksek olması. Bu durum, kurum için bazı işlerin kolaylaştırmaktadır.	6

Okul yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde gördüğü güçlü yönler, Tablo 7'te verilmiştir. Yöneticilere göre müdürlük iletişim, işlerin zamanında ve uygun şekilde yapılması, Şube Müdürlerine kolay erişme ve Şube Müdürlerinin iletişimlerinin yüksek olmasını güçlü yön olarak gördükleri söylenebilir. Kurum kültürünün devamlılığı ve okul müdürlerinin iyi çalışması, güçlü yönler arasında en az dile getirilmiştir.

Tablo 8: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün Geliştirmesi Gereken Yönleri

Geliştirilmesi Gereken Yönler	n

Memurların eğitim alarak nitelikleri artırılmalı	9
Memurlar, protokol kurallarını öğrenmeli	6
Yazı yazma kuralları geliştirilmeli	3
İletişim için WhatsApp vb. gereksiz yere kullanılmamalı	2
Binanın yetersiz olması	3
İş ile ilgili yönerge vermemesi	1
Derslik ihtiyacının karşılanmaması	2
Her konuda şeffaf ve açık olunmalı	3
Yeni durumlara mümkün olduğunda hızlı uyum sağlanmalı	1
Veli şikayetlerinde yöneticilere ve öğretmenlere destek olunmalı	5
Kurum içi kalite standartları oluşturulmalı	2
Adalet sağlanmalı	4
AR-GE faaliyetleri artırılmalı	2
Planlama, aniden değil önceden belirlenmeli ve birimler işbirliği içinde çalışmalı	3
Gönderilen yazılar, tüm birimlere değil ilgili birime gönderilmeli	4
Sorulan sorulara çözüm bulmada daha etkin olunmalı	2
Doğru işler ödüllendirilmeli	3
Objektif bir yaklaşım sağlanmalı, empati kurulmalı	2
Okul müdürlerinin okulları için olan taleplerinde fazla gayret gösterilmeli	4
Liyakate önem verilmeli	3
Okulların yerleşim-eğitim bölgesi gibi planlama yanlışlıkları giderilmeli	2
Yeni okulların yapılmasında girişimde bulunmak için daha çok çaba serf edilmeli	4
Bütçe, materyal ve donanım sağlamak için daha çok çalışılmalı	5

Okul yöneticilerine İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün geliştirilmesi gereken üç yönü sorulmuş ve yanıtlar değerlendirilerek Tablo 6'da sunulmuştur. Yöneticiler kurum memurlarının niteliklerinin artırılması, kurumun okul yöneticilerine ve öğretmenlere olan desteğini artırması, yazı işlerini düzenlenmesi ve nitelikli işlerin kurum tarafından görülmesi gibi talepleri bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim örgütleri, açık bir sistemdir. Bu nedenle çevrelerindeki değişimleri izlemek ve bunlara uyum sağlamak durumundadırlar. Böylelikle hizmetlerinin niteliği artacak ve görev ile sorumluluklarını yerine getirebileceklerdir. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Millî Eğitim Bakanlığının amaçlarını gerçekleştirmek için kritik rolleri bulunmaktadır. Müdürlükler, bakanlığın taşra teşkilatındaki eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Bu nedenle müdürlüklerinden hizmet alan bireylerin görüşleri değerlendirilerek geliştirilmesi gereken noktalar belirlenmesi ve ilgili çalışmaların yapılması önemlidir (Yalçın, 2019).

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, kadın yönetici sayısının erkek yöneticilere oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir. Oysa kadın öğretmen sayısı, yönetici sayısından daha fazladır. Kadınların yönetici olmama nedenlerinin incelendiği gelecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Yöneticilerin eğitim

düzeyleri incelendiğinde lisansüstü öğretim gören yönetici sayısı iyi görünmektedir. Eğitim kurumlarının daha nitelikli yönetilmesi için bu durum olumlu değerlendirilebilir. Yöneticilerin yöneticilik süreleri değerlendirildiğinde 1-10 yıl çalışan oranı %50'dir. 20 yıl ve üzeri %3,3'tür. Buna göre, yöneticilikte dinamik bir grubun var olduğu düşünülebilir.

Eğitim örgütleri, amaçlarını gerçekleştirebilmek için uygun ve nitelikli yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Yöneticilerin yeterliliklerinin bir başka deyişle performanslarının değerlendirilmesi kurumun ilerlemesi için son derece önemlidir (Yalçın, 2019). Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile kurduğu iletişim ve etkileşim, yöneticilerin performansını değerlendirmek için bir parametre olarak kabul edilmektedir. Yöneticiler, kurumların gücünü kendi okulları amaçları çerçevesinde dönüştürdüğü zaman okul-çevre bütünleşmesi oluşabilir (Sarıtaş, 2008). Aynı zamanda sürekli değişim içerisinde bulunan bir çevreye uyum sağlamak okullar için çok önemlidir ve bu süreci yönetici takip eder (Başaran, 1996). Yöneticilerin birinci derece amiri olan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gerekli koordinasyonu sağlamalıdır. Benzer olarak İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri de kendi eksik yönlerini fark etmeli ve bunları iyileştirmek için gerekli çalışmaları yapmalıdır. Böylelikle okulların sunduğu eğitimin niteliğini artırabilir (Yalçın, 2019).

Bu araştırmada yöneticiler, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün güçlü yönünü, çalışanların iletişimlerinin güçlü olması, güler yüzlü olmaları, yöneticilerin yardım taleplerine yanıt vermeleri, kolay ulaşılabilir olmaları ve samimi olmaları olarak açıklamışlardır. İstanbul Pendik ilçesinde yapılan bir araştırmada İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün güçlü yönünü proje üretmek, güncel web sayfası, ihtiyacı karşılayan sosyal medya kullanımı, teknolojik gelişmelerin takip edilmesi, gerekli donanımının okullara sunulması, Şube Müdürleri ile iletişimin sağlanması olarak bulmuştur (Yalçın, 2019). Bir başka araştırmada ise Kütahya Milli Eğitim Müdürlüğünün hizmet alanlarla olan etkileşimi değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, kurumdaki çalışanların hoşgörülü, etik ilkelere bağlı ve güler yüzlü davranışlarda bulundukları, birimlere kolay ulaşıldığı, problemlerin çözümü için gerekli çabanın sağlandığı, başvuruların uygun sürede değerlendirildiği ve şeffaf olunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın, 2019). Bu iki araştırma ile bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde yöneticiler kurumun güçlü yönlerini etkileşim ve iletişim boyutunda ele almışlardır. Gerçekleştirilen projeler ve donanım gibi daha AR-GE faaliyetleri ile ilişkili olan konular güçlü yön olarak değerlendirilmemiştir. Hatta geliştirilmesi gereken yönler içerisinde ele alınmıştır.

Kurumun geliştirilmesi yönlerin başında çalışanların niteliği gelmektedir. Özellikle mevzuata hâkim olmayan personel planlamaların aksamasına, yazılara geç dönüş verilmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan kurumun yeni okulların açılmasında yeterli girişimciliği sergilememektedir ve liyakat konusunda kendini geliştirmelidir. Son olarak iyi uygulamaları yapan öğretmenin ya da yöneticinin ödüllendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Buna göre yöneticiler yapılan işlerin İlçe Milli Eğitim

Müdürlüğü tarafından görülmesini beklemekte ve istemektedirler. İstanbul Pendik ilçesinde yapılan araştırmada, kurumun geliştirilmesi gereken yönleri, personelin iletişim becerileri ve mevzuata olan hakimiyetleri, okul yöneticilerin yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerinin alınması ve sorunların çözümüne ilişkin adımlar olarak bulunmuştur (Yalçın, 2019). Buna göre, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki personelin donanımı ve yetkinliği yöneticiler için çok önemlidir ve bu konunun gelişmesi üzerinde kurum gerekli adımları atmalıdır.

Bu araştırmada Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde bulunan okul yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çünkü eğitime yön veren kurumları değerlendirmek, onların kendilerini geliştirmeleri için çok önemlidir. Bu araştırma 30 okul yöneticisi ve Şanlıurfa ili Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile sınırlıdır. Gelecekte daha fazla yönetici ve daha fazla Müdürlük ile benzer araştırmalar yapılabilir. Böylelikle bulguların, Türkiye'de yer alan diğer müdürlüklere genelleyip genelleyemeyeceği araştırabilir.

KAYNAKLAR

Aktan, C. C. (2003). Değişim çağında yönetim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi. (Üçüncü Baskı.) Ankara: Pegem A Yayınları.

Çiftçioğlu, A. ve Sabuncuoğlu, Z. (2013). Etik Karar Almada Örgütsel Faktörler İş Etiği. Ed.Tokgöz, N) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3011,Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 1964

Ergun Özler, N. D. (2013). "Liderlik" Yönetim ve Organizasyon. (Ed. Özalp, İ.)

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler. (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Özdevecioğlu, M. (2009). Çalışanların İlişki ve Görev Yönelimli Liderlik Algılamalarının Performansları Üzerindeki Etkileri..*KMU İİBF Dergisi*, 11(16) 54-78.

Sarıtaş, M. (2008). Öğretmen ve veli görüşmelerinin yönetimi. İçinde M. Şişman, S. Turan (Editör), Sınıf Yönetimi (147-160). Ankara: Öğreti

Şimşek, H. (2011). "Eğitim Yönetimi" Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi.(Ed. Bayrak, C.) Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2231. Açıköğretim Fakültesi Yayını. No: 1230

Şişman, M. (2007). Örgütler ve Kültürler, Ankara: Pegem A.

Taşdemir, İ. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayınları

Terzi, A. R. (2000). Örgüt Kültürü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın. N. (2019). Okul Yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna *İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

1859

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

TEKNOLOJİNİN TÜRK DİLİNE ETKİSİ

Ahmet SEMERCİ[65],

ÖZET

Küreselleşme ile değişen dünya koşulları teknoloji devrini ve bilişim çağını yaratmıştır. 2000 yılından beri teknoloji hızlı ve etkili bir şekilde hayatımıza girmiştir, insanlar giderek bu aletlere alışmış ve gündelik hayatlarının bir parçası haline getirmişlerdir. İşte tam bu noktada teknolojinin yanına kültür kavramı yerleştirilir. Kültür, bizim gündelik yaşantımızda var olan fark edilmese bile her gün kendisinden bir şeyler ortaya koyarak gündelik yaşantımıza devam ettiğimiz sessiz fakat etkili bir sistemdir. Kültür, mirastır ve gelecek nesillerden aldığımız bir emanettir, ödünçtür. Teknolojinin gündelik yaşantımıza girmesi bilhassa da bilişim diliyle hayatımızı etkilemesi kültürümüzü değiştirmiştir. Kültürümüzün değişmesi, teknolojiyi dil ile ilişkilendirmemize sebep olur. Dil, kimliğimizdir. Kültürümüz de bu kimliğimizi oluşturmamıza büyük bir etken olduğu için, bu iki kavram birbiri olmadan açıklanamaz. Bu yüzden de kültürümüzün değişmesi demek dilimizin değişmesine; dilimizin kullanımının gelişmesi demek de kültürümüzün eskisi gibi olmadığına işaret eder. Bu etkileşimde Türkçemiz de nasibini aldı. Türk Dil Kurallarına uymadan sembol ve jargonlarla, emojilerle konuşmak, kurallı anlamlı cümle kurulumundan uzak, melez bir dile dönüştü. Yeni bir Teknoloji Dili meydana geldi. Araştırmada -gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulan- nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca mesleki tecrübe ve birikimlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda günlük diyaloglar gözlemlenerek dil, bilişim ve kültür bağlantısının tespitiyle oluşan durum irdelenerek teknolojinin birçok değerimizle ilişkisine dikkat çekilmiştir. Dilimiz, ifadede incelik, nezaket ve çeşitlilikten uzak bir dile dönüşerek, doğallık ve öz benliğini kaybetmektedir.

Anahtar Sözcükler: *dil, kültür, teknoloji, bilişim teknolojileri*

THE EFFECT OF TECHNOLOGY ON THE TURKISH LANGUAGE

ABSTRACT

The changing world conditions with globalization have created the technology era and the information age. Since 2000, technology has entered our lives quickly and effectively, people get used to these tools and have made it a part of their daily lives. At this point, the concept of culture is placed next to technology. Culture is a silent but effective system that exists in our daily lives, even if it is not noticed, that we continue our daily lives by revealing something from it every day. Culture is a legacy, a trust we receive from future generations and it is on loan. The penetration of technology into our daily lives, especially with the language of informatics, has changed our culture. Change of our culture makes us associate technology with language. Language is our identity. These two concepts cannot be explained

[65] Öğretmen, semerciahmet@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

without each other, as our culture is a major factor in creating this identity. Therefore, change of our culture means change of our language; The improvement in the use of our language also indicates that our culture is not what it used to be. Our language, Turkish also had its share in this interaction. Talking with symbols, jargons and emojis without following the Turkish Language Rules has turned into a hybrid language, far from constructing meaningful sentences with rules. A new Technology Language has occured. Qualitative research method -which is formed by data collection methods such as observation and document analysis- was used in the research. In addition, professional experience and knowledge were used. As a result of the research, by observing daily dialogues, the situation created by the determination of language, informatics and culture connection was examined and pointed to the relationship of technology with many of our values. Our language loses its naturalness and self-confidence by transforming into a language that is far from delicacy, courtesy and diversity in expression.

Keywords: *Language, Culture, Technology, Information Technologies*

AMAÇ

Gelişen ve değişen teknoloji aynı özellikleri taşıdığı dili etkilediğini görüyor ve bizim için ana dilimiz olan Türkçe için de zaman zaman endişeleniyor ve hangi alanlarda ve durumlarda etkilediğini araştırma ihtiyacı hissediyoruz.

Yüzyıllardır kullandığımız dilin teknolojik etkilerin gölgesinde kalması kötü bir durum mudur? Türkçe, yabancı kökenli kelimelerin esiri durumunda kalmış mıdır, sorularını yöneltmek zorunda kalıyoruz. Kendimizi, yaşadığımız bu kaotik durumda bulunca, çevremizde gelişen olayların Türkçeden farklı sesler ve yapılarla ifade edildiğine şahit olmak da bizleri üzüyor.

Bu çalışmada, dil, kültür ve bilişim teknolojileri bakımından Türkçeye etkilerini ve Türkçe'nin bugünkü gerçeklerini, gelecekteki muhtemel durumunu vurgulamaya çalışarak farkındalık yaratmaya çalıştık.

YÖNTEM

Araştırmada -*gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulan*- nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca mesleki tecrübe ve birikimlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda günlük diyaloglar gözlemlenerek dil, bilişim ve kültür bağlantısının tespitiyle oluşan durum irdelenerek teknolojinin birçok değerimizle olan ilişkisine dikkat çekilmiştir.

Dünya'da Yaşayan Bütün Canlılar İçin İletişim Aracı Dildir

Kültür; bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, geçmişten beri değişerek devam eden, kendine özgü, sanatı, inançları, örf ve âdetleri, anlayış ve davranışları ile onun kimliğini oluşturan yaşayış ve düşünüş tarzıdır.

İnsan, kültür süreci içerisinde kendi çevresinden hareketle ve bu çevreyle ilgili olarak araçlar ve değerler yaratır.

Bu araç ve değerler, değişen dünya koşullarına göre bunlardan uzaklaşmak gerekinceye kadar, kurumsallaşmalarla ve geleneklerle bağıntılıdır.

Kültür, insanın icra ettiği tüm alanları kapsar. Yani; materyallerle ilgili yaşam güvencesinden hareket ederek, sosyal yaşam düzenleri üzerinden geçip, estetik ve değerlere uyumlandırılmış çevre şartlarına kadar uzanır. Bunun yanında da kültür, teknolojiyle doğrudan alakası olan bilimle yakın ilişki içindedir. Bu nedene bağlı olarak, toplumsal çevrenin teknolojik gelişme ile değişmesi, üretim ilişkilerinin farklılaşması büyük sanayi kentlerinin meydana gelmesine yol açmıştır. Bu durumda kültürel yapılanmanın niteliği söz konusudur.

Teknoloji ise, insan hayatını kolaylaştırmak, düzene koymak, onu daha anlamlı kılmak için vardır, gereklidir ve vazgeçilmezdir. Ancak teknoloji alanındaki hızlı değişme ve gelişmeler her zaman iyiye, güzele ve doğruya hizmet etmez; bazen bir takım ciddi problemleri de beraberinde getirir.

BULGULAR

İnternetin sahip olduğu özelliklerden ortaya çıkan yeni iletişim sembolleri, kullanım kalıpları, jargonlar ve iletişim kodları dillerin yapısını ve işleyişini derinden etkilemektedir.

Aşağıdaki örneklerdeki gibi dilimiz teknolojinin etkisiyle yara alıp özünü kaybetmeye başladı.

* ‘yüsünden [yüzünden]’ ‘sisde [siz de]’ ‘tikat [dikkat]’
* Türkçe Harfin Okunuşuna Benzeyen İngilizce Harflerin Kullanılması:
* ‘V’ yerine ‘W’nin Kullanımı; K Yerine Q Kullanımı
* ‘Qimse [kimse]’; ‘wala [vallahi]’; ‘we [ve]’;
* ‘wardı’; [vardı]’; ‘war, [var]’; ‘eywallah’; ‘yaaw’; ‘boşwer’,
* ‘bide’; ‘bişi [bir şey]’ gibi saçma bir dil ortaya çıktı.

Bir de bunlara; konuşma dilini yansıtma ve yerel ağızları kullanma:

* gelces (geleceğiz), gitcezz (gideceğiz) baardım (bağırdım), yapcez (yapacağız)…

Tonlamaları gösterme ve sözün etkisini artırma amacıyla harfleri tekrar etme:

* bennnn, çıtırttt…

Türkçe kelimeleri kısaltarak yazma:

* slm (selam), mrb (merhaba), tmm(tamam), tsk (teşekkür ederim),
* dilece yzlmsi lzmms (Dilekçe yazılması lazımmış.)

Argo ve küfür yaygın kullanma:

* laga luga etmek, trip, yavvv , aq

Yazıda, Türk alfabesinde bulunmayan harfleri kullanma:

* yoq (yok), charpıyo (çarpıyor)…

Türkçe söyleyişlerde İngilizce kullanma:

* DM'den attım, banladım (yasak, cezalandırma), invite (davet etmek), laykladım. (beğendim)

Alfabe dışı simgeleri ve emojileri kullanma:

* :-) (gülümsemek), :-((((çok üzgün biri)…
* Yazım, noktalama ve anlatımda yanlışlık, eksiklik, bozukluk olan cümleler:
* Bu noktada bende gursel beyin belirttigi gibi kateğorik olarak Resmî tarihciler-gayriResmî tarihciler arasında pek fark olmadıgını düşünmekteyim
* Influencer, youtuber, blogger, instagramer gibi meslek grupları, hayatımıza teknoloji kadar hızlı bir giriş yapmıştır.

Bu meslek gruplarının Türkçesinin bulunması gündeme bile gelmemiş ve yabancılardan özenilen

bu durum dilimize yerleşmiştir. Teknolojinin en kullanılabilir hali olan bilgisayarlar, ülkemizde sık kullanılmaya başladığı günden bu yana kendine has terimler dilimizin içerisine yerleşmiştir.

Bilgisayar terimi olan 'kopyala/yapıştır' anlamına gelen 'copy/paste' dilimize yerleşmiştir. Kopyala/yapıştır neredeyse kullanılmamaktadır.

Tekrar başlat' anlamına gelen 'restart etmek' telaffuzu çok sık kullanılmaya, 'boşluk' anlamına gelen 'space' , dilimize 'boşluk bırak' demek yerine 'space yap' şeklinde kullanılmaya başlanmıştır.

Yine 'refresh' kelimesinin anlamı 'yenile'dir ve maalesef Türkçeleri kullanılmamaktadır.

Ya da «bana forward et» yönlendir, ilet, gönder yerine kullanılmaktadır.

Yukarıdaki örneklere onlarcası eklenebilir.

ANALİZ:

İnternette kullanılan Türkçe üzerine yapılan bir araştırmada, incelenen toplam 6084 cümlenin

791'inde anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle cümlelerin % 13'ünde anlatım bozuktur. (Deniz, 2003:78) Bu orana yazım ve noktalama yanlışlıkları da eklendiğinde durumun ne derece kötü olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

İnternet kullanıcılarının, anlatımlarında yabancı harflere, kelimelere, ifadelere yer vermelerinin yanında kullanıcı adı olarak belirledikleri *(nick name)* takma adlarda da İngilizcenin etkisi yoğun şekilde görülmektedir.

Değişik yaş ve meslek gruplarında yapılan bir araştırmada, "MSN" listelerindeki 782 kullanıcı adının bulunduğu listelerde yer alan takma adların, **593** tanesinin (%**75**,8'inin) İngilizce olduğu görülmüştür. (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006:373)

Görüldüğü gibi, kelime yazımından cümle oluşturmaya, kısaltma kullanımından takma adlardaki tercihe kadar İngilizce, İnternette kullanılan Türkçeyi olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu durum, dilin genleriyle oynanmaya başlandığının bir göstergesidir ve genleriyle oynanan yapıların bozulması ve hastalıklı ürünlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu konuda ilk akla gelen Türkçeye özgü harflerin yazımı ile ilgili sorundur. İngilizcenin hâkim olduğu İnternet dünyasında, Çç, Ğğ, Iı, Öö, Şş, Üü gibi Türkçeye özgü harflerin kullanılamaması, bu harflerin Türkçe içerikli sayfaların pek çoğunda da yer alamaması katmerli bir sorun hâline gelmiştir.

Önceleri mecburi olan bu durum daha sonra keyfiliğe dönüşmekte, bu keyfilik ise Türkçede yazım birliği ilkesine zarar vermektedir.

İlk başta sadece bu harflerin yazımında görülen aksaklık, zamanla diğer bazı harflerin ve kelimelerin de yazımını etkilemektedir. Bu aksaklık, ilgili harflerden bazılarının birden fazla başka harfle yazılması *(Örneğin, ş yerine sh, ç yerine ch gibi) şeklinde de kendini gösterebilmektedir.*

Türkçe karakterlerle ilgili olarak ortaya çıkan teknik sorunlar, kişisel bilgisayarlara Türkçe karakter seti (ISO) yüklenerek giderilebilir.

İnternette Türkçenin kullanımı konusunda, var olan sorunlara karşın topyekûn bir mücadeleye girişilmez ve özenli davranılmazsa; "gelecek kuşakların Türkçenin gelişmesine katkıda bulunabilmelerinin güçlüğü bir yana, bilimsel ve teknik Türkçeyi anlayamamaları ve hatta yadırgayarak gelişmesine ayrıca zorluk çıkartmaları kaçınılmaz gibi gözükmektedir" (Ören, 2005:9).

Bu yüzden Türkçenin İnternet dâhil her ortamda hem sözlü hem de yazılı kullanımında, gerekli özenin gösterilmesi, eksikliklerin giderilmesi, yanlışlıkların düzeltilmesi konusunda insanımız kesinlikle bilinçlendirilmelidir.

Buradaki önemli husus;

Bu kelimeler ve kullanımların neden tercih edildiğidir ki, bu sorunun cevabı da ***zorunluluk*** *gibi görünse de* '**özenme**' olarak nitelenebilir.

Türkçe, özellikle teknoloji devrinde doğmuş ve teknoloji ile hemhal olan Z Kuşağının da yardımıyla kültürüne ve diline yabancılaşmaya başlamıştır.

Bu problemler için dil konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapmak esastır.

Elbette ki; Dünya'da yaşanan gelişmelerden uzak kalmak mümkün değildir. 21. yy insanı gibi yaşayarak teknolojiye ayak uydurmak esas amaçlarımızdan biri olmalıdır. Fakat burada dikkat edilecek husus, medeniyetimizi ileri taşımaya kalkışırken karşılaştığımız olumsuz yönleri görmezden gelmiş, medeniyetimizi olduğu yerde bırakarak 'ferdi' bir şekilde ileri gitmeye kalkarak kültürümüze sırt çevirmeye başlamışızdır. Bu durum ise, dilimiz kimliğimizdir, cümlesine uygun değildir.

Mustafa Kemal ATATÜRK'ün de dediği gibi:

* «Gaye, bugünkü ve yarınki Türk'ün Medeniyetini kucaklayacak en güzel ve en ahenkli Türkçedir.»
* «Türk Dili, Türk Milletinin, kalbidir, zihnidir!"

SONUÇ

* Ebeveynler ve eğitimciler bilinçlenmelidir.
* Türk Dil Kurumu, denetlemeler yapmalı ve gündelik yaşantımızda yer alan bu problemlere kesin ve geri dönülmez çözümler bulmalıdır.
* Bu konuda alanında teknolojik donanımlı eğiticiler yetiştirip bu eksikliği kapatılmalı, Türk Milletine ait bir programlama dili geliştirilmeli.
* İbni Sina, Biruni, Farabi vb gibi bilim insanlarımızın makalelerini çevirip onlardan istifade edecek teknolojik programlar yapılmalı,
* "Teknolojik gelişmeleri takip ederek, teknolojinin nimetlerinden istifade edip, çağdaş eğitim öğretim ortamını oluşturmalı."
* Özellikle internet ortamında kullanılacak programlar kendi bilişim uzmanlarımız tarafından yapılan Türkçe yama programları ile desteklenerek kullanılır hale getirilmeli,
* Yapılan yazışma ve sohbetlerde kendi imla kılavuzumuzda olmayan abuk, sabuk kelimeler bu program ile engellenerek, Türkçeyi internet ortamında kullanırken dilimizin yapısını korunması yasal güvence altına alınmalı,
* Türkçenin kurallarının ve gramer yapısının bozulmaması için, bozulmaya sebep olan teknoloji karşısında dilimizi korumak adına, yazı ve konuşma dilimizin, bilim dili olmasını sağlanmalı,

* Teknolojinin nimetlerinden faydalanarak çağdaş eğitim ortamı oluşturmalı, bilinçli gençlik yetiştirilmeli,
* En önemlisi de her şeyden önce tam bağımsızlık için ekonomik ve teknolojik alanda güçlü olmalıyız.

Unutulmamalıdır ki;

Dil, bir millet için, millî benliğin, millî anıların, duyguların ve düşüncelerin, bütün maddi

ve manevi değerlerin, buluş ve yaratışların, ortak hazinesidir.

KAYNAKÇA

ARSLANTAŞ, Adnan Halis (2008) "KÜLTÜR – KİŞİLİK VE KİMLİK" Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları

AKALIN, Haluk (2001), Bilişim Çağı ve Türkçe, Türk Yurdu Dergisi, sayı: Şubat-Mart, sayfa: 162-163

AKSAN, Doğan, Dilbilim ve Türkçe Yazıları, Multılıngual Yabancı Dil Yayınları, Ankara, 2004

ERGİN, Muharrem, Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1985.

DENİZ, Hülya. (2003).İnternet Ortamındaki Yazışmalarda Türkçenin Kullanımı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

İŞÇİBAŞI, Yaprak (2011), Bilgisayar, İnternet ve Video Oyunları Arasında Çocuklar

TOSUN, Cengiz, (2005), Dil Zenginliği, Yozlaşma ve Türkçe,

Türkçe Sözlük. TDK, (2006), Türk Dil Kurumu Yayınları, ANKARA.

1867

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE İŞ STRESİNİN YAŞAM DOYUMUNU YORDAMA GÜCÜ

Dilek ILGIN ÖZBEN[66], Nazmiye ESKİ,[67],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin Covid 19 pandemi sürecinde psikolojik sağlamlık ve görev stresinin yaşam doyumunun yordama gücünü tespit etmektir. Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen türüne göre planlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için araştırma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ili, Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ilçelerindeki MEB'e bağlı tüm okul müdürleri ve öğretmenleri oluşturacaktır. Bu araştırma kapsamında MEB'e bağlı 3 farklı lise ve ilköğretim okullarında görev yapan 8 Okul müdürü ve 10 öğretmene ulaşılarak örneklem sayısı hedefi yakalanmıştır. Araştırmada Nicel Veri toplama kaynakları olarak, yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe`ye uyarlaması Yetim (1993) tarafından yapılan Yaşam Doyumu, psikolojik ihtiyaç doyumu düzeylerini tespit etmek amacıyla Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen ve Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçe` ye uyarlanan İhtiyaç Doyumu Ölçeği, mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen ve Akıncı-Çötok ve Doğan (2011) tarafından Türkçe`ye uyarlanan Oxford Mutluluk ve psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2013) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu kullanılacaktır. Veriler; SPSS 20 istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir. Araştırmanın nitel kısmı için ise,durum çalışması desenlerinden de bütüncül çoklu durum deseni kullanılacaktır. Çalışma grubu olarak Antalya ili Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçe sınırları içerisinde bulunan MEB'e bağlı kurumlarında görev yapan İlk - Orta öğretim okullarının, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gönüllülük çerçevesinde 8 okul müdürü, 10 öğretmen oluşturacaktır Araştırma Veri toplama tekniği olarak bireysel görüşme, doküman analizi tekniği kullanılacaktır. Nitel Veri analizlerinden elde edilen veriler ilk olarak transkrip yoluyla bilgisayar ortamına aktarılacak, ardından NVİVO 11 Paket programı ile alanında uzman nezdinde sınıflandırması yapılacak ve ardından konusunda uzman nezdinde betimsel analiz süreci uygulanacaktır. Sonuçlar, Kappa analizi uygulamasına tabi tutulacaktır. Nicel ve nitel veri analizleri yorumlanacaktır. Pandemi sürecinin gerek görev stresinin getirdiği, gerekse pandemi sureci sebebi ile okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin üzerindeki psiko-sosyal etkilerinin incelenmesi ve oluşan veya oluşabilecek olumsuz etkilerinin yok edilmesine yönelik öneriler ortaya çıkartılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Psikolojik Sağlamlık, Yaşam Doyumu, Covid– 19, Pandemi, Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Öznel iyi oluş*

[66] Öğretmen, ilgin.ozben@gmail.com, MANAVGAT MAYA OKULLARI
[67] Öğretmen, nazmiyeeski@hotmail.com, ŞEHİT KARA PİLOT ÜSTEĞMEN TAHSİN BARUTÇU MTAL

THE POWER OF SCHOOL HEADS AND TEACHERS TO PREDICT THE LIFE SATISFACTION OF PSYCHOLOGICAL STRENGTH AND WORK STRESS IN THE PANDEMIC PROCESS

ABSTRACT

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the predictive power of school principals and teachers' psychological resilience and life satisfaction of job stress during the Covid 19 pandemic. This study was planned according to the convergent parallel design type, which is one of the mixed research methods. For the quantitative part of the research, the research universe will be composed of all school principals and teachers affiliated to the Ministry of Education in Antalya province, Kepez, Muratpaşa and Konyaaltı districts in the 2020-2021 academic year. Within the scope of this research, 8 school principals and 10 teachers working in 3 different high schools and primary schools affiliated to the Ministry of National Education were reached and the sample size target was achieved. As the quantitative data collection sources in the research, Life Satisfaction was developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) to determine the levels of life satisfaction and adapted to Turkish by Yetim (1993), and Deci and Ryan (1991) were used to determine the levels of psychological need satisfaction.) and adapted to Turkish by Cihangir-Çankaya and Bacanlı (2003), Oxford Happiness and In order to determine the levels of resilience, the Psychological Resilience Scale Short Form developed by Smith et al. (2008) and adapted into Turkish by Doğan (2013) will be used. Data; It will be analyzed using SPSS 20 statistical program. For the qualitative part of the research, the holistic multiple -case design, which is one of the case study designs, will be used. As the working group, 8 school principals and 10 teachers will be formed by the maximum diversity sampling method of the primary and secondary schools working in the institutions affiliated to the Ministry of Education within the boundaries of Antalya province Kepez, Konyaaltı and Muratpaşa districts. Research As data collection technique, individual interviews, documents analysis technique will be used. The data obtained from the Qualitative Data analyzes will first be transferred to the computer environment by transcription, then the classification will be made by the experts in the field with the NVIVO 11 Package program, and then the descriptive analysis process will be applied by the expert. Results will be subjected to Kappa analysis application. Quantitative and qualitative data analysis will be interpreted. It is thought that it may be beneficial to examine the psycho-social effects of the pandemic process on school principals and teachers due to both the stress of the task and the pandemic process, and to reveal suggestions for eliminating the negative effects that may occur or may occur.

Keywords: *Resilience, Satisfaction with Life, Covid-19, Pandemic, Satisfaction of Psychological Needs, Subjective well-being*

PROBLEM GİRİŞİ

Yaşadığımız yüzyılda tüm dünya ülkeleri gibi ülkemizde salgın surecinden oldukça fazla etkilenmiştir. Ülkeler, salgının verdiği zararı azaltabilmek adına ekonomiden, yaşam koşullarına, sağlıktan eğitime çeşitli tedbirler almıştır. Ülkemizde de yaşanılan kaotik süreçte, sağlık/güvenlik önlemleri çerçevesinde eğitimde de yeni yaklaşımlara yönelenmiş ve uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Eğitim alanında belirli surelerle klasik eğitim modeli (geleneksel eğitim modeli) olan yüz yüze eğitime ara verilmiş, Hibrit Eğitim Modeli denilen Karma Eğitim Modeline (dijital temelli çevrimiçi ve yüz yüze)hazırlıksız ve zorunlu bir geçiş sureci yaşanmıştır. Eğitim de ki bu ani ve zorunlu geçiş, alt yapı ile bilgi

donanımının yetersizliğinden kaynaklı olumsuz etkiler ile çeşitli sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Salgın döneminde Eğitim alanında ki bu ani teknolojik/dijital evrimle, ülkemizdeki hazırbulunuşluk düzeyindeki eksiklik öngörüsü doğrultusunda denile bilinir ki, gerek Okul Müdürleri gerekse de Öğretmenler, psiko-sosyal- bilişsel ve biyolojik olarak etkilenmişlerdir. Bu sebeple bu araştırma ile Okul Müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve iş stresinin yaşam doyumunun yordama gücünü tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu bakımdan içinde bulunduğumuz süreçte pandemi ile birlikte oluşan stres-kaygı-korku-endişenin üzerine birde eğitimde ki bu evrim ile görev yükünün farklılaşması ve uygulamadaki bilgi yetersizlikleri ile de Okul Müdürlerinin ve öğretmenlerinin stres yaşamalarına bu durumda psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunda bir azalmaya sebebiyet vermiştir. Bu sebeple bu araştırmanın yapılması önemli görülmektedir. Araştırmanın psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu bağlamında değerlendirilmesinin nedeni bu kavramın Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin içinde bulunduğu akademide ve dijital alt yapı donanımında hazırbulunuşluk durumuna bakılmaksızın, acil çıkış kapısı olarak zorunlu bir dijital evrime geçme, özellikle Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olması ve yine içinden geçilmekte olunan pandemi gibi kaotik bir süreçte daha da önem kazanmış olması bakımdan önem arz ettiği düşünülmektedir.

Tüm dünyada etkisini gösteren salgın hastalıklar pandemi gibi salgın hastalıklar literatürüne bakıldığında birçok salgın hastalığın yaşandığı ve bu hastalıkların insanlara korku ve endişe yaşattığı görülmüştür (Altan, 2019). Salgın hastalık süreçlerinde, geçmişten de olduğu gibi tıbben bile zaman zaman insanların elini kolunu bağladığından, pek çok ölümlerin yaşandığı bir dönem halini almakta buda ister istemez üzüntü, korku-kaygı, stres gibi psikolojik etkilere sebebiyet vermektedir. Geçmişe bakıldığında birçok salgın hastalığın yaşandığı ve bu hastalıkların insanlara korku ve endişe yaşattığı görülmüştür (Altan, 2019). Yaşanılan süreçteki salgın hastalıklar, insanlığın yaşam ile ölüm arasında kalmasına hatta pek çok ölümlere sebebiyet vermiştir. (Yıldırım, 1985:1337). Bireyler, kriz dönemi sayılan pandemi dönemlerinde hem ailelerini hem kendilerini güvene alabilmek ve kontrol dışı gelişen bu gelişmeyi yaşamsal döngüler gereği kontrol etmeyi ister ve bunun üzerinde çeşitli çalışmalar yürütürler. (MEB, 2020). Yaşanılan korku – endişe, panik duygu durumlarının da bireylerde psiko-sosyal ve biyolojik olarak olumsuz yansıdığı göz ardı edilmeyecek olursa, pozitif psikoloji alanının kavramı olan "psikolojik sağlamlık" kavramı günümüzde daha da sık gün yüzüne çıktığı gözlemlenmiştir. "Psikolojik Sağlamlık", bireylerin yaşadıkları olumsuz durumlar karşısında gösterdiği uyum ve bununla baş-etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Block ve Kremen, 1996; akt. Karaırmak ve Siviş- Çetinkaya, 2011). Psikolojik sağlamlık, olumsuz yaşantılar, güç durumlar ve zorluklarla karşılaştıktan sonra bu zorlukların üstesinden gelme ya da kendini toparlama yeteneğidir (Johnson, 2008). Buradan çıkarımla denile bilinir ki, psikolojik sağlamlık, Psiko-sosyal iyi-oluş duygu durumunu

ortaya çıkartmaya çalışan destekleyici bir faktördür. Olumsuz durumlar karşısında, psikolojik sağlamlık sayesinde birey, dengesini koruyarak, fiziksel ve ruhsal sağlığın olumlu düzeyde seyri, yine öznel iyi oluşluğu ile de topluma etkili ve aktif bir katılım sağlayabilme becerisi sağlayabilme gibi olumlu durumlara teşvik eden koruyucu bir faktör olarak da nitelenebilir. "Psikolojik sağlamlık", kişinin, stres ve kaygı durumunu yükseltecek durumlarla karşı karşıya kaldığında, mental-psiko-sosyal-bilişsel ve biyolojik dengeli olarak yaşamını idame ettirebilmesi bunun yanında da yaşam akışı içerisinde ki süreç ve durumlara adapte olup, akışı sürdürme kapasitesi olarak da nitelenebilir. Bireyler, yaşamları her zaman olağan akışında sürmez. Zaman zaman kendi tercihleri zaman zamanda yaşam koşulları kişilere zorlu süreçler sunar. Bu durumlarda ki bireyin göstereceği duygu durum tutumları, olay ve durumlara göstereceği eylemler ve dış faktörlerin değişkeni bireyin psikolojik sağlamlık derecesini gösterir. Türkçede eş anlamlı kullanılan, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik yılmazlık kavramları da aynı ifadeleri içermektedir. Psikolojik sağlamlık durumun var olabilmesinden söz edebilmek için, bireyin yaşadığı güçlüklere karşı bir uyum göstererek, hatta yaşamın çeşitli alanlarında da başarı elde etmesine ve uyumlu bir profil özelliklerine sahip olmasına bağlıdır. (Gürgan, 2006). Öznel iyi oluş kavramı da Psikolojik sağlamlık ile bağdaşan bir diğer kavram olup; kişinin hissettiği olumlu duyguların olumsuz duygulardan çok olması ve genel olarak yaşamdan alınan doyum olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984).

İnsanların yaşamlarından tat alabilmelerinin önemli bir göstergesi olarak sayılan mutluluk kavramına son zamanlarda sıkça rastlamaktayız. Diener (1984) mutluluğu, üç bileşenle tanımlamıştır. Bunlar; 1.Olumlu duyguların yaşanma sıklığı, 2. Olumsuz duyguların yaşanma sıklığı, 3. Yaşam doyumu. Mutluluk kavramının duygu durumu boyutunu; olumlu ve olumsuz duyguların yaşanma sıklığı, mental durum boyutunu da yaşam doyumu oluşturmaktadır (Pavot ve arkadaşları, 1991).Yaşam doyumu, tüm yaşantı süreçlerini kapsayan genel bir duygu durumu doyumudur (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005) ve şu anki yaşamdan alınan doyum, yaşamı değerlendirme isteği, geçmişe ilişkin doyum, geleceğe ilişkin doyum, bireyin yaşamına ilişkin olarak yaşamındaki önemli kişilerin görüşlerini kapsamaktadır. Ayrıca iş, aile, serbest zaman, sağlık, benlik gibi çeşitli doyum alanları bulunmaktadır (Diener ve Lucas, 1999).Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun kriterleri sayılıp, bireyin yaşam seyrinde,bireysel yaşam kalitesine dair kişisel görüşünü işaret etmektedir (Diener &Diener, 1995). Yaşam doyumu, pozitif psikolojide son zamanlarda oldukça öne çıkan bir kavramdır. Yaşam doyumuna dair ölçütler, kişininöznel iyi oluşluğuna dair önemli bir kriter olmaktadır (Gilman &Huebner, 2003).

Günümüzde yaşanılan pandemi sureci ile birlikte eğitimin sürdürülebilir bir yaşam biçimi için ne kadar kritik bir role sahip olduğu görülmektedir. Süreç ile birlikte eğitimlerini zaman zaman uzaktan eğitim ile sürdüren Okul Müdürleri ve öğretmenleri, eğitim ortamlarından uzaklaşmışlar, dijital temelli

eğitime yönelerek, zor bir sureci en az hasarla atlatmaya gayret göstermektedirler. Pandemi ile ülkemizde uygulanmaya başlanılan Hibrit Eğitim Modeli(Karma) sosyal bir varlık olan bireyi, eğitim-öğretim ortamından, sosyal çevre/paydaşları ile kuracağı ilişkilerden uzaklaştırmış, bu da okul kültürü, sosyal çevre kültürü gibi kavramların önemini ortaya çıkarmıştır. Birey, yaşamının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmektedir. Görevini yerine getirirken kimi zaman bir örgüt içerisinde olup bu örgüt için çeşitli amaç ve görevleri yürütmek üzere kendisinden beklenilen sorumluluk ve görevleri yerine getirmektedir. Birey, örgüt içerisinde bu görevleri yerine getirirken, aynı zamanda kendi şahsi ihtiyaçlarını da gerçekleştirmek ister. Okul - okul çevresi kültürü, sosyal bir sistem olduğu varsayılırsa, öğretmende bu kültürün mihenk taşıdır. Toplum olarak öğretmenlere bakış açısı oturttuğu konum oldukça değer potansiyelindedir. Okul açısından öğretmenin bir okuldaki göstereceği olumlu bir kazanım dahi, okulun amaçlarının yaşama aktarılmasında büyük rol oynar. Buradan çıkarımla denilebilinir ki, öğretmenlerin başarısı, okulun başarısıdır. Öğretmenlerin başarısından söz edebilmek için öğretmenlerin başarısına etki eden ana faktörlerden de bahsedilmelidir. Bunlar, iş doyumu ve iş stresidir. Bir okulda okul başarısından söz edecek isek, o okuldaki öğretmenlerin, Müdürlerin de iş doyumundan buna bağlı olarak iş stresi kaynaklarından da bahsedilmesi gerekmektedir. Mutlu, üretken ve başarılı bir öğretmen için, iş doyumunun oldukça yüksek, iş stresinin de eş değerde düşük olması beklenilen bir göstergedir. Tatbikî iş doyumuna etki eden değişkenlerde bulunmaktadır. Bunlar, cinsiyet, çocuk sayısı, kişisel özellikler, kıdem, eğitim düzeyi, kurum kültürü ayrıca yürütülmekte ve beklentide olunan iş ve işin nevi, karşılığını alabilme göstergeleri (maaş, prim, takdir belgeleri), kurumun yönetim politikası, işi yürütme koşulları ve özellikle kurumda çalışanlar arası ilişkiler ile çevresel faktörler gibi değişkenleri sayabiliriz.Konuya dair araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin iş stresinden kaynaklı yüksek oranda tükenmişlik sendromu yaşadıkları bulgusu ortaya çıkmaktadır. (Abel and Sewell, 1999, Cox and Brockley, 1984; Farber, 1984; Feitler and Tokar, 1982; Kyriacou and Sutcliffe, 1978).Genel olarak değerlendirilecek olursa, yönetici ile yanlarında çalışanların iş yuku, rol çatışmaları, çalışma koşulları, diğer roller ile olan karmaşıklığı, kariyer gelişim basamaklarındaki etkenler, kurum ve örgüt içerisinde görev yapan kişiler arası ilişkiler gibi değişkenler iş stresine sebebiyet vermekte ve bu değişkenlerin irdelenerek tespit etmede bir genel çerçeveye gereksinimleri vardır (Hellriegel e*tal.*, 1995:240-241). Denilebilinir ki, çalışanların çalışma ortamında yaşadıkları olumsuz deneyimler strese sebebiyet vermekte ve bu stres ile baş-etme de destek olmak, iş doyumuna katkı vermek ve örgüt içerisinde verimliliği yükseltmek adına yöneticilerin strese sebebiyet veren faktörleri belirginleştirmesi örgüt için önem arz etmektedir. (Günbayi, 2008: 9). İş doyumu işin nevi ile çalışanların beklentilerinin örtüşmesi ile gerçekleşir.(Davis, 1982: 96) Çalışılan işe duyulan tatminsizlik, iş doyumsuzluğu, işe karşı duyulan tatmin ise iş doyumunu belirtir. (Armstrong, 1993:164).Çalışma ortamında rahat ve huzurlu bir iş ortamının

yanında strese sebebiyet veren huzursuz günlerde geçirebilir. (Hellriegel, Slocum and Woodman, 1995: 236)

Yaşam doyumu ile İş doyumu arasındaki bağıntıyı irdeleyen pek çok literatüre rastlanılabilinir. (Rice, Near ve Hunt, 1980; Rain, Lane ve Steiner, 1991; Judge, Watanabe, 1993; Judge, Locke, Durham ve Kluger, 1998; Dikmen, 1995; Adams, King ve King, 1996; Vara, 1999; Ghiselli, Lopa ve Bai, 2001; Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Dağdelen, 2008; Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009; Ay ve Avşaroğlu, 2010; Telef, 2011; Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011; Uyguç, Arbak, Duygulu ve Ar, 2013; Akgündüz, 2013; Çevik ve Korkmaz, 2014; Haar, Russo, Sune ve Ollier- Malaterre, 2014; Mishra, Nielsen, Smyth ve Newman, 2014; Gök, Erdem ve Kurtuluş, 2016).Fakat pandemi döneminde Okul Müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve görev stresinin yaşam doyumunun yordama gücüne dair çalışmalara literatür de rastlanmamaktadır. Bu sebeple iş doyumu – psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu arasındaki bağıntıyı inceleyen araştırmalar, önemli görülmektedir (Near, Rice, Hunt, 1987; Dikmen, 1995; Uyguç, Arba, Duygulu ve Çıraklar, 1998). Yapılan araştırmada iş doyumunun ya-şam doyumundaki değişimlerin yaklaşık % 5 - 10 'unu açıkladığı görülmektedir (Rice, Near, Hunt, 1979; Near, Smith, Rice ve Hunt, 1984; London, Crendall, Seals, 1977). İş doyumunu; kişilerin çalıştıkları işlerdeki memnuniyeti (Spector, 1996), çalıştıkları işteki tatmin duzeyi (Muchinsky, 2000) olarak ifade etmektedir.Çalışanların başarılı, başarılı, mutlu ve üretken olmalarındaki ana değişkenin iş doyumu olduğu bulgusu ortaya çıkmaktadır. (Musal, Elçi ve Ergin, 1995).Eren'e göre (1984), İş doyumu, çalışma karşılığında elde edilen maddi tutar, çalışanın çalışmasını yürütürken çalışmaktan keyif aldığı çalışma arkadaşları ve bunun yanında ortaya çıkarttığı bir eser, bir ürün veya verdiği bir hizmetin sağladığı mutluluk duygusudur. Öğretmenlerin iş doyumlarına dair yürütülen araştırmalarda iş stresi (Günbayı ve Tokel, 2012), mesleki defarmasyon (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Dilsiz, 2006; Telef, 2011; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012), motive duygu durumu (Karaköse ve Kocabaş, 2006), yaşam doyumu (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Telef, 2011) gibi faktörlerle ile yürütüldüklerine rastlanılmaktadır. Okul iklimi ile yaşam doyumu arasındaki bağıntıyı inceleyen araştırmalar kısıtlı olmakla birlikte, yapılmış çalışmalarda iki değişken arasındaki anlamlı bir bağıntı bulunduğu bulgusuna erişilmektedir.(Bugay ve ark., 2015).

Okul Müdürleri ve öğretmenler, pandemi sebebi ile günlerinin büyük kısımlarını zorunluluklar gereği evde geçirmekte olup bu durumun da sosyal çevre, okul kültürü ve okul çevresi ile olan bağın zayıflamasına sebebiyet vermiş aynı zamanda da pandemi surecinden kaynaklı sağlık kaygılarının ve psikolojik temelli stres - kaygı durum bozukluklarının baş göstermesine hatta psikolojik sağlamlık durumunu düzenleyemeyen Okul Müdürü ve öğretmenlerde de artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, Hibrit Eğitim Modeli uygulaması surecinde yaşanılan ve de pandeminin yarattığı da olumlu –olumsuz etkileri, okul müdürü ve öğretmenlere sunulan eğitime dair yeni yaklaşımlarındaki

politik uygulamalara dair psikolojik sağlamlık durumu, duygu durum süreçleri, yine bu dönemde okul müdürü ve öğretmenlerin öz yeterlilik, psikolojik sağlamlık durumları, yaşam doyumu, öznel iyi oluş durumunun tespiti ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yaşam doyumuna etkilerinin tespitinin önemli olduğu düşünülmektedir.Araştırma konusu itibariyle literatürde fazlası ile araştırmalara rastlanmaktadır. Fakat bu araştırmalarda, Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin kaotik durumlardan saydığımız pandemi gibi bir süreçte psikolojik sağlamlıkları, duygu durum tutumları, öznel iyi oluşluk, psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumları bir arada ele alınmamıştır. Ortaya çıkan bu eksiklik etkeni ile araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Araştırma Antalya ili Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerini içeren Özel ve Milli Eğitime Bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin salgın dönemlerinde (pandemi), psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu, duygu durum tutumları paralel yakınsak desen olan karma bir yol ile araştırılması yolun gidilecektir.

Tanımlar

Psikolojik Sağlamlık: Psikolojik sağlamlık; Bireyin karşılaştığı olumsuz yaşam durumlarına karşı (stresli-kaygı-korku-endişe-yoksunluk) baş etme becerisi yine böyle sert koşul ve durumlarda sosyal iletişimsel ve psiko-sosyal olarak yaşam akışını sürdürebilmesi durumlarını içermektedir (Çelik, 2012).

Yaşam Doyumu; Yaşam doyumu, bireyin bireysel öz bilinç kalıplarınca yaşamı içerisindeki tüm süreçlerde (olumlu-olumsuz) pozitif bir bakış açısı ile değerlendirmesidir. (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985).

Öznel İyi Oluş: Olumlu duyguların sık, olumsuz duyguların az yaşanması ve yüksek yaşam doyumu alma şeklinde tanımlanmaktadır (Diener, 1984; Myers ve Diener 1995). Öznel iyi oluş, pozitif psikolojinin en önemli araştırma konularından birisidir.

Stres: organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan, çeşitli fiziksel ruhsal belirtiler gösteren bir durumdur (Günbayı, 2012).

İş stresi: iş ve örgütsel istekler, kısıtlamalar ve fırsatlara bireysel özelliklerin aracılık ettiği bir durumdur (Günbayı, 2012).

AMAÇ

2020 – 2021 yılları arasında yaşanılan ve tüm dünyada etkisi hissedilen COVID – 19 pandemi süreci, ülkemizde de olumsuz etkilerine maruz kalınmıştır. Pandemi ile gerek ekonomi, gerek psiko-sosyal-biyolojik, gerekse de akademik alanda pek çok olumsuz durumlarını deneyimlemekteyiz. Bu araştırmanın amacı, COVID – 19 pandemi surecinin tüm özel ve MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin yaşadıkları görev stresi ile psiko-sosyal-bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yaşam doyumunu yordama etkisinin tespiti

hedeflenmiştir. Yine pandemi sürecinin psikolojik sağlamlık ve görev stresinin yaşam doyumunun yordama gücünü tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca COVID 19 pandemi süreci ile ilgili, Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin bakış açıları, pandeminin gerek görev stresi gerekse psiko-sosyal ve bilişsel yaşamlarına etkisi araştırılacaktır. Yine pandemi döneminin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerinin üzerinde öz yeterlilik, öznel iyi oluşluk, psikolojik sağlamlık durumlarının tespiti ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yaşam doyumuna etkisinin tespiti ve pandemi sürecinin cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, kıdem yılı ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amaçlanmıştır. Ayrıca, Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin pandemiyi nasıl yorumladıkları, pandemi sürecinde yaşanılan gerek görevden kaynaklı gerek pandemi surecinin verdiği stres, kaygı gibi psikolojik durum bozukluklarını önlemeye yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Ülkelerde zaman zaman yaşanılan kaotik durumlar, ülke içinde yaşayan bireylerin yaşamlarını da birebir etkilemektedir. Pandemi günümüz yy için pek çok ülke gibi ülkemizi de ciddi bir kaosa sürüklemiştir. Yaşanılan kaotik süreç, her alanda olumsuz etkilerine sebebiyet vermiştir. Yaşadığımız pandeminin yarattığı koşullardaki olumsuz süreçlerin de Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir. Bu süreçte evde kalma /kısıtlılıklar/zorunlu bireylerle bağlarını kesme/ sosyal iletişimden uzaklaşmaları ve 4 duvar arası diye nitelendirilen uzun bir süreci kapsayan evde kalma zorunluluğu, gerek psiko-sosyal- gerek bilişsel/mental-gerek biyolojik gerekse de akademik olarak lise öğrencileri oldukça olumsuz olarak etkilenmişlerdir. Bu süreçte okulları/arkadaşları/okul çevresi ile de uzaklaşan okul müdürleri ve öğretmenler aniden ve zorunlu olarak iletişimi kesilmiş, bu da kendi içlerinde kaosa sürüklenmelerine sebebiyet vermiştir. Okul, okul müdürleri ve öğretmenlerin kendi öz yeterliliğini sağlamasında, öz benlik gelişiminde ve çeşitli bilişsel/mental ve fiziksel becerileri kazanım olarak sağlamasında güçlü bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin eğitim yuvasındaki arkadaşları ve okulun paydaşları olan sosyal çevresi ile zaman zaman fiziksel zaman zaman da mental olarak etkileşim halinde olması ile psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Denilene bilinir ki, öğretmen okulda sadece ders eğitim – öğrenimi verdiği bir dört duvar değil aynı zamanda biyolojik, psiko-sosyal, mental ve dil gelişimi olarak gelişmesine etken olmaktadır. Yaşanılan pandemi, okul müdürleri ve öğretmenleriçin okullarından, arkadaşlarından ve sosyal çevre ve yaşam standartlarından aniden bir sekteye uğratmış ve bu da onları bir içsel bir çatışma, stres – kaygı ve bilişsel – psiko-sosyal olarak olumsuz bir sürece sürüklemiştir. İnsanlar yaşam içerisinde değişim gereği sürekli değişiklikler ile karşı karşıya kalmaktadır. İnsanların sosyal bir varlık oldukları göz önüne bulundurulduğunda iletişimsel psiko–sosyal-mental vb. pek çok faktörler bireyi çevreye uyumunu etkilediği gözlemlenmektedir. Böyle durumlarda var olan olumsuz durumla baş-etme becerisi, karşılaştığı olumsuzluklar ve bu olumsuzluklara gösterdiği duygu durum tutumu, psikolojik sağlamlık durumu yine yaşam doyumu

büyük etki ettiği yapılan araştırma bulguları arasındadır.Bireyler böyle stres-kaygı gibi problem durumlarında doğru karar alabilmeleri, yapıcı, etkili ve inovaktif çözümler üretebilmeleri, yine kaygı ile stres ile rahatça üstesinden gelebilmeleri,psikolojik, ruhsal olarak ne derece dayanıklı olabildikleriyle ilgili olduğu çıkarımını öne çıkarmaktadır. (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy ve Ramirez, 1999; Flouri ve Buchanan, 2003). Bu sebeple bu araştırma ile Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Covid – 19 Pandemi süreci hakkındaki görüş açıları, pandemi döneminde öz yeterlilik, öznel iyi oluşluk, psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunun mutluluk ve yaşam doyumuna anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığının tespiti, yine pandemi sürecinin cinsiyet, yaş, İkamet, çocuk sayısı, kıdem ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin tespitinin önemli olduğundan hareketle,bu araştırmanın;

Araştırmanın Problem Cümlesi: "Pandemi sürecinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve iş stresinin yaşam doyumuna nasıl bir yordama gücü bulunmaktadır?**"** olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Nicel Boyut:

1. 2. ALT PROBLEMLER

Alt Problemler: Bu projenin alt problemleri ise aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Pandemi sürecimde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi nedir?
2. Pandemi sürecimde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iş stresi düzeyi nedir?
3. Pandemi sürecimde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi nedir?
4. Pandemi sürecimde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sağlamlık düzeyi ve iş stresi düzeyinin yaşam doyumuna etkisi nedir?

Nitel Boyut:

1. 2. ALT PROBLEMLER

1. Okul müdürleri ve öğretmenler pandemi sürecini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Okul müdürleri ve Öğretmenler, psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumu kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?
3. Okul müdürleri ve Öğretmenler, iş stresini nasıl tanımlamaktadırlar? Stres unsurları nelerdir?
4. Okul müdürleri ve Öğretmenlerin, yaşadıkları iş stresinin nedenleri nelerdir?

5. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, iş stresinin yaşam doyumuna nasıl bir etkisi olduğunu düşünmektedirler? Neden?
6. Okul müdürleri ve öğretmenler, yaşam doyumunu neye benzetirler? Neden?

YÖNTEM

Bu araştırma, Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Covid - 19 pandemi surecine dair, pandemi sureci hakkındaki görüş açıları, pandemi surecinin psiko-sosyal ve bilişsel yaşamlarına etkisinin tespiti amaçlandığı için, karma yöntem araştırması olup karma yöntem, iç içe geçmiş desende ilişkisel tarama türündedir. . İç-içe geçmiş desen, birincil tasarımın önceliğine bağlı olarak, nicel veya nitel tasarımın, nicel veya nitel tasarımın uygulanmasını geliştirmek için ek yöntem olarak bir araştırmacı tarafından kullanılan karma yöntem tasarımıdır. Üç alt türü vardır: Araştırmacının nitel verileri deneysel bir denemeye yerleştirdiği iç-içe geçmiş deneysel tür, Araştırmacının nitel verileri genellikle birbiriyle ilişkili iki veya sayısal veri seti içine yerleştirdiği iç-içe geçmiş korelasyon türü ve Araştırmacının nitel verileri geliştirilmiş ve geçerli nicel ölçme aracının içine yerleştirdiği iç-içe geçmiş ölçme aracı geliştirme ve doğrulama türü: Nicel verilerin eylemsel bir denemeye yerleştirdiği iç-içe geçmiş eylem araştırması türü (Creswell ve Plano Clark, 2011, Günbayi, 2020a,b).Böylece çalışmada toplanan veriler ışığında, Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Covid – 19 Pandemi süreci hakkındaki görüş açıları, pandemi döneminde öznel iyi oluşluk, öz yeterlilik, psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunun mutluluk ve yaşam doyumuna anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığının tespitinin, hem nicel hem nitel açıdan ortaya konulması tartışılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı için, durum çalışması desenlerinden de bütüncül çoklu durum deseni kullanılacak olup, nitel araştırmalar Yıldırım Şimşek (2000:19)tarafından "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir surecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır. Durum araştırması sonuçları, neden ve sonuç belirleyicisi olan gerçek bağlamda gözlemleyerek ortaya koyabilir. Bağlamlar, durumların etkileşiminin, insan ilişkilerinin ve diğer faktörlerin belirleyicisidir.(Cohen, Monion and Morrison, 2007: 253)Bu araştırmada durum (örnek olay) araştırması yöntemi ile desteklenmiş ve bütüncül çoklu durum desenidir. Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır. (Yıldırım ve Şimşek 2000:291)

Evren/Örneklem

Araştırmanın nicel kısmı için araştırma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ili, Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ilçelerindeki MEB'e bağlı tüm Okul Müdürleri ve Öğretmenler oluşturacaktır. Bu

araştırma kapsamında Özel okul ve MEB'e bağlı 3 farklı lise ile ilk öğretim okullarında görev yapan 8 Okul müdürü ve 10 öğretmene ulaşılarak örneklem sayısı hedefi yakalanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel ve resmi kurumlarında görev yapan ilk ve Ortaöğretim okullarının Lise düzeyinde görev yapan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gönüllülük çerçevesinde 8 Okul Müdürü,10 öğretmen oluşturacaktır.

Proje İş-Zaman Çizelgesi

Aylar	Şubat'21	Mart'21	Nisan'21	Mayıs'21	Haziran '21	Temmuz'21
Kaynak Tarama	X					
Ölçek Geliştirme	X	X	X			
Yönteminin Yazımı	X	X	X			
Ölçeğin Uygulanması				x	X	X
Araştırma Raporu				x	x	X
Araştırma Raporunun Teslimi					x	X

Veri ToplamaAracı

AraştırmanınNitel Boyutu Için:

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşme ve döküman analizidir. Görüşme, Stewart ve Cash (1985) tarafından yapılan tanıma göre; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, Patton, 2014).

Nitel Veri analizlerinden elde edilen veriler ilk olarak transkript yoluyla bilgisayar ortamına aktarılacak, ardından NVİVO 11 Paket programı ile alanında uzman nezdinde sınıflandırması yapılacak ve ardından konusunda uzman nezdinde betimsel analiz süreci uygulanacaktır. Yine geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için, alanında uzman nezdinde ulaşılmış olan sonuçlar, Kappa analizi uygulamasına tabi tutulacak ve sonuç olarak, nitel veri analizleri yorumlanacaktır.

Görüşmeler için, Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu, kullanılacak olup, uzman nezdinde hazırlanmış olan form, kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra, alanyazın çalışması yürütülmüş, akabinde birebir araştırmacılar nezdinde yürütülecek olan çalışmada, Yarı Yapılandırılmış görüşme formu, demogojik özellikleri içeren birinci bölüm soruları ile asıl proje amaçlarını içeren soruların yer aldığı ikinci bölüm sorularını içeren iki bölümden oluşmaktadır. yapılacak görüşmeler ulaşılabilirlik durumu ölçütüne gore bazıları yüz yüze bazı görüşmeler ise zoom üzerinden yapılacaktır. Formda; katılımcılara yönelik ilk olarak demogojik bilgileri içeren sorular sorulacak ve ardından asıl araştırma konusunu içerecek olan Covid– 10 Pandeminin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin üzerindeki psiko-

sosyal- bilişsel etkileri, öz yeterlilik, öznel iyi oluşluk, psikolojik sağlamlık, bireyin, önemli sıkıntılara veya kişisel bir krize maruz kaldığında, zihinsel dengeyi ve normal işleyişi kurtarma, adapte etme ve sürdürme kapasitesini içeren strateji geliştirme kavramlarına dair sorular yöneltilecektir.Yine pandemi döneminde bağımsız değişkenlerinin tespiti adına cinsiyet, yaş, ikamet, eğitim durumu, kıdem ve okul kulturu gibi demogojik faktörlerin etkisinin olup olmadığını tespitini ve yine Okul Müdürü ve Öğretmenlerin kriz dönemlerinde almak zorunda oldukları uzaktan eğitim modellerinin duruma bakış açılarını içeren sorular yöneltilecektir. Pandemi döneminin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin üzerindeki olumlu ve olumsuz yanlarının tespiti yapılacak ve Okul Müdürü ve Öğretmenlerin pandemi surecinden en az hasarla atlatabilmesi adına, etkili çözüm önerileri sunmak bu araştırmanın ana hedefleri arasındadır. Görüşmeler imkanlar dahilinde bazıları yüz yüze, bazıları Zoom uzerinden kayıt altına alınacak, akabinde görüşme kaydını, birebir, hiçbir değişikliğe sebebiyet vermeden, aynen bilgisayar ortamına aktarımını sağlanacaktır. Elde edilen veriler, NVİVO paket programı yardımı ile ilk olarak üst temalar olarak gruplandırılacak, ardından betimsel yolla analizi gerçekleştirilecektir. Araştırmanın sonucunda Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Pandemi döneminin farkında olup, kriz dönemlerinde psiko-sosyal, bilişsel anlamda, öz yeterlilik, öznel iyi oluşluk, psikolojik sağlamlık ve stres dönemlerinde oluşabilecek zararlardan en az hasarla geçebilecekleri öneriler sunmak hedefler arasındadır.

Araştırmanın Nicel Boyutu Için:

Araştırmada Nicel Veri toplama kaynakları olarak; pandemi döneminde Okul Müdürü ve Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe` ye uyarlaması Yetim (1993) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği**,** Arkun TATAR tarafından geliştirilen madde yanıt kuramıyla A iş stresi ölçeği-20, Psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla da; Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2013) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu kullanılacaktır. Veriler; SPSS 20 istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir,

Bu çalışmada görüşmelerle nitel veriler, anketlerle de nicel veriler toplananacaktır. Bu nedenle, veri analizinde hem nitel hem de nicel analiz yaklaşımlarını ayrı ayrı ele alınacaktır. Görüşme yoluyla toplanan nitel veriler nitel veri analizi programı Nvivo 11 versiyonu kullanılarak analiz edilecektir. Anket yoluyla toplanan veriler betimsel istatistikler kullanılarak nicel olarak analiz edilecektir. Katılım oranına dayalı yüzdeler sırasıyla hesaplanılacaktır. Anket verilerinin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (SPSS) 18.0.kullanılacaktır.

Geçerlilik Güvenilirlik

Araştırmada güvenilirliği arttırmak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları uzman desteği ile hazırlanmıştır. Görüşme, alınan izinler doğrultusunda, imkân dâhilinde zoom üzerinden ve aynı anda kayıt edilerek yapılacaktır. Kayıt birebir hiçbir ilave veya eksiltme olmadan bilgisayar ortamın aktarılacak ve NVİVO 11 programı yardımı ile üst temalar oluşturulacaktır. Elde edilen veriler ışığında betimsel yolla analiz yolunu kullanılacaktır. Yine, Güvenilirliği arttırmak için, "Pandemi sürecindeki psikolojik sağlamlık ile yaşam doyum durumu bir şeye benzetmiş olsanız, neye benzetirsiniz?" şeklinde bir metafor sorusu sorulacaktır. Bu veriler doğrultusunda araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlama yoluna gidilecektir.

Sonuçların zaman içinde tutarlı olmasının kapsamı ve çalışılmakta olan toplam evrenin doğru bir şekilde temsil edilmesi güvenilirlik olarak adlandırılır ve bir çalışmanın sonuçlarının benzer bir metodoloji altında yeniden üretilebilmesi durumunda, araştırma aracının güvenilir olduğu kabul edilir (Joppe , 2000). Kısacası, güvenilirlik tekrarlanabilirliğe odaklanmaktadır (Wiersma ve Jurs, 2004). Nitel görüşme sorusunun güvenilirliğini sağlamak için, birinci aşamadaki asıl görüşmeden önce 1 müdürle pilot görüşme yapılacaktır, araştırmacının soruları belirlemesi veya düzeltmesi, bazı hataları düzeltmesi ve üzerinde değişiklik yapması için fırsat sağlayacaktır. Katılımcıların seçimi gönüllülük temeline dayanıyordu; bu nedenle müdürler kendi fikirlerini ifade etmekte ve sorular ve yanıtlar önünde deneyimler hakkında bilgi vermekte kendilerini açık ve özgür hissettirilecektir. Ayrıca, görüşmelerden herhangi bir değişiklik yapmadan doğrudan alıntı şeklinde veriler kullanılacaktır. Araştırmanın nitel boyutunda temaların güvenirliğini ortaya çıkarmak amacıyla temalara ne kadar tutarlı kodlama yapıldığını görmek için araştırma ile doğrudan ilgisi olmayan alandan iki kişiye kodlama yaptırılacaktır ve iki değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğini ölçmek için Kappa analizi (Landis & Koach, 1977) yapılacaktır. Özellikle, iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamak için Cronbach alfa hesaplanılacaktır. Bu ölçüt, genel olarak Likert ölçeğinde, ölçme aracındaki her maddenin ortalama veya ortalama korelasyonuna dayanarak, diğer tüm maddeler ile olan korelasyonunu temel alan çok sayıda maddeyi belirtmek için kullanılır (Leech, Brrett ve Morgan, 2005).

Veri toplama aşamasında önce, araştırma etiğine her aşamada dikkatlice uyulacaktır. Araştırmacı, Antalya Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal ve ilgili yollardan izin alacaktır. Görüşme soruları Eğitim Müdürlüğüne sunulacaktır. Araştırmacı, resmi yazıyla ilkokul müdürlerinin ve öğretmenlerin listesini istemiştir. Ardından, araştırmacı listedeki verilere dayanarak okul müdürlerini/liderlerini seçmiştir. Araştırmacı, ulusal eğitim müdürlüğünden araştırma izni ve veri toplama süreciyle ilgili resmi bir yazı istemiş ve müdürlere veri toplama sürecinde isteğini iletmede resmi belge olarak sunacaktır. Okul düzeyinde yapılan çalışmanın amacı, ekli onam formu ile ilgililere açıklamnacak ve alınan izin doğrultusunda araştırma sürdürülecektir. Veri toplama işlemi, müdürlerin imzası ile gönüllük

sağlanarak yapılacaktır. Gizlilik güvencesinde daha emin olmak için görüşülen kişilerin adları kodlanacaktır. Onam formlarında, hassas olduklarından bazıları hakkında soruları yanıtlıma veya reddetme konusundaki hak sahiplerinin hakları hakkında bilgiler açıklanacak ve bu araştırmadan istedikleri zaman çekilebileceklerinin güvencesi verilecektir. Veri toplandıktan sonra toplanan tüm veriler, araştırmaya yönelik yerler ve kuruluşun gizliliğini koruyacak şekilde ele alınacaktır. Bu çalışmanın tüm kayıtlarının kişiye özel olmasına ve diğer insanlarla paylaşılmamasına dikkat edilecektir. Tüm veriler şifre korumalı olarak saklanılacaktır.

BULGULAR, SONUÇ VE TARTIŞMA

İnsanların yaşamlarının akışları esnasında kimi zaman bireysel tercihleri veya kimi zaman da yaşam akışının getirdiği stres - kaygı durumu yaratan olumsuz süreçler ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Covid – 19 pandemi sureci bireyleri kaotik surece aniden ve zoraki olarak hayatlarına girmiş ve bu durumdan tüm dünya ülkeleri de etkilenmiştir. Bu süreç bireylerin ciddi anlamda psikolojik sağlamlığının testi gibi olmuş ve bireylerin bazıları işlerini, bazıları ailelerinden tanıdıklarını bazıları psiko-sosyal ve bilişsel olarak sağlıklarının tehdidini yaşamışlardır. Lise öğrencileri de bu evrede ergenliğin verdiği durum bozukluklarına ilave pandeminin getirdiği stres ve kaygı durumları sebebi ile yaşamlarında büyük değişimler olmuştur. Eğitim alanındaki değişimler, sosyal ve ailesel yaşamlarında ki değişikliklerde öğrenciler psiko-sosyal olarak testvari bir yaşam modeline geçiş yapmışlardır. Kimi Okul Müdürleri ve öğretmenleri süreci daha az sancısız, kimi ise ciddi etkileri ile yaşamış bu da psikolojik sağlamlık düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkilerine bağlı olarak farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu araştırma ile Okul Müdürleri ve öğretmenlerinin görev stresinden kaynaklı psiko-sosyal-bilişsel duygu durumları, öznel iyi oluşluk ve öz yeterlilik durumları olarak pandemi surecinde nasıl etkilendikleri, yaşam doyumlarına ve psikolojik sağlamlık durumu etkilerine bakılacak olup, alınan dönütler sonrası yapılan analizler neticesinde Okul Müdürleri ve öğretmenlerinin yaşam doyumlarını arttıracak örnek çözümlemelere, psikolojik sağlamlık durumlarını arttıracak yine örnek yöntemlere yer verilecek böylece Okul Müdürleri ve öğretmenlerinin kaygı – stres gibi duygu durum bozukluklarının en alt seviyelere çekilmesi hedeflenmektedir. Araştırmada, Okul Müdürleri ve öğretmenlerinin yaşadıkları olumlu olumsuz duygu durum – bozukluklarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketleri pratiğe geçirilerek bilimsel süreç işleyecek ve akademik analizler nezdinde çıkacak olan bulgular, sonuçlar ve öneriler araştırma sonrasında sunulacaktır.

KAYNAKÇA

Abel M.H. ve Sewell J. (1999). "*Stress and Burnout in Rural And Urban Secondary School Teachers",*Journal of Educational Research, Vol. 92, 287-293.

Adams, Gary A., King, Lynda A. ve King, Daniel. W. (1996), "Relationships of job and family involvemetn, family social support, and work-family conflict with job and lifa satisfaction. " Journal of Applied Psychology,81,4, s.411.

Akıncı-Çötok, N. ve Doğan, T. (2011). "*Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması."* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(36), 165-172.

Akgunduz, Yılmaz (2013), "Konaklama İşletmelerinde İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin Analizi. " Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).

Altan, B.(2019). "19. yüzyıl sonlarında Cizre'de kolera salgını ve yol açtığı tahribat. Mukaddime", 10(1), 37-52.

Armstrong, M. (1983). "*Personel Management Practice, FourthEdition",* London: Kogan Page Limited.

Avşaroglu, Selahattin., Deniz, Mehmet Engin ve Kahraman, Ali (2005), "*Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* " Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 115-129.

AY, Mustafa ve AVŞAROĞLU, Selahattin (2010)," Muhasebe Çalışanlarının Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. " Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1170-1189.

Bacanlı, H. ve Cihagir-Çankaya, Z. (9-11 Temmuz 2003)." İhtiyaç Doyumu Ölçeği Uyarlama Çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı. " İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). "*IQ and Ego-resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness.* " Journal of Personality and Social Psychology. 70.2: 349-361.

Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M.E., Çelik Örücü, M. ve Çok, F. (2015). "*Okul iklimi ölçeği lise formu'nun türkçe psikometrik özellikleri."* İlköğretim Online, 14(1), 311- 322.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014)." *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi. " (2. Baskıdan çeviri).* (Çev. Edl: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Co Creswell J. W. & Plano Clark V. L. (2011)" Designing and Conducting Mixed Methods Research." Second Edition. Sage Publications, Inc.

hen, L., Mannion, L.and Morrison,K. (2007). "*Research Methods in Education.* " UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Cox, T. ve Brockley, T. (1984). *"The Experience and Effects of Stress in Teachers",*BritishEducational Research Journal, Vol. 10, 83-87.

Çelik, E., (2012). "Evli Bireylerin Cinsel Özgüven Düzeyleri İle Cinsel Öz-Yeterlik, Evlilik Yaşam Doyumu ve Cinsel Utangaçlıklarının İncelenmesi, " Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

Çevik, Nüket. ve Korkmaz, Oya (2014), "*Türkiye'de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi*." Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1), 126.

Dagdelen, Mutlu (2008), "Üretim ve Hizmet Sektöründe Çalışan İşçilerde Ruhsal Sağlık Düzeyi, Ruhsal Belirti Dağılımı, Algılanan Sağlık, İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Sosyo demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması", İnönü Üniver-sitesi, Tıp Fakültesi Uzmanlık Tezi, Malatya

Davis, K. (1982)."İşetmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış, " (Çev. Kemal Tosun ve

Diğerleri), İstanbul:İstanbul Matbaası.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). *"Motivation and Education:* The Self-Determination Perspective. " Educational Psychologist, 26(3), 325-346.

Diener, E. (1984). "*Subjective Well-Being*." Psychological Bulletin, 95(3), 542-575.

Diener, E. Emmons, R. A. Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). "*The Satisfaction With Life Scale".* Journal Of Personality Assessment, 49, 71–75.

Deiner, E. ve Diener, M. (1995)."*Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self Esteem*. " Journal of Personality and Social Psychology, 68 ,653-663.

Diener, Ed. ve Lucas, Richard E. (1999), *Personality and subjective well-be-ing. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), Wellbeing:* The foundations of hedonic psychology. New York: Sage Foundation.

Diener, E. (2000). "*Subjective Well-Being.* " American Psychologist, 55(1), 34-39.

Dikmen, Ahmet Alpay (1995)," *İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi*. " Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50(03).

Dilsiz, Bülent (2006), "Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğret-menlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesi-nin çok değişkenli istatistiksel analizi. " Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Doğan, T. (2013). "Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu." Yayınlanmamış.

Eren, Erol (1984), "*Yönetim Psikolojisi*. " İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3182.

Erturk, Emel ve Keçecioglu, Tamer (2012), "Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. " Ege Akademik Bakış, 12(1), 39-52.

Farber, B. A. (1984), "*Stress and Burnout n Suburban Teachers",*The Journal of EducationalResearch, 77, 325-331.

Feıtler, F. C. ve Tokar, E. (1982), "*Getting A Handle On Teacher Stress:* How Bad Is The Problem?", Educational Leadership, 39, 456-458.

Floury, E. ve Buchanan, A. (2003)." The Role of Father Involvement and Mother Involvement in Adolescents Psychological Well-Being," British Journal of Social Work, 33, 399-406.

Ghiselli, Richard F. Lopa, Joseph M. La ve Bai, Billy (2001), *Job satisfacti-on, life satisfaction, and turnover intent among foodservice managers.* The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 42 (2), 28-37.

Gilman, R.,& Huebner, E. S. (2003). "*A review of life satisfaction research with children and adolescents.* " School Psychology Quarterly, 18, 192–205.

Gök, Gaye, Erdem, Ramazan ve Yıldız, Fatma (2016), "*Dış Kaynaktan Ya-rarlanma Yoluyla Çalıştırılan Personelin İş Ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasın-daki İlişki.* " Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute/Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23).

Gunbayı I. (2008). *"Vocational High School Teachers' Perceptions on Job Stress Factors in Turkey",*International Journal of Vocational Education and Training, 16, 1, 7-23.

Gunbayı, İlhan ve Tokel, Asiye (2012)," *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi.* " ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(3), 77 – 95.

Gunbayi, I. (2020a). "Action research as a mixed methods research: Definition, philosophy, types, process,political and ethical issues and pros and cons. " Journal of Mixed Methods Studies, Issue 2, 16-25[Online] www.jomesonline.com DOI: 10.14689/jomes.2020.2.2

Gunbayi, I. (2020b)." Systematic curriculum and instructional development for a mixed methods research: SCID-MMR". Journal of Mixed Methods Studies, Issue 1, 1-27 [Online] www.jomesonline.comDOI: 10.14689/jomes.2020.1.1

Gürgan, U. (2006*). "Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi.* " Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Haar, Jarrod M., Ruso, Marcello., Sune, Albert. ve Ollier-Malater-Re, Ariane. (2014*), Outcomes of work–life balance on job satisfaction, life satis-faction and mental health:* A study across seven cultures. Journal of Vocational Behavior, 85(3), 361-373.

Hellrıegel, D., Slocum, J. W., Jr. ve Woodman, R.W. (1995). *Organizational Behavior*, Seventh Edition. New York: West Publishing Company

Hılls, Peter ve Argyle, Michael (2002), *The Oxford Happiness Questionna-ire:* A compact scale for the measurement of psychological well-being. Personality and individual differences, 33(7), 1073-1082.

Judge, Timothy A., Locke, Edwin A., Durham, Cathy C. ve Kluger, Avraham N. (1998), *Dispositional effects on job and life satisfaction:* the rule of core evaluations, Journal of Applied Psychology, Vol.83, 17-34.

Johnson, B.ve Christensen, L. (2007 *). Educational Research*: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage

Johnson, B. (2008*). Teacher-students relationships which promote resilience at school*: a micro-level analysis of students' views. British Journal of Guidance & Counseling, 36(4), 385-398.

Karaırmak, Ö. ve Güloğlu, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık. Ege Eğitim Dergisi. 11.2: 73-88.

Karaırmak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). *Benlik Saygısının ve Denetim Odağının Psikolojik Sağlamlık Üzerine Etkisi: Duyguların Aracı Rolü.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4: 35.

Karaköse, Turgut ve Kocabaş, İbrahim (2006), Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 2(1), 3-14.

Kyrıacou, C. and Sutclıffe, J. (1978), "*Teacher Stress: Prevalence, Sources And Symptoms",*British Journal of Educational Psychology, 48, 159-67.

London, Manuel, Crandall, William. ve Seals, Gary W. (1977), *The contribution of job and leisure satisfaction to quality of life.* Journal of Applied Psychology, 62(3), 328.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. ve Ramirez, M. (1999). *Competence İn the Context of Adversity: Pathways to Resilience and Maladaption from Children to Late Adolescence.* Development and Psychopathology, 11(1), 143-169.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2020. "*Salgın hastalık dönemlerinde psikolojik sağlamlığımızı korumak, yetişkinler için bilgilendirme rehberi*. " 24 Aralık 2020 tarihinde erişildi. www.meb.gov.tr

Mishra, Vinod, Nielsen, Ingrid, Smyth, Russell ve Newman, Alex (2014), The Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship Revisited: Using the Lewbel Estimation Technique to Estimate Causal Effects Using Cross-Sectional Data (No. 26-14). Monash University, Department of Economics.

Muchinsky, Paul M. (2000), Psychology Applied to Work (Sixth Edition). USA: Wadsworth

Musal, Berna, Elçi, Ömer Çınar ve Ergin, Sevin (1995), *Uzman Hekimlerde Mesleki Doyumu*. Toplum ve Hekim Dergisi, 68, 2-7.

Near, J. P., Smith, C. Ann, Rice, Robert. W. ve Hunt, Raymond. G. (1984), *A comparison of work and nonwork predictors of life satisfaction*. Academy of Ma-nagement Journal, 27(1), 184-190.

Near, Janett P., Rice, Robert W. ve Hunt, Raymond G. (1987), *Job Satisfaction And Life Satisfaction:* A Profile Analysis, Social Indicators Research, 19, 383-401.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Degerlendirme Yöntemleri* (çev.Mesut Butun ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi

Pavot William, Diener Ed, Colvin Randy ve Sandvik, Ed (1991), *Furt-her validation of the Satisfaction with Life Scale:* Evidence for the crossmethod con-vergence of well-being measures. J Pers Assess, 57(1): 149-161.

Rain, Jeffrey S., Lane, Irving M. ve Steiner, Dirk D. (1991), *A current look at the job satisfaction/life satisfaction relationship:* Review and future considerations. Human Relations, 44, 287-307.

Rice, Robert W., Near, Janet P. ve Hunt, Raymond, G. (1979), Unique Va-riance In Job And Life Satisfaction Associated With Wok Related And Extra Work Related Variables, Human Relations, 32, 605-623.

Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. Journal of Personality, 63, 397- 427.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Chirstopher, P. ve Bernard, J. (2008). *The Brief Resilience Scale*: Assessing the Ability to Bounce Back International Journal of Behavioral Medicine, 15, 194-200.

Spector, Paul E. (1996*), Industrial and Organizational Psychology:* Research and Practice. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Stewart, C.J.&Cash, W.B.(1985).*Interviewing:Principles and Practices,* W.C. Brown Publishers (Dubuqe,Iowa), 4th Edition.

Şeker, Betül Dilara ve Zırhlıoglu, Gürol (2009)," Van emniyet müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, is doyumu ve yasam doyumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi", Polis Bilimleri Dergisi, C.11, S.4,ss.1-26.

Tatar, A. (2020), "Madde Yanıt Kuramıyla A İş Stresi Ölçeği-20'nin geliştirilmesi: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması," Anadolu Psikiyatri Derg 2020; 21(Ek sayı.1):14-22

Telef, Bülent Baki (2011), "Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi", İlköğretim Online, 10 (1), 91-108.

TDK:, 2020. 24 Aralık 2020 tarihinde erişildi. *https://kelimeler.gen.tr/yordamak-nedir-ne-demek-337618*

UYGUÇ Nermin, DUYGULU Ethem, ARBAK Yasemin ve ÇIRAKLAR Nurcan H. (1998)," *İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi.* " D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi 13 (11), 193- 204.

UYGUÇ, Nermin., ARBAK, Yasemin, DUYGULU, Ethem, ÇIRAKLAR, Nurcan H. (2013), "*İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi, "* D.E.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(2): 193-204.

ÜNAL, Süheyla, KARLIDAĞ, Rrıfat ve YOLOĞLU, Saim (2001), "*Hekimlerde Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile İlişkisi*. " Klinik Psikiyatri Dergisi. (4). 113-118.

VARA, Şenay (1999), "*Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yetim, Ü. (1993). Life Satisfaction: A Study Based on The Onganization of Personal Projects. Social Indicators Research, 29, 277-289.

YILDIRIM, N. (1985). "Tanzimattan cumhuriyete koruyucu sağlık uygulamaları. " Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, İletişimYayınları, İstanbul, C.V, s. 1320-1338.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). "*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*," Ankara. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri"*(6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012*)." Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi*. " Elementary Education Online, 11(4), 927-944.

Yiğit, Ruhi, Dilmaç, Bülent ve Deniz, Mehmet Engin (2011)," *İş ve Yaşam Doyumu: Konya Emniyet Müdürlüğü Alan Araştırması",* Turkish Journal of Police Studies, 13(3); 1-18

1891

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

TÜRKİYE'DE EĞİTİM DENETİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN İNCELENMESİ (2010-2020)

Ramazan GÜÇLÜ[68],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin çeşitli parametreler ile incelenmesi sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında alan ile ilgili genel durumu belirlemektir.Bu araştırmanın, ele alınan konu hakkında umumi bir bakış açısı kazandıracağı ve daha sonra konu hakkında yapılacak çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Çalışmada kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemidir. Araştırmada Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezi Veri Tabanında erişim izni olan 2010 ile 2020 yılları arasında yazılan, 11 adet lisansüstü tezi içerik bakımından incelenmiştir. Araştırmada tahlil edilen tezlerin çok az bir kısmının nitel yöntem kullanılarak yapıldığı daha çok nicel yöntem ve tarama deseni kullanıldığı gözlemlenmiştir. Üçüncü bir yöntem olan karma yöntem ile ilgili çalışmalar da oldukça yetersizdir. Araştırmaların büyük bölümünde veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alanın teorik anlamda gelişmeye ve deneysel araştırmalara dair orijinal çalışmalara gerek duyulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde Yönetim, Eğitimde Denetim, Tez İncelemesi*

THE SURVEY OF POSTGRADUATE EDUCATION THESIS ABOUT SUPERVISION OF EDUCATION IN TURKEY(2010-2020)

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the general situation of the field as a result of analyzing the postgraduate theses conducted in the field ofeducational supervision in Turkey in terms of different variables. The study is thought to be a guide by presenting the general view of the studied area and shedding light on the subject for future studies. In the study, the qualitative research method was used. Within the scope of the research, 11 postgraduate theses written between 2010 and 2020, which are open to access in the Central Data Base of High Education Board Publication and Documentation Department Thesis Center, was analyzed by using content analysis method. The quantitative method and survey design were used in the majority of these theses. The number of the studies with qualitative methods is quite few, the studies with integrated methods seems insufficient. As data collection tool, questionnaire and scale were mostly used in the most part of the studies. As a result of the study, it

[68] Öğretmen, rmzn0343@gmail.com, Fatih Ortaokulu

was concluded that this field needs original studies aiming experimental researches and theory development.

Keywords: *Administration in Education, Supervision in Education, Thesis Analysis*

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanarak, hedefi, önemi amacı, kapsam ve sınırlılıkları, koşulları ve araştırmada kullanılan tanımlamalara yer verilmiştir

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi ve modeli/deseni, örneklemi, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemlerini içeren bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli /Deseni

Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada konuyu ayrıntılı bir şekilde ele alabilmek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırma deseni, gözlem, mülakat ve belge analizi gibi yöntem araçlarının kullanıldığı, olayların ve anlamaların doğal ortamda, reel ve toplu olarak belirlenmesine yönelik işleyişin nitelik açısından takip edildiği araştırma şekli olarak tanımlanmıştır. Ayrıca nitel araştırma modelleri çalışmanın durumunu, doküman toplama ve inceleme şekillerini belirlemede araştırmacıya rehber olmakla beraber hatları sabit bir şekilde belirlenmiş bir eğilim içerisinde bulundurmaz. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında diyebiliriz ki, araştırmanın doğasına uygun olan (makale,tez incelemesi) araştırma modeli nitel araştırmadır(Öner,2019).

Örneklem

Çalışmanın evreni YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın ulusal tez merkezinin veri tabanında bulunan, eğitim denetimi alanında yazılmış lisansüstü tezlerinden oluşmaktadır. YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın veri tabanında, anahtar kelimelerinde "eğitim denetimi" olan 19 lisansüstü tez bulunmuştur. Çalışmada son on yıla tekabül eden 2010-2020 yılları arası örneklem olarak alınmıştır. Bu bağlamda çalışma erişime izni bulunan, araştırmanın amacına uygun olan özelliklere sahip 11 tez üzerinde gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, çalışmanın konusu ile alakalı bilgi içeren materyallerin analizi anlamına gelen doküman analizi veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. İlk önce araştırma konusu kapsamında YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın veri tabanında anahtar kelimesi "eğitim denetimi" olan tezler incelenmiştir. Araştırmanın konusuna ve amacına uymayanlar

seçilerek analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya konu olan 11 tez ilk aşamada YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın internet sitesinden pdf biçiminde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu tezlerin sınıflandırma ve analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi nitel çalışmalarda kullanılan bir çözümleme yöntemidir. Araştırmacı, insanları gözlemek ya da onlara sorular sormak yerine kişilerin ortaya koydukları bilimsel çalışmaları ele alır ve inceler. İçerik analizi hedefleri belirleme, analiz birimlerini saptama, kavramları açıklama konuyla ilgili verileri belirleme, tutarlı bir yapı oluşturma, kodlama bölümlerini seçme, hesaplama, değerlendirme yapma ve sonuçları yazma bölümlerinden oluşur (Öner,2019). Çalışmada lisansüstü tezler pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her aktarılan teze birden başlayarak bir sayı verilmiştir. Araştırmaların konusu belirlenirken 11 lisansüstü tezin özet ve metinleri incelenmiş, araştırma konularından hareketle oluşturulan kodlar sonucunda ana konularına göre tasnif edilmiştir. Sonuç olarak, iki ana konu ve yedi alt konu belirlenmiştir. Elde edilen bu temalar doğrultusunda hazırlanan bu çalışmada ayrıca verilerin sayısallaştırılması amacıyla yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır.

BULGULAR

3.1. Tezlerin İçerik Bakımından İncelenmesi

Bu bölümde önce 2010 -2020 yılları arasında yazılan tezler hakkında kronolojik olarak tek tek kısaca bilgiler verildikten sonra tezler arasındaki sayısal dağılım tablolarla aracılığıyla açıklanmıştır.

- Türkiye Eğitim Denetimi Sistemi ile Finlandiya Eğitim Denetimi Sisteminin Karşılaştırılması

Türkiye ve Finlandiya'nın Eğitim Denetimi Sistemleri, literatür taramasından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak geçmişten bu zamana kadar olan süreçteki aşamalar ele alınmış ve günümüzde her iki ülkenin teftiş sistemlerinin işleyişi ve yapısı ile yasal dayanakları arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalar sonucunda; Türkiye'nin Finlandiya'ya göre eğitim denetimi alanında daha uzun bir tarihsel süreçten geçtiği, her iki ülkede de eğitim denetiminin yasal dayanaklara göre yapıldığı, Türkiye'nin mevzuatının Finlandiya'ya göre daha karışık ve uzun olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Çakırer, 2010)

- Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi

Bu çalışmada Türkiye'de eğitim denetimi alanında yapılmış çalışmalar incelenmiş, Milli eğitim Bakanlığı denetim hizmetleri yasal dayanaklara göre değerlendirilmiş tezin sonucunda da birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular; denetim sisteminin işleyişinde, müfettişlerin niteliksel

yetersizliklerinde önemli sorunların olduğu, müfettişlerin mesleki yeterlilik konusunda öğretmenlere yol göstericilik yapamadığı, müfettişlerin liyakatleri konusunda öğretmen, yönetici ve müfettişler arasında büyük ölçüde idrak farklılıklarının bulunduğu, Millî Eğitim Bakanlığı denetim hizmetlerinin çağdaş bir anlayış sergilemediği şeklinde olmuştur (Oktar,2010)

- Eğitim Denetimi, Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan Örneği

Bu çalışmada ise 2008-2011 yılları arasında Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın eğitim sistemleri analiz edilmiş, bu ülkelerdeki teftiş anlayışı ve işleyişine bakılarak, benzeyen ve farklı olan yönleri saptanmaya çalışılmıştır. *****

1981 yılında AB üyeliğine kabul edilen Yunanistan'da eğitim konusunda yapılan reformlar yeterli olmamıştır. Yunan eğitim sistemindeki ideolojik yaklaşımlar eğitim ve denetim işleyişini zora sokmaktadır. Yunanistan eğitim denetimi sisteminde denetmen olgusu bulunmamaktadır.

Bulgaristan'da da ideolojik yaklaşımlar açısından durum çok farklı değildir. AB üyeliği sürecinde pek çok eğitim reformu yapılmasına rağmen alınan kararlar uygulanamamıştır. Örneğin 2010 yılında ülkede görev yapan tüm Türkçe müfettişlerinin görevlerine son verilmiştir. Sonuç olarak birbirine benzer özellikler gösteren fakat farklı kültürel altyapıya sahip olan bu üç ülkede eğitim denetimi açısından da farklılıklar bulunmaktadır (Chairoula ,2011).

- Kosova Eğitim Deneticilerinin Türk Eğitim Denetimi Sisteminin Kosova Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni bir yapılanma içerisinde olan Kosova Cumhuriyeti'ndeki eğitim denetmenlerinin, Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin hedef ve işlevsellik açısından Kosova'da uygulanabilirliğine dair görüş ve düşüncelerinin tespit edilmesi amacıyla yazılan bu tezde, 75 eğitim müfettişine yapılan anket sonucu ulaşılan görüşler bulunmaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan genel görüş ise Türkiye eğitim denetim sisteminin hedef ve işlevsellik açısından yüksek düzeyde uygulanabilir ve benimsenebilir olduğudur (Sarıoğlu, 2011)

- Türkiye'de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi

1995-2012 yılları arasında Türkiye' de bulunan ilköğretim okullarında il eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen teftiş uygulamalarını kapsayan 73 adet lisansüstü tez çalışmasını inceleyerek yapılan bir çalışmadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitim denetimine ilişkin var olan durumu meta sentez yöntemiyle ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuç ise eğitim müfettişlerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerinin var olan teftiş uygulamalarını, çağdaş denetim ilkeleri bakımından yetersiz gördükleri, bundan dolayı da

denetim sürecine dair algılarının düşük beklentilerinin ise, yüksek düzeyde olduğudur. (Aküzüm, 2012)

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Değerlendirilmesi

Mersin'de bulunan okul öncesi eğitim sınıfı olan okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerine istinaden okul öncesi eğitimde denetim olgusunu ve bu alanda yapılan uygulamaları değerlendirmek, işlevsel ve etkin bir teftiş modeli geliştirilmesi hususunda düşünceler sunmak amacıyla yapılmış bir çalışmadır.

Araştırmanın sonucunda denetim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine beklenen düzeyde katkı sağlamadığı, denetim uygulamaları esnasında okulda yapay bir ortamın oluştuğu, güç ilişkilerinde olumsuzluk ve stresin hâkim olduğu bu sürecin de öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Müfettişlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaları, gelişimsel farklılığı bulunan çocukların eğitimiyle ilgili öğretmenleri yönlendirmeleri ve onlara rehberlik etmeleri beklenmektedir. (Türkdemir,2013)

- Türkiye ve İngiltere Eğitim Sistemlerindeki Okulların Eğitim Denetimi, Politikaları ve Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar Nelerdir?

Bu çalışmada İngiltere eğitim sistemindeki denetim işleyişi ile Türk eğitim sistemindeki denetim işleyişi incelenerek karşılaştırılmıştır. Her iki ülkenin eğitim sistemleri yapısı, denetim sistemlerin tarihsel süreci, denetimin genel yapısı ve denetim sistemleri bakımından incelenmiştir.

Sonuç olarak ise İngiliz Eğitim Sistemi'nde olduğu gibi Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de eğitimin aksayan taraflarının saptanmasında ve eğitim kalitesinin artmasında etkili olacağından dolayı eğitim denetiminde velilerin görüşlerinin alınması, denetimin sadece olumsuz yönleri cezalandırmak şeklinde değil de olumlu çalışmaları pekiştirmek amacıyla da yapılması gerektiği, denetim sonuçlarının İngiltere"de olduğu gibi internet ortamında yayınlanmasının eğitim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyeceği gibi görüşlere ulaşılmıştır. (Tosun,2013)

- Meslek Liselerindeki Yöneticilerin Eğitim Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu çalışma meslek liselerindeki yöneticilerin eğitim denetimi uygulamalarına dair görüşlerini analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada denetim olgusu, sürecin etkinliği, çalışanlara mesleki açıdan katkısı, denetimlerin kurumsal gelişime faydası, yöneticilerin eğitim düzeyine, cinsiyetine, okuldaki görevine ve geçirdiği denetim sayısına göre denetim anlayışlarında oluşan farklılıklar gibi konular ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çalışmanın sonucunda, meslek liselerindeki yöneticilerin eğitim teftişi sürecine dair olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bununla beraber mesleki kıdem, okuldaki görevi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuca göre denetimin tüm unsurlarının işlevsellik ve verimliliklerinin arttırılması gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur. (Bayraktar,2014).

- Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Türkiye ile PISA'da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Karşılaştırılması

Bu çalışmada eğitim denetimi uygulamaları açısından Türkiye ile PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)' da başarılı olan bazı ülkeler (Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya) karşılaştırmalı olacak şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise PISA'da başarı gösteren bu ülkelerin eğitim denetimi uygulamalarında tüm paydaşların söz sahibi olduğu, okulların kendi içlerinde sorumluluk aldığı gelişimsel hedefler belirlediği ve periyodik olarak öz değerlendirme çalışmaları yaptıkları gözlemlenmiştir. Türkiye'de ise okul denetimi uygulamalarını illerde oluşturulan müfettiş gruplarının yaptığı okullarda olan öğretmen denetimini ise performansa dayalı olarak okul yöneticilerinin yaptığı belirlenmiştir. (Yılmaz,2017)

- Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi 1990-2017

Bu çalışma, Türkiye'de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerini farklı değişkenlere göre analiz etmek ve alanın genel durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın, konu hakkında ayrıntılı ve derinlikli bilgiler verebileceği, analiz edilen konu hakkında genel bir fikir verebileceği, daha sonra yapılacak olan çalışmalara örnek olabileceği düşünülmüştür. Sonuç olarak lisansüstü tezler incelendiğinde kuram geliştirme ve deneysel araştırmalar açısından özgün çalışmalara daha çok gerek duyulduğu ortaya çıkmıştır. (Öner,2019)

- Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Değişim Sürecindeki Eğitim Denetimine İlişkin Görüşleri

Bu çalışma eğitim denetmenleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim denetimine dair fikirleri not tutma ve ses kayıt yöntemleri kullanılarak görüşme formu şeklinde düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yönteminden yararlanılarak incelenmiştir. Böylece bulguların daha ayrıntılı analiz edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğu eğitim denetiminde belirli değişimlerin olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca çağdaş denetim anlayışının gereklerini yerine getiren etkili bir hizmet içi uygulamaları planlaması, uygulanacak olan teftiş sisteminin eğitim paydaşlarına da aktarılması

önerilmiştir. Katılımcıların diğer önerileri ise eğitim denetimi uygulamalarına rehberlik odaklı bakılması, Bakanlık ve üniversitelerin daha etkin iş birliği içerisinde olması, maarif müfettişliği, okul yöneticiliği gibi mesleklerin uzmanlaşmış, yüksek lisans eğitimi almış ve liyakat sahibi kişiler tarafından yerine getirilmesi şeklinde olmuştur (Kel., 2020)

3.1.1. Tezlerin Araştırma Konu ve Yöntemlerine Göre İncelenmesi

Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2010-2020 yılları arasında yazılmış olan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Eğitim Denetimi ile ilgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Konular	Yüksek Lisans	Doktora	
	(f)	(f)	%
Türkiye'deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi.	1	-	9,09
Türkiye'deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler	2	-	18,18
Müfettişlere ve Yaptıkları Denetime Yönelik Algı ve Görüşler	1	1	18,18
Okul Yöneticilerinin Eğitim Denetimine Yönelik Algı ve Görüşleri	1	-	9,09
Türkiye İle Başka Ülkelerdeki Denetim Sisteminin Karşılaştırılması	4	-	36,37
Eğitim Denetimi Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	1	-	9,09
TOPLAM	10	1	100

Tablo 1'deki tezler incelendiğinde, en fazla araştırılan konular "Türkiye İle Başka Ülkelerdeki Denetim Sisteminin Karşılaştırılması" (4 adet), "Türkiye'deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler " (2 adet), "Müfettişlere ve Yaptıkları Denetime Yönelik Algı ve Görüşler "(2 adet), "Türkiye'deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi" (1 adet) , "Okul Yöneticilerinin Eğitim Denetimine Yönelik Algı ve Görüşleri"(1 adet) , "Eğitim Denetimi Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi"(1 adet) şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 2: Eğitim Denetimi İle ilgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Konular	Yüksek Lisans		Doktora
	(f)	(f)	%
Nicel	7	-	63,64
Nitel	2	-	18,18
Karma	1	1	18,18
TOPLAM	10	1	100

Tablo 2' deki tezler incelendiğinde, en fazla nicel yöntem (7 adet), daha sonra ise nitel yöntem (2 adet) ve karma yöntemin (2 adet) eşit olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir.

3.1.2. Tezlerin Örneklem ve Çalışma Gruplarına Göre İncelenmesi

Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2010-2020 yılları arasında yazılmış olan lisansüstü tezlerin örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Örneklem / Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem /Çalışma Grubu	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	%
Doküman	6	-	54,54
Öğretmen	1	-	9,09
Öğretmen+Yönetici	1	-	9,09
Öğretmen+Yönetici+Müfettiş	2	1	27,28
TOPLAM	10	1	100

Tablo 3' teki tezler incelendiğinde, en fazla doküman alanında (6 adet), daha sonra ise öğretmen,yönetici,müfettiş çalışma gruplarında (3 adet) çalışıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen, yönetici ve sadece öğretmen alanlarında ise bu yıllara tekabül eden 1'er adet çalışma bulunmaktadır.

3.1.3. Tezlerin Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemlerine Göre İncelenmesi

Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2010-2020 yılları arasında yazılmış olan lisansüstü tezlerin Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemlerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçları ve Veri Analizine Göre Dağılımı

Veri Top. Aracı ve Analiz Yön.	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	%
Doküman Analizi	3	-	27,28
Görüşme Formu	2	-	18,18
Ölçek	1	-	9,09
Kaynak Tarama	1	-	9,09
Doküman İnceleme + Görüşme Formu	1	-	9,09
Kaynak Tarama + Görüşme Formu	1	-	9,09

Ölçek + Görüşme Formu	1	-	9,09
Anket + Görüşme Formu	-	1	9,09
TOPLAM	10	1	100

Tablo 4' teki tezler incelendiğinde, en fazla doküman analizi yöntemi (3 adet) kullanıldığı gözlemlenmektedir. Daha sonra ise onu görüşme formu yöntemi (2 adet) takip etmektedir. Diğer yöntemlerden ise 1'er adet çalışma bulunmaktadır.

3.2. TEZLERİN ŞEKİL BAKIMINDAN İNCELENMESİ

3.2.1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2010-2020 yılları arasında yazılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	
	(f)	(f)	**%**
2010	2	-	18,18
2011	2	-	18,18
2012	-	1	9,09
2013	2	-	18,18
2014	1	-	9,09
2017	1	-	9,09
2019	1	-	9,09
2020	1	-	9,09
TOPLAM	10	1	100

Tablo 5' teki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yazıldığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2010, 2011 ve 2013 yıllarında ikişer adet ,2012,2014,2017,2019 ve 2020 yıllarında birer adet yazıldığı gözlemlenmiştir. 2015,2016 ve 2018 yıllarında ise bu konuda yazılan herhangi bir teze ulaşılamamıştır.

3.2.2. Tezlerin Üniversitelere ve Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Tablo 6'da tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 7'de ise bilim dallarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans	Doktora	
	(f)	(f)	**%**
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	9,09
Ankara Üniversitesi	1	-	9,09
Cumhuriyet Üniversitesi	1	-	9,09
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	9,09
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	-	9,09
Fırat Üniversitesi	-	1	9,09
Mersin Üniversitesi	1	-	9,09
Trakya Üniversitesi	1	-	9,09
Yeditepe Üniversitesi	1	-	9,09
Zirve Üniversitesi	1	-	9,09
TOPLAM	10	1	100

Tablo 7. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Bilim Dalları	Yüksek Lisans	Doktora	
	(f)	(f)	**%**
Eğitim Bilimleri	3	-	27,27
Eğitim Yönetimi	2	1	27,27
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	4	-	36,37
Sınıf Öğretmenliği	1	-	9,09
TOPLAM	10	1	100

Tablo 7' deki eğitim denetimi konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanı Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapıldığı görülmektedir (4 adet). Onu takip eden bilim dalları ise Eğitim Yönetimi ve Eğitim Bilimleri alanlarıdır (3 adet). Sınıf Öğretmenliği alanında ise 1 adet çalışma bulunmaktadır.

3.2.3. Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Tablo 8'de tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman Unvanları	Yüksek Lisans	Doktora	
	(f)	(f)	%
Doktor Öğretim Üyesi	1	-	9,09
Yardımcı Doçent Doktor	5	-	45,45
Doçent Doktor	2	1	27,28
Profesör Doktor	2	-	18,18
TOPLAM	10	1	100

Tezler danışman unvanları açısından incelendiğinde en çok Yardımcı Doçent Doktor unvanında olanların danışmanlık yaptığı gözlemlenmektedir (5 adet). Bu unvanı takip eden diğer unvanlar ise Doçent Doktor ve Profesör Doktor unvanlarıdır (2 adet). Diğerlerine göre daha az danışmanlık yapan unvan ise Doktor Öğretim Üyesi unvanıdır (1 adet).

3.2.4. Tezlerin Yazar Cinsiyeti ve Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Tablo 9'da tezlerin yazar cinsiyetine göre dağılımı Tablo 10'da ise sayfa sayılarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 9.Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Yazar Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yüksek Lisans	Doktora	
	(f)	(f)	%
Kadın	6	-	54,54
Erkek	4	1	45,46
TOPLAM	10	1	100

Yazarlar cinsiyet açısından incelendiğinde kadınlar ve erkekler arasında büyük farklar bulunmamaktadır. İncelediğimiz 11 adet tezin 6 tanesi kadınlar tarafından 5 tanesi de erkekler tarafından yazılmıştır.

Tablo 10. Eğitim Denetimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı	Yüksek Lisans	Doktora

(f) (f) **%**

0-100 3 - 27,28

101-200 7 - 63,63

201 ve üstü - 1 9,09

TOPLAM 10 1 100

Tablo 10'daki tezler incelendiğinde, en fazla tezin 101-200 sayfa sayısı arasında yazıldığı görülmektedir (% 63.63). Daha sonra 0-100 sayfa aralığı (% 27.28) gelirken, 201 sayfa ve üstü olan tez sayısı en azdır (% 9,09). Yüksek lisans düzeyinde çalışılan tezlerin büyük bölümü 200 sayfaya kadardır. 201 sayfa ve üstü olan çalışma ise incelediğimiz yıllar arasında olan 1 adet doktora tezinin sayfa sayısıdır.

Yaptığınız çalışmanın yöntemi hakkında bilgileri bu başlık altında verebilirsiniz. Bunun altında kullanacağınız başlıklar olabilir onları sola yaslı başlık olarak yazabilirsiniz. Eğer tablo kullanmanız gerekirse tablo biçiminiz aşağıdaki formatta olsun.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	89	76.1	76.1	76.1
	Kadın	28	23.9	23.9	100.0
Öğrenim durumunuz	Lisans	75	64.1	64.1	64.1
	Yüksek Lisans	39	33.3	33.3	97.4
	Doktora	3	2.6	2.6	100.0
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	22	18.8	18.8	18.8
	Okul Öncesi Öğretmeni	1	.9	.9	19.7
	Branş Öğretmeni	81	69.2	69.2	88.9
	Meslek Dersi Öğretmeni	13	11.1	11.1	100.0
Mesleki kıdeminiz	0-5 Yıl	8	6.8	6.8	6.8
	6-15 Yıl	36	30.8	30.8	37.6
	16-20 Yıl	33	28.2	28.2	65.8
	21 Yıl ve Üstü	40	34.2	34.2	100.0
	Toplam	117	100.0	100.0	

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dair betimsel ve istatistiksel sonuçlar açıklanarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim denetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde 2010, 2011 ve 2013 yıllarında bu konularda daha çok çalışma yapıldığı gözlemlenmektedir. Araştırmada bazı yıllarda eğitim denetimi konusunda hiç çalışma yapılmadığı, bazı yıllarda ise çok az yapıldığı da görülmektedir.

Eğitim denetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin üniversiteler açısından dağılımı analiz edildiğinde ise tezlerin 11 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. İncelediğimiz 11 adet tez içinde de sadece 1 tanesinin doktora tezi diğerlerinin yüksek lisans tezi olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitim denetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımının ise 4 ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ile Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalları şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmaya dahil olan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma konuları 6 şekilde gruplandırılmıştır. En fazla çalışmanın "Türkiye İle Başka Ülkelerdeki Denetim Sisteminin Karşılaştırılması " konusunda (4 adet) olduğu gözlemlenmiştir. Onu takip eden çalışmalar ise "Türkiye'deki Denetim Sistemine İlişkin Algı ve Görüşler " ile "Müfettişlere ve Yaptıkları Denetime Yönelik Algı ve Görüşler " konuları (2 adet) olmuştur. "Türkiye'deki Denetim Sisteminin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi", "Okul Yöneticilerinin Eğitim Denetimine Yönelik Algı ve Görüşleri " ve " Eğitim Denetimi Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi " de diğer çalışılan konulardır.

Çalışma kapsamında olan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma yöntemler şekilde gruplandırılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, analiz edilen çalışmaların büyükbir kısmının nitel metotlar ile yapıldığı belirlenmiştir. (7 adet). Nicel yöntemlerle yapılan çalışmalar, nitel yöntemlerle yapılan çalışmalara oranla oldukça azdır (2 adet). Daha nitelikli çalışmalar ortaya koymak için hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada olduğu karma yöntemlerin kullanıldığı tezlerin sayısı da oldukça azdır (2 adet).

Araştırma dahil olan lisansüstü tezler analiz edildiğinde örneklem ve çalışma grubu olarak doküman, öğretmen, denetmen ve okul yöneticisi olarak dört farklı grup gözlemlenmektedir. En fazla çalışma ise dokümangrubundadır. (6 adet).

Eğitim denetimi konusunda yapılan araştırma kapsamına giren tezlerin veri toplama aracı ve analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde sekiz farklı kategori görülmektedir. Araştırmalarda en fazla doküman analizi (3adet) daha sonra da görüşme formu (2 adet) yöntemleri kullanılmıştır. Diğer yöntemleri ise; ölçek, kaynak tarama ve bu yöntemlerden oluşan farklı kombinasyonlardır.

Araştırma kapsamında bulunan lisansüstü eğitim tezlerine doktor öğretim üyesi, yardımcı doçent doktor, doçent doktor ve profesör doktor unvanlarına sahip kişiler danışmanlık yapmıştır. En çok danışmanlığı bulunan unvan %45,45 ile yardımcı doçent doktor olmuştur. Ardından %27,28 ile doçent doktor, onu %18,18 ile profesör doktor takip ederken en son da ise %9,09 ile doktor öğretim üyesi unvanı bulunmaktadır.

Eğitim denetimi konusunda yapılan araştırma kapsamına giren tezlerin yazar cinsiyetine göre dağılımı incelendiğinde, kadın araştırmacılarla erkek araştırmacıların ürettikleri tez sayısı bakımından aralarında büyük bir fark görülmemektedir. Çalışmada incelenen 11 adet tezin 6 tanesi kadın araştırmacılar tarafından 5 tanesi de erkek araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Çalışma kapsamında bulunan bir adet doktora tezinin yazar cinsiyeti ise erkektir.

Eğitim denetimi konusunda üretilen araştırma kapsamında bulunan tezlerin sayfa sayılarına göre dağılımı incelenirken sayfa aralıkları, yazılan tezlerin sayfa sayısı sıklığı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Buna göre "0-100, 101-200 ve 201 ve Üstü" olmak üzere üç aralık seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre en fazla tezin 101-200 sayfa sayısı arasında yazıldığı gözlemlenmiştir (7 adet). Bunun dışında 0-100 aralığında (3 adet) çalışma, 201 ve Üstü aralığında da 1 adet çalışma bulunmaktadır.

Bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında eğitim denetimi alanında yapılan ve farklı değişkenler açısından incelenen lisansüstü çalışmaların bu değişkenler bakımından eğilimlerinin saptanarak genel bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamına giren çalışmalar öncelikle betimsel özellikleri açısından incelenmiştir. Yapılan çalışmaların daha çok 2010-2011 ve 2013 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun en önemli nedeninin o yıllarda var olan Türkiye'deki denetim sistemi arayışı olduğu düşünülmektedir. Eğitim konusunda güncel çalışma yapmak isteyen araştırmacıları eğitim denetimi konusuna yaklaştıran sebep denetim sisteminde yapılan veya yapılması düşünülen değişikliklerdir denilebilir.

Araştırma kapsamında üretilen tezlerin yapıldığı bilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde tezlerin genellikle eğitim yönetimi programlarında yapıldığı gözlemlenmektedir. Fakat eğitim yönetimi, eğitim yönetimi ve denetimi gibi farklı üniversitelerde farklı zaman dilimlerinde açılmış olan bilim dallarının aynı alan konularını ihtiva etmesine rağmen çeşitli isimlerle adlandırılması üniversiteler arası isim birlikteliğinin sağlanamamış olmasını göstermektedir.

Araştırma kapsamında bulunan tezler çoğunlukla öğretmen, müfettiş ve yöneticilerle yürütülen onlara yapılan anket, görüşme formu vb. yöntemleri içermektedir. Örneklem ve çalışma grubu seçiminin yeterli olduğu görülmektedir. Tezlerdeki verilerin yöntemlerinin yeterince çeşitlendirildiği düşünülmektedir. Doktora tezlerinin sayı ve yüzde olarak yüksek lisans tezlerine oranla az olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde eğitim denetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin bazı parametreler bakımından analiz edilmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına dair öneriler sunulmaktadır

Araştırmacılara Öneriler

- Eğitim denetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında yapılmış tezleri inceleyerek üretilen bu çalışma, alandaki makale ve bildirileri de içine alacak şekilde daha geniş bir açıdan analiz edilerek tekrarlanabilir.
- Eğitim denetimi konusunda yurt dışında yapılmış olan lisansüstü eğitim tezleri incelenerek yapılan benzer bir çalışma ile ülkeler arasında bir karşılaştırma çalışması yapılabilir.
- Eğitim denetimi konusunda benzer çalışmalar belirli aralıklarla tekrarlanarak alandaki gelişim takip edilebilir.

Uygulayıcılara Öneriler:

- Eğitim denetimi alanında üretilen lisansüstü tezler yetkili kişilerce takip edilerek işlevsel bir yöntem ortaya konabilirse, ülkemizdeki denetim arayışına faydalı olabilir.
- Eğitim denetimi alanında yapılan çalışmalar içinde doktora kademesinde üretilen tezlerin oranı oldukça azdır. Hem nitelik hem de alana katkı olması açısından doktora kademesinde yapılan çalışmaların arttırılması alana olumlu manada katkı sağlayabilir.
- Birbirini tekrar eden benzer çalışmalar yerine örnek olabilecek bir model önerisinin konu olarak saptanması ve bu şekil çalışmaların deneysel olarak uygulanabilir olması alana daha çok faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Aküzüm, C. (2012).*Türkiye'de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi-Bir Meta sentez Çalışması (*Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Aydın, İ. (2013). Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bayraktar, B. (2014). *Meslek Liselerindeki Yöneticilerin Eğitim Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chaıroula, P. (2011). *Eğitim Denetimi, Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan Örneği* (YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çakırer, İ. (2010). *Türkiye Eğitim Denetimi Sistemi ile Finlandiya Eğitim Denetimi Sisteminin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 66-80.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 73–78.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Kaya, E. (2006). Teftiş Geçirmiş İngilizce Öğretmenlerinin Bakış Açısı, Fikirleri, Hisleri ve Deneyimleri Açısından Teftiş Süreci Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kel, M.A. (2020). *Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Değişim Sürecindeki Eğitim Denetimine İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Oktar, A.N. (2010). *Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öner, Ö. (2019). *Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi 1990-2017* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Sarıoğlu Leskovci, E. (2011). Kosova Eğitim Deneticilerinin Türk Eğitim Denetimi Sisteminin Kosova Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tortop, N. (1999). *Personel Geliştirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tosun, N. (2013). Türkiye ve İngiltere Eğitim Sistemlerindeki Okulların Eğitim Denetimi, Politikaları ve Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar Nelerdir?(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkdemir, A. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yılmaz, A. (2017). *Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Türkiye ile PISA'da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çanakkale.

1916

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOÇLUK BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PERFORMANS, MESLEKİ HAZ VE BAŞARI ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Asuman BİLGİN YURDAÖZ[69],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin performans, mesleki haz ve başarı algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırma, ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Rize ili Merkez ilçe sınırları içerisinde görev yapan 258 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların seçiminde küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında okul yöneticilerinin koçluk becerilerini belirlemek için koçluk becerileri ölçeği, öğretmenlerin meslekten duydukları hazzı ölçmek amacıyla mesleki haz ölçeği, başarı algısı ölçeği ve mesleki performans ölçeği kullanılmıştır. Anket yolu ile toplanan veriler Spearman Korelasyon ve Basit Regresyon teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performsları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Diğer yandan, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki haz ve başarı algıları arasındaki ilişki anlamlı düzeyde olmakla birlikte bu ilişkinin düzeyi düşüktür. Regresyon analizi sonucunda ise okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin daha çok mesleki performansını artırmaya yönelik olumlu katkı sağlayan bir etmen olarak algılandığı, öğretmenler tarafından okul yöneticililerinin koçluk becerilerinin onların mesleki hazzı ve mesleki başarı hissiyle daha az bağlantılandırıldığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin performansını olumlu etkileyen bir etmen olması açısından önemini ortaya koyan kanıtlar sunmuş olmakla birlikte, okul yöneticilerinin koçluk becerilerini performans odaklı uygulanmaktan öteye gidip koçluk becerilerini çok yönlü bir kavram olarak geliştirmelerin in gerektiğine de işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: *Okul Yöneticisi, Koçluk, Koçluk Becerileri, Mesleki Performans, mesleki haz.*

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' COACHING SKILLS AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL PERFORMANCE, PROFESSIONAL SATISFACTION AND SUCCESS

ABSTRACT

[69] Doktora Öğrencisi, , Milli Eğitim Bakanlığı

The aim of this research is to determine the relationship between the coaching skills of school administrators and teachers' perceptions of performance, professional pleasure and success. The research was designed in relational screening design. The sample of the research consists of 258 primary and secondary school teachers working within the borders of the central district of Rize province in the 2021-2022 academic year. Cluster sampling method was used in the selection of the participants in the study. In order to collect the data, the coaching skills scale was used to determine the coaching skills of school administrators, the professional pleasure scale, the success perception scale and the professional performance scale to measure the pleasure of the teachers from the profession. The data collected through the questionnaire were analyzed with Spearman Correlation and Simple Regression techniques. The research findings showed that there is a positive, significant and strong relationship between the coaching skills of school administrators and the professional performance of teachers. On the other hand, although the relationship between school administrators' coaching skills and teachers' perceptions of professional pleasure and success is significant, the level of this relationship is low. As a result of the regression analysis, it was determined that the coaching skills of school administrators were a significant predictor of teachers' performance. These results show that the coaching skills of teachers and school administrators are perceived as a factor that contributes positively to increasing the professional performance of teachers, and that the coaching skills of school administrators are less associated with their professional pleasure and sense of professional achievement by teachers. The results of this study, while presenting the importance of coaching skills of school administrators in terms of being a factor that positively affects the performance of teachers, also point out that school administrators should go beyond performance-oriented coaching skills and develop their coaching skills as a multi-faceted concept.kullanabilirsiniz. Bildirinizin İngilizce özetini buraya yazabilirsiniz. Bu sayfayı şablon olarak da kullanabilirsiniz.

Keywords: *School Administrator, Coaching, Coaching Skills, Professional Performance, Professional Pleasure.*

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının var olma ve büyümesinden en önemli düzeyde sorumlu olan kişiler kurum idarecileridir (Bursalıoğlu, 2010). Eğitim kurumu yöneticileri, görev yaptıkları okulların belirli bir düzeyde başarı elde etmelerini, kurumlarını doğru yöneterek elde edebilirler. Eğitim kurumlarının doğru idare edilmesi ve başarılı olmaları, eğitim yöneticilerinin geliştirdikleri ve sonuçlandırdıkları çalışmalar ile kurumda bulunan öğretmenlerin doğru bir biçimde organize edilmesiyle gerçekleşmektedir. Öğretmenlerden, okulda yapılan sınavlardan ve kullanılan eğitim kitaplarından aktif bir yönetici olmaksızın netice elde edilmesi oldukça zordur. Kısaca özetlenirse gelişim ve başarı gösteren eğitim kurumlarında doğru yönetim sergileyen bir yönetici bulunmaktadır (Searby ve Tripses, 2012). Eğitim kurumlarında var olan kültürün, deneyimlerin ve yaşanmışlıkların hem kuruma yeni eklenen çalışanlara hem de kurumdaki eski çalışanlara aktarılmasında kurum idarecilerinin önemli bir rolü vardır. İdarecinin tavır ve davranışları ilk olarak kendileri tanıma ve geliştirme anlamında öğretmenleri ve kurumda bulunan diğer kişileri, sonrasında ise öğrenci ile kurum başarısını arttırmaktadır (Özbay, 2008).

Günümüz çağında hem bilim hem de teknolojik alanlardaki gelişim ve değişimler, aranılan krriterleri taşıyan eğitimli bireylere olan ihtiyacı da arttırmaktadır. Bu sebepten ötürü klasik eğitim yöntemleri yerine günümüze daha uygun olan modern yaklaşımlar kullanılmaya başlanılmıştır. Kullanılmaya başlanan modern yaklaşımlar haliyle eğitim öğretim sürecine yeni terim ve anlayışların da girmesine sebep olmuştur. Özellikle son dönemlerde "koçluk" olarak ifade edilen kavram da bu süreçte ön plana çıkmaya başlamıştır. İlk olarak 1500'lü yılların başlarında ortaya atılan "Coaching" ifadesi, mali değeri yüksek ürünleri bulunduğu konumdan istenilen konuma taşınmasında yararlanılan ulaşım aracının tanımlamada kullanılmaktadır. Sözlük açısından tanıma bakıldığında ise eğitmenlik, çalıştırıcılık, rehberlik ve danışmanlık (Arat, 2007), kişiye özel kılavuzluk eden (Akın, 2002) vb. anlamlar görülmektedir.

Koçluk; başka kişilerin başarısını ve öğrenme kabiliyetini ilerletmek hedefini güden bir yöntemdir. Dönütler vermeyi içerir, fakat bununla yetinmeyip kişiyi isteklendirme, değerlendirme ve yönetim usullerini; kişinin var olan sorumluluk seviyesine göre ayarlayarak onlara yardımcı olacak şekilde kullanılmasını sağlar. Etkin iletişim kullanılarak, danışmanlık sağlanan kişinin kendisine katkıda bulunmasını hedefler. Tek yönlü bir iletişim şeklini içermez (Landsberg, 1999). Eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlere önderlik yapabilmek, bu süreçte kullanılması gerekli nitelik ve yetenekleri taşımak, kişilerin kendilerini daha iyi tanımasına yardımcı olmak, motivasyonlarını yükselterek kurumun başarısını arttırmak yalnızca idarecilerin belli başlı özellikleri sayesinde hayata geçirebilmektedir. Bu tarz özelliklere sahip idareciler koç idareciler olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 2000; Ilgar, 2005).

Eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan "mentor" ve "koçluk" ifadeleri zaman zaman eş anlamlı kabul edilmekle birlikte uygulamada iki ifade arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Koç beraber çalıştığı kişinin verimliliğini arttırmak amacıyla çalışan kişinin bu durumdan farkında olmasını sağlamayı hedeflemektedir. Mentor ise çalıştığı kişiye kaynak olarak görev almaktadır. Bu durum koçluk ve mentorluğu ayıran en önemli noktadır (Elgün, 2007: 8). Kurumun kendi içerisinde bulunan elemanı ile karşılanan koçluk görevi mentorluk olarak ifade edilmektedir. Koçluk ve mentorluk kavramları birbirlerinden net bir ifadeyle ayırabilmek oldukça güçtür (Case & Witemeyer, 2006). Etkili dinleme, inceleme, öğretim yapma, dönüt verme ve her türlü iletişim yöntemi kullanma danışma hizmeti verilen kişi ile danışma hizmeti alan kişi açısından etkileşime dayalı yeteneklerdir. Koç açısından iletişim yeteneğinin yüksek olması oluşturulmaya çalışılan yapı için çok önemlidir. Doğru bir iletişim kullanarak personelde isteklendirme, tatmin etme ve kuruma olan bağlılığını arttırma detaylarında pozitif ilerlemeler sağlanabilecektir. İletişim sürecinde alınan olumlu ve olumsuz dönütler idarecinin ilerleyen süreci yönetmesinde, daha doğru kararlar alarak tutarlı olmasına katkı sağlayacaktır (Bakan, ve Büyükbeşe, 2004; Elgün, 2007). Koç; hedef, istenilen sonuçlar ve izlenecek yol hakkında durumu

belirleyen, bireylerin görev ve çalışacağı işleri anlayarak düzenleyen, kişilere çalışacağı konulara göre sorumluluk verebilen, yapılan işlere geri dönütler ileten, olumlu fikir ve önerileriyle verimliliği arttırmak için çalışanlardan kuruma olan aidiyetlerini arttırmalarını isteyen, çeşitli fırsatlar sunabilen ve bu süreçte çalışanların performanslarını yükselterek hedefe yönelmesini sağlayan kişi olarak açıklanabilir (Erdöl, 2000).

Koçluk yöntemi çalışanlar tarafından kabul gördüğünde kurumun tamamı bu süreçten yararlanacaktır. İlk önce personel var olan yeteneklerini çeşitli şekillerde ilerletebilmeyi ve bu yetenekleri kişisel ve kurumsal olarak faydalı şekilde kullanmayı öğrenir. Sonrasında ise, yapılanlar sayesinde kurum ikliminin gelişmesine ve sistemin daha iyi çalışmasına katkı sağlanır. Bir sonraki aşamada ise idareci diğer personele sorumluluğunda bulunan yetkiyi dağıtarak kişisel yükünü hafifletir. Bu sayede kurumun temel konularına daha fazla zaman ayırarak enerjisini doğru kullanacaktır. Son olarak ise personel kişisel gelişimini ve yeteneklerini arttırdıkça elde ettiği bilgi ve becerileri kurum içerine olumlu yansıtacak ve bu durum aynı şekilde idareciye olumlu bir şekilde yansıyacaktır Koçluk yaklaşımı benimsendiğinde bundan örgütün tamamı faydalanacaktır. İlk olarak elemanlar kendi beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi ve bunları hem kendileri hem de örgüt için olumlu yönde kullanmayı öğrenirler. İkinci olarak, bunu yapabildikleri zaman, organizasyonun daha iyi işlemesi ve pozitif bir iklim kazanmasını sağlarsınız. Üçüncü olarak, yönetici diğer çalışanlarla yetkiyi ve sorumluluğu paylaşarak yükünü azaltır. Böylece daha temel konularla uğraşabilecek vakit ve enerjiye sahip olur. Dördüncü olarak ise çalışanlar özel eğitim becerilerini geliştirdikçe bu faydalar örgüt içine yayılacak ve oralardan tekrar yöneticiye yansıyacaktır (Voss, 2002).

Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın, konuya ilişkin problemlere çözüm bulabileceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Koçluk Becerileri

Dünya genelinde eğitim kurumlarını modern teknikler kullanılarak yönetebilmek maksadıyla farklı çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalarda ön plana çıkan noktalardan birisi de “koçluk” tur. Koçluk uygulaması ile klasik yönetici anlayışı yerini koç-yönetici anlayışına bırakmıştır. Koç-yönetici güncel olarak toplumla ilgili yaşanan değişimlere ve ihtiyaçlara göre eğitim kurumunu yeniden yapılandırarak ve kurumsal etkililiği arttırarak kurumun genel kalitesini geliştirmesi beklenen karakterdir. Farklı bir ifadeyle koç-yönetici, eğitim kurumunun ortamını geliştirecek ve çevresindeki unsurlar ile olan etkileşimini yönetecektir (Başaran, 2000). Bu şekilde öğretmenler öz becerilerini

sergileme ve geliştirme olanakları bulabilecekleri gibi yöneticinin yetki vermesi sonucunda yönetimsel aktivitelerde de görev almaktadırlar. Bu sürecin sonundaki amaç, çevre ile olumlu ilişkiler geliştiren, bilgi iklimini yapısında barındıran, gelişim ve değişimi yakalayan eğitim kurumlarının sistem içerisinde bulunmasını sağlamaktır.

Koçluk, bireylerin verimini ve öğrenme becerisini geliştirmeyi hedef edinen, güdüleme, etkili sorgulama vb. yöntemlerden yararlanan (Landsberg, 1999), bireyin verimini yükselterek, başarıya engel olan nedenleri yok eden (Starr, 2004) bir süreç olarak ifade edilmektedir. Çalışan personele bireysel gelişimlerinde rehberlik yapmaktır (Kulaç, 2002: 47). Diğer bir söyleyişle koçluk, çalışan kişilerin mesleği, kariyeri ve bireysel gelişimi alanında yapılan yönlendirmedir (Bersin, 2007). Koçluk, kişilerin gelişim süreçlerini hızlandırmak için gerçekleştirilen, kurgulanmış ve müşterek etkileşime dayalı bir süreçtir (Baltaş, 2007). Koçluk yetiştirmeyi ve geliştirmeyi temel olarak edinen bir yöntemdir. Bu yöntemde esas olarak danışan bireyin düzenli bir şekilde öğrenmesi hedeflenmektedir. Koçluk danışanın aktif olduğu, koçun ise izleme, yorumlama ve dönütler verme görevlerinin olduğu bir uygulamadır. Hedeflerini gerçekleştirmek için çaba gösteren danışan kişi çalışmayı şahsen gerçekleştirmekte, bu sırada koç destekçi olarak süreçte bulunmasına rağmen yapılanlara müdahale etmemektedir. Danışan kişi denemeler yaparak, düşünerek ve son kararı vererek kişisel gelişimini gerçekleştirmektedir (Koçel, 2001: 20-21).

Koçluk, koçluk yapılan bireyin, ekip veya takımın istedikleri amaçları elde etmelerine destek veren araştırma ve işlemleri de kapsayan bir uygulamadır. Koçun bir asistan veya kılavuz olarak çalıştığı paydaşlık sürecinde merkezde yer alan danışan kişi veya ekiptir. Çalışmanın hedefi, bu kişi ya da ekiplerin öğrenim ve gelişim süreçlerinde öz yönetim becerilerini geliştirmektir (Benett ve Bush, 2009). Koçluk; başka kişilerin ilerlemesine destek veren, faklı şeyler öğrenmelerine, performans seviyelerini geliştirmelerine olanak sağlayan etkileşimli bir süreçtir. Koçluk uygulama sürecinde koç, danışan kişilere deneyimlerinden elde ettiği tecrübeleri aktarır. Gerçekleştirilen her etkileşim süreci koçluk olarak açıklanamaz. Günlük hayatta bireylerle gerçekleştirilen iletişim deneyimleri koçluk olarak sayılmaz. Kurulan etkileşimin koçluk olarak ifade edilebilmesi için, gerçek koç - danışan iletişimi oluşmalıdır. Koçluk, danışan bireyin gereksinimlerini temel olarak almalı ve şeffaf bir biçimde oluşturulmuş süreç izlemelidir. Bu nedenlerden dolayı koçluğu tanımlamak çok kolay değildir. Koçluk uygulaması koçluk yapılan kişi ile ilgili her şeyi içeren bir durum veya işlev değil, bir çeşit bilinçle ilgili bir husus olarak açıklanmaktadır. Liderler, idareciler, patronlar ve danışmanlar yeterli ve donanımlı bir koç olabilmek amacıyla; koç rolünü yürütürken koçluk düşünce yapısını aktarmaya hevesli olmalı, rollerine göre şekil alabilmeli ve koçluk bilinci ile çalışmalarını yürütebilmelidir (Payne, 2007).

Mesleki Performans

Çalışan personelin performans seviyesi, tüm kurumların etkililik ve başarı düzeyini geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Gösterilen performans etkinliklerin sonucunda gelişen durum değil aynı zamanda etkinliğin kendisi olarak görülmektedir. Çalışanın performansı, onun seviyesine göre ölçülen ve kurumun hedeflerine özgü olan davranış veya tutumlar olarak belirtilmektedir (Karaköse, 2005). Performans, çalışanın ihtiyaçlarını gidermek için bir kurumda aldıkları vazife ve yükümlülüklerin neticesinde, istediklerini gerçekleştirmek amacıyla vakit harcaması ve gayret göstermesidir (Barutçugil, 2002: 40). Koçluk kişinin performans seviyesini iyileştirmeye odaklanmaktadır. Koç danışan kişinin en iyi şekilde gayret ve verim elde etmesi için kişiye esinleneceği fikirler ve cesaret verir. Mesuliyet alması yönünde ve özgüvenini geliştirmesine destek sağlar. Koç, yeri ve zamanı geldiğinde deneyimini, ilişkilerini, becerilerini tutarlı sergileyerek danışan kişinin bireysel ve profesyonel gelişimine yardımcı olur (Erdöl, 2000).

Koçluk uygulamasının ana noktası kişilerin beceri ve yeteneklerinde gelişim sağlamaları, eksik yönlerini fark etmeleri bu şekilde performanslarını yükseltmelerine katkı sağlamaktır. Kişilerin performanslarının geliştirilmesi ile bu kişilerin kurum içinde kurduğu grup başta olmak üzere tüm kurumun performansı yükseltilmiş olacaktır. Kurumsal verimliliğin yükselmesinde, çalışan kişilerin meslek doyumunun elde edilmesinde önem taşıyan bir yöntem olan koçluk uygulamasının hedeflerini gerçekleştirmesi için koçluk hizmeti verilen kişilerin gelişime ayak uydurabilmeleri, kişisel açıdan ise en iyiyi gerçekleştirmeyi hedeflemeleri de gerekmektedir (Aydar 1999).

Mesleki Haz

Kişiler hayatlarının çoğunluğunu çalışarak geçirmektedirler. Bu nedenle kişilerin iş yaşamlarındaki psikolojik süreçlerin tespit edilmesi fazlasıyla önem taşımaktadır. Kişiler açısından çalışma ortamlarından memnun olma oranı büyük farklılıklar göstermesine rağmen kişisel hayat standartlarının belirlenmesine önemli bir şekilde etki etmektedir (Wrzesniewski, McCauley, Rozin ve Schwartz, 1997). İnsanlar psikolojik, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak için bir meslek edinerek çalışırlar. Bahsedilen bu ihtiyaçların karşılanması ile memnun olma oranları artmakta ve çalışma ortamlarına bakış açıları olumlu şekilde gelişmektedir (Tüfekçi, 2015). Bu nedenle mesleki tatmine özgü gereksinimler karşılanmaya gayret gösterilmektedir.

Csikszentmihalyi (2017) hazzın oluşabilmesi için kişisel gereksinimlerin karşılanmasının yanı sıra isteklerin ve buna ek olarak hayal bile edilemeyen arzuların oluştuğunu açıklamıştır. Csikszentmihaly, haz kavramının sekiz alt öğesi olduğunu belirtmektedir.

“1. Tamamlanabilecek görevler,

2. Yapılan işe odaklanma,

3. Konsantrasyon ve net hedefler,

4. Anında geri bildirim,

5. Gündelik hayatın endişelerinden uzak tutan derin bir ilgi,

6. Eylemler üzerinde kontrole sahip olma hissi,

7. Öz farkındalığın kaybolup sonrasında öz hissin güçlenmesi,

8. Zaman algısının değişimi."

Haz olgusu eğitim yönetimi alanında yeni bir kavram olmakla birlikte pozitif psikolojiden oluşmuş bir terimdir. Bütün meslek türleri açısından haz kavramının işle aralarında ilişki kurulabilmekte ve haz kavramı ile mesleki ve hayat tatmininin sağlanacağı öngörülmektedir (Hoy ve Tarter, 2010). Park ve Peterson'a (2010) çalışmalarında haz olgusunu, hayata coşku ve enerjik bakış açısıyla yaklaşması, isteksizce ve gayret gösterilmeden bir işi yapmaması, yaşamı bir serüven gibi fark ederek yaşaması ve kişinin kendisini canlı ve etkin hissetmesi olarak açıklamaktadırlar. Mesleki haz bireyin gerçekleştirdiği iş sonucunda elde ettiği tat ve heyecan biçiminde tanımlanmaktadır. Hayat dolu ve enerjik olmanın yanı sıra heyecan duyma da haz olgusuyla birlikte oluşmaktadır. Bununla beraber mesleki haz duygusunu elde eden kişilerin çalıştıkları mesleği daha anlamlı bulma eğilimlerinin de arttığı görülmektedir (Peterson, vd., 2009). Mesleki haz, çalışılan mesleğe karşı bireyde oluşan davranış ve duyulan heyecan olarak ifade edilmektedir (Tüfekçi, 2015). Çalışma hayatında oluşan mutluluk, kişilerde mesleki haz duygusunun yükselmesinde olumlu bir faktör olmaktadır. Kişilerin mesleki hayatlarında görebilecekleri farklı olumsuzluklar sonucunda psikolojik olarak negatif etkilerin yaşanması ayrıca kişilerdeki hayat enerjisini düşürmesi gibi durumlar yaşanmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Mesleki haz, kişinin yaptığı işten duyduğu memnuniyet seviyesini de göstermektedir (Bozali, 2017). Bahsedilen bilgiler ile mesleki haz kavramının çalışılan meslekten duyulan hoşnutluğu, ortaya çıkarılan işten duyulan heyecanı, çalışma şeklinden alınan tadı ve ifade edilen olguların seviyesini içeren bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Josephson ve Vingård'in (2007) çalışmalarında mesleki haz kavramının hayattan duyulan haz kavramından geldiği ve ayrıca kişinin içerisinde bulunduğu iş ortamından duyduğu memnuniyet ve heyecan derecesi olarak ifade edilmektedir.

Mesleki haz kavramı kurumsal açıdan değerlendirildiğinde birçok sonuçla ilişkili olduğu öngörülmektedir. Mesleki haz olgusu mesleğe vazife aşkıyla bakmanın yanı sıra mesleki doyumu gerçekleştirmek olarak ifade edilebilir. Bu durumda çalışan kişilerin işlerinden aldıkları hazzın yükseltilmesi de son derece önem taşımaktadır. Mesleklerinde profesyonel olan çalışan kişilerin mesleki haz ve doyumda yüksek seviyelere ulaştıkları, fakat ofis çalışanlarında ise mesleki haz ve doyum seviyelerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Peterson vd., 2009). İşine karşı memnun olma duygusu yüksek olan çalışanlarda, mesleklerine dair gelişimlerini devam ettirmek ve daha fazla bilgiye

ulaşmak isterken işlerine olan bağlılıkları da artmaktadır (Velada & Caetano, 2007). Bu nedenle performans ve doyum kavramları arasındaki ilişki mazur görülemez derecede önemlidir (Greene, 1972). Ayrıca işinden hoşnut, memnun ve tatmin olma vb. pozitif düşünceleri olan kişilerin bu düşüncelerinin kurumun gelişimi ve verimliliği açısından da olumlu etkiler oluşturması beklenmektedir.

Başarı Algısı

Başarı, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yapılacak planlama ile amaçların istenilen biçim ve zamanda gerçekleştirmek biçiminde ifade edilmektedir. Yapılan başka bir tanımlamada ise başarı kelimesi, bireyin taleplerine göre amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi amacıyla planlama yapması, yapılan planlamalara göre hareket etmesi ve tüm bu bilgilere dayanarak taleplerini gerçekleştirmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Kurtuldu, 2010: 166). Wolman'a göre (1973) başarı olgusu, "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir" (Erdoğdu, 2006). Başarı, bireyin bir hedefe ulaşabileceğine önce kendisinin inanmasını ardından da beklentileri dâhilinde istekli ve planlı bir çalışma göstererek hedeflerine ulaşmasıdır (Weinberg & Gould, 1995).

Başarıyı yakalamak isteyen bireylerin, çalışma ve sosyal yaşantılarında başarısız olma durumuna düşmemek için mücadele ederek ve zorlu şartlar altında direnç göstererek kendileri için savunma mekanizması geliştirmeleri gerekir. Bu şekilde bir savunma oluşturan bireyler doğru stratejiler geliştirerek başarıya daha kolay ulaşırlar. Geliştirilen stratejilerin başında planlama yapma ve zamanın doğru kullanılması gelmektedir. Bu stratejiler başarının gelişimini etkileyen önemli etmenlerdir (Uslu, 2015). Bireyler çalışma yaşamına girmek için kendilerini harekete geçiren dürtülere sahiptirler. Başarıya ulaşabilmek için ise bu dürtülerin başarı heyecanını harekete geçirmesi ve tatmin etmesi önem taşımaktadır. Bu sebepten başarıyı hedefleyen bireyler başarma dürtülerini geliştirmeli ve harekete geçirmelidir (Sekman, 2004: 85). Başarı dürtüsü, kişilerin hedeflerini gerçekleştirmek için mücadele etmelerinin ana sebeplerinin başında gelmektedir. Başarıyı yakalayabilmek ve başarı ihtiyacını karşılayabilmek isteyen kişilere, kurum hedefleri doğrultusunda rehberlik yapılması daha kolay gerçekleşmektedir (Kaya ve Selçuk, 2007).

Literatürde başarının tanımına, kişilerin yaşantısını ne şekilde etkilediğine ve başarı algısı ile kişinin kazandıklarını açıklamaya yönelik farklı düşünceler bulunmaktadır. Kişinin kendi çabasıyla kazandığı başarı veya karşılaştığı başarısızlık durumlarına karşı verdiği tepki, zaman içerisinde başarı anlayışına ve başarılı olma durumlarına yüklenen önemi yaşantılarına değişik şekillerde yansıtma tutumuna evrilmektedir. Weiner'e (1983) göre kişiler elde ettikleri başarı ile sevinç, inanç ve bireysel tatmin; başarısızlık durumlarında ise memnuniyetsizlik, hüsran ve bunalım vb. duygular geliştirmekte ve bu

duygu durumları başarı-başarısızlık sebeplerinin algılanma şekline göre değişmektedir (Akt: Koç, vd., 2004).

Başarının ne olduğu, bireylerin yaşamına nasıl etki ettiği ve başarı algısının bireye kazandırdıklarına yönelik çeşitli görüşler literatürde yer almaktadır. Bireylerin elde ettikleri başarı ya da başarısızlıklar karşısında geliştirdiği tepkiler, zamanla başarı algısına ve başarılı olmaya yükledikleri anlamı yaşamlarına farklı biçimlerde yansıtma davranışına dönüşmektedir. Weiner'e (1983) göre bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir (Akt: Koç, vd., 2004).

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

Alt Amaçlar:

1) Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performs, mesleki haz ve başarı algıları arasında ilişki var mıdır?

2) Okul yöneticilerinin koçluk becerileri öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algılarının bir yordayıcısı mıdır?

3) Okul yöneticilerinin koçluk becerileri toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi ve bunun derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma desenidir (Karasar, 2005). Araştırmada okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemek için bu desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Rize ili Merkez ilçe sınırları içerisinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların seçiminde küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklem yöntemi, araştırmada kullanılacak olan kümelerin bilinen olasılıkla belirlendiği örnekleme yöntemidir (Karakaya, 2009). Bu araştırmada da evren, kümelere ayrılmış, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanmıştır. Rastgele belirlenen kümeler bir araya getirilerek örneklem meydana getirilmiştir Küme örnekleme yönteminde, grupların seçkisiz olarak belirlenmesi de mümkündür (Gay, Mills ve Airasian, 2006: Akt: Bilgin Yurdaöz, 2018). Araştırmanın örneklemi Rize ili merkez ilçe sınırlarında bulunan 259 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan anketlerden 1 öğretmen anketi, verilerin taranması sırasında çıkarılmıştır. Geriye kalan 258 öğretmen anketi ile araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	147	57
	Erkek	111	43
	Toplam	258	100
Okul Türü	İlkokul	117	45,3
	Ortaokul	141	54,7
	Toplam	258	100
Eğitim Durumu	Lisans	200	77,5
	Lisansüstü	58	22,5
	Toplam	258	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla mesleki performans ölçeği, başarı algısı ölçeği, mesleki haz ölçeği ve koçluk belirleme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlere uygulanacak veri toplama aracında bu ölçeklerin dışında öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik yönelik kişisel bilgiler anketi uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki performans düzeylerini ölçmek için Özoğlu (2011) tarafından geliştirilen mesleki performans ölçeğidir. Öğretmenlerin başarı algısını ölçmek amacıyla Demirtaş ve Çınar (2004) tarafından başarılı bir öğretmenin algılanan özelliklerinin belirlendiği çalışmadan elde edilen 12 öğretmen özelliği referans alınarak Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen 12 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekten duydukları hazzı ölçmek amacıyla "Mesleki Haz Ölçeği" Erdoğan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kuramsal olarak Peterson ve diğerleri (2004) tarafından karakterin güçlü yönlerini ölçmek amacıyla geliştirilen 240 maddelik karakter özelliklerini

ölçen ölçeğe dayandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin koçluk becerilerini belirlemek için "Koçluk Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddeleri Yeltan (2007) tarafından "Effect of Coaching On Job Satisfaction" adlı tezde kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek motivasyon ve övgü, pozitif iletişim ortamı ve öğrenme ortamları oluşturma ve delegasyon olmak üzere üç boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ayrıca Akçil tarafından "ilköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi" adlı çalışmada da kullanılmıştır. Koçluk becerileri ölçeğinin toplam güvenirlik katsayısı Alfa= 0.97, mesleki performans ölçeğinin toplam güvenirlik katsayısı Alfa= 0.93, mesleki haz ölçeğinin toplam güvenirlik katsayısı Alfa= 0.83 ve başarı algısı ölçeğinin toplam güvenirlik katsayısı Alfa= 0.85 olarak belirlenmiştir. Bu değerler (0,60≤ 0,712 ≤0,80) kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket yolu ile toplanan veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler yüzde (%) ve frekans (f) olarak hesaplanmış ve ifade edilmiştir. Belirlenen değişkenler arasında okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki hazları ve başarı algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için spearman korelasyon analizi ve değişkenlerin birbirlerini yordama durumunu tespit etmek için ise basit regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar p<.05 düzeyinde test edilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada birinci alt problem olan "Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasında ilişki var mıdır?" sorusuna ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performs, mesleki haz ve başarı algıları arasında ilişki

Değişken	1	2	3	p
Mesleki Performans	.755**			.000
Mesleki Haz		.248**		.000
Başarı Algısı			.258**	.000

** p<.01

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin performsları arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki vardır (r=74, p=.000). Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin koçluk becerileri arttıkça, öğretmenlerin performans düzeyleri artmaktadır. Ayrıca tabloya

bakıldığında, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki haz ve başarı algıları arasında anlamlı ancak çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem olan "Okul yöneticilerinin koçluk becerileri öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algılarının bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna ait bulgulara Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin mesleki performansını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	1.765	.448		3,937	.000
Koçluk Becerileri	.125	.006	.779	19,850	.000

Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin performsları arasında görülen anlamlı ilişkinin ne kadarının koçluk becerisi ile açıklanabileceğini göstermek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan basit regresyon analizinde R2 değeri .606 olarak bulunmuştur. Bu durum Okul yöneticilerinin koçluk becerileri öğretmenlerin performanslarının toplam varyansın %60'ını açıkladığını göstermektedir. Modelin anlamlılığını gösteren Anova testi (p=.000) anlamlı bulunmuştur. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'de verilmektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü alt problem olan "Okul yöneticilerinin koçluk becerileri toplam puanı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? " sorusuna ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Koçluk becerilerinin cinsiyete göre U-testi sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	147	128.04	18822.00	7944.00	.718
Erkek	111	131.43	14589		

Analiz sonuçlarına bakıldığında $p<0.05$ olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yöneticilerin koçluk becerileri toplam puanları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında bir farklılık saptanmıştır ancak bu fark anlamlı değildir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ile ilişkili olan araştırma sonuçlarına göre bulgular tartışılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi "Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algıları arasında ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin koçluk becerileri arttıkça, öğretmenlerin performans düzeyleri artmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile öğretmenlerin mesleki haz ve başarı algıları arasında anlamlı ancak çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul yöneticilerinin koçluk becerileri öğretmenlerin mesleki performans, mesleki haz ve başarı algılarının bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulguya göre okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin mesleki performanslarının yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmada üçüncü alt problem olan "Okul yöneticilerinin koçluk becerileri toplam puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? Şeklindeydi. Yöneticilerin koçluk becerileri toplam puanları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Koçluk; hipotezleri, ilkeleri bakımından kişilerin öğrenme sürecini etkin hale getiren, farklı yetenekler edinmelerini ve ilerletmelerini, performanslarını geliştirmeyi hedefleyen, kurumların sorunlarına çözüm önerileri oluşturan, değişim ve gelişim içeren durumlara uyum sağlamayı kolaylaştıran birçok etkinlikle ilgili düzenleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Barutçu ve Özbay, 2009). Benzer bir araştırmada, Yıldırım (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yönetici pozisyonunda bulunan kişilerin performansının yükseltilmesinde koçluk çalışmalarının görev tanımının belirlenmesi hedeflenmiştir. Yönetici kişilerin koçluk bilgi ve yeteneklerini taşımalarının; koçluk yeteneklerini, bireylerin iletişim kurma seviyelerini, liderlik niteliklerini, değişim sürecini idare edebilmelerini, problem çözme becerilerini, kurum içi engelsiz ve olumlu iletişim kurma yeteneklerine pozitif şekilde etki ettiği fark edilmiştir. Yine benzer bir araştırmada, Digirolamo &Tkach (2019) "Koçluk becerisini kullanan yöneticilerin ve liderlerin keşfi" isimli çalışmalarında yöneticilerin koçluk becerilerini kullanımının çalışanların bağlılığını, çalışma ortamında daha iyi kişisel ilişkiler kurmalarını sağladığını ayrıca işten ayrılmalarda azalma olduğunu belirlemişlerdir. Agarwal, Angstt & Magni (2009) araştırmalarında koçluk becerilerinin kullanımı ile performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarında koçluk becerilerinin performansı olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

Barutçu ve Özbay'ın (2009) "Koçluk yaklaşımının yönetici ve iş gören üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma "adındaki çalışmalarında koçluk kavramının idarecilerin ve çalışanların verimini, iletişim yöntemlerini, problem çözme yeteneklerini ve yetkilendirme başarılarını yükselttiğini tespit etmişlerdir. Arısoy (2017) ise "Performans yönetiminde koçluk" adındaki çalışmasında koçluk

çalışmalarının istenildiği şekilde gerçekleştirildiğinde personelin hem veriminin hem de potansiyellerini gerçekleştirme oranının yükseleceğini bu şekilde de yapılan hataların giderek azalacağını belirlemiştir.

Araştırma bulgularına uygun olacak şekilde sonuçlara ulaşan Özoğlu (2011) "Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi" isimli araştırmasında öğretmen düşüncelerine dair idarecilerde gözlemlenen üst seviyedeki koçluk yeteneklerinin öğretmen verimini pozitif şekilde etkilediğini belirtmektedir. Mohsan, Nawaz & Kahn (2011) gerçekleştirdikleri araştırmada koçluk sürecinin, Pakistan'da bankacılık sektöründe çalışan kişilerin motivasyon düzeylerine ve işe bağlılıklarına etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar motive olmuş ve kendini sürekli olarak geliştiren çalışma grubunun günümüzde kurumlar için fazlasıyla önem taşıdığını aktarmışlardır. Bu durum bankacılık gibi rekabetin en üst seviyede olduğu bir sektörde daha da önemli olduğu belirtilen çalışmada koçluk uygulamalarının, başta personeller olmak üzere tüm kurumun performansına ve yaratıcılığına katkı sağlayıp sağlamadığı açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen koçluk aktivitelerinin yalnızca personelin iş ile alakalı çalışma performansını değil beraberinde başarıyı elde etmek için gerekli olan birçok unsurun da olumlu yönde etkileri oluğu sonucuna ulaşmışlardır. Pürçek (2015) kurum müdürlerinin gösterdiği koçluk tutumları ile kurumda bulunan sınıf öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmada kurum müdürlerinin takındıkları koçluk tutumları ile sınıf öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri arasındaki bir ilişki belirlenememiştir. Hurd (2009) ise gerçekleştirdiği çalışmada yöneticilerin koçluk eğitimine tabi tutulmalarının liderlik yeteneklerine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada koçluk eğitimini tamamlamış bir kurum yöneticisinin süreçle birlikte kurum performansını ve çalışma düzeyini yükselteceği ifade edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemine yakın sonuçlar elde edilen Öztürk (2007), devlet ve özel eğitim kurumlarının ortaöğretim seviyesinde çalışan kurum idarecilerinin öğretmene göre koçluk yeteneklerinin belirlenmesi hedefiyle İstanbul'da bulunan on tane devlet ve özel eğitim kurumunda gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun olunan üniversite değişkenleri açısından bir farklılık gözlemlenememiştir. Benzer bir araştırmada, Kalkan (2009) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı'nda " Farklı okul türlerindeki yöneticilerin algılanan koçluk becerilerinin karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tez araştırmasında, idarecilerin koçluk niteliklerine dair öğretmen düşüncelerine göre deneyim, evlilik durumu ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşmadığını belirtmiştir.

Akçil (2012) ilköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında ise eğitim kurumu yöneticilerinin koçluk ve yöneticilik yeteneklerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri hakkında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını, öğrenim durumuna göre ise lisans ve

yüksek lisans mezunu kişiler üzerinde yapılan uygulamada lisans mezunları açısından anlamlı farklılık görüldüğünü aktarmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin daha çok mesleki performansını artırmaya yönelik olumlu katkı sağlayan bir etmen olarak algılandığı, öğretmenler tarafından okul yöneticililerinin koçluk becerilerinin onların mesleki hazzı ve mesleki başarı hissiyle daha az bağlantılandırıldığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerin performansını olumlu etkileyen bir etmen olması açısından önemini ortaya koyan kanıtlar sunmuş olmakla birlikte, okul yöneticilerinin koçluk becerilerini performans odaklı uygulanmaktan öteye gidip koçluk becerilerini çok yönlü bir kavram olarak geliştirmelerinin gerektiğine de işaret etmektedir. Ayrıca koçluk yönteminin çalışma performansı açısından bağlantısı değerlendirildiğinde ideal bir yönetici modelinin geliştiği görülmektedir. Son dönemlerde kurumsal yapıların gelişimiyle birlikte değişen ve gelişen yöneticilerin daha çok destek verici olması gerektiğine dikkat çekilmiş; liderlik ve koçluk ifadelerinin birbirine çok yakın kavramlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkili liderlik niteliklerinin koçluk ifadesiyle neredeyse aynı anlama geldiği belirtilmektedir. Yönetim alanındaki uygulama sürecinde eğitimle gelişimi sağlanan kurum yöneticilerinin daha kaliteli ve üst seviye koçluk yetenekleri gösterecekleri aynı zamanda da kurumsal açıdan verimi arttıracakları ifade edilebilir. Koçluk etkinliklerinin uygulanmasının özellikle son dönemde çoğalmasına karşın kurumların tamamı tarafından kabul görmediği gözlemlenmektedir. Kurumlar açısından bu tarz yaklaşımların oluşturduğu etkinin bilimsel yöntemlerle güçlendirilmesinin yanı sıra akademik anlamdaki araştırmalarla desteklenmesi koçluk yöntemi için yapılabilecek değerli çalışmalar içerisinde yer alacaktır. Koçluk yeteneği yüksek olan idarecilerin yönetiminde kurumların performansının yükseltilmesine ve başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Agarwal, R., Angst, C. M., & Magni, M. (2009). The performance effects of coaching: A multilevel analysis using hierarchical linear modeling. *The International Journal of Human Resource Management, 20*(10), 2110–2134. https://doi.org/10.1080/09585190903178054

Akçil, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi (Yayın No: 303631).*Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Akın, A. (2002), İşletmelerde İnsan Kaynakları Performansını Değerleme Sürecinde Coaching (Özel Rehberlik), *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *3*(1), 97- 113.

Arat, M. (2007). *21. Yüzyıl için yönetim.* Söz Yayınları.

Arısoy, B. (2017). Performans Yönetiminde Koçluk. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2) , 132-136. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fesa/issue/30912/339205

Avşaroğlu, S., Engin Deniz, M., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

Aydar, N. (1999). *Bir eğitim tekniği olarak koçluk.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz Universitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakultesi Dergisi, 4*(7), 1-30.

Baltaş, A. (2007). Yöneticilere koçluk. 15.04.2023 tarihinde https://www.baltasgrubu.com/secilmis-yazilar/yoneticilere-kocluk.html adresinden alınmıştır.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetim: nitelikli okul* (4. Baskı). Feryal Matbaası.

Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi.* Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.

Barutçu, E., ve Özbay, Ö. (2009). Koçluk yaklaşımının yönetici ve iş gören üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD), 1*(1), 47- 62.

Bennett, J. & Bush, M. W. (2009). Coaching in organizations: current trends and future opportunities. *Od Practitioner, 41*(1), 2-7.

Bersin, J. (2007). Coaching: Instill coaching as a leadership quality. Leadership Excellence, 24(7), 7.

Bozali, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü (Yayın No: 470515). Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Temel Eğitim Anabilim Dalı). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(*15. basım). Pegem Akademi Yayınevi.

Case, J., & Witemeyer, H. (2006). *Intergenerational Coaching And Mentoring: One Size Doesn't Fit All*. Hewlett-Packard Development Company, USA.

Csikszentmihalyi, M. (2017). *Akış: Mutluluk Bilimi* (B. Satılmış, Çev.). Buzdağı Yayınevi.

DiGirolamo, J. A., & Tkach, J. T. (2019). An exploration of managers and leaders using coaching skills. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 71*(3), 195–218. https://doi.org/10.1037/cpb0000138

Elgün, R. F. (2007). Yöneticilerin koçluk uygulamalarının satış personelinin iş tatmini üzerine etkileri ve satış personeline yönelik uygulama (Yayın No. 215240). Yüksek lisans tezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden edinilmiştir.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (4. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Erdoğan, O. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz (Yayın No: 336128). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2006). *Educational research: competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson; Merrill Prentice Hall.

Greene, J. (1972). Psycholinguistics: Chomsky and psychology. Penguin

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2010). Swift and smart decision making: Heuristics that work. *International Journal of Educational Management, 24*(4), 351-358.

Josephson, M., & Vingård, E. (2007). Zest for work? Assessment of enthusiasm and satisfaction with the present work situation and health–A 1.5-year follow-up study. *Work, 29*(3), 225-231.

Ilgar, L. (2005). Eğitim yönetimi, okul yönetimi. Sınıf Yönetimi. Beta Basım Yayım

Kalkan, S. F. (2009). *Farklı Okul Türlerindeki Yöneticilerin Algılanan Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması (Yayın No: 239224).* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar (8. Baskı). Beta Yayınları.

Landsberg, M. (1999). *Koçluğun taosu* (H. B. Çelik, Çev.). Sistem Yayıncılık.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 95-106.

Erdöl, C. (2000). *Kariyer planlama sistemi, kariyer yönetimi, kariyer geliştirme, kariyer sorunları ve koçluk uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Hurd, J. L. (2009). Development coaching: Helping scientific and technical professionals make the leap into leadership. *Global Business and Organizational Excellence, 28*(5), 39-51.

Karaköse, T. (2005). Öğretmen gereksinimleri ve motivasyon. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim*, 69, 31-34.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, N. ve Selçuk, S. (2007). "Örgütsel başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler", *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 8*(2), s. 175-190.

Koç, M., Avşaroğlu, S., ve Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (11), 483-498.

Kulaç T. (2002). *The role of the coaching ın career development. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano öğrencilerinin başarı algılarının sınıf, başarı düzeyi ve mezuniyet değişkenine yönelik karşılaştırılması. *Fine Arts, 5*(3), 164-171.

Mohsan, F., Nawaz, M. M. & Kahn, M. S. (2011). Coaching as a Predictor of Motivation and Job Involvement: Evidence from Banking Sector of Pakistan. *European Journal of Social ciences, 22* (3), 406-413.

Özbay, Ö. (2008). *Koçluk yaklaşımının yönetici üzerine etkileri ve bir araştırma (Yayın No: 226370).* Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Özoğlu, B. (2011). *Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi (Yayın No: 310748),* Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it matter where we live?: The urban psychology of character strengths. *American Psychologist, 65*(6), 535-547. https://doi.org/10.1037/a0019621

Payne, V. (2007). *Coaching for high performance.* USA: American Management Association,

Peterson, C., Park, N., Hall, N. & Seligman, M. E. P. (2009) Zest and work. *Journal of Organizational Behavior, 30*(2), 161-172. https://doi.org/10.1002/job.584

Pürçek, K. I. (2015). Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile ilişkisi (Yayın No: 381787). Doktora tezi,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Searby, L., & Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama. İ. Kocabaş, ve R. Yirci içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*, 1-16.

Sekman, Mümin. (2004). *Kişisel Ataleti Yenmek*, Alfa Yayınları.

Starr, J.(2004). The Manager's Role In Coaching. *Development And Learning In Organizations, 18*(2), 9-12.

Şanal, G. (2022). *Kurum içi koçluk ve mentörlük uygulamaları ve bu uygulamaların çalışanların motivasyonuna etkisi (Yayın No. 721089).* Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Tüfekçi, B. (2015).Öğretmenlerin finansal iyi hal düzeylerinin mesleki haz düzeylerine etkisi (Kartal ilçesi örneği) (Yayın No. 417638). Yüksek Lisans Tezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Uslu, B. (2015), Lisansüstü eğitim gören öğrencilerde kişisel başarı ile bireysel kariyer planlama arasındaki etkileşim: bir vakıf üniversitesi örneği (Yayın No. 408623). Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Velada, R. & Caetano, A. (2007), 'Training transfer: the mediating role of perception of learning'. *Journal of European Industrial Training,* 31, 283–96.

Voss,T. (2002). Takımınızın yeteneklerini geliştirmede lider yöneticilik (Coaching).Hayat Yayınları.

Yeltan, A. (2007). Effect of Coaching On Job Satisfacton. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, E. (2011). *Çalışan performansının geliştirilmesinde koçluk uygulaması üzerine bir araştırma (Yayın No. 298135).* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresindenedinilmiştir.

Yurdaöz, A. B., ve Cemaloğlu, N. Okul yöneticilerin gösterdiği A tipi ve B tipi kişilik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(14), 162-191.

Weinberg, R.S. & Gould, D. (1995). Foundations of Sport and Exercises Psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wolman, B.(1973). *Dictionary of Behavioral Science.* Van Nostrand Company

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality, 31*(1), 21–33. https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

Otantik Liderlik Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Melek ŞENER PARS[70],

ÖZET

Otantik liderlik, liderler ve üyeleri için olumlu benlik gelişimini sağlama, öz farkındalık ve öz düzenleme davranışlarını teşvik eden, örgütlerde olumlu hava yaratmada etik davranışlar çerçevesince çalışanların ilişkilerinde şeffaflığı temel alan ve onların benlik gelişimlerine katkıda bulunan liderlik davranışlarıdır. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesidir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi olup evreni Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan erişime açık 60 adet tezden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2010-2021 yılları arasında otantik liderlik alanında yapılan tezlerden oluşmaktadır. Bu veriler türü, yayınlanma yılı, yayınlanan üniversite, enstitü, anabilim dalı, bilim dalı, uygulanan yöntem, Örneklem türü ve bölgesi, ilişkilendirilen değişken ve elde edilen sonuçlar bağlamında incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş olan ve Çiltaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yayın Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde yapılan araştırmaların dörtte üçüne yakını yüksek lisans tezi, geri kalanın doktora tezi olduğu; tamamına yakının nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı; en fazla Sosyal Bilimler enstitüsü bünyesinde araştırmaların yapıldığı, 2015 ve 2017 yıllarında araştırmaların pik yaptığı; 26 farklı değişkenle ve sıklıkla psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık değişkenleriyle ilişkilendirildiği; konunun özel sektör gibi işletme örgütlerinde ve okul gibi eğitim örgütlerinde sıklıkla çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçları da psikolojik sermaye unsurlarını sergileyen liderlerin aynı zamanda ilişkilerinde şeffaf davrandığı, tarafsız kararlar aldığını, öz farkındalıklarının yüksek olup pozitif bir uyum halinde olduklarını göstermektedir. Otantik liderler öz farkındalığı yüksek olduğundan çalışanların yetenek ve bilgilerini anlamada kendilerini geliştirmişlerdir. Çalışanını anlayan, ona karşı davranışlarında adil ve etik olan otantik liderler çalışanlarına örnek olarak onların da benzer davranışlar sergilemesini teşvik ederler. Bu durumda normatif bağlılığı yüksek çalışanlar ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi örgütsel bağlılığı artırmaktadır. Son olarak günümüzde örgütlerin karşı karşıya olduğu hızlı değişim süreçleri ve yönetim şekillerinin farklılaşması otantik liderlere olan ihtiyacı artırdığından örgütlerde otantik lider profillerine yönelik nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Liderlik, Otantik Liderlik, Lisansüstü araştırmalar*

[70] Doktora Öğrencisi, melek.sener@hotmail.com, Gazi Üniversitesi

AN OVERVİEW OF POSTGRADUATE THESES WİTHİN THE FİELD OF AUTHENTİC LEADERSHİP

ABSTRACT

Authentic leadership is a leadership behavior that promotes positive self-development, self-awareness and self-regulation behaviors for leaders and members, is based on transparency in employee relations within the framework of ethical behaviors in creating a positive atmosphere in organizations, and contributes to their self-development. The aim of this study is to evaluate the postgraduate theses on authentic leadership in Turkey. The method of the research is document analysis, one of the qualitative research methods, and the population consists of 60 theses open to access in the database of the National Thesis Center of the Higher Education Institution. The research data consists of theses conducted in the field of authentic leadership between 2010-2021. These data were analyzed in terms of type, year of publication, university, institute, department, branch of science, applied method, sample type and region, associated variable and results obtained. The "Publication Classification Form" developed by Sözbilir and Kutu (2008) and adapted into Turkish by Çiltaş (2012) was used as a data collection tool. Content analysis was used in data analysis. When the findings are examined, it is concluded that almost three-quarters of the studies are master's theses and the rest are doctoral dissertations; almost all of them are conducted using quantitative research methods; most of the researches are conducted within the Social Sciences Institute, with a peak in 2015 and 2017; 26 different variables are frequently associated with psychological capital, organizational commitment and organizational citizenship variables; the subject is frequently studied in business organizations such as private sector and educational organizations such as schools. The results of the research also show that leaders who exhibit psychological capital elements also act transparently in their relationships, make impartial decisions, have high self-awareness and are in a positive harmony. Since authentic leaders have high self-awareness, they have developed themselves in understanding the skills and knowledge of their employees. Authentic leaders who understand their employees and are fair and ethical in their behavior towards them set an example for their employees and encourage them to exhibit similar behaviors. In this case, employees with high normative commitment will emerge. For this reason, studies have shown that exhibiting authentic leadership behaviors increases organizational commitment. Finally, since the rapid change processes that organizations face today and the differentiation of management styles increase the need for authentic leaders, there is a need for qualitative research on authentic leader profiles in organizations.

Keywords: *Leadership, Authentic Leadership, Postgraduate studies*

GİRİŞ

Değişen çevre ve bilginin hızla yayılması örgütler için değişimi kaçınılmaz hale getirmektedir. Özellikle liderler daha da güç kazanmak adına kişisel çıkarlarını ve örgüte daha fazla ekonomik kazanımlar elde edebilmek için etik dışı uygulamalar sergilemektedir (Yulk, 2018: 340). Bu nedenle ahlaki değerlerine önem veren, ne istediğini bilen, inançlarını örgütün değerleriyle bağdaştıran, ilişkilerinde açık olan, sözleri ve eylemleri tutarlı olan, önemli durumlarda bilgileri tarafsız olarak değerlendiren, ahlaki yapısıyla bağdaşmayan kararlar almayan otantik liderler son yılların popüler liderlik davranışları arasındadır. Birçok araştırmacı otantik liderliği betimlemekte ve etkili liderlik davranışları ile ilişkisini ele alan çalışmalar yapmıştır (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve Mayo, 2004; Shamir ve Eilam, 2005; Toor ve Ofori, 2008; Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005). Araştırmacılar

tarafından yapılan tanımların ortak özelliği otantik liderin tutarlı lider olmasıdır. Bunun yanı sıra belirtilen araştırmacılar otantik liderliğe ilişkin ilişkilerde şeffaf olma, içselleştirilmiş ahlak anlayışına sahip olma, öz farkındalığın yüksek olması ve bilgiyi tarafsız değerlendirme niteliklerinin önemine vurgu yapmışlardır. Çalışmaların çoğu otantik liderliği betimlemektedir fakat etki süreçleriyle bağdaştırmamaktadır (Guthey ve Jackson, 2005). Bu alanda yapılan çalışmaların otantik liderliğin hangi yönlerini ele aldığı, otantik liderliği hayali bir liderlik davranışı mı yoksa örgütlerde halihazırda var olan liderlik davranışlarımı olup olmadığı araştırma bulgularıyla desteklenmelidir. Otantik liderlik kavramının Türkiye'de ele alınan çalışmalarla ne düzeyde olduğu ve nasıl bir yol kat edildiği bu araştırmanın konusudur. Bu amaçla Türkiye'de otantik liderlik alanında yapılmış lisansüstü tezler incelenecektir. Araştırmanın sınırlılığı Türkiye'de Ulusal Tez Merkezi sisteminde mevcut olan otantik liderlik tezlerinden oluşmasıdır.

Kavramsal Çerçeve

Otantik liderlik, liderler ve üyeleri için olumlu benlik gelişimini sağlama, öz farkındalık ve öz düzenleme davranışlarını teşvik etmektir (Avolio ve Gardner, 2005: 321). Örgütlerde olumlu hava yaratmada etik davranışlar çerçevesince çalışanların ilişkilerinde şeffaflığı temel alan ve onların benlik gelişimlerine katkıda bulunan liderlik davranışlarıdır (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008: 94). Otantik lider kendinden emin olan, davranışlarının farkında olan, etik davranan, üyelerine karşı saygı duyan, örgütü nasıl yönetmesi gerektiğini bilen davranışlar sergilemektedir (Avolio ve Gardner, 2005: 321). Tüm bunların yanında ahlaki değerlerinden ödün vermeden kurumun çıkarıylarıyla örtüşen davranışlar sergilemek otantik liderin özelliklerindendir (Michie ve diğ., 2005; Akt. Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013: 335). Tüm tanımlardan hareketle otantikliğin gerçek, sahte olmayan, orijinal kelimelerinden hareketle oluştuğu ve dört temel özelliğe sahip olduğu söylenebilir (Akgündüz, 2012: 21).

- Liderler orijinaldir, sıra dışıdır. Özü, sözü ile davranışları, eylemleri uyumludur.
- Bulundukları güç, statü onlar için motivasyon kaynağı değildir. Değerleri onları motive eder.
- Kişileri memnun etmek gibi amaçları yoktur. Değerleri ve inançlarını eyleme dönüştürmeleri tatmin edici özellikleridir.
- Ahlaki yönden kendini geliştirmiş, kendinden emin, bilgiyi değerleriyle uyumlu biçimde kullanan şeffaf kişilerdir.

Alanyazın incelendiğinde otantik lider özelliklerine ilişkin bazı özellikler ön plana çıkmaktadır. Liderler değerleriyle kurumun değerlerini uyumlu hale getirme (Luthans ve Avolio, 2003); akıl, mantığın yanında duygusal zekasıyla ön planda olma (Avolio ve Gardner; 2005: 321); kriz durumlarında, değişim süreçlerinde karar alırken kurumunun bundan nasıl etkileneceğini ön görme (Goffee ve

Jones, 2005: 88); üyeleriyle devamlılığa yönelik ilişkiler kurma ve kişisel gelişimine önem verme (George, 2003; Akt. Yaşbay, 2011:44) davranışları sergilerler.

Bu araştırma kapsamında araştırılan tezlerin çoğunda kullanılan ölçekte otantik liderliğin dört alt boyutundan bahsedilmektedir. Bunlar bilginin tarafsız değerlendirilmesi, öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ilişkilerde şeffaflıktır (Walumbwa ve diğ., 2008: 94).

Öz farkındalık: Liderin davranışlarını bilinçli yapması, değer yargıları hakkında bilinçli olması ve kendine güvenmesi olarak tanımlanabilir. Lider yaptığı eylem ve davranışlarının farkındadır ve kendine ait duygularının, güdülerinin farkındadır (Akgündüz, 2012: 32). Öz farkındalığı yüksek liderler kendinden emin davranışlarıyla, tutarlı hamleleriyle örgüt içinde çalışanlarına güven duygusu aşılarlar ve örgütte dürüstlüğün ve olumlu bakış açısının kazandırılmasında katkıda bulunurlar (Çağ, 2012).

İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı: Liderin doğuştan getirdiği ve geliştirdiği ahlak anlayışının ne olursa olsun karar ve eylemlerinde ön planda olmasıdır (Kernis, 2003). Örgüt içerisinde ahlaki açıdan ikilemler duyarsa öz düzenleme yaparak içselleştirilmiş ahlak anlayışını devreye sokmaktadır (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003).

İlişkilerde Şeffaflık: Liderin örgüt içinde çalışanlarıyla ilişkisinde dürüst, açık, şeffaf olması, onlara kendini açması ve güven ilişkisi yaratması olarak tanımlanabilir (Kernis, 2003: 15). Üyelerine karşı şeffaf bir lider üyelerinin takım olarak çalışmalarını teşvik eder ve bu durum örgütsel performans açısından önem taşımaktadır (Gardner ve diğerleri, 2005).

Bilginin Tarafsız Değerlendirilmesi: Otantik lider karar vermeden önce bütün bilgilerini dengeli bir şekilde bir araya getirerek değerlendirmelidir (Tice ve Wallace, 2003, akt. Akgündüz, 2012: 32). Bu şekilde davranan bir liderin hata yapma ihtimali azalır ki bu durum tecrübenin bir karşılığı olarak kabul edilir (Csikszentmihalyi, 2003, akt. Çoşar, 2011: 45). Liderler durumlar karşısında abartıdan uzak, tarafsız, çoklu bakış açısıyla hareket ederler (Walumbwa ve diğerleri, 2010).

Otantik liderliğin örgütün performansını artırdığına dair yapılan araştırmalar (Rego, Vitória, Magalhães, Ribeiro ve Cunha, 2013) liderin davranışlarının üyelerin kapasitelerini ortaya çıkmasını sağladığını belirtmektedirler. Bu durum eğitim örgütleri açısından düşünülürse okul müdürlerinin davranışlarında açık ve anlaşılır olması, davranışlarıyla sözlerinin uyumlu olması, güvenilir imaj çizmesi, değer ve ilkelerinin örgütün değerleriyle bağdaşması öğretmenlerin gözünde onları daha etkili kılmaktadır. Öğretmenler kendinden emin yöneticisinden etkilenecek ve örgütsel özdeşleşme sağlayacaklardır. Okul yöneticisini otantik bir lider olarak düşünürsek etkili bir vizyon oluşturarak öğretmenlerini bu vizyon çerçevesince cesaretlendirip onların bağlılığını artırabilir (Yukl, 2018: 352). Otantik lider olarak okul yöneticisi otantik liderliğin dört boyutuna temas etmektedir. Öğretmenlerle ilişkilerinde şeffaf olması, önemli kararlar verirken tüm bilgileri tarafsız bir şekilde değerlendirmesi,

kendini, gücünü, değerlerini iyi tanıması, hedeflere ulaşmada ahlaki değerlerini ön planda tutması otantik liderlik davranışlarıyla ilişkilidir.

Otantik liderlik ile ilgili alan yazında etkili liderlik davranışlarını tanımlayan bir alan mı yoksa gelecek vaat eden ideal bir etik liderlik davranışı mı olduğu konusunda belirsiz bir durum vardır (Caza ve Jackson, 2011). Bunun yanı sıra otantik liderliğin etki süreçlerinin betimlenmesi konusunda yapılan araştırmalar yetersiz görülmektedir (Ladkin ve Taylor, 2005). Bu nedenle otantik liderlik ile ilgili çok daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç vardır. Tüm bu sebeplerden yola çıkarak Türkiye'de otantik liderlik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin otantik liderliğin etkili liderlik davranışlarını ne yönde betimlediğine dair araştırma bulgularının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı otantik liderlik alanı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bazı özellikler açısından analiz edilmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin tür, yıl, üniversite, enstitüsü, anabilim dalı, bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
2. Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme yöntemi dağılımı nasıldır?
3. Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin örneklem alındığı il/bölge, ilişkilendirildiği değişken ve sonuçlara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesidir. Doküman incelemesi doğrudan görüşmenin veya gözlemin mümkün olmadığı durumlarda yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlayan bir modeldir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Otantik liderlik alanında yapılan tezler yazılı belge olduğundan bunlara ait veriler bazı değişkenler açısından derinlemesine inceleneceğinden bu araştırma doküman analizi desenine göre tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evrenini olarak 2010-2021 yılları arasında otantik liderlik alanında yapılan YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve "otantik liderlik" sözcükleri ile tarama yapılması sonucu ulaşılan 60 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Bu nedenle erişime sınırlı tez olmadığından örnekleme yöntemine başvurulmaksızın, evrenin tüm birimlerine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

YÖK sisteminde gelişmiş tarama sekmesi seçilerek "otantik liderlik" sözcükleri tez başlığında geçsin özelliğiyle taranmıştır (f=60). Veri toplama aracı olarak Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş olan ve Çiltaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yayın Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu; tezin künyesi, üretildiği disiplin alanı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi ve veri analiz teknikleri şeklinde yedi bölümden oluşmaktadır. Kodlamalar veri aracı üzerinde araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Veri Analizi

Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada veri analizi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi bir araştırmadaki metnin veya belgelerin içeriğini toplama ve analiz etme tekniğidir. Bu tekniğin amacı birbiriyle ortak özelliği olan verileri belli temalar halinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu analiz tekniğinde içeriğe yönelik kodlamalar yapılır ve bunlar sıklık, yoğunluk gibi sayısal verilere dönüştürülür (Neuman, 2010). Bu araştırmada otantik liderlik alanında yapılan 60 lisansüstü tez formda yer alan sekiz bölüme göre kodlanmış; kodlara uygun kategoriler belirlenmiş ve bunlara yönelik frekans ve yüzde değerlerine dönüştürülmüştür.

BULGULAR

Otantik Liderlik Alanında yapılan 60 lisansüstü tezin yıl, tür ve üniversite değişkenlerine ilişkin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Otantik Liderlik Alanında Yapılan Tezlerin Yıl, Tür ve Üniversite Değişkenlerine Göre Dağılımı

Tezin Hazırlandığı yıl		f		%
2010	2012	1	1	1.6.2=3.2
2011		2		3.3
2013	2020	3	3	5..2=10
2015		12		20
2016		4		6.7
2017		11		18.4
2018		9		15
2019		8		13.4
2021		6		10
TOPLAM		60		100
Tezin Türü		f		%
Yüksek Lisans		44		73.3
Doktora		16		26.7

TOPLAM	60	100
Tezin Hazırlandığı Üniversite	f	%
Yıldız Teknik Ünv., Afyon Kocatepe ünv, İstanbul ünv., İstanbul gelişim ünv., Çukurova ünv.Toros ünv., Kahramanmaraş sütçü imam ünv.,Maltepe ünv., Burdur Ünv., İstanbul Ticaret Ünv., Işık Ünv., Hasan Kalyoncu Ünv., Abant Ünv., Sakarya Ünv., Muğla Ünv., Biruni Ünv., Hacı Bayram Veli Ünv., Erzincan Ünv., Dicle Ünv., Boğaziçi Ünv., Bilgi Ünv., Çanakkale 18 Mart Ünv., Koç Ünv., Osmaniye Korkut Ata Ünv., İstanbul Teknik Ünv., İzmir Ekonomi Ünv., Atatürk Ünv.	1.27=27	45
Dokuz eylül Ünv., Kara Harp Okulu, Hacettepe Ünv., Bahçeşehir Ünv., Haliç Ünv., Adnan Mendere Ünv., Nevşehir Ünv., Türk Hava Kurumu Ünv.	2.8=16	26.7
Kafkas Ünv., Marmara Ünv., Fırat Ünv.	3.3=9	15
Sabahattin Zaim Ünv., Zirve Ünv.,	4.2=8	13.3
TOPLAM	60	100

Tablo 1 incelendiğinde otantik liderlik alanında yapılan çalışmaların 2010 yılında yapılmaya başlandığı ve 2015 ve 2017 yıllarında artışa geçtiği ve en fazla 2015 yılında yazıldığı; bu alanla ilgili yapılan tezlerin %73.3'ünün yüksek lisans tezi olarak yayınladığı; en çok İstanbul Sebahattin Zaim ve Gaziantep Zirve Üniversitelerinde tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılan tezlerin yapıldığı enstitü, anabilim dalı ve bilim dalı değişkenlerine göre analizi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Otantik Liderlik Alanında Yapılan Tezlerin Yapıldığı Enstitü, Anabilim Dalı ve Bilim Dalı Değişkenlerine Göre Dağılımı

Tezin Yapıldığı Enstitü	F		%		
Dış Ticaret Enstitüsü	1		1.7		
İşletme Enstitüsü	1		1.7		
Savunma Bilimleri Enstitüsü	2		3.4		
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	3		5		
Lisansüstü Enstitüsü	4		6.6		
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6		10		
Sosyal Bilimler Enstitüsü	43		71.6		
TOPLAM	60		100		
Anabilim Dalı	f	&	Bilim Dalı	f	%
Uluslarası Ticaret	1	1.6	Uluslarası Ticaret	1	1.6
Sağlıkta Kalite ve Hasta Güvenliği	1	1.6	Sağlıkta Kalite ve Hasta Güvenliği	1	1.6
Sağlık Yönetimi	1	1.6	Sağlık Yönetimi	1	1.6

Hemşirelik	1	1.6	Örgütsel Davranış	1	1.6
Hemşirelik Esasları Yönetimi	1	1.6	Psikoloji	1	1.6
Psikoloji	1	1.6	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	1.6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	1.4	Savunma	1	1.6
Savunma	2	3.3	Hemşirelik-Hemşirelik Esasları Yönetimi	2	3.3
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	4	6.6	Yönetim ve Organizasyon	2	6.6
Eğitim Yönetimi	5	8.3	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	4	6.6
Eğitim Bilimleri	11	18.3	Eğitim Yönetimi	17	28.5
İşletme	31	51.5	İşletme	28	46.8
TOPLAM	60	100	TOPLAM	60	100

Tablo 2 incelendiğinde otantik liderlik alanında yapılan tezlerin en fazla Sosyal Bilimler Enstitüsü (%71.6) ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünde (%10) yapıldığı görülmektedir. Genel olarak birçok farklı enstitüde tez hazırlandığı görülmekte olup Fen Bilimleri Enstitüsünde otantik liderlik alanında tez yazılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezin yapıldığı anabilim dalı ve bilim dalı incelendiğinde en fazla İşletme ABD (%51.5) ve İşletme BD (%46.8) ve onu takiben Eğitim bilimleri (%18.3) ve Eğitim Yönetimi (528.5) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Otantik liderlik alanında yapılan tezlerin yöntem, veri toplama aracı ve örnekleme yöntemi değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Otantik Liderlik Alanında Yapılan Tezlerin Yöntem, Veri Toplama Aracı ve Örnekleme Yöntemi Değişkenlerine Göre Dağılımı

Tezin Yöntemi	f	%
Nicel (Tarama Model)	58	96.8
Nitel (Yorumsamacı Model)	1	1.6
Karma Yönten	1	1.6
TOPLAM	60	100
Veri Toplama Aracı	f	%
Avolia, Gardner, Walumbuva,Wernsing, Peterson (2007- 2008) geliştirilen "Otantik Liderlik Ölçeği"	58	96.8
Neider ve Schriesheim (2011) tarafından geliştirilen "Otantik Liderlik Ölçeği"	1	1.6
Boz (2016) tarafından geliştirilen "Otantik Liderlik Ölçeği"	1	1.6

TOPLAM	60	100
Örnekleme Yöntemi	f	%
Tesadüfi Örnekleme	1	1.6
Eleman Örnekleme	1	1.6
Kota Örnekleme	1	1.6
Tesadüfi Olmayan Örnekleme	1	1.6
Kartopu Örnekleme	3	5
Küme Örnekleme	3	5
Rasgele Örnekleme	6	10
Tam Sayım Yöntemi	6	10
Kolayda Örnekleme	7	11.3
Tabakalı Örnekleme	7	11.3
Belirtilmemiş	24	40
TOPLAM	60	100

Tablo 3 incelendiğinde otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü çalışmaların % 96.8'inin nicel yöntemlerden tarama modeli ile yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların sadece %3.2'sinde nitel ve karma yöntemden yararlanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde nicel araştırmalarda kullanılan tarama modellerine yönelik ölçekler kullanılmıştır. Araştırmaların %96.8'inde Avolia, Gardner, Walumbuva,Wernsing, Peterson (2007-2008) tarafından geliştirilen "Otantik Liderlik Ölçeği"; %3.2'sinde ise Neider ve Schriesheim (2011) tarafından geliştirilen "Otantik Liderlik Ölçeği" ve Boz (2016) tarafından geliştirilen "Otantik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaların evren ve örneklem yöntemleri incelendiğinde %10 örnekleme yoluna gidilmeksizin evrenin tamamına ulaşılmış; %40'lık kısımda örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Yapılan araştırmaların örnekleme yöntemleri incelendiğinde basit seçkisiz ve seçkisiz olmayan yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü çalışmaların yapıldığı il, ilişkilendirilen değişken ve sonuçlara göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Otantik Liderlik Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Yapıldığı İl, İlişkilendirilen Değişken ve Sonuçlara Göre Dağılımı

Tez kodu Yazar Soyad	Tezin Yapıldığı Yıl	Tezin Yapıldığı İl	İlişkilendirilen Değişken	Sonuç
273776 Gündoğdu	2010	İstanbul	"Duygusal iyilik algısı"	Otantik liderlik davranışları artması duygusal iyilik algısını da artırmaktadır.
298134 Yaşbay	2011	Hakkari	"Örgütsel bağlılık"	Otantik liderlik davranışları kısmende olsa örgütsel bağlılık düzeyinin artmasını sağlamaktadır.

348797 Çoşar	2011	Tekirdağ	"Örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm"	Otantik liderlik davranışlarının sergilemesi örgütsel güven ve bağlılığı artırırken örgütsel sinizmi ters yönde ilişki bulunmaktadır.
333324 Akgündüz	2012	İzmir	"Öz yeterlilik"	Otantik liderlik davranışı öz yeterlilik ile ilişkili değildir.
358648 Dinçer	2013	Ankara	"Psikolojik sermaye ve yaratıcılık"	Otantik liderlik davranışı psikolojik sermayeyi artırırken yaratıcılığı yordamaktadır. Fakat otantik liderliğin yaratıcılık üzerindeki anlamlı farkı psikolojik sermayenin aracılık rolü yoktur.
327545 Keser	2013	İstanbul	"Psikolojik sermaye"	Otantik liderlik davranışı artarken psikolojik sermaye artmaktadır.
347353 Savur	2013	Afyon	"Psikolojik sermaye"	Otantik liderlik davranışı artarken psikolojik sermaye artmaktadır.
396010 Gezer	2015	Mersin	"İş tutumları"	Otantik liderlik davranışı fazla sergilenmesi iş tutumlarını artırmaktadır.
440011 Çelik	2015	Gaziantep	İlişkilendirilmemiş	Okul yöneticileri olumlu tavırlar sergilemekte ve otantik liderlik davranışlarını sık sık kullanmaktadırlar.
504382 Hırlak	2015	Gaziantep-Kilis-Adıyaman	"İnsan kaynakları yönetimi ve psikolojik sermaye"	Otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi insan kaynakları yönetimi ve psikolojik sermayeyi artırmaktadır.
429941 Aydın	2015	İstanbul	"Algılanan örgütsel destek"	Otantik liderlik davranışı algılanan örgütsel desteği artırmaktadır.
439910 Özden	2015	Adana	"Örgütsel vatandaşlık"	Otantik liderlik davranışlarının artması örgütsel vatandaşlığı orta düzeyde artırmaktadır.
396691 Kılıç	2015	Erzincan	"Örgütsel güven"	Otantik liderlik davranışı örgütsel güveni artırmaktadır.
393530 Kırkhallı Gök	2015	İstanbul	"Yaşam doyumu ve algılanan sosyal destek"	Otantik liderlik davranışı sergilemek yaşam doyumunu orta; algılanan sosyal destek algısını düşük düzeyde artırmaktadır.
439896 Ünal	2015	Gaziantep	"Öğretmenlerin sesi ve örgütsel özdeşleşme"	Otantik liderlik davranışı öğretmenlerin sesini yordamada örgütsel özdeşleşmeyi aracı rol olarak kullanmaktadır.
394919 Karatürk	2015	İstanbul	"Psikolojik sermaye"	Otantik liderlik davranışlarının artması psikolojik sermayeyi

				artırmaktadır.
393529 Örs	2015	İstanbul	"Çatışma yönetim stratejisi"	Otantik liderlik davranışları çatışma yönetim stratejilerinin uygulanmasını artırmaktadır.
425186 Işkın	2015	Sivas	"Örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşma"	Otantik liderlik davranışının artması örgütsel bağlılığı artırırken örgütsel yabancılaşmayı etkilememektedir.
439994 Taşan	2015	Batman	"Psikolojik sermaye"	Otantik liderlik davranışlarının artması psikolojik sermayeyi artırmaktadır.
446077 Boz	2016	Siirt	"Akademik iyimserlik ve örgütsel sinizm"	Otantik liderlik davranışının artması hem akademik iyimserliği hemde örgütsel sinizmi artırmaktadır.
448544 Suiçer	2016	Nevşehir	"Örgüt sağlığı"	Otantik liderlikte liderin benliğini ve değerlerini iyi bilmesi örgütün sağlığı üzerinde ilişkili değildir.
435265 Ayça	2016	İstanbul	"İş tatmini ve örgütsel bağlılık"	Otantik liderlik davranışları iş tatminiyle ilişkili değildir.
440732 Akıncı	2016	İstanbul	"Duygusal zeka"	Kadın yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını kullanması duygusal zekayı artırmaktadır.
462024 Baker Arapoğlu	2017	İstanbul	"Lider üye etkileşimi"	Otantik liderlik ve lider üye etkileşimi iş sonucu üzerinde pozitif yönde anlamlıdır.
465957 Yetgin	2017	Ankara	"Psikolojik sermaye, örgüt kültürü"	Her iki değişken ile otantik liderlik arasında yüksek düzeyde ilişki vardır.
496003 Sağlam	2017	İstanbul	"Yaratıcılık"	Otantik liderlik davranışının artması yaratıcılığı artırmaktadır.
483420 Özdemir	2017	Kırşehir	"Sanal kaytarma ve sinizm"	Otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi sanal kaytarma ve sinizmi azaltmaktadır.
475484 Yılmaz	2017	İstanbul	"Örgütsel vatandaşlık"	Otantik liderlik davranışının artması örgütsel vatandaşlığı artırmaktadır.
463158 Özkara	2017	Ankara	"Politik yeti, lider etkililiği, güven, alturistik davranışlar"	İlgili değişkenlerde otantik liderlik aracı rol oynamaktadır.
483367 Yangın	2017	Doğu Anadolu İlleri	"Örgütsel sessizlik, güç mesafesi"	Otantik liderlik ile örgütsel sessizlik arasında güç mesafesinin aracı rolü bulunmaktadır.
452522 Özkol Kılınç	2017	Trabzon	İlişkilendirilmemiş	Hemşireler baş hemşirelerini otantik lider olarak algılamaktadırlar.

470367 Arısoy	2017	İzmir	"Örgütsel vatandaşlık, iş performansı, örgütsel güven"	Otantik liderlik ile örgütsel vatandaşlık ve iş performansı davranışlarında örgütsel güven aracı rol oynamaktadır.
483410 Demircioğlu	2017	Belirtilmemiş	"Örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık"	Otantik liderlik örgütsel vatandaşlığı olumlu yönde etkilemektedir.
485461 Uslu	2017	Ankara	"İş tatmini"	İki değişken arası ilişkide dışa dönüklük düzenleyici ilişkiye sahiptir.
495548 Küpeli	2018	Çanakkale	"Koçluk yeterlilikleri"	Otantik liderlik davranışı artması koçluk davranışlarının gösterilmesini artırmaktadır.
532655 Özdilek	2018	İstanbul	"Örgütsel vatandaşlık"	Örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemede otantik liderlik davranışları ilişkilidir.
531311 Başaran	2018	Aydın	"İşe bağlılık"	İki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
533410 Korku	2018	Ankara	"Dönüşümcü liderlik, yenilikçi iklimi, yenilikçi iş davranışı"	Otantik liderlik artıkça dönüşümcü liderlik davranışları ve yenilikçi iş davranışları artmaktadır.
529387 Yılmaz	2018	Bursa	"Çatışma"	Otantik liderlik davranışları mutabakatta saklı çatışmaların çözümünde etkilidir.
524903 Soylu	2018	Gaziantep	"Psikolojik sermaye"	Otantik liderlik alt boyutlarından öz farkındalık ile psikolojik sermaye arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
519905 Özerten	2018	İstanbul	"Motivasyon"	Otantik liderlik davranışları motivasyonla olumlu ilişki içindedir.
511133 Öztürk Çiftçi	2018	Doğu Karadeniz	"İşe adanmışlık, psikolojik sermaye"	Otantik liderlik ile işe adanmışlık arasındaki pozitif yönlü ilişkide psikolojik sermaye kısmi aracı rolündedir.
502645 Terzi	2018	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Kutadgu Bilig karakterinin otantik liderlik özellikleri ile uyuştuğu sonucuna varılmıştır.
602837 Güngör	2019	Belirtilmemiş	"Psikolojik sahiplenme, iş tatmini"	Otantik liderlik ile iş tatmini arasındaki pozitif yönlü ilişkide psikolojik sermaye kısmi aracı rolündedir.
551774 Hazer	2019	İstanbul	"İş kaynaklı iyilik hali"	Otantik liderlik davranışları artıkça dışsal memnuniyet ve içsel

				memnuniyet davranışları genel olarak iyilik hali artmaktadır.
600903 Kılıç	2019	Erxurum	"Motivasyon, iş doyumu"	Otantik liderlik ile motivasyon birlikte kullanımı iş doyumu üzerinde olumlu etkiye sahiptir
548356 Koçak	2019	Sivas	"Örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık"	Otantik liderlik davranışı örgütsel vatandaşlıkla orta düzeyde ilişki halinde; örgütsel bağlılıkla pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır.
557649 Akdemir	2019	Ankara	"İş yeri mutluluğu"	Otantik liderlik davranışları iş yeri mutluluğunu artırmaktadır.
623001 Laçinel	2019	İstanbul	"Duygusal zekâ"	Otantik liderlik davranışları duygusal zekayı olumlu olarak artırmaktadır.
609047 Topaloğlu	2019	Muğla	"Kriz yönetimi"	Otantik liderlik davranışları kriz yönetimi becerilerini etkilemektedir.
594031 Gedikpınar	2019	İstanbul	"Psikolojik sermaye"	Otantik liderlik davranışları psikolojik sermayeyi artırmaktadır.
610824 Balta	2020	İstanbul-Ankara-İzmir	"İnovatif işyeri davranışları"	Otantik liderlik artması inovatif işyeri davranışlarını artırmaktadır.
652396 Demir	2020	Elazığ	"Örgütsel adalet, örgütsel mutluluk"	Otantik liderlik sergilendikçe örgütsel adalet ile örgütsel mutluluğu artırmaktadır.
643172 Soyman	2020	Adana	"Duygusal zekâ, psikolojik sermaye"	Otantik liderlik sergilendikçe duygusal zekâ ve psikolojik sermaye artmaktadır.
693483 Özyurt	2021	İstanbul	"Psikolojik sermaye"	İki değişken arasında pozitif yönlü yüksek ilişki bulunmuştur.
687525 İşlek	2021	Türkiye	"Yenilikçilik davranışı, girişimcilik yönelimi"	Otantik liderlik ile her iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.
663826 Erdal	2021	Osmaniye	"İş tatmini, örgütsel güven"	Otantik liderlik ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki olmasına rağmen örgütsel güvenin aracılık rolü bulunmamaktadır.
704211 Umay	2021	Elazığ	"Güç kaynakları, iş tatmini"	Her iki değişken ile otantik liderlik arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki vardır.
690291 Güler Abacı	2021	Antalya	"Örgütsel bağlılık, performans"	Her iki değişkenle otantik liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
684851	2021	İzmir	"Belirsizliğe	Otantik liderlik davranışları ile hasta

Akkuş	tahammülsüzlük, güvenlik algısı"	güvenlik algısını artırmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde otantik liderlik alanında yapılan 60 lisansüstü çalışmanın yılı, örneklem alındığı il, ilişkilendirilen değişken ve çalışmaların sonuçları özetlenmektedir. Yapılan tezlerin bazıların Türkiye'de bölgeler arasında veya Türkiye'nin birçok ilinde yapıldığı görülmektedir. Otantik liderlik ile ilgili yapılan tezlerin çoğunda bir veya birden fazla değişkenle ilişkilendirildiği görülmekte ve 26 farklı değişken ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. İlişkilendirilen değişkenlerden sırayla en fazla psikolojik sermaye, iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık değişkenleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında alan ne olursa olsun örgütlerde otantik liderlik davranışları arttıkça örgütlerde psikolojik sermaye, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, duygusal zekâ, iyilik algısı, yaratıcılık vb. gibi birçok örgütsel gelişimi sağlayan özellikleri pozitif yönde arttığı; örgütsel sinizm ile ise arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemi "Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin tür, yıl, üniversite, enstitüsü, anabilim dalı, bilim dalına göre dağılımı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan bulgular incelendiğinde yapılan araştırmaların dörtte üçünün yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Doktora alanında bu konuya ilişkin araştırmaların az olması bazı üniversitelerde doktora programlarının olmamasına, danışman ve araştırmacılarının farklı alanlara yönelmesi olarak ifade edilebilir. Araştırmaların daha çok 2015 ve 2017 yıllarında yükseliş yapması ve Sabahattin Zaim ve Zirve Üniversitelerinde diğer üniversitelere göre çokça çalışılması araştırmacıların yapılan yayınlardan etkilenmesi olarak yorumlanabilir. Liderlik alanı daha çok özel örgütlerinde yaygın olduğundan işletme anabilim dalında yapılan çalışmaların sayısı fazladır. Fakat son yıllarla birlikte okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemeleri konunun eğitim alanında ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eğitim bilimleri anabilim dalında da çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme yöntemi dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların %1.8'lik kısmı nitel olması tamamına yakının nicel araştırmalar kullanılarak yapıldığını göstermektedir. Liderlik alanını derinlemesine ele almada nitel araştırmaların gerekliliği tartışılamaz bir gerçektir. Araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerini uygulamada zaman ve zorluk derecesinin daha yüksek olduğunu düşünmesi onları nicel araştırma yapmaya yöneltmiş olabilir. Saban vd., (2010) Türk eğitimi alanında çalışma yapan araştırmacıların nitel araştırmayı daha az tercih ettiğini belirtmektedir. Veri toplama aracı olarak (%96) Avolia, Gardner, Walumbuva,Wernsing, Peterson (2007-2008) geliştirilen

"Otantik Liderlik Ölçeği" kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Genel olarak tutum ve algı ölçeklerinin kullandığı görülmektedir. Türkçe eğitimi ile ilgili araştırması olan Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, (2013); fen eğitimi ile ilgili araştırması olan Doğru ve diğ, (2012) alanlarında yapılan araştırmalarda da tutum ve algı ölçeklerinin fazla kullanıldığı sonucuna varmıştır. Otantik liderlik ölçeği ile ilgili Türk eğitim sistemine uygun okul yöneticilerinin otantik liderlik ölçeği hazırlanması eğitim alanında daha gerçekçi sonuçlar elde etmede faydalı olacaktır. Örnekleme yöntemi olarak birçok farklı örnekleme yöntemi kullanıldığı sonucuna ulaşılsa da %42 oranında araştırma örneklem yöntemi belirtilmemiş olması araştırmanın güvenirliğini zayıflatmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Otantik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin örneklem alındığı il/bölge, ilişkilendirildiği değişken ve sonuçlara göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Örneklem alınan il veya bölge incelendiğinde büyükşehirlerin olduğu dikkat çekmektedir. Liderlik davranışlarının sergilendiği kurumlar genel olarak büyükşehirlerdeki örgütlerdir. Bu durum yapılan çalışmaların işletme bilim dallarında fazla olmasından ötürü seçilen örneklemin işletme örgütlerinin bulunduğu büyükşehirlerin temel alınmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

İlişkilendirilen değişken ve sonuçlara bakıldığında otantik liderliğin 26 farklı değişkenle ilişkilendirildiği ve psikolojik sermaye, iş tatmini, motivasyon, yaratıcılık, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık gibi değişkenlerin sıklıkla öne çıktığı görülmektedir. Psikolojik sermaye örgütlerin içinde bulunduğu değişim sürecinde çalışanlarında aradığı önemli özelliklerden biri olmakla birlikte pozitif psikolojiye dayanan bir terim olduğundan otantik liderlik birlikte çalışmalarda sıklıkla ele alınan bir konudur. Psikolojik sermayede örgütlerde zorlu durumlarda veya değişimin kaçınılmaz olduğu koşullarda çalışanların özgüvenlerinin yüksek olması, değişimin gerçekleşeceğine dair iyimser bir bakış açısına sahip olması; dirençlere karşı da güçlü ve sağlam durabilmesi önemsenmektedir (Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Bu nedenle otantik liderlikle olan ilişkisine bakıldığında her iki kavramda pozitif psikolojiyi temel almaktadır. Psikolojik sermayede dayanıklılık, öz yeterlilik, iyimserlik ve umut olmak üzere dört temel unsur, otantik liderliğin dört temel unsuru üzerinde dolaysız bir etkiye sahiptir (Walumbwa vd., 2011). Psikolojik sermaye özellikleri sergileyen kişilerin örgüt içinde yarattığı olumlu hava otantik liderlik davranışlarına da doğrudan olmasa da yansımaktadır. Birçok araştırma tarafından desteklenen (Toor ve Ofari, 2009; Walubwa vd. 2011; Zamahani, Ghorbani ve Rezaei, 2011) bu durum sonuç olarak çalışanlar üzerinde pozitif etki uyandırarak iş tatmini ve performansın artmasını sağlayacaktır. Bu koşulların sağlandığı örgütlerde örgütsel güveninin ve örgütsel mutluluğun yüksek, örgütsel sinizm düşük olduğu yapılan araştırmalar sonucu Tablo 4 desteklemektedir. Araştırma sonuçları da psikolojik sermaye unsurlarını sergileyen liderlerin aynı zamanda ilişkilerinde şeffaf davrandığı, tarafsız kararlar aldığını, öz farkındalıklarının

yüksek olup pozitif bir uyum halinde olduklarını göstermektedir. Türkiye'de psikolojik sermaye ile ilişkilendirilen araştırmalarda bu bulguları desteklemektedir.

Otantik liderlik kavramının sıklıkla ilişkilendirildiği diğer değişkenlerden biri de örgütsel bağlılıktır. Hall vd. (1970: 176) örgütsel bağlılığı çalışanların örgütün hedeflerine inanması ve tutumlarıyla bağlılık göstermesi olarak tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılıkta çalışanların örgütün hedef ve değerlerine bağlılığı; hedefler doğrultusunda emek harcaması ve örgüt içinde bulunduğu konumu sürdürmesi için istekli olmak üzere üç ana unsur bulunmaktadır (Kraut, 1970; Atchison ve Lefferts, 1972). Allen ve Meyer (1990: 1-3) tarafından kazandırılan kavram duygusal, devam ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Duygusal bağlılık çalışanların örgüte aitlik hissetmeleri; devam bağlılığı çalışanların ayrılması noktasında iş konusunda yaşanacak olumsuz durumlardan ötürü işe devam etme anlamında kendilerini bağlamaları ve normatif bağlılık çalışanların işlerine yönelik ahlaki ilkelerden vazgeçmemesi olarak ifade edilebilir. Otantik liderler öz farkındalığı yüksek olduğundan çalışanların yetenek ve bilgilerini anlamada kendilerini geliştirmişlerdir. Çalışanını anlayan, ona karşı davranışlarında adil ve etik olan otantik liderler çalışanlarına örnek olarak onların da benzer davranışlar sergilemesini teşvik ederler. Bu durumda normatif bağlılığı yüksek çalışanlar ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda otantik liderlik davranışlarının sergilenmesi örgütsel bağlılığı artırmaktadır.

Otantik liderlik ile ilgili tezlerde sıklıkla ilişkilendirilen bir diğer kavram örgütsel vatandaşlıktır. Örgütsel vatandaşlık örgüt içinde her bir çalışana verilen görevlerin dışında örgütü için işinden fazlasını yapması ve böylece örgütünün verimli olmasında gönüllü anlamda çabalaması olarak tanımlanmaktadır (Malingumu vd., 2016: 343; Dalgın ve Taslak, 2016: 360). Alanyazında yedi alt boyuttan oluşmakla birlikte verilen işlerde kurallara uyarak emek harcamak (işe özen gösterme); çalışanların kendi aralarında iletişimlerinde gerilimden uzak durması (centilmenlik); örgüt içinde yapılan jestler (nezaket); örgüte olan bireysel ve gönülden bağlılık (sivil erdem); örgütünü çevreye karşı savunması ve olumlu tanıtması (sahiplenme); kendi kendini eğiterek örgütüne faydalı olması (kendini geliştirme) olarak ifade edilmektedir. Tablo 4'teki ilgili araştırmalara göre örgüt içinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesinde otantik liderlik davranışlarının yordayıcı etkisi bulunmuştur. Walumbwa vd. (2008: 110-112) etik liderlik kuramlarından otantik liderliğin dönüşümcü liderliğe göre örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Otantik liderler ilişkilerinde şeffaftır, çalışanlarına karşı açık bir iletişim dili kullanırlar. Buna ek olarak karar verirken ahlaki değerlerinden sapmazlar. Bu durum çalışanların üzerinde örgütsel güven algısını artırır. Kendini güvende hisseden çalışanlar rol model aldıkları liderleri sayesinde centilmenlik ve sivil erdem gibi örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeye başlarlar. Valsania, Leon, Alonso ve Cantisano (2012: 561-566) yaptığı araştırmada içselleştirilmiş ahlak anlayışı

ve şeffaflık boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranış boyutlarıyla arasında pozitif ilişki bulmuştur. Bu pozitif yönlü ilişkileri destekleyen birçok araştırma (Yeşilkaya ve Aydın, 2016: 1-3; Demirdağ, 2015: 379-284) olduğu gibi çok az sayıda ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılan (Coxen, Van der Vaart ve Stander, 2016: 1-13) araştırmalarda bulunmaktadır.

Tablo 4'te ilgili tezlerin içerisinde Terzi (2018) tarafından lisansüstü çalışma 60 çalışma arasındaki tek nitel çalışma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmadır. Araştırmada yorumsamacı metot kullanılarak Kutadgu Bilig'de yer alan "bey" kavramı ile "lider" kavramı arasındaki paradigma farklılıklar otantik liderlik özellikleri bağlamında tespit edilmeyi amaçlanmıştır. Analiz çerçevesince Kutadgu Bilig'de diyalogların çözümlemesi yapılmıştır. Sonuç olarak Türk yönetim sisteminde geçmişten günümüze bey kavramıyla otantik liderlik özelliklerinin örtüştüğü ve yöneticilerden otantik lider olmalarına yönelik bir algının geçmişten günümüze var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda otantik liderliğin Türk yönetim şekliyle ele alınması ve liderlik stillerine uyarlanması anlamında özgün bir çalışma elde edilmiştir.

Otantik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda en az bir değişkenle ilişkilendirilen, bir değişkenin bağımlı değişken üzerindeki aracı rolünü belirlemeye yönelik, nitel ve karma olmak üzere dört farklı yapıda oluşturulduğu görülmektedir. Çalışmalar içerisinde özellikle belli bir yıldan sonra psikolojik sermaye, yaratıcılık, iş tatmini gibi değişkenler ile ilgili araştırma sonuçlarının fazlalaşması araştırmacıları otantik liderlik anlamında tekrara düşme sorunu yaşamalarına neden olduğu kanaatindeyim. Otantik liderliğin birçok değişkenle olan pozitif yönlü ilişkisi araştırmacıları aracı rol belirlemede birden fazla değişkenin varlığını sorgulamaya yöneltebilir. Literatür otantik liderliğin psikolojik sermayeyle pozitif yönlü ilişkisini ortaya koyarken bu duruma yaratıcılık, iş tatmini, örgütsel bağlılık gibi birden fazla aracı değişkenin rolünü sorgulayan çoklu yapısal eşitlik modelleri uygulanabilir. Buna sebep olarak belirli bir yıldan sonra birbirini tekrarlayan araştırmaların fazlalaşması örnek olarak verilebilir. Diğer dikkat edilmesi gereken konu otantik liderliğin örgütlerde ilişkisel taramasına yönelik yapılan araştırmaların sıklığının yanı sıra bir o kadar otantik liderliğin özünü ve niteliğini sunan nitel araştırmaların sınırlılığıdır. Günümüzde örgütlerin karşı karşıya olduğu hızlı değişim süreçleri ve yönetim şekillerinin farklılaşması otantik liderlere olan ihtiyacı artırdığından örgütlerde otantik lider profillerine yönelik nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Derinlemesine incelemeyen bir otantik liderlik modeli literatüre sadece hayali bir davranış şekli olarak eklenecektir oysa gerçek otantik liderleri keşfetmek ve bu kişilerin davranış örüntülerini, özelliklerini belirlemek alanyazına katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology, 63*(1), 1-18.

Akdemir, M. (2019). *Otantik liderlik ve işyeri mutluluğu: otel işletmelerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi.* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akıncı, H. (2016). İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkuş, S. (2021). Pandemi sürecinde hemşirelerin otantik liderlik algısı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile hasta güvenliği algıları arasındaki ilişkisinin analizi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Ekonomi Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Arısoy, A. (2017). Otantik liderlik ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyici rolü. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atchison, T. ve Lefferts, E. A. (1972). The prediction of turnover using Herzberg's job satisfaction technique. *Personnel Psychology, 25*(1), 53-64.

Avolio, B. J. ve Gardner, L. W. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly, 16,* 315- 338.

Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. ve Mayo, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly, 15*, 801–823.

Ayça, B. (2016). Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma. Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Aydın, S. (2015). Satışta kritik başarı faktörlerinin satış performansı üzerindeki etkilerinde otantik liderlik ve algılanan örgütsel desteğin rolünü belirlemeye yönelik bir uygulama. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker Arapoğlu, N. B. (2017). Authentıc leadershıp and leader-member exchange: the moderatıng effect of leader emotıonal expressıvıty. Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balta, E. (2020). Çalışanların otantik liderlik algılarının inovatif işyeri davranışları üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boz, A. (2016). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Caza, A. ve Jackson, B. (2011). Authentic leadership. İçinde A. Bryman, D. Collinson, K.Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Ed.). *The sage handbook of leadership. London*: Sage, (ss. 352–364).

Coxen, L., Van der Vaart, L. ve Stander, M. W. (2016). Authentic leadership and organizational citizenship behaviour in the public health care sector: the role of workplace trust. *SA Journal of Industrial Psychology,* 1-13.

Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi. *The Journal Of Academic Social Science Studies, 5* (7), 211-228.

Çağ, A. (2012). *Yöneticilerin otantik liderlik düzeylerinin örgütsel sinizm üzerindeki etkisi ve bir araştırma.* Erişim Tarihi: 22 Aralık 2021 (Http://Aydancag.Com/2012/10/21/Yoneticilerin-Otantik-Liderlik-Duzeylerininorgutsel-Sinizm-Uzerindeki-Etkisi-Ve-Bir-Arastirma).

Çelik, M. (2015). Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları (Gaziantep örneği). Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çoşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Dalgın, T. ve Taslak, S. (2016). Liderlik uygulamaları örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisinde örgütsel adalet algısının düzenleyici etkisi: konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 15*(2), 359-393.

Demir, H. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demircioğlu, M, A. (2017). Çalışanların otantik liderlik algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılıklarıyla olan ilişkisi üzerine bir araştırma; Katılım bankası örneği. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinçer, H. (2013). Otantik *liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: çok düzeyli bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu. Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A.N. ve Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 49-64

Erdal, M. (2021). *Otantik liderlik ile iş tatmini ilişkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü.* Yüksek Lisans Tezi. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leadership and follower development. *Leadership Quarterly, 16* (3), 343–372.

Gedikpınar, H. (2019). Otantik liderlik ile çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki: çokuluslu işletmeler üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gezer, A. (2015). Otantik liderlik davranışlarının iş tutumlarına etkisi: Mersin ili finans sektöründe bir saha araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Goffee, R. Ve Jones, G. (2005). Managing authenticity: The paradox of great leadership, *Harvard Business Review*, 87-94.

Guthey, E., ve Jackson, B. (2005). Ceo portraits and the authenticity paradox. *Journal Of Management Studies, 42* (5), 1057–1082.

Gündoğdu, Z. (2010). The moderatıng effect of trust on the relatıonshıp between authentıc leadershıp and job related affectıve well-being. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, A. (2019). The ımpact of authentıc leadershıp and psychologıcal ownershıp on job satısfactıon: A research ın tourısm enterprıses. Yüksek Lisans Tezi. Hacı Bayram Veli Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Güler Abacı, M. (2021). Algılanan otantik liderlik davranışının çalışanların örgütsel bağlılık ve performans düzeylerine etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İskenderun Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Hall, D. T., Schneider, B., ve Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative Quarterly, 15*(2), 176- 190

Hazer, E. (2019). Authentıc leadershıp perceptıon and job related well beıng relatıon: a study on whıte -goods productıon fırms ın turkey. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hırlak, B. (2015). Otantik liderlik, insan kaynakları yönetimi uygulamaları ve psikolojik sermaye arasındaki ilişki: sağlık sektöründe bir araştırma. Doktora Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işkın, Y. (2015). Otantik liderlik anlayışının örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşma ilişkisi. Mobilya sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşlek, A. E. (2021). Farklı ihracat performansına sahip işletmelerdeki otantik liderlik algısının, yenilikçilik davranışı üzerindeki etkisinde girişimcilik yöneliminin aracılık rolü. Doktora Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Dış Ticaret Enstitüsü.

Karatürk, H. E. (2015). *Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması.* Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kernis, H. M. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*(1), 1-26.

Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, E. (2015). *Otantik liderlik ve örgütsel güven – bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırkhallı Gök, B. (2015). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin yaşam doyumları ve aileden algılanan sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçak, O. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korku, C. (2018). Sağlık yöneticilerinin dönüşümcü ve otantik liderlik özelliklerinin yenilikçilik iklimine ve yenilikçi iş davranışına etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kraut, A. I. (1970). *The prediction of turnover by employee attitudes*. New York: IBM World Trade Corporation.

Küpeli, A. Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkınlıkları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Laçinel, A. (2019). *Yöneticilerde duygusal zekâ ile otantik liderlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ladkin, D. ve Taylor, S. S. (2010). Enacting the'trueself ': towards a theory of embodied authentic leadership. *Leadership Quarterly, 21*(1), 64–74.

Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review, 5*(1), 25-44.

Luthans, F. ve Avolio B. (2009). The "point" of positive organizational behavior, *Management Department Faculty Publications, 30(*2), 291-307.

Malingumu, W., Stouten, J., Euwema, M. ve Babyegeya, E. (2016). Servant leadership, organizational citizenship behavior and creativity: the mediating role of team-member exchange. *Psychologica Belgia, 56*(4), 342-356.

May, D. R., Chan, A. Y. L., Hodges, T. D. ve Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic *leadership, Organizational Dynamics, 32*, 247-260.

Neuman, W. L. (2010). Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar. Yayın Odası Yayınları.

Örs, H. (2015). *Okul yöneticilerinde otantik liderlik ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, H. Ö. (2017). Yöneticilerin otantik liderlik tarzlarının çalışanların sanal kaytarma ve sinizm davranışları üzerine etkileri. Doktora Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Ö. (2015). Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdilek, S. (2018). Hemşirelerin bazı özellikleri ile yöneticilerinin otantik liderlik yaklaşımlarının hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Özerten, K. N. (2018). *Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özkara, Z. U. (2017). Otantik liderlik tarzının yöneticinin politik yetisi ile lider etkililiği, ona duyulan güven ve astın alturistik davranışları arasındaki ilişkilerde aracılık etkisi: hemşireler üzerinde bir araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkol Kılınç, K. (2017). *Yönetici hemşirelerin otantik liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk Çiftçi, D. (2018). Otantik liderlik tarzı ve çalışanların işe adanmışlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı değişken rolü. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özyurt, E. (2021). *Otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Rego, A., Sousa, F., Marques, C. ve Pina Cunha, M. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal Of Business Research, 67*(2), 200-210.

Saban, A., Eid-Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. & Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 125-142.

Sağlam, S. (2017). *Authentıc leadershıp and creatıvıty the medıatıng role of subjectıve well-beıng.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savur, N. (2013). Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Soylu, Ü. (2018). *Otantik liderlik ve psikolojik sermaye ilişkisi: Gaziantep'te bir alan çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Soyman, T. (2020). Çalışanların otantik liderlik algısında duygusal zekâ ve pozitif psikolojik sermayenin rolü: aile şirketlerinde bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). *Development and current status of science education research in turkey*. Essays İn Education, Special Issue, 1-22. Online [Http://Www.Usca.Edu/Essays].

Suiçer, M. (2016). *Otantik liderlik davranışının örgüt sağlığı üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir uygulama* Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşan, H. (2015). İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin otantik liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin karşılaştırılması. Batman ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Terzi, D. (2018). *Kutadgu bilig'de "bey" figürünün otantik liderlik yaklaşımı açısından analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü.

Toor, S. U. R., & Ofori, G. (2009). Authenticity and its influence on psychological wellbeing and contingent self-esteem of leaders in Singapore construction sector. *Construction Management and Economics, 27*, 299-313.

Topaloğlu, F. (2019). Kriz yönetiminde liderlik: işletmelerde kriz yönetiminin otantik liderlik özellikleri açısından incelenmesi Muğla ili araştırması Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uslu, E. (2017). Otantik liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: çalışanların kişilik özelliklerinin düzenleyici etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, M. (2015). Ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki (Gaziantep şehitkâmil ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. Zİrve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Valsania, S. E., Leon, J. A. M., Alonso, F. M. ve Cantisano, G. T. (2012). Authentic leadership and its effect on employees' organizational citizenship behaviours. *Psicothema, 24*(4), 561-566.

Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wersing, T. ve Peterson, S. (2008). Authentic leadership devolopment and validation of a theory-based measure. *Journal Of Management, 34*(1), 89-126.

Walumbwa, F., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke. A. (2011). Authentically leading groups: the mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 4-24

Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal Of Human Sciences, 10* (2), 356-378.

Yangın, S. (2017). Çalışanların otantik liderlik algılarının örgütsel vatandaşlık ve iş performansı üzerindeki etkisi ve örgütsel güvenin aracı rolü: İzmir demir çelik sanayi a.ş.' de bir araştırma. Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaşbay, H. (2011). *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşilkaya, M. ve Aydın, P. (2016). Do employees' perception on authentic leadership affect the organizational citizenship behavior? : Turkish context. *Journal of International Education and Leadership, 6*(1), 1- 13.

Yeşiltaş, M., Kanten., P. Ve Sormaz, Ü. (2013) Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 42*(2), 333-350.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2017). Eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde otantik liderlik, makyavelizm ve johari penceresinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M. (2018). Mutabakatta saklı çatışmanın otantik liderlik ekseninde tahlili: bursa ilinde çalışan ilaç mümessilleri üzerine bir saha araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Yulk, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zamahani, M., Ghorbani, V., & Rezaei, F. (2011). Impact of authentic leadership and psychological capital on followers' trust and performance. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(12), 658-667.

2132

Konu Alanı: Eğitimde Politika, Felsefe, Etik, Liderlik

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZGECİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ayhan KANDEMİR[71],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Bolu il merkezinde kamuya bağlı ilkokullarda çalışan toplam 554 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Evreninin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiş, 252 sınıf öğretmenine ait veri değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma verileri Konan ve Gedik (2019) tarafından geliştirilen "Özgeci Liderlik Ölçeği" ile Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma amacına ulaşmak için öğretmen algılarına göre; 1- Okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizme yönelik algıları ne düzeydedir? 2 - Okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? 3- Okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları örgütsel sinizm algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır? sorularına yanıt aranmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarına yönelik algılarının karşılıksız yapılan yardım alt boyutu ve ölçek toplamında "Kararsızım", empatik yardım alt boyutunda "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sinizme yönelik aldı düzeylerinin ise çalıştığı kurumdan uzaklaşma, okula karşı olumsuz tutum ve ölçek toplamında "Katılmıyorum", performansı düşüren etkenler alt boyutunda "Kararsızım", çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur. Yöneticilerin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü orta düzeyli anlamlı ilişki olduğu, ilaveten özgeci liderliğin örgütsel sinizmi anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında okul yöneticilerinin liderlik ve özellikle de özgeci liderlik özellikleri kazanmalarına yönelik hizmet içi kurs veya lisansüstü eğitim almalarına önem verilmesi; benzer çalışmaların ilkokul öğretmenleri dışında okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik de yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Öğretmen, Özgeci Liderlik, Örgütsel Sinizm, Yönetici.*

[71] Dr., ayh_81@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

THE RELATIONSHIP BETWEEN ALTRUISTIC LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND ORGANIZATIONAL CYNICISM ACCORDING TO TEACHER PERCEPTIONS

ABSTRACT

The purpose of this study is to demonstrate the relationship between altruistic leadership behaviors of school leaders and organizational cynicism as perceived by teachers. The correlational research design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the study consisted of 554 teachers working in public elementary schools in Bolu city center during the first semester of the 2022-2023 school year. Since the aim was to reach the entire population, no random samples were drawn, but the data of 252 teachers were analyzed. The study data were collected using the "Altruistic Leadership Scale" developed by Konan and Gedik (2019) and the "Organizational Cynicism Scale for Teachers" developed by Sağır and Oğuz (2012). In order to achieve the research objective, answers to the following questions were sought according to the teachers' perceptions; 1-What is the level of perception of altruistic leadership behavior and organizational cynicism by school administrators? 2-Is there a significant relationship between school administrators' altruistic leadership behaviors and their perceived organizational cynicism? 3-Do school administrators' altruistic leadership behaviors significantly predict their perceptions of organizational cynicism? As a result of the study, it was found that teachers' perceptions of administrators' altruistic leadership behaviors were at the "I am undecided" level in the gratuitous help sub-dimension and at the "I agree" level in the overall scale, and at the "I agree" level in the empathetic help sub-dimension.It was found that teachers' perception of organizational cynicism was at the level of alienation from the institution in which they work, negative attitude toward the school and at the level of "I disagree" in the overall scale, at the level of "I am undecided" in the subdimension of factors that reduce performance, and at the level of "I agree" in the subdimension of staff participation in decisions and practices. A moderately significant negative relationship was found to exist between managers' altruistic leadership behaviors and organizational cynicism, and altruistic leadership significantly predicted organizational cynicism. In the context of these findings, suggestions were made such as that it is important for school administrators to attend in-service courses or postgraduate training to acquire leadership characteristics, especially altruistic leadership characteristics, and that similar studies should be conducted for preschool, secondary, high school, and elementary school teachers.

Keywords: *Teachers, Altruistic Leadership, Organizational Cynicism, Administrators.*

GİRİŞ

Yaşadığımız dönemin önemli örgütleri arasında yer alan eğitim kurumlarının değişim ve gelişmelerden etkilenerek günümüze ayak uydurmaya çalıştığı görülmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerine büyük görevler düştüğü, yönettikleri okulun örgütsel amaçlara ulaşmasında başat rol üstlendikleri söylenebilir. Bu belirlenen amaçlara ulaşmada yöneticilerin sahip oldukları liderlik becerilerinin önemli bir faktör olduğu düşünülebilir. Çünkü liderlik özellikleri taşıyan yöneticilerin örgüt kültürünü olumlu etkileyerek öğretmenlerin etkililik ve verimliliklerini arttırdığı, örgütsel sinizm gibi örgüt kültürünü olumsuz etkileyen durumları en aza indirdikleri yorumunda bulunulabilir.

İnsan topluluklarının her dönemde ihtiyaç duydukları bir kavram (Başaran, 2004) olarak karşımıza çıkan ve örgütler için önemli bir yere sahip olan liderlik kavramının birçok tanımı olduğu görülmektedir. Çelik'e (2000) göre liderlik, iki veya daha fazla bireyi güç ve etki aracılığı ile yönlendirme; Şişman'a (2011) göre ise belirli amaçlar doğrultusunda çevredekileri etkileyebilme ve eyleme geçirebilme durumudur. Örgütleri belirlenen amaçlara ulaştırmada önemli bir role sahip olduğu görülen liderliğin yönetim görevlerini verimli şekilde yerine getirmeleri açısından okul yöneticilerinde de bulunması gerektiği anlaşılmaktadır (Karahalilöz & Çelebi, 2021). Çünkü daha yetkin ve etkili bir okulun oluşturmasında ön koşulun, daha donanımlı okul yöneticilerinin sistemde yer almasına bağlı olduğu görülmektedir (Uluğ, 2010). Buradan okul yöneticilerinin birer lider yönetici olmalarının gerekli olduğunu yorumunda bulunulabilir.

Son yıllarda yönetim alanındaki gelişmeler liderlik anlayışları üzerinde de etkisini göstermeye başlamış, klasik liderlik kuramlarının yerini modern liderlik kuramları almış (Cömert, 2004; akt. Kocaeren, 2022; Yeşil, 2016), özgeci liderlik bu kuramlardan birisi olmuştur (Konan & Gedik, 2019). Türk Dil Kurumu (TDK) özgeciliği "*Kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışan (kimse), diğerkâm*." (TDK, 2023) olarak tanımlamaktadır. Özgeci bireyler kendine çıkar sağlama ve olumlu davranış sergileme amacı gütmeyen, başkasının menfaati için fedakârlık yapabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Littauer, 2002; akt. Kasapoğlu, 2013; Ümmet, Ekşi & Otrar, 2013). Buradan özgeci liderlerin de kendi yararından öte başkaları için çalışan liderler olduğu yorumunda bulunulabilir. Miller, Fink, Pastore, Baker ve Mason (2005) da benzer bir tanımlama yaparak özgeci liderliği bireyin kendi çıkarı olmaksızın karşısındakilerin ruhsal ve fiziksel olarak iyileşmelerine olanak sağlama, rehberlik etme olarak açıklamaktadır. Özgeci liderliğin grup içinde güven ortamı oluşturarak birey ve örgüt amaçlarının örtüşmesinde önemli görev üstlendiği (Karahalilöz & Çelebi, 2021), karşısındaki kişilerde önemsenme, korunma, fikirlere saygı duyma algılarını oluşturduğu, onların kendilerine ve içinde bulundukları örgüte bağlılıklarını yükselttiği anlaşılmaktadır (Konan & Gedik, 2019). Buradan özgeci liderliğin eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli olduğu, olumlu okul kültürü oluşturarak bireysellikten öte birliktelik ve fedakârlık temeline dayandığı görülmektedir. Buradan okuldaki müdürlerin okulun belirlediği vizyon ve misyonu gerçekleştirmek için yöneticiden öte birer özgeci lider olması gerektiği söylenebilir. Etkili liderlik gösteremeyen okul yöneticilerinin ise okullarında birlik ve beraberliğin bozulacağı, örgütsel sinizm gibi eğitim açısından olumsuz durumlar yaratan olayların meydana geleceği yorumunda bulunulabilir.

Günümüzde örgütlerde sıklıkla kullanıldığı görülen örgütsel sinizm iş görenin içinde bulunduğu örgüte yönelik olumsuz duygu, küçümseme ve eleştirel davranışları kapsayan, örgüte yönelik olumsuz tutumlar olarak ifade edilmektedir (Dean, Brandes & Dharwadkar, 1998). Türköz, Polat ve Coşar (2013) örgütsel sinizmi çalışanların örgüt içinde kendilerine yönelik adil olunmadığı, sömürüldüğü ve

yönetimin doğruluk ve dürüstlük kavramlarına uzak olduğu düşüncesi içinde olmaları olarak tanımlamamaktadır. Brandes ve Das (2006) ise örgütsel sinizmi, bireylerin örgüte ilişkin duyduğu hayal kırıklığı, korku, güven eksikliği gibi duygular sonucu oluşmuş olumsuz davranışlar şeklinde ortaya koymaktadır. Örgütler üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülen sinizmin; iletişim eksikliği, değişim çabalarının yanlış yönetilmesi, stres, moral ve motivasyon düşüklüğü, düşük sosyal destek, psikolojik sözleşmelerde ihlaller, işten çıkarma gibi birçok sebebi bulunmaktadır (İnce, 2018; Reıchers, Wanous & Austın, 1997; akt. Kalağan, 2009).

Örgütsel sinizm bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bireylerin örgüt uygulamalarında adillik, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelerin göz ardı edilerek şahsi menfaatlere feda edildiğine inanmaları bilişsel; örgüte karşı olumsuz duyguları hissetme duygusal; iş görenlerin örgüte yönelik olumsuz eylemleri ise genel olarak davranışsal boyutu oluşturmaktadır (Dean vd., 1998; Özgen & Coşkun, 2022). Örgütsel sinizmin; işe yönelik tatminsizlik, örgütsel bağlılıkta azalma, işten ayrılmalar, örgütsel daralmalar, işe yönelik yabancılaşma, örgütsel vatandaşlığın zayıflaması, tükenmişlik gibi örgütün verimsizliği ve saygınlığı üzerinde birçok olumsuz etkisinin olduğu anlaşılmaktadır (Rubın, Dıerdorff, Bommer & Baldwın, 2009; Sabuncuoğlu & Vergiliel Tüz, 2016; Sucu, 2019).

Örgütlerde görülmesi muhtemel olan örgütsel sinizmin önemli bir örgüt olan okullarda da görüldüğü söylenebilir. Olumsuz sonuçları düşünüldüğünde okullarda örgütsel sinizmi engellemede okul yöneticilerinin etkili liderlik, özellikle de özgeci liderlik, davranışları göstermesinin önemli olduğu düşünülebilir. Özgeci liderliğin kendi çıkarlarını düşünmeksizin bireyin karşısındaki kişilerin ruhsal ve fiziksel olarak iyileşmesine imkân sağlayarak onlara rehberlik etme (Miller vd., 2005) olduğu düşünüldüğünde özgeci liderlik ile örgütsel siniz arasında negatif bir ilişki olduğu düşünülebilir. Çünkü bireylerin örgüte yönelik olumsuz duygu, küçümseme ve eleştirel davranışlar gibi olumsuz durumları kapsayan örgütsel sinizmin (Dean vd., 1998), örgüt içinde güven ortamına önem veren (Karahalilöz & Çelebi, 2021) çalışanların örgüte bağlılıklarını arttıran (Konan & Gedik, 2019) özgeci liderlik davranışları ile en aza indirilebileceği düşünülebilir. Buradan özgeci liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde özgeci liderlik ile örgütsel siniz arasında ilişki durumunu ortaya koyan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırma ile bu ilişkinin ortaya konularak ilgili alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Öğretmen algılarına göre;

1- okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizme yönelik algıları ne düzeydedir?

2- okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

3- okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışları örgütsel sinizm algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Mevcut araştırmada nicel araştırama yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki durumu ve yönünü ortaya koymayı hedefleyen tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2011). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) ise ilişkisel tarama modelini grubun belirli özelliklerini ortaya koymak amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan model olarak açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Bolu merkezde kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan 554 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi 26/11/2022 tarih ve 2022/12 toplantısından alınan etik kurulu izni ile toplanmıştır. Evrenin bütünü araştırmaya dahil edildiği için ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiş 252 sınıf öğretmenine ait veri araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen verinin evreni temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Krejcie & Morgan, 1970).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilmiş, Konan ve Gedik (2019) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan, Özgeci Liderlik Ölçeği ile Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır.

Özgeci liderlik ölçeği iki boyut ve dokuz maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 5'li likert biçiminde; Hiç Katılmıyorum (1,00-1,80), Katılmıyorum (1,81-2,60), Kararsızım (2,61-3,40), Katılıyorum (3,41-4,20) ve Tamamen Katılıyorum (4,21-5,00) ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha değeri; empatik yardım alt boyutunda .89, karşılıksız yapılan yardım alt boyutunda .72, ölçek toplamında ise .88 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise cronbach alpha değeri; empatik

yardım alt boyutunda .93, karşılıksız yapılan yardım alt boyutunda .51, ölçek toplamında ise .89 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ise 25 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; Kesinlikle Katılmıyorum (1,00-1,80), Katılmıyorum (1,81-2,60), Kararsızım (2,61-3,40), Katılıyorum (3,41-4,20), Kesinlikle Katılıyorum (4,21-5,00) ifadelerinin yer aldığı 5'li likert biçimindedir. Ölçeğin cronbach's alpha değeri; çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutunda .86, performansı düşüren etkenler boyutunda .88, okula karşı olumsuz tutum boyutunda .85, çalışanların kararları uygulamalara katılımı boyutunda .68, ölçek genelinde ise .89 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise cronbach's alpha değeri; çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutunda .84, performansı düşüren etkenler boyutunda .93, okula karşı olumsuz tutum boyutunda .82, çalışanların kararları uygulamalara katılımı boyutunda .79, ölçek genelinde ise .89 olarak bulunmuştur.

Lorcu (2015) ölçeklerin cronbach alpha değerlerinin; 0,40 ile 0,60 arasında olmasının düşük güvenilir, 0,60 ile 0,80 arası olmasının güvenilir; 0,80 ile 1 arası olmasının ise yüksek güvenilir düzeyini gösterdiğini dile getirmektedir. Buradan araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarının araştırma için gerekli güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi öncesinde normallik testi yapılarak, skewness ve kurtosis değerleri hesaplanmış ve tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçekler ve Alt Boyutlarının Skewness ve Kurtosis Değerleri

Ölçek/Boyut	Skewness	Kurtosis
Empatik yardım	-,631	-,333
Karşılıksız yapılan yardım	,066	,471
Özgeci Liderlik Ölçeği Toplam	-,266	,390
Çalıştığı kurumdan uzaklaşma	,628	,489
Performansı düşüren etkenler	,342	-,794
Okula karşı olumsuz tutum	,884	,837
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	-,879	2,067
Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam	,539	,636

Tablo 1 incelendiğinde özgeci liderlik ölçeğinin tamamı, örgütsel sinizm ölçeğinin ise çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu dışındaki tüm değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer alması durumunda veriler normal dağılım göstermektedir. Bu bilgiden hareketle araştırmada çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu dışında diğer ölçek ve alt boyutlarda parametrik testler, çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda ise nonparametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların özgeci liderlik ve örgütsel sinizm algılarını ortaya

koymak için standart sapma (Ss) ve ortalama ($\overline{X}$) değerleri ele alınmıştır. Ek olarak öğretmenlerin özgeci liderlik ve örgütsel sinizme yönelik algılarının ilişki durumunu açığa çıkartmak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda ise Sperman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı analizine yer verilmiştir. Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu (2006) korelasyon katsayı değerlerinin; 0,00 olması durumunda ilişkinin olmadığını, 0.01-0.29 arası düşük ilişki; 0.30-0.70 arası orta ilişki; 0.71-0.99 arası yüksek ilişki, 1.00 olması durumunda ise değişkenler arasında mükemmel ilişki olduğunu belirtmektedir. Araştırmada son aşamada özgeci liderliğin örgütsel sinizmi yordama durumunu ortaya koymak amacıyla basit doğrusal regresyon analizine yer verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara ve bulgular bağlamında önerilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin özgeci liderliğe ilişkin algı düzeyleri

Ölçek/Boyut	$\overline{X}$	Ss
Empatik yardım	3,49	,97
Karşılıksız yapılan yardım	2,69	,76
Özgeci Liderlik Toplam	3,22	,57

Tablo 2'de öğretmenlerin yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin karşılıksız yapılan yardım alt boyutu ($\overline{X}$=2,69) ve ölçek toplamında ($\overline{X}$=3,22) algı düzeylerinin "Kararsızım", empatik yardım alt boyutunda ise ($\overline{X}$=3,49) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerin empatik yardım algılarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Empati kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlama durumu olarak tanımlanmaktadır (Ersoy & Köşger, 2016). Buradan okul yöneticilerinin empatik davranarak okullardaki öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem verdiği yorumunda bulunulabilir. Diğer taraftan öğretmen algılarının özellikle karşılıksız yapılan yardım alt boyutunda düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin yöneticilerini karşılıksız yapılan yardım konusunda istenilen düzeyde görmedikleri biçiminde yorum yapılabilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algı düzeyleri

Ölçek/Boyut	$\overline{X}$	Ss
Çalıştığı kurumdan uzaklaşma	2,36	,74
Performansı düşüren etkenler	2,61	,93
Okula karşı olumsuz tutum	1,87	,69
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	3,94	,65
Örgütsel Sinizm Toplam	2,60	,54

Tablo 3'te öğretmenlerin örgütsel sinizme yönelik aldı düzeyleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen algılarının çalıştığı kurumdan uzaklaşma ($\overline{X}$=2,36), okula karşı olumsuz tutum ($\overline{X}$=1,87) ve ölçek toplamında ($\overline{X}$=2,60), "Katılmıyorum", performansı düşüren etkenler alt boyutunda ($\overline{X}$=2,61) "Kararsızım", çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda ise ($\overline{X}$=3,94) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlar bağlamında öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu dışında örgütsel sinizme yönelik algılarının genel olarak düşük olduğu söylenebilir. Örgütsel sinizmin örgüt içinde farklı olumsuz durumlara neden olduğu düşünüldüğünde bu durumun okullar için olumlu bir durum olduğu düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutuna yönelik algılarının yüksek çıkmasının nedeni olarak öğretmenlerin okullarda kararlara katılarak sorumluluk almak istemeleri gösterilebilir. Buradan da öğretmenlerin sorumluluk almasının öğretmenlerin okullara bağlılıklarını arttırarak okul başarısı üzerinde olumlu etki yapacağı düşünülebilir.arttırarak okul başarısı üzerinde olumlu etki yapacağı düşünülebilir.

Tablo 4. Özgeci liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki

Boyut/Ölçek	Çalıştığı kurumdan uzaklaşma	Performansı düşüren etkenler	Okula karşı olumsuz tutum	Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Örgütsel Sinizm Toplam
Empatik yardım	-,667**	-,647**	-,536	,657**	-,686**
Karşılıksız yapılan yardım	,438**	,473**	,376**	-,473**	,465**
Özgeci Liderlik Toplam	-,566**	-,538**	-,443**	,552**	-,576**

p<.05 **Not: 0,00 ilişki yok; 0.01-0.29 arası düşük; 0.30-0.70 arası orta; 0.71-0.99 arası yüksek; 1.00 mükemmel ilişkiyi göstermektedir (Kaynak: Köklü ve diğerleri, 2006).

Tablo 4'te öğretmenlerin yönetici özgeci liderlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında ilişki durumu ortaya koyulmuştur. Tablo incelendiğinde özgeci liderliğin alt boyutu olan empatik yardım ile örgütsel sinizmin alt boyutları olan çalıştığı kurumdan uzaklaşma (-,667), performansı düşüren etkenler (-,647), okula karşı olumsuz tutum (-,536) ve örgütsel sinizm ölçeği toplamı (-,686) arasında negatif yönlü; çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu arasında (,657) ise pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Özgeci liderliğin alt boyutu olan karşılıksız yapılan yardım ile örgütsel sinizm alt boyutları olan çalıştığı kurumdan uzaklaşma (,438), performansı düşüren etkenler (,473), okula karşı olumsuz tutum (,376) ve örgütsel sinizm ölçeği toplamı (,465)

arasında pozitif yönlü; çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu arasında (-,473) ise negatif yönlü orta düzeyli anlamlı ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Özgeci liderlik ölçeği toplamı ile örgütsel sinizm alt boyutları olan çalıştığı kurumdan uzaklaşma (-,566), performansı düşüren etkenler (-,538), okula karşı olumsuz tutum (-,443) ve örgütsel sinizm ölçeği toplamı (-,576) arasında negatif yönlü; çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu arasında (,552) ise pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Tablo incelendiğinde genel olarak yöneticilerin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Buradan okullarda yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarının yükselmesinin örgütsel sinizmi düşürdüğü, olumsuzluklarını azalttığı söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinde özgeci liderliğin gelişmesine yönelik hizmet içi kurslara ya da lisansüstü eğitime önem verilmesi gerektiği yorumunda bulunulabilir.

Tablo 5. Özgeci liderliğin örgütsel sinizme etkisi

Deşişken	B	Standart Hata	t	p	R	R^2	F	F anlamlılık
Sabit	4,807	,145	-33,238	,000	-	-	-	-
Özgeci Liderlik	-,605	,054	-11,138	,000	,576	,332	124,058	,000**

**p<.01

Tablo 5'te öğretmen algılarına göre yöneticilerin özgeci liderlik algılarının örgütsel sinizmi yordama durumuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin özgeci liderlik algılarının örgütsel sinizm algılarını anlamlı biçimde yordadığı sonucu bulunmuştur R= ,576, F =(1,250) 124,058, p<.01. Özgeci liderliğin örgütsel sinizme yönelik varyansın yaklaşık %33'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yöneticilerin göstermiş olduğu özgeci liderlik davranışlarının örgütsel sinizm üzerinde etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Sonuç bağlamında örgütsel sinizm üzerinde yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarının yanında farklı faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında sonuçlara, sonuçlar bağlamında tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt boyutunda öğretmenlerin yöneticilerin özgeci liderlik davranışları ve örgütsel sinizme yönelik algı düzeylerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin özgeci liderliğin karşılıksız yapılan yardım alt boyutu ve ölçek toplamında algı düzeylerinin "Kararsızım", empatik yardım alt boyutunda ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Avolio ve Locke (2002) liderin özgeci olması için çalışma hayatında başarılarının karşılığında beklenti içinde olmadığı bir rol seçmesi, karşısındakilerin

isteklerini herhangi bir karşılık beklemeden karşılamaya önem vermesi gerektiğini savunmaktadır. Buradan mevcut araştırmadaki öğretmenlerin yöneticilerinin çok yüksek olmasa da özellikle empatik olarak kendilerinin yardım etme eğiliminde oldukları görüşünde oldukları görülmektedir. Empatinin insanların birbirlerini anlamaları, sorunların çözülmesini kolaylaştırması ve çatışmaları azaltması üzerindeki etkisi düşünüldüğünde (Ersoy & Köşger, 2016) okullar için bu durumun olumlu olduğu yorumunda bulunulabilir. Çünkü sorunların etkili bir şekilde çözüldüğü okullarda öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışmanın artacağı, örgütsel bağlılık ve vatandaşlığın güçleneceği yorumunda bulunulabilir. Konu ile ilgili ilgili alanyazın incelendiğinde Karahalilöz ve Çelebi (2021) çalışmalarında öğretmenlerin yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarına yönelik empatik yardım boyutunda "Katılıyorum" sonucuna ulaşarak araştırma sonuçları ile benzeşirken; karşılıksız yapılan yardım boyutunda ise yine "Katılıyorum" sonucuna ulaşarak araştırma sonuçları ile farklılaşmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak araştırmaların yapıldığı zaman ve örneklemin farklı olması gösterilebilir.

Öğretmelerin örgütsel sinizme yönelik algı düzeyleri çalıştığı kurumdan uzaklaşma, okula karşı olumsuz tutum ve ölçek toplamında "Katılmıyorum", performansı düşüren etkenler alt boyutunda "Kararsızım", çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucu bulunmuştur. Buradan öğretmenlerin genel olarak örgütsel sinizme yönelik algılarının olumsuz yargılar içeren alt boyutlar ve ölçek toplamında düşük olduğu ve genel olarak çalıştıkları okullarından memnun oldukları yorumda bulunulabilir. Sinizmin bireyde karşı taraftaki bireylerin kötü olduğu inancı sonrası güven duygusunda azalmalara neden olduğu (Berman, 1997) düşünüldüğünde bu durumun eğitim kurumları açısından olumlu bir durum olduğu düşünülebilir. Çünkü örgütsel sinizmin hakim olduğu okullardaki öğretmenler örgütün içtenlik ve samimiyetine güvenmemekte, adaletsiz olduklarını düşünmekte bu da öğretmenlerin performanslarını düşürerek tükenmişliklerini arttırmaktadır (Kayaalp & Özdemir, 2020). Buna karşın öğretmen algılarının olumlu ifadeler içeren çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda ise algı düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç bağlamında öğretmenlerin çalıştıkları kurumda kararlara katılma fırsatı bulduğu ve yöneticilerin okulun gelişimi için öğretmenlerle işbirliğine önem verdiği yorumunda bulunulabilir. İlgili literatür incelendiğinde örgütsel sinizm ölçeğinin toplamı açısından araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Uçak (2022) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerini ölçek toplamında "Katılmıyorum" düzeyinde olduğu sonucunu bularak araştırma sonuçları ile benzeşmiştir. İlgili literatür incelendiğinde ölçek toplamında araştırma sonuçlarını destekleyen farklı çalışmaların da (Arslan & Afat, 2019; Gökçe & Levent, 2022; Hıdıroğlu, 2018; James, 2005; Mahmood, 2018; Sezgin Nartgün & Kartal, 2013; Uyar & Güneş, 2019; Yıldız, Akgün & Yıldız, 2013) olduğu görülmektedir. Buna karşın Ergen ve İnce (2017) ile Karahan (2022) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sinizme yönelik algılarını "Kararsızım" düzeyinde

bularak araştırma sonuçları ile farklılaşmışlardır. Bu farklılığın nedeni olarak çalışmaların yapıldığı zaman ve örneklemlerin farklı olması gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen algılarına göre yöneticilerin özgeci liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki durumu ortaya koyulmuştur. Özgeci liderliğin empatik yardım alt boyutu ve ölçek toplamı ile örgütsel sinizmin çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında negatif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki; çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın özgeci liderliğin karşılıksız yapılan yardım alt boyutu ile örgüsel sinizmin çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçek toplamında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutu arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında genel olarak yöneticilerin özgeci liderlik davranış düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının azaldığı söylenebilir. Özgeci liderliğin bireylerin çıkar gözetmeksizin karşısındakilerin ruhsal ve fiziksel yönden iyileşmesine imkân sağlama, rehberlik etme durumu (Miller vd., 2005) olduğu düşünüldüğünde bu sonucun olağan bir durum olduğu yorumunda bulunulabilir. Çünkü özgeci liderliğin olduğu bir örgütte güven ortamının artacağı (Karahalilöz & Çelebi, 2021), örgüte bağlılıkların yükseleceği (Konan & Gedik, 2019) bir gerçektir. Bu durumda da özgeci liderliğin temelinde yönetime karşı güveni azaltan, örgüt içi olumsuz iletişime neden olan (Stanley, Meyer & Topolnytsky, 2005), örgüt kimliğini olumsuz etkileyen, iş görenlerin işe devamsızlık ve şikâyetlerini arttıran, onların alaycı davranış gösterme olasılığını yükselten (Bedeian, 2007) örgütsel sinizmi azaltacağı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt boyutunda yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarının örgütsel sinizmi yordama durumu ortaya koyulmuştur. Yapılan analizler sonucunda özgeci liderliğin anlamlı olarak örgütsel sinizmi yordadığı (R^2 =332) sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizmde güven duygusu düşük olmakla birlikte bireylerin doğruluk ve dürüstlüğe de mesafeli olmaları söz konusudur (Sağır & Oğuz, 2012). Bu açıdan örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen okulu geliştirme çabasının diğer öğretmenler tarafından önemsenmediği, diğer öğretmenlerin okul gelişimi için bir çaba sarf etmediği düşüncesini taşıyabilir. Yapılan işlerde adaletli olunmadığına inanıp, okulun geleceği ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmayabilir (Kalağan & Güzeller, 2010). İşte öğretmenlerdeki bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması, okulda güven ortamının inşa edilmesinde yöneticilerin özgeci liderlik davranışları sergilemelerinin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları bağlamında uygulayıcılara yönelik; okullarda yöneticilerin özgeci liderlik davranışlarını yükseltmeye yönelik hizmet içi kurslara ve lisansüstü eğitime önem verilmesi, okullarda örgütsel sinizmi azaltmak amacıyla, başta güven ortamını oluşturmak için, doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi kavramlara önem verilmesi; araştırmacılara yönelik ise araştırmanın ilkokul öğretmenleri

dışında okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik de yapılması yönünde önerilerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, N., & Afat, N. (2019). Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2* (1), 218-249.

Avolio, B. J., & Locke, E. E. (2002). Contrasting different philosophies of leader motivation: Altruism versus egoism. *The Leadership Quarterly, 13* (2), 169-191.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel

Bedeian, A. G. (2007). Even if the tower is "ivory," it isn't "white". understanding the consequences of faculty cynicism. *Academy of Management Learning & Education, 6* (1), 9-32.

Berman, E. M. (1997). Dealing with Cynical Citizens. *Public Administration Review, 57* (2), 105-112.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K, Akgün, Ö., E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem.

Brandes, P., & Das, D. (2006). Locating behavioral cynicism at work: Construct issues and performance implications. *Employee health, coping and methodologies,* 233-266. https://doi.org/10.1016/S1479-3555(05)05007-9.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem A.

Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review, 23* (2), 341-352.

Ergen, H., & İnce, Ş. (2017). İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri: Mersin Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3* (1), 37-57.

Ersoy, E. G., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38* (2), 9-17.

Gökçe, V., & Levent, A. F. (2022). Okullarda Şeffaflık ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 55* (55), 292-317. DOI: 10.15285/maruaebd.1029927.

Hıdıroğlu, A. (2018). Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki (Tekirdağ örneği). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnce, F. (2018). Toxic Leadership As A Predictor Of Perceived Organizational Cynicism. *International Journal Of Recent Scientific Research, 9* (2), 24343-24349.

James, M. S. L. (2005). Antecedents and consequences of cynicism in organization: an examination of the potential positive and negative effects on school system. [Unpublished Doctor Dissertation]. The Florida State Universty. 04/02/2023 tarihinde https://diginole.lib.fsu.edu/ islandora/ object/fsu%3A181909/datastream/PDF/view accessed from.

Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 83-97.

Karahan, H. (2022). *Örgütsel sinizm ile hizmetkâr liderlik arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karahalilöz, O., & Çelebi, N. (2021). Öğretmenlerİn algılarına göre okul müdürlerİnİn alturİstİk (özgecİ) İlderlİk davranışları. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6* (2), 122-13. DOI: 10.14744/yjer.2021.006.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kayaalp, E., & Özdemir, T .Y. (2020). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,* 101-113.

Kocaeren, E. (2022). *Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Konan, N., & Gedik, A. (2019). Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research, 10* (3), 76-92, DOI: 10.19160/ijer.661177.

Köklü, N., Büyüköztürk Ş., & Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement* (30), 607-610.

Lorcu, F. (2015). Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı. Ankara: Detay.

Mahmood, S. M. R. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Miller, L. M., Fink, J. S., Pastore, D. L., Baker, R. E., & Mason, G. (2005). Defining altruistic leadership in the management of intercollegiate coaching. *The Smart Journal, 2*, 4-16.

Özgen, M., & Coşkun, A. (2022). Örgütsel Sinizmin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Tükenmişliğin Aracı Rolünün İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 63,* 65-73. 10.18070/erciyesiibd.1201028.

Rubın, R. S., Dıerdorff, E. C., Bommer, W. H., & Baldwın T. T. (2009). Doleaders reap what they sow? leader and employee outcomes of leader organizational cynicism about change. *The Leadership Quarterly, 20,* 680.

Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences [Online], 2* (9), 1094-1106.

Sabuncuğlu, Z., & Vergiliel Tüz, M. (Eds.) (2016). *Örgütsel davranış.* Bursa: Alfa.

Sezgin Nartgün, Ş., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (2), 47-6. Doi: 10.14686/201321980

Sucu, G. (2019). Okul müdürlerinin kurumlarında oluşturdukları iletişim iklimi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Stanley, D. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology, 19* (4), 429-459. https://doi.org/10.1007/s10869-005-4518-2.

Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston, Pearson.

TDK (2023). 25/01/2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden ulaşılmıştır.

Türköz, T., Polat, M., & Coşar, S. (2013). Çalışanların Örgütsel Güven ve Sinizm Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Rolü. *Yönetim ve Ekonomi, 20* (2), 285-302.

Uçak, A. (2022). *Kadın okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*.[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Uluğ, F. (2010). Eğitimde sistem reformu bağlamında yönetici yetiştirme ve istihdam. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı,* (280-296). Ankara: Nobel.

Uyar, B., & Güneş, D. (2019). Ortaokullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak örgütsel güven. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (3), 121-128.

Ümmet, D., Ekşi, H., & Otrar, M. (2013). Özgecilik (alturism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11* (26), 301-321.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 158-180.

Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6* (6), 1253-1284.

Zheltoukhova, K. (2016). *Developing and validating a scale of altruistic leadership.* Doctoral dissertation. Lancaster University Managament School.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИЗАЙНДЫ ҚОЛДАНУ МҰҒАЛІМ ШЕБЕРЛІГІ

Sara Mediyeva[72]

THE USE OF PEDAGOGICAL DESIGN TEACHER SKILLS

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИЗАЙНДЫ ҚОЛДАНУ МҰҒАЛІМ ШЕБЕРЛІГІ

КІРІСПЕ

Еліміздің білім беру жүйесі – бұл ақпараттық технологиялармен тікелей байланысты қарқынды дамып келе жатқан процесс, бұл өз кезегінде прогрессивті технологияларды іздеуге әкеледі. Соның ішінде мұғалімнің шығармашылық жұмысының әртүрлілігі студенттердің сыни ойлау қабілетін, аналитикалық қабілеттерін дамытады. Мұндай міндеттерді шешудің тетігі мен технологиясы педагогикалық жүйеге енді ғана енгізіліп жатқан педагогикалық дизайн болып табылады. Осылайша, педагогикалық дизайн қазіргі жағдайда ақпаратпен жұмыс істеу технологиясы ретінде өзгеріп отыратын білім беру жүйесінің сын-қатерлеріне, базалық құзыреттіліктерді дамыту құралдарын іздеуге, білім алушыларды ынталандыруға, білім беру нәтижесінің сапасына қол жеткізуге бағытталған жауап болып табылады.

Мақсаты бастауыш сыныпта педагогикалық дизайнды қолдану маңызы қазіргі уақыттағы ақпараттық технологиялар, сандық технологияларды қолдана отырып мұғалім шеберлігін шыңдау.

Педагогика сияқты, дизайн да - теория мен практиканы біріктіретін термин. Ол нақты

бір тұғырмен қатар, қоршаған жағдайларға үнемі бейімделіп отыратын контекске сай келетін тәжірибелердің жиынтығын қамтиды.

[72] Öğrenci, Gazi Üniversity, sara.orazbaeva.66@mail.ru

Педагогикалық дизайн дегеніміз заманауи ақпараттық технологияларды енгізу арқылы қашықтан оқыту әдістерін жасауға бағытталған ғылыми пән. Педагогикалық дизайн оқу мақсатынан, оқу материалдарынан және цифрлық құралдардан тұрады. Сондай-ақ, «Педагогиканы қайта зерделеу» кітабында педагогикалық дизайнға төмендегідей анықтамалар берілген:

«Дизайн» дегеніміз- жаңа цифрлық экономикадағы өте құнды іс-әрекет және барған сайын біздің өзара маңызды қарым-қатынасымыздың көбі дизайндалған кеңістіктер немесе интерфейстер негізінде жүзеге асатындықтан, мәні артып отырған пәнаралық қабілеттілік болып табылады.

Мақалада педагогикалық дизайнның түрлі тұжырымдары қарастырылған. Педагогикалық дизайн қазіргі уақыт талаптарынан туындаған. Педагогикалық дизайн сөзінің түсінігі мен шығу тарихы жайлы ақпарат жазылған. Практика ретінде педагогикалық дизайн сипаттамасы келтірілген. Қазіргі таңдағы білім беру тенденциялары мен жай күйі қарастырылған. Қазіргі таңдағы білім беруді ақпараттандыру негіздері талданған.

ӘДІСТЕР

Педагогикалық дизайн ең алдымен материалды ұсыну бірізділігі мен оларды ұсынудың заманауи тәсілдерін қалыптастыруға бағытталады. Қазіргі заманғы үрдістегі онлайн оқыту жағдайында жоғарыда ұсынылған талаптардың мәнділігі ұлғая түсетіні белгілі. Білім беру бағдарламасын өңдеу тәжірибесінде қолданылатын педагогикалық дизайнның түрлі модельдері бар. Бұл білім беру бағдарламалары онлайн форматта ғана жүзеге асырылып қоймайды, сонымен қатар ол оқытудың дәстүрлі формасында да өзекті болып табылады. Дэвид Меррилл зерттеулері осындай оқытуды ұйымдастырудың алғашқы принциптерінің негізін қойып кеткен болатын. Бұл зерттеулерге заманауи ғалымдар өз зерттеулері мен педагогикалық дизайн концепцияларын талдауда сілтемелер келтіріп отыратыны Меррилл жұмыстарының маңыздылығын айқындай түседі.

НӘТИЖЕЛЕР, ТАЛҚЫЛАУЛАР, ҚОРЫТЫНДЫ ЖӘНЕ ҰСЫНЫСТАР

Мұғалімердің кәсіби іс әрекетінде педагогикалық дизайнды қолданудың ғылыми негіздемесіндегі қарама қайшылықтары келтірілген. Роберт Ганье тұжырымына байланысты педагогикалық дизайнның негізгі принциптері мен мазмұны, Роберт Ганьенің педагогикалық дизайн аумағындағы оқыту нәтижелері. Электронды оқыту материалдарын өңдеудің кезеңдері

келтірілген. Педагогикалық дизайнның тарихи аспектілері, педагогикалық дизайнды сипаттайтын негізгі категориялар.

Педагогикалық процесс күрделене түскен сайын, әсіресе әртүрлі білім беру технологияларын, соның ішінде сандық білім беру ресурстарын қолдану нәтижесінде педагогикалық дизайн барған сайын маңызды бола түсуде.

Педагогикалық дизайнды бастауыш мектепте қолдануды жүзеге асырудағы шығармашылық қабілеттердің ерекшеліктері қарастырылған. Қазіргі замандағы педагог тұлғасына қойылатын талаптар,болашақ мамандардың шығармашылық ерекшеліктерін анықтау мақсатында жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижелері келтірілген. Жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижелері бойынша қорытындылар сипатталған.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін педагогикалық дизайнды қолдануға даярлаудың мынандай шарттары анықталды:

- орта мектептің бастауыш сынып мұғалімін кәсіби аярлау құралы ретінде «Білім беру жүйесіндегі педагогикалық дизайн негіздері» арнайы курстың құрылымы мен мазмұнын оқу-әдістемелік қамтамасыз етуі іске асырылды;
- аталған оқу бағдарламасы студенттеріне арналған «Бастауыш сыныптағы педагогикалық дизайн негіздері» арнайы семинар ұйымдастырып, педагогикалық дизайнды пайдалануды меңгерді.
- Бұл зерттеу болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін педагогикалық дизайнды қолдануға даярлығын қалыптастырудың мүмкіндіктерін анықтауға және арнайы әдістемелік жүйесін құрылымдауға ықпал етті.
- Семинар жұмысында педагогикалық дизайнды пайдалану арқылы сабақ өткізу студенттер үшін маңызды болып практика негізінде қолдануға үлкен мүмкіндіктер туғызатынын мәлімдеді.

Қорыта келе, бірқатар зерттеушілердің педагогикалық дизайнды қолдану бойынша ұсыныстарын, принциптері мен қырларын қарастырып, болашақ бастауыш сынып мұғалімін даярлау тәжірибесінде нақты тұжырымдалмағаны және оқу-әдістемелік тұсынан толық қамтамасыз етілмегені айқындалды. Ал біздің зерттеу тақырыбымыздың келесі шешімін табу мақсатында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін педагогикалық дизайнды қолдануға даярлау моделін құрылымдау – осы тұжырымның негізінде жүзеге асырылмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

Бидайбеков Е.Ы. Білімді ақпараттандыру және оқыту мәселелері: оқулық/ Е.Ы.

Бидайбеков, В.В. Гриншкун, Г.Б. Камалова, Д.Н. Исабаева, Б.Ғ. Бостанов.- Алматы, 2014.-352 б.

Уваров А.Ю. Педагогический дизайн/ А.Ю Уваров // Информатика. - 2003.- № 3.-С. 1-32.

Демидова И.А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике[Электронный ресурс] / И.А. Демидова //Педагогика. Вопросы теории и практики.-2019.-Т. 4.- Выпуск 4.- С. 25-32. Режим доступа:https://doi. org/10.30853/pedagogy.2019.4.3.

İYEP UYGULAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAMIN UYGULANMASI SONRASINDA ELDE EDİLEN KAZANIMLARA YÖNELİK GÖRÜŞ VE DEĞERLENDİRMELERİ

Mehmet Fatih KARACABEY[73], ***Şerafettin KOÇAK***[74]

ÖZET

İlkokullarda Yetiştirme Programı 3. sınıf öğrencilerinden Türkçe ve matematik derslerinde kazanımları yeterli düzeyde edinemeyenlere bir telafi eğitimi sunarak bireysel öğrenme ihtiyaçlarını gideren bir programdır. Bu araştırma ile, Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde daha önce İYEP uygulamış veya halen uygulamakta olan sınıf öğretmenlerinin programın uygulanması sonrasında elde edilen kazanımlara yönelik değerlendirme ve tavsiyelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, İYEP uygulayan sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüş ve değerlendirmelerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış ve durum desenine göre yapılandırılmıştır. Bu araştırmada kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunu hazırlamak için alanyazın taraması yapılarak 11 açık uçlu taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formundaki taslak sorulara ilişkin iki alan uzmanının (Türkçe Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri alanlarından) görüşleri alınarak sorularda güncelleme yapılıp soru sayısı 10'a indirilmiştir. Veriler 2020 – 2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları olan öğretmenlere, görüşme öncesinde bilgi verilmiş ve görüşmeler gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Şanlıurfa İli Birecik ilçesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulayan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler k1, k2, k3… (Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3…) olarak kodlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin; İYEP'i başarılı bulduğu, İYEP'in öğrencilerin eksik öğrenmelerini giderdiği, programın öğrencilerle bire bir ilgilenme imkanı sağladığı, ÖBA'nın amaca hizmet ettiği, programda yer alan kazanımların Türkçe ve matematik derslerine yönelik temel ihtiyaçları karşıladığı, İYEP için hazırlanmış etkinlik kitaplarının amaca uygun ve ihtiyaçları karşıladığı, programın eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığını düşündükleri sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamının İYEP'in sadece 3. Sınıf kademesinde uygulanmasını yeterli bulmadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmada İlkokullarda Yetiştirme Programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin, programa yönelik; İYEP'te kullanılmak üzere hazırlanan etkinlik kitaplarının kapsamı ve içeriği genişletilip kitaplarda daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiği, İYEP'te modüller için ayrılan süreler ve programın uygulanma zamanı öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınarak belirlenmesi gerektiği önerileri de belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: İYEP, İlkokul, Sınıf Öğretmenleri.

[73] Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY, Harran Üniversitesi, karacabey59@hotmail.com
[74] Öğretmen, Birecik Fevzipaşa İlkokulu, Şanlıurfa, serafettinkocak01@gmail.com

OPINIONS AND EVALUATIONS OF CLASSROOM TEACHERS APPLYING IEP ON THE GAINS OBTAINED AFTER THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM

ABSTRACT

The Remedial Education Program in Primary Schools is a program that provides remedial education to 3rd grade students who have not achieved sufficient proficiency in Turkish and mathematics, addressing their individual learning needs. The aim of this research is to determine the evaluations and recommendations of classroom teachers who have previously implemented or are currently implementing the program in the Birecik district of Şanlıurfa province regarding the outcomes achieved after implementing the program. This research was designed according to the qualitative research approach in order to examine the opinions and evaluations of classroom teachers who have implemented the program in depth, and it was structured according to the case pattern. A semi-structured interview form was prepared for use in this research. To prepare this interview form, a literature review was conducted and 11 draft open-ended interview questions were prepared. The opinions of two experts in the field (Turkish Language Teaching and Educational Sciences) were obtained regarding the draft questions in the interview form, and the questions were updated and reduced to 10. The data was collected in the first semester of the 2020-2021 academic year. The participating teachers, who are the participants of the study, were provided with information prior to the interviews, and the interviews were conducted on a voluntary basis. The participants of the study consist of 31 classroom teachers who implement the Remedial Education Program in Primary Schools in the Birecik district of Şanlıurfa province. The participant teachers were coded as k1, k2, k3... (Participant 1, Participant 2, Participant 3...). In the research, the study group was selected through non-random sampling method using appropriate sampling. According to the findings of the study, the classroom teachers who implemented the program found the Remedial Education Program successful, stated that it remedied students' incomplete learning, provided an opportunity for individual attention to students, stated that the Individualized Learning Activities (ILA) served the purpose, stated that the program's objectives met the basic needs of Turkish and mathematics lessons, stated that the activity books prepared for the Remedial Education Program were suitable and met the needs, and concluded that the program contributed to equal opportunities in education. Additionally, it was found that all teachers did not find it sufficient for the Remedial Education Program to be implemented only in the 3rd grade. According to the research, classroom teachers who implement the Remedial Education Program in Primary Schools stated that the scope and content of the activity books prepared for the program should be expanded and more activities should be included in the books, and the duration allocated for modules and the implementation time of the program should be determined by taking the opinions of students and teachers into consideration.

Keywords: Remedial Program in Primary Schools, classroom teacher, primary school.

GİRİŞ

Eğitim, toplumu oluşturan yapı taşlarından biridir. Öyle ki tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitime verilen önem her geçen yıl artmaktadır. Ülkemizde özellikle son dönemlerde eğitime ayrılan bütçe büyük oranda artmıştır. Bu durum öğrencilerin başarılarının artmasını, nitelikli eğitim almalarını; toplumun sosyo kültürel açıdan gelişmesini ve bilinçlenmesini sağlamıştır (Taş ve Yenilmez, 2008). Eğitim, girdileri ve çıktıları ile büyük bir sistemi oluşturur. Eğitimin belirlenen hedeflerine ulaşılamaz ise toplumun kalkınması ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşması imkansız olur

(Karaçay, 2005). Eğitimin iki önemli unsuru olan girdi ve çıktıyı öğrenci oluşturur. Girdinin nitelikli bir çıktı haline gelebilmesi için etkili ve verimli bir eğitimden geçmesi gerekmektedir (Reaves, 1993: 243).

Her öğrenci öğrenebilir, fakat öğrencilerin öğrenebilme süreçleri birbirinden farklıdır. Kimi öğrenciler kolay ve hızlı öğrenirken kimileri ise zor ve yavaş öğrenebilirler. Bu durumun çeşitli nedenleri vardır. Zeka, yetenek, fiziksel özellikler, ilgi, hazırbulunuşluk , kişilik yapısı ve bireysel farklılıklar vb. olarak sıralanabilir. Bu durum öğrencilerin homojen bir dağılımla eğitim gördüklerinin ispatlayıcısıdır(Ünal ve Çaycı, 2007). Zor ve yavaş öğrenen öğrencilerin bu homojen sınıflarında akranlarından geri kalmamaları, düzeylerine uygun kazanımları kazanabilmeleri için ek çalışmalar ve uğraşlar gerekmektedir. Eğitim kurumlarından beklenen kazanımların bu öğrencilere kazandırılabilmesi için ne gerekiyorsa yapılmasıdır. Eğitim kurumlarına bu amaçla öğrencilerden mezun olduklarında beklenen temel matematik ve Türkçe becerilerini kazanabilmeleri için destekleyici ve geliştirici programların uygulanması tavsiye edilmektedir (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018). Bu alanda ülkemizde uygulanan çeşitli projeler mevcuttur. Bunlardan; Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi örnek sayılabilir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'in uygulamaya koyduğu program çerçevesinde belirlenen Türkçe ve matematik kazanımlarını farklı sebeplerden dolayı yeterli derecede alamayan ve özel eğitim ihtiyacı olmayan 3. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan geliştirici, tamamlayıcı programdır. İlkokullarda Yetiştirme Programın Türkçe ve matematik derslerini içermektedir. Türkçe dersinde birinci modüldeki kazanım sayısı 3, ikinci modüldeki kazanım sayısı 10, üçüncü modüldeki kazanım sayısı 3 olmak üzere toplamda 16 kazanım; matematik dersinde birinci modüldeki kazanım sayısı 10, ikinci modüldeki kazanım sayısı 7, üçüncü modüldeki kazanım sayısı 5 olmak üzere toplamda 22 kazanım bulunmaktadır. Kazanım süreleri ise Türkçe dersinde birinci modülde 5, ikinci modülde 72, üçüncü modülde 19 olmak üzere toplamda 96 saat, matematikte birinci modülde 24, ikinci modülde 24, üçüncü modülde 16 olmak üzere toplamda 64 saat olmak üzere matematik ve Türkçe dersi ders saatleri toplam 160''tır. İlkokullarda Yetiştirme Programı toplamda 3 modülden oluşmaktadır.

İlkokullarda Yetiştirme Programına katılacak öğrenciler Öğrenci Belirleme Aracı uygulanarak belirlenmektedir. Öğrencinin Öğrenci Belirleme Aracında yanıtladığı soruları kendi öğretmeni e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP bölümüne girer. Ardından İYEP'e katılacak öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığınca e-Okul'dan yayımlanır. Nihai İYEP öğrenci listesi üzerinden öğrenci şubeleri oluşturularak şubelere öğretmen görevlendirilir. Şube mevcutlarının 1-6 arası olması idealdir fakat bu sayı 10'a kadar çıkabilir. Programın uygulanmasına ekim ayının 3. haftası itibari ile başlanır. Program mayıs ayı

içerisinde MEB'in belirlediği tarihte Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) uygulanarak program sona erer (İYEP, 2018).

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi konuları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma olay ve olguları içinde bulunduğu doğal ortamında farklı yönleriyle derinlemesine anlama ve değerlendirme imkanı sunan nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış ve durum desenine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma; bireyin kendi potansiyelinin farkına varması, gizlerini açığa çıkarması, kendisinin oluşturduğu sosyal yapı ve olayların derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla geliştirdiği modeldir (Baltacı, 2019). Durum çalışması, belirli bir zaman diliminde sınırlanan olay ve olguların çoklu veri kaynakları kullanılarak derinlemesine incelendiği araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Araştırmada öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya esneklik ve metodoloji sağlaması açısından araştırmalar için uygun bir tekniktir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Şanlıurfa İli Birecik ilçesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulayan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örnekleme, örneklemin zaman ve işgücü yönünden sınırlı olması nedeniyle erişimin kolay olduğu birimlerden seçilmesidir. Araştırmacının örnekleme ulaşmak için en kolay ulaşılabilir, en elverişli yöntemi uygun örnekleme yöntemidir (Creswell, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunda Şanlıurfa İli Birecik ilçesinde bulunan ilkokullarda en az bir kez İlkokullarda Yetiştirme Programında öğretmen olarak yer almış sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Böylece toplamda 31 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde katılımcılara görüşmeye katılıp katılmak istemedikleri sorulmuş, gönüllü olarak katılmaları önemsenmiş ve görüşmeye istekli olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenlere göre (cinsiyet, okutula sınıf kademesi, kıdem) dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Katılımcılar		f	%
Cinsiyet	Kadın	17	55
	Erkek	14	45
	1-10 yıl	27	87

Mesleki Kıdem	10-20 yıl	3	10
	20 yıl ve üzeri	1	3
Okutulan Sınıf Kademesi	1. Sınıf	8	26
	2. Sınıf	12	39
	3.Sınıf	6	19
	4.Sınıf	5	16
Toplam		31	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 31 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 14'ü erkek (%45), 17'si (%55) kadındır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan 27 öğretmen (%87), 10-20 yıl arasında olan 3 öğretmen (%10), 20 yıl ve üzerinde olan 1 öğretmen (%3); 1. sınıf kademesini okutan 8 (%26), 2. sınıf kademesini okutan 12 (%39), 3. sınıf kademesini okutan 6 (%19), 4. sınıf kademesini okutan 5 (%16) öğretmen araştırmaya katılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerine yöneltilen ilk soru İlkokullarda Yetiştirme Programına ilişkin görüşleridir. Öğretmenlerin İYEP'e ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İYEP'e İlişkin Öğretmenlerin Genel Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Öğrenci Yönünden	Olumlu	Eksiklikleri tamamlama imkanı sağlıyor	10	32,2
		Bireysel öğrenme imkanı sağlıyor	7	22,5
		Akademik gelişime katkı sağlıyor	4	12,9
		Fırsat eşitliği sağlıyor	3	9,6
		Temel becerileri kazandırıyor	2	6,4
		Okuma yazma gelişimini sağlıyor	1	3,2
	Olumsuz	Programa devam sorunu oluyor	2	6,4
Program Yönünden	Olumlu	Sarmal ilerleme imkanı sağlıyor	1	3,2
	Olumsuz	ÖBA öğrenci seçmede yetersiz	1	3,2
Toplam			31	100

Tablo 2'deki verilere göre öğretmenlerin çoğunluğu (28kişi) İYEP'i olumlu bulurken, öğretmenlerin bir kısmı (3kişi) olumsuz olarak değerlendirmiştir. İlkokullarda Yetiştirme Programına Katılan Öğretmenler, Programa İlişkin Görüşlerini: Öğrenci yönünden olumlu olarak; Eksiklikleri tamamlama imkanı sağlıyor %32,2 (10kişi), Bireysel öğrenme imkanı sağlıyor %22,5 (7kişi), Akademik gelişime katkı sağlıyor %12,9 (4kişi), Fırsat eşitliği sağlıyor %9,6 (3kişi), Temel becerileri kazandırıyor %6,4 (2kişi), Okuma yazma gelişimine katkı sağlıyor %3,2 (1kişi) şeklinde belirtmişlerdir. Olumsuz olarak; devamsızlık yapma %6 (2kişi) olarak cevaplamışlardır.

Program yönünden: Olumlu olarak; Sarmal ilerleme imkanı sağlıyor %3,2 (1kişi), olumsuz olarak ÖBA öğrenci seçmede yetersiz %3,2 (1kişi) olarak ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K26: "Faydalı, öğrenme eksikliklerini giderme açısından verimli." (Eksiklikleri tamamlama imkanı sağlama)

K28: "Okuma yazama konusunda geri kalmış öğrenciler için sınıf düzeylerine ulaşmalarında faydalı olan bir program. Öğrencilerin aile yapısı, ekonomik durumu, bilinçsiz aile planlaması gibi sebeplerden dolayı sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrencilere fırsat sağlıyor." (Fırsat eşitliği sağlama)

K2: "İYEP kursunun öğrencilere çok faydalı olduğu kanaatinde değilim. Öğrencileri modüllere ayırmadaki sıkıntıdan dolayı çok verimli olduğunu düşünmüyorum. İYEP kursunu daha nitelikli hale getirmek için öğrencileri modüllere seçecek sınavın daha anlaşılır ve her çocuğa hitap etmesi gerekir." (ÖBA'nın yetersizliği*)*

K8: "Faydalı. Akademik başarıyı artırmakta. Diğer sınıflarda da uygulanmalıdır." (Akademik gelişime katkı)

K6: "Kısmen faydalı, öğrenciler kursa devamlı gelmiyor." (Programa devam sorunu)

K21: "Program sarmal ilerlediği için faydalı buluyorum." (Sarmal ilerleme)

K1: "Faydalı değil. ÖBA anlaşılır ve çocuğa hitap etmelidir." (ÖBA'nın yetersizliği)

Öğretmenlere İYEP'te görev alma sebepleri sorulmuş alınan görüşler doğrultusunda bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin İYEP'te Görev Alma Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Öğretmen Kaynaklı	Maddi katkı sağlaması için	6	19,3
	Hizmet puanı için	3	9,6

	Tecrübe kazanmak için	2	6,4
	Mesleki doyum elde etmek için	1	3,2
Öğrenci Kaynaklı	Akademik başarıyı artırmak için	9	29
	Bireysel eğitim vermek amacıyla	3	9,6
	Okuma becerisi kazandırmak için	2	6,4
	Temel becerileri kazandırmak için	2	6,4
Yönetici Kaynaklı	Resen görevlendirildim	3	9,6
Toplam		31	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu %29 (9kişi) İYEP'te görev alma sebebini öğrencilerin akademik başarısını artırmak olarak ifade ederken sadece % 3,2 (1kişi) mesleki doyum elde etme olarak belirtmiştir. İYEP uygulamasında görev alma nedenlerine ilişkin görüşlerini: Öğretmen Kaynaklı; Maddi katkı sağlamak için %19,3 (6kişi), Hizmet puanı kazanmak için %79,6 (3kişi), Tecrübe kazanmak için %6,4 (2kişi), Mesleki doyum elde etmek için %3,2 (1kişi) Öğrenci Kaynaklı; Akademik başarıyı artırmak için %29 (9kişi), Bireysel eğitim vermek için %7 (3kişi), Okuma yazma becerisi kazandırmak için %6,4 (2kişi), Temel becerileri kazandırmak için %6,4 (2kişi) Yönetici Kaynaklı Olarak; Resen görevlendirme %9,6 (3kişi) belirtmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K31: "Öğrencilerin ders başarısının ilerlemesi için aldım." (Akademik başarı sağlama)

K12: "Ekonomik olarak öğretmene destek olmaktadır." (Maddi katkı sağlama)

K14: "Mesleki açıdan deneyim kazanma amaçlı aldım." (Mesleki doyum elde etme)

K27: " Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin seviyelerini yukarı çekmek amacıyla aldım." (Akademik başarı)

K31: "Mesleki hizmet puanı kazanmak için." (Hizmet puanı kazanma)

K12: "Öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmak için katıldım." (Okuma yazma becerisi kazandırma)

K21: "Okulumuz birleştirilmiş sınıf olduğundan zorunlu olarak görevlendirildim." (Resen görevlendirme)

Öğretmenlere öğrenci belirleme aracının amaca yeterince hizmet edip etmediği sorulup Tablo 4'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. ÖBA'nın Amaca Hizmet Edip Etmediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)

Yeterli	Neden belirtmeyen	7	22,5
	Amaca hizmet ediyor	7	22,5
	Seviyeye uygun	6	19,3
Kısmen Yeterli	Matematik sınavının kapsamı artırılmalıdır	2	6,4
	Soru uzun ve sayısı fazla	2	6,4
Yeterli Değil	Ayırt edicilik düşük	4	12,9
	Amaca hizmet etmiyor	2	6,4
	Bölge şartlarına uygun değil	1	3,2
Toplam		31	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (20kişi) ÖBA'nın amaca hizmet ettiğini belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı (4kişi) kısmen yeterli olduğunu, bir kısmı (7kişi) ise yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler ÖBA'nın amaca hizmet edip etmediğine ilişkin öğretmen görüşlerini: Yeterlilik Yönünden; Neden belirtmeyen %22,5 (7kişi), Amaca hizmet ediyor %22,5 (7kişi), Seviyeye uygun %19,3 (6kişi), Kısmen Yeterlilik Yönünden: Matematik sınavının kapsamı artırılmalı %6 (2kişi), Soru uzun ve sayısı fazla %6 (2kişi), Yeterli Olmaması Yönünden; Ayırt edicilik düşük %12 (4kişi), Amaca hizmet etmiyor %6,4 (2kişi), Bölge şartlarına uygun değil %3,2 (1kişi) olarak ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K26: "Öğrenci belirleme aracının yeterli olduğunu öğrenci eksikliklerini tam tespit ettiğini düşünüyorum." (Amaca hizmet etme)

K3: "Öğrenci belirleme aracının olmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her öğretmen kendi sınıf seviyesinde öğrencilerini tanır ve bilir. Bu nedenle destek alması gereken öğrencilerini de bilir. Her öğretmen seçtiği öğrencilerin bu programa dahil olması gerektiğini düşünüyorum." (Amaca hizmet etmeme)

K4: "Sorular seviyeye uygun. Açık ve net bir şekilde Türkçe ve matematik dersi kazanımlarını ölçmektedir." (Seviyeye uygun olma)

K4: "Yeterlidir fakat Matematik daha kapsamlı olabilir." (Matematik sınavının kapsamı)

K19: "Yeterli fakat fazla soru içeriyor, uzun zaman alıyor. Bu nedenle soruları anlamada yanlışlık yapabiliyorlar." (Soru uzun ve sayısı fazla)

K8: " Uyguladığımız şehirdeki öğrencilerin kazanımlarını ölçmek için uygun fakat farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerde çok basit kalabilir." (Bölge şartlarına uygun olmama)

Öğretmenlere İYEP'te Türkçe dersinde yer alan kazanımların Türkçe dersine yönelik temel ihtiyaçları karşılama düzeylerine ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İYEP'te Yer Alan Kazanımların Türkçe Dersine Yönelik İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Yeterli	Temel ihtiyaçları (dinleme, okuma, yazma, konuşma) karşılıyor	16	51,6
	Amaca hizmet ediyor	4	12,9
	Kazanım sayısı yeterli	1	3,2
Kısmen Yeterli	Modül kapsamının dar olması	4	12,9
Yeterli Değil	Okuma yazmaya ağırlık verilmemesi	3	9,6
	Kazanım sayısının az olması	2	6,4
	Süre sınırının olması	1	3,2
Toplam		31	100

Tablo 5'te öğretmenlerin çoğunluğu (21kişi) kazanımların Türkçe dersine yönelik ihtiyaçları karşıladığını belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı (4kişi) kısmen yeterli olduğunu, bir kısmı ise (6kişi) yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler ÖBA'nın amaca hizmet edip etmediğine ilişkin görüşlerini: Yeterlilik Yönünden; Temel ihtiyaçları karşılıyor %51,6 (16kişi), Amaca hizmet ediyor %12,9 (4kişi), Kazanım sayısı yeterli %3,2 (1kişi), Kısmen Yeterlilik Yönünden; Modül kapsamının dar olması %12,9 (4kişi), Yeterli Olmaması Yönünden Okuma yazmaya ağırlık verilmemesi %10 (3kşi), Kazanım sayısının az olması %6,4 (2kişi), Süre sınırının olması %3,2 (1kişi) olarak ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K5: "*Türkçe bence yeterli düzeyde, ilkokul çocuklarımızın çoğu az kitap okuduğu için okuduğunu anlayamıyor. Yeni sınav sistemindeki beceri temelli soruların çözümü için de bol kitap okunması gerekmektedir. Bu sebepten kazanımlar okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için yeterlidir."* (Temel ihtiyaçları (dinleme, okuma, yazma, konuşma) karşılama)

K14: *"Kazanımlar uygun amaca hizmet ediyor."* (Amaca hizmet etme)

K7: " *Modül 1 ve modül 2'nin oldukça kapsamlı olduğunu düşünüyorum. Ancak okuduğunu anlama ve yaratıcılık anlamında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler modül 3'te yeterince detaylı değil."* (Modül kapsamının dar olması)

K3: *"İYEP daha çok Türkçe kazanımlarından okuma yazma, hızlı okuma, harfleri doğru yazma üzerine kurulmuş bir programdır. Türkçe kazanımlarının tamamını kapsamamaktadır. Türkçe'nin okuma yazmadan ziyade okuduğunu anlama kazanımları üzerinde de durulması gerekir."* (Modül kapsamının dar olması)

K16: " *Türkçe dersindeki bazı kazanımların hafifletilmesi ve ilk okuma yazmaya daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum."* (Okuma yazmaya ağırlık verilmemesi)

K30: " *Türkçe İYEP kitabındaki etkinlikler biraz daha artırılmalıdır. Okuma metinleri çok kısa biraz daha uzun metinler hazırlanabilirdi."* (Okuma yazmaya ağırlık verilmemesi)

K3: *"Saat sınırı olduğundan yetersiz."* (Süre sınırının olması)

Öğretmenlere İYEP'te matematik dersinde yer alan kazanımların matematik dersine yönelik temel ihtiyaçları karşılama düzeylerine ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İYEP'te Yer Alan Kazanımların Matematik Dersine Yönelik İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Yeterli	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılıyor	17	54,8
	Dört işlem becerisini geliştiriyor	4	12,9
	Öğrenci düzeyine uygun	2	6,4
	Kazanımlar 3. Sınıf seviyesine ulaştırıyor	1	3,2
Yeterli Değil	Öğrenci seviyesine uygun olmaması	5	16,1
	Modüllere ayrılan süre kısıtlı	2	6,4
Toplam		31	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (24kişi) kazanımların matematik dersine yönelik ihtiyaçları karşıladığını belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı (7kişi) ise ihtiyaçları karşılamadığını belirtmiştir. Öğretmenler İYEP'te yer alan kazanımların matematik dersine yönelik ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin görüşlerini: Yeterlilik Yönünden: Öğrenci ihtiyaçlarını karşılıyor %54,8 (17kişi), Dört işlem becerisini geliştiriyor %12,9 (4kişi), Öğrenci düzeyine uygun %6,4 (2kişi), Kazanımlar 3. Sınıf seviyesine ulaştırıyor %3,2 (1kişi) Yeterli Olmaması Yönünden: Öğrenci seviyeye uygun olmaması %16,1 (5kişi), Modüllere ayrılan süre kısıtlı %6,4 (2kişi) olarak ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K28: *"Öğrenciler 3 modele ayrıldığı için her öğrenci zorlanmadan kendi ihtiyacı olan kazanımına yönelik çalıştırılıyor ve ihtiyaçları karşılanıyor."* (Öğrenci ihtiyaçlarını karşılama)

K29: " *Genelde dört işlem becerisi üzerinden ilerlediği için yeterli buluyorum."* (Dört işlem becerisini geliştirme)

K9: "*Öğrenci düzeyine uygun ve yeterlidir."* (Öğrenci düzeyine uygun olma)

K26: *"Kazanımlar öğrencileri 3. sınıf seviyesine ulaştırıyor."* (3. sınıf seviyesine ulaştırma)

K3: *"Kazanımlar yeterli fakat programın süresi açısından ihtiyacı maalesef karşılayamamaktadır. Öğrenciler bazen 3. modüle geçemeden program bitmektedir. Çünkü söz konusu öğrenciler zor öğrenen öğrencilerdir."* (Modüllere ayrılan sürenin kısıtlı olması)

Öğretmenlere, İYEP'e katılan öğrencilerin kullanımına sunulan etkinlik kitapların yeterliliğine ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İYEP'te Kullanılan Etkinlik Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
İçerik Açısından	Yeterli	Etkinlik sayısı fazla	4	12,9
		Amaca uygun	5	16,1
		İhtiyaçları karşılamakta	6	19,3
	Yeterli değil	Etkinlik sayısı az	8	25,8
		Seviyeye daha uygun olmalı	2	6,4
Tasarım Açısından	Yeterli	Görseller yeterli	1	3,2
	Yeterli değil	Fasikül şeklinde olmaması	3	9,6
		Görsellik açısından yetersiz	1	3,2
Miktar Açısından	Yeterli değil	Kitapların miktarı yetersiz	1	3,2
Toplam			31	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını (15kişi) etkinlik kitaplarını içerik ve tasarım yönünden yeterli bulurken, (16kişi) ise; içerik, tasarım ve miktar açısından yetersiz bulmuştur. Öğretmenler İYEP'te Kullanılan Etkinlik Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin görüşlerini: <u>İçerik Açısından:</u> Yeterli Olarak; Etkinlik sayısı fazla %12,9 (4kişi), Amaca uygun %16,1 (5kişi), İhtiyaçları karşılamakta %19,3 (6kişi), Yeterli Değil Olarak; Etkinlik sayısı az %25,8 (8kişi), Seviyeye daha uygun olmalı %6,4 (2kişi) şeklinde ifade etmiştir. <u>Tasarım Açısından:</u> Yeterli Olarak; Görseller yeterli %3,2 (1kişi), Yeterli Değil Olarak; Fasikül şeklinde olmaması %9,6 (3kişi), Görsellik açısından yetersiz %3,2 (1kişi) şeklinde ifade etmiştir. <u>Miktar Açısından:</u> Yeterli Değil Olarak; Etkinlik kitapları miktarı yetersiz %3,2 (1kişi) şeklinde ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K31: *"Etkinlik kitaplarının yeterli, bol çalışmaları olduğunu düşünüyorum. Hatta Normal ders kitaplarında da bu kadar etkinlik olmasını tercih ederdim. Pekiştirme yapmak için daha çok olanak sunuyor."* (Etkinlik sayısının fazla olması)

K29: *"Kitaplar programın amacına uygun bir şekilde hazırlanmış ve yeterliliğinin iyi düzeyde olduğunu söyleyebilirim."* (Amaca uygun)

K19: "*Etkinlik kitaplarını çok iyi bulduğumu belirtmek istiyorum. Kitaplar basitten karmaşığa ilişkisi ile ilerlemiş. Etkinlikleri çok yerinde buluyorum."* (Amaca uygun)

K31: *"Etkinlik kitabını ve içindeki etkinlikleri çok beğendim, etkinliklerin içeriği ihtiyaçları karşılayacak düzeyde ve eğlenceli."* (İhtiyaçları karşılamakta)

K2: *"Etkinlik kitapları hiç yeterli değil. Bunları sıralarsak etkinlik kitaplarının yeterince etkinliğe yer vermemesi, öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmaması kitapların fasikül şeklinde olmayıp kaba olması ve bunun da öğrenci de yarattığı umursamama duygusu."* (Etkinlik sayısının az olması)

K17: *"Etkinlik kitapları daha somut, daha anlaşılır ve seviyeye daha uygun olmalıdır."* (Seviyeye daha uygun olmaması)

K12: *"Türkçe kitabında modüller arasında keskin geçişler var. Kitaplar tek kitap şeklinde değil fasikül bazlı olmalıdır."* (Fasikül şeklinde olmama)

K28: *"Görsellere daha çok yer verilmeli ve etkinlik sayısı artırılmalıdır."* (Görsellerin yetersiz olması)

K18: "*Kitap ve materyaller güzel fakat miktarı yetersiz. Daha çok kitap ve materyal kullanılmalıdır."* (Kitap miktarının yetersiz olması)

Öğretmenlere İYEP'in sadece 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmasının yeterliliği sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İYEP'in Sadece 3. Sınıf Kademesinde Uygulanmasının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Yeterli Değil	Tüm sınıflarda uygulanmalı	4	12,9
	3. ve 4. Sınıflarda uygulanmalı	1	3,2
	2. ve 3. Sınıflarda uygulanmalı	9	29
	2. 3. Ve 4.sınıflarda uygulanmalı	17	54,8
Toplam		31	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin tamamı (31kişi) İYEP'in sadece 3. Sınıf kademesinde uygulanmasını yeterli bulmamaktadır. Öğretmenler İYEP'in sadece 3. sınıf kademesinde uygulanmasının yeterliliğine ilişkin görüşlerini: Yeterli Olmaması Yönünden: Tüm sınıflarda uygulanmalı %12,9 (4kişi), 3. ve 4. Sınıflarda uygulanmalı %3,2 (1kişi), 2. ve 3. Sınıflarda uygulanmalı %29 (9kişi), 2. 3. ve 4.sınıflarda uygulanmalı %54,8 (17kişi) olarak ifade etmişlerdir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K3: *"Yeterli değil. Bence tüm sınıf seviyelerinde uygulanmalıdır. Sadece 3. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmamalıdır. Öğretmen istediği zaman kursu açabilmelidir."* (Tüm sınıflarda uygulanmalı)

K15: *"Sadece 3. sınıflar değil 4. sınıflar da programa dahil edilmelidir."* (3. ve 4. Sınıflarda uygulanmalı)

K5: *"Hayır yeterli bulmuyorum. 2. Ve 3. Sınıfta uygulansa iyi olur. Erken müdahale başarı getirir."* (2. ve 3. Sınıflarda uygulanmalı)

Katılımcı öğretmenlere İYEP'in eğitimde fırsat eşitliğine ne derecede katkı sağladığı konusundaki düşünceleri sorulmuş olup elde edilen bulgular tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İYEP'in Eğitimde Fırsat Eşitliğine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Katkı Sağlıyor	Neden belirtmeyen	10	32,2
	Öğrenciler arasındaki seviye farkını azaltıyor	9	29
	Her öğrenciye eşit öğrenme ortamı sağlıyor	6	19,3
Kısmen Katkı Sağlıyor	Temel beceriler düzeyinde	1	3,2
	Neden belirtmeyen	2	6,4
Katkı Sağlamıyor	İYEP diğer kademelerde uygulanmadığı için	1	3,2
	Neden belirtmeyen	2	6,4
Toplam		31	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (28kişi) İYEP'in eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığını belirtirken öğretmenlerden sadece üç kişi katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Öğretmenler İYEP'in Eğitimde Fırsat Eşitliğine Katkısı konusundaki görüşlerini: Katkı Sağlıyor Olarak: Neden belirtmeyen %32,2 (10kişi), Öğrenciler arasındaki seviye farkını azaltmakta %29 (9kişi), Her öğrenciye eşit öğrenme ortamı sağlıyor %19,3 (6kişi) ifade etmiştir. Kısmen Katkı Sağlıyor Olarak: Temel beceriler düzeyinde %3,2 (1kişi), Neden belirtmeyen %6,4 (kişi), Katkı Sağlamıyor Olarak: İYEP'in diğer kademelerde uygulanmaması %3,2 (1kişi), Neden belirtmeyen %6,4 (2kişi) yönünde ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K26: *"Seviyesi düşük öğrencilerin kendi sınıf seviyesine gelmesinde katkıda bulunduğundan eğitimde fırsat eşitliği sağladığını düşünüyorum."* (Öğrenciler arasındaki seviye farkını azaltma)

K3: "*Fırsat eşitliği açısından çok önemli bir uygulama aslında. Geri kalmış bölgelerde öğrenciler açısından çok verimli oluyor. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları bir şekilde özel kurs, özel okul ve yardımcı ders materyalleriyle öğrenme kayıplarını giderebiliyor. Fakat*

sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları bu öğrenme kayıplarını maalesef gideremiyor ve geleceğin sosyoekonomik düzeyi düşük insanlarını oluşturuyorlar. Böylece sistem kendi kendini üreterek tekrar ediyor. Böyle ortamlarda sosyal devlet ilkesi gereğince devletin İYEP gibi programlar ile müdahalesi ve desteği fırsat eşitliği açısından çok önemli oluyor." (Her öğrenciye eşit öğrenme ortamı sağlama)

K31: *"Özel ders alamayan kurslara gidemeyen evinde, yakınında yardım isteyecek, destek alacak bilgi ve donanıma sahip birileri bulunmayan öğrenciler için fırsat eşitliğini kısmen sağlıyor."* (Her öğrenciye eşit öğrenme ortamı sağlama)

K16: *"Tam olarak fırsat eşitliği sağlamasa da temel beceriler düzeyinde eşitlik sağlanıyor."* (Temel beceriler düzeyinde)

K2: *"Fırsat eşitliği olabilmesi için öğrencilerin alt kademeden başlatılarak kursa alınması daha iyi olacaktır."* (İYEP'in diğer kademelerde uygulanmaması)

Katılımcılara İYEP'in öğrenci başarısına katkısı konusundaki düşünceleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İYEP'in Öğrenci Başarısına Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Katkı Sağlıyor	Akademik başarıyı artırıyor	20	64,5
	Başarı duygusunu tattırıyor	4	12,9
	Neden belirtmeyen	4	12,9
Kısmen Katkı Sağlıyor	Öğrencilerin okuma anlama becerisi yetersizliğinden dolayı	1	3,2
	Temel düzeyde bilgi ve beceri edindirdiği için	2	6,4
Toplam		31	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı (28kişi) İYEP'in öğrenci başarısına katkı sağladığını belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı ise (2kişi) kısmen katkı sağladığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenler İYEP'in öğrenci başarısına katkısı konusundaki düşüncelerini: <u>Katkı Sağlaması Yönünden:</u> Akademik başarıyı artırma %64,5 (20kişi), Başarı duygusunu tattırma %12,9 (4kişi), Neden belirtmeyen %12,9 (4kişi) olarak, <u>Kısmen Katkı Sağlaması Yönünden:</u> Öğrencilerin okuma anlama becerisi yetersizliğinden dolayı %3,2 (1kişi), Temel düzeyde bilgi ve beceri edindirdiği için %6,4 (2kişi) olarak ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K21: "İYEP'in öğrenci başarısına hem sözel hem sayısal yönden çocukların okuryazarlık seviyesinde gelişimine faydalı olduğunu düşünüyorum." (Akademik başarıyı artırma)

K11: "Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin eksikliğini azaltıp başarıyı artırıyor." (Akademik başarıyı artırma)

K10: "Öğrencilerin başarı duygusunu tatmasını sağlıyor." (Başarı duygusunu tattırma)

K4: "Devamlılık sağlanırsa olumlu. Öğrenci seviyesinde anlatıldığında öğrenci başarı duygusunu tadıyor, öğrenciler istekli hale geliyorlar." (Başarı duygusunu tattırma)

K2: "Öğrenci başarısına katkısı olsa da istenilen seviyede değildir. Öğrencilerin okuma anlama becerileri yetersiz olduğu için yeterince katkı sağlamıyor." (Okuma anlama becerisi yetersizliği)

K9: "İYEP temel düzeyde bilgi ve beceri edindirdiğinden dolayı başarıya kısmen etki eder." (Temel düzeyde bilgi ve beceri edindirme)

Son olarak öğretmenlere İYEP'in etkili ve verimli olabilmesi için önerileri sorulmuş olup elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. İYEP'in Etkililiği İçin Öneriler

Tema	Kod	f	%(31 katılımcı üzerinden)
Kullanılan Materyaller Açısından	Etkinlik kitaplarının içeriği geliştirilmelidir	5	16,1
	Etkinlik kitapları fasikül şeklinde olmalıdır	3	9,6
Paydaşlar Açısından	Öğretmenlerin ders ücreti artırılmalıdır	6	19,3
	Program öğrenci, idare, veli tarafından ciddiye alınmalıdır	4	12,9
	Öğretmenlere ek hizmet puanı verilmelidir	1	3,2
Uygulama Zamanı Açısından	Programın uygulama süresi artırılmalıdır	5	16,1
Psikososyal Gelişim Açısından	Sosyal gelişimi artırıcı etkinlikler eklenmelidir	2	6,4
	Öğrenciye başarı duygusu tattırılmalıdır	1	3,2
Tanılama ve Yerleştirme	ÖBA sadeleştirilmelidir	1	3,2
	ÖBA öğretim yılı başında uygulanmalıdır	1	3,2

Açısından	Öğrencileri İYEP'e sınıf öğretmenleri belirlemelidir	1	3,2
	ÖBA ayırt edici olmalıdır	1	3,2
Toplam		31	100

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenler İYEP'in etkili ve verimli olabilmesi için önerilerini: Kullanılan Materyaller Açısından; Etkinlik kitaplarının içeriği geliştirilmeli %16,1 (5kişi), Etkinlik kitapları fasikül şeklinde olmalı %9,6 (3kişi), Paydaşlar Açısından; Öğretmenlerin ders ücreti artırılmalı %19,3 (6kişi), Program öğrenci, idare, veli tarafından ciddiye alınmalı %12,9 (4kişi), Öğretmenlere ek hizmet puanı verilmeli %3,2 (1kişi) Uygulama Zamanı Açısından; Programın uygulama süresi artırılmalı %16,1 (5kişi) Psikososyal Gelişim Açısından; Sosyal gelişimi artırıcı etkinlikler eklenmeli %6,4 (2kişi), Öğrenciye başarı duygusu tattırılmalı %3,2 (1kişi), Tanılama ve Yerleştirme Açısından; ÖBA sadeleştirilmeli %3,2 (1kişi), ÖBA öğretim yılı başında uygulanmalıdır %3,2 (1kişi), Öğrencileri İYEP'e sınıf öğretmenleri belirlemelidir %3,2 (1kişi), ÖBA ayırt edici olmalıdır %3,2 (1kişi) şeklinde ifade etmiştir. Kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K27: "Yardımcı kaynaklar biraz daha programa uygun hale getirilmeli ve etkinlikler fazlalaştırılmalıdır." (Etkinlik kitaplarının içeriği)

K4: "Etkinlik kitapları tek bir kitap yerine modül modül fasikül şeklinde verilmelidir." (Etkinlik kitapları fasikül şeklinde olmalı)

K22: "Öğretmenleri motive edecek şekilde ek ders ücretleri artırılmalıdır." (Ders ücreti artırılmalıdır.)

K30: "Program idare, öğrenci ve veli tarafından ciddiye alınmalıdır." (programın ciddiye alınması)

K1: "İYEP'te görev alan öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için DYK'deki gibi artırımlı ek ders ücreti verilmelidir." (Öğretmenlere ek hizmet puanı)

K18: "Öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağlayacak aktivitelere yer verilmelidir." (Sosyal gelişim)

K4: "Öğrencilere başarı duygusu daha fazla tattırılmalıdır." (Başarı duygusunu tattırma)

K19: "İYEP ikinci sınıftan itibaren başlamalıdır. ÖBA'nın, daha kısaltılmış, bir değerlendirme sorusunda 2 kazanım içermesi gerektiğini düşünüyorum." (ÖBA sadeleştirilmeli)

K3: "Programa katılacak öğrenciyi kendi sınıf öğretmeni belirlemeli ve eğitimi kendi sınıf öğretmeni vermelidir." (Programa öğrenci belirleme)

K2: "ÖBA daha ayırt edici olmalıdır." (ÖBA'nın ayırt edici olması)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programına ilişkin görüşleri, programda görev alma sebepleri, öğrenci seçme amacıyla uygulanan Öğrenci Belirleme Aracının yeterliliğine ilişkin görüşleri, Türkçe dersinde yer alan kazanımların Türkçe dersine yönelik temel ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin görüşleri, matematik dersinde yer alan kazanımların matematik dersine yönelik temel ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin görüşleri, etkinlik kitaplarının yeterliliği hakkında görüşleri, programın yalnızca 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmasının yeterliliği konusundaki düşünceleri, programın fırsat eşitliğine ve öğrenci başarısına katkısı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bunun yanında programın daha etkili ve verimli olabilmesi için katılımcıların önerileri ortaya konmuştur.

Öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programına ilişkin görüşleri sorulmuş olup alınan cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu İlkokullarda Yetiştirme Programı uygulamasının başarılı olduğunu, öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi açısından bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dilekçi (2019) çalışmasında öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilere akademik başarı için fırsat sunduğu, öğrencilerle bire bir ilgilenme imkanı sağladığını ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı İlkokullarda Yetiştirme Programı uygulamasını; ölçme araçlarındaki soruların basit olması, öğrenci düzeyinin altında olması, soruların uzun ve zaman alıcı olması gibi nedenlerden dolayı amaca yeterince hizmet etmediğini belirterek yetersiz bulmuşlardır. Bu görüşe sahip öğretmenlerin sayısı az da olsa, görüşlerin dikkate alınması İlkokullarda Yetiştirme Programının verimliliğini artıracaktır. Yine benzer şekilde Cesur ve Yetkiner (2020)'in çalışmalarında öğretmenler Öğrenci Belirleme Aracındaki soruların kolay, seviyenin altında olmasını, tek seferde aynı gün içerisinde uygulanması olumsuz olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programında görev alma sebepleri sorulduğunda büyük çoğunluğu öğrencilerin akademik başarısını artırmak, geri kalmış, eksiklikleri olan öğrencilerin eksikliklerini gidermek amaçlı katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da görev almalarının sebebini hizmet puanı almak olarak açıklamaktadır. Öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programında görev alan öğretmenlere verilen hizmet puanının artırılması öğretmenler açısından İlkokullarda Yetiştirme Programını daha ilgi çekici hale getirecektir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programına öğrenci seçme amacıyla uygulanan Öğrenci Belirleme Aracının yeterliliğine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu Öğrenci Belirleme Aracının öğrencinin eksikliklerini belirlemede yeterli ve ayırt edici olduğunu belirtmiştir. Az sayıda da olsa öğretmenlerin bir kısmı ÖBA'nın öğrenci belirlemede; soruların zor, zamanın az olması, öğrencilerin o gün hasta olması, kendini iyi hissetmemesi gibi nedenlerle yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin bir kısmı Öğrenci

Belirleme Aracının öğrenci belirlemede yetersiz olduğunu düşünse bile Öğrenci Belirleme Aracının öğrenci belirlemede yeterli görüldüğü sonucu çıkarılmaktadır. Bu çalışmaya koşut olarak Cesur ve Yetkiner (2020) çalışmalarında ÖBA'nın uygulandığı gün öğrencilerin hasta olması, aç olması, uykusuz olması vb. durumlardan dolayı öğrencilerin soruları cevaplarken dikkat sorunu yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programında yer alan kazanımların Türkçe dersine yönelik ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi temel ihtiyaçları karşılamada, eksiklikleri tamamlamada, amaca hizmet etmede ve kazanım sayısı açısından yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise İlkokullarda Yetiştirme Programında yer alan kazanımların modül kapsamının dar olması, kazanım sayısının az olması, süre sınırının olması, okuma yazmaya ağırlık verilmemesi gibi nedenlerden dolayı Türkçe dersine yönelik ihtiyaçları karşılamada yetersiz görmüşlerdir. Kırnık, Susam ve Özbek (2019) çalışmalarında öğretmenler, İYEP'i Türkçe kazanımları yönünden okuma yazma becerileri, okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama becerilerine yönelik kazanımların eksik olmasından dolayı yetersiz görmüşlerdir.

Araştırmada katılımcılara İlkokullarda Yetiştirme Programında, matematik dersinde yer alan kazanımların matematik dersine yönelik temel ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin görüşleri sorulmuş olup öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmiş, öğretmenlerin bir kısmı ise kazanımların dört işlem becerisini geliştirdiğini ve öğrenci düzeyine uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programında öğrencilere verilen etkinlik kitaplarının yeterliliği konusunda görüşleri sorulduğunda büyük çoğunluğu amaca uygun ve ihtiyaçları karşıladığını ifade etmiştir. Aydın ve Yakar (2020) çalışmalarında öğretmenlerin bir kısmının etkinlik kitaplarının içerik, tasarım ve miktar açısından geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmaya göre öğretmenlerin hiçbiri İlkokullarda Yetiştirme Programının sadece 3. Sınıf düzeyinde uygulanmasını yeterli bulmamaktadır. Aydın ve Yakar (2020) çalışmalarında 2018- 2019 eğitim öğretim yılında 3. ve 4. sınıflara verilen İlkokullarda Yetiştirme Programının 2019-2020 itibariyle yalnız 3. sınıflara verilmesini bir engel olarak görmüşler, bu kapsamdaki öğrencilerden başarı gösteremeyenlerin 4. sınıfta telafi etme imkanı bulamayacaklarını bu sebeple programın 3. ve 4. sınıflarda uygulanmasının daha olumlu karşılanıp daha verimli sonuçlar sunacağını ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin tamamına yakını İlkokullarda Yetiştirme Programının eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlere İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrenci başarısına katkısı sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu 'Katkı sağlıyor' yanıtını vermiş olup İYEP'in öğrenci başarısına katkı sağladığı sonucu çıkarılmıştır. Dilekçi (2019) çalışmasında öğretmenler; İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrenci başarısını artırdığını, öğrencilerin öğrenme eksikliğini giderdiğini, öğrencilere bireysel öğrenme imkanı sağladığını belirtmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerden İlkokullarda Yetiştirme Programının etkinliğini ve verimliliğini artırmak için önerilerde bulunması istenmiş öğretmenler; programın diğer sınıflarda da uygulanması, materyallerin geliştirilmesi, paydaşlara İYEP bilincinin kazandırılması, programa daha fazla vakit ayrılması, programda sosyal etkinliklere de yer verilmesi, öğretmenlere verilen ek ders ücretinin artırılması gibi önerilerde bulunmuştur.

ÖNERİLER

Bu çalışma ile araştırma verileri sonucunda, katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

İYEP'te kullanılmak üzere hazırlanan etkinlik kitaplarının kapsamı ve içeriği genişletilip kitaplarda daha fazla etkinliğe yer verilmelidir.

Programda akademik başarıyı artırıcı etkinlikler dışında, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici etkinlik ve aktivitelere de yer verilebilir.

İYEP'te modüller için ayrılan süreler ve programın uygulanma zamanı öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınarak belirlenebilir.

İYEP'e akademik başarısı düşük öğrenciler dışında ileri düzey öğrenciler de dahil edilmelidir.

İYEP'in kapsamı genişletilerek bütün sınıf kademelerinde uygulanmalıdır.

Programda görev alan öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için ek ders ücreti artırımına gidilebilir.

ÖBA kaldırılarak öğrenciler İYEP'e kendi sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda dahil edilebilir.

Etkinlik kitapları modül modül fasikül şeklinde hazırlanabilir.

İYEP'in öneminin daha iyi kavranabilmesi için paydaşlara eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

Aydın, S. ve Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814.

Balantekin, Y.(2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 153-184.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches.* New York: Sage.

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi* 7 (3), 1-16

Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi* 48, 433-454.

Ekiz, Durmuş. *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003

Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış* 2018: *İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Gürol, M. ve Gül, M.(2021). İlkokullarda Yetiştirme Programının (İyep) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 11(1), 16-33.

Karaçay, T. (2005). Yarının okulu için öğretmen. *Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi* 23-25 Haziran 2005.

Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 48(1), 387-415.

MEB A, (2018). *İlkokullarda yetiştirme programı yönergesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf adresinden 01.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

MEB B, (2019). *e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) İşlemleri Modülü Kullanım Rehberi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13165510_YYEP_YYLEMLERY_MODULU_KULLANIM_REHBERY.pdf adresinden 25.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Klavuzu* 2018). https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden 25.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

Reaves, J.L. (1993). *Improving Campus Performance, Advances in Educational Productivity*. London: Vol. 3, TAI Pers Inc

Taş, U., ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.

TEDMEM. (2019). *2018 eğitimi değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5*). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1-Özel sayı), 413-431.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. b.).* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018.

Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EJER Congress 2019 Bildiri Özetleri Kitabı, 2525-2527*.

Konu Alanı: Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

EBEVEYNLİK STİLLERİNİN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Fatma Betül ÇAT[75], Elif DAĞLI[76],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ebeveynlik stillerinin ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkide gösterdikleri ebeveynlik stillerinin, çocukların bilişsel, psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişimini etkilediği düşünülmektedir. Bu amaçla ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrenci velilerine Çok Boyutlu Ebeveynlik Stillerini Değerlendirme Ölçeği, öğrencilere ise Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle anket uygulanacak gönüllü velilerin ve öğrencilerin Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Veli İzin Belgesi alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenci velilerine Çok Boyutlu Ebeveynlik Stillerini Değerlendirme Ölçeği, öğrencilere ise Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma evrenini Sakarya ilinin Arifiye ilçesi 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma örneklemi uygun/elverişli örnekleme yöntemine göre belirlenen iki devlet ilkokulunun 3. ve 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ahlaki olgunluğu ile ebeveynlik stillerinden kapsamlı olumsuz ebeveynlik boyutu arasında negatif yönlü ($r=-0.154$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırma sonuçlarına göre velilerin sahip olduğu ebeveynlik stillerinin öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkilediği saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak alan yazına katkı sunmak, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile çalışan öğretmenlere, öğrencilerin ebeveynlerine, bakım verenlere ve diğer uzmanlara bilgi sağlamak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik stilleri, ahlaki olgunluk, ilkokul dönemi

RESEARCHİNG OF THE EFFECT OF PARTNERSHIP STYLES ON THE LEVEL OF MORAL MATURITY OF 3rd AND 4th GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of parenting styles on the moral maturity levels of primary school 3rd and 4th grade students. It is thought that the parenting styles that parents show in their relationship with their children affect the cognitive, psychological, social and moral development of children. For this purpose, the Multidimensional Parenting Styles Assessment Scale was applied to

[75] Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Doktora Öğrencisi, betulcat@gmail.com, Sakarya

[76] Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi, daglielif@hotmail.com, Sakarya

the parents of the 3rd and 4th grade primary school students, and the Moral Maturity Scale for Children was applied to the students. In the research process, first of all, the Informed Consent Form and Parent Permission Certificate were obtained from the volunteer parents and students who will be surveyed. The Multidimensional Parenting Styles Assessment Scale was applied to the parents of the students who agreed to participate in the study, and the Moral Maturity Scale for Children was applied to the students. The population of the research consisted of 3rd and 4th grade students in Arifiye district of Sakarya province. The research sample was determined as the 3rd and 4th grade students of two public primary schools determined according to the convenient sampling method. As a result of the research, a significant negative (r=-0.154) relationship was found between students' moral maturity and comprehensive negative parenting dimension (p<0.05). According to the results of the research, it was determined that the parenting styles of the parents affected the moral maturity levels of the students. Based on the results, it is aimed to contribute to the literature, to provide information to teachers working with primary school 3rd and 4th grade students, parents of students, caregivers and other experts.

Keywords: Parenting styles, moral maturity, primary school period

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ile sınırlılıklarından söz edilmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin sahip olduğu ebeveynlik stilleri öğrencilerin ahlaki olgunluklarını etkilemekte midir, bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorularına cevap aranmıştır.

Bebeklikten itibaren çocuklar, yaşamları boyunca sergiledikleri davranışları anne-babalar ve diğer otoriter kişiler aracılığı ile öğrenir ve edinirler. Çocuk yetiştirmede kullanılan ebeveynlik stilleri üzerine yapılan araştırmalar, ebeveynler tarafından benimsenen ebeveynlik tarzının çocukların tutumları, akademik başarıları ve kariyer seçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Maccoby ve Martin 1983; Mandara, 2006). Ebeveynlik stilleri, çocuk yetiştirme uygulamalarının, değerlerinin ve davranışlarının geniş kalıpları olarak düşünülebilir. Darling ve Steinberg (1993) ebeveynlik stilini, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirdikleri duygusal iklim olarak tanımlamaktadır.

Baumrind, birden fazla çalışma yoluyla üç ana ebeveyn tipolojisi belirledi: yetkili, otoriter ve izin verici (Baumrind, 1971, 1978, 1989). Baumrind (1978), yetkili ebeveynlerin sıcak ve duyarlı olduklarını, çocuklarına keşiflerinde ve ilgi alanlarını takip etmelerinde sevgi ve destek sağladıklarını öne sürdü. Bu ebeveynlerin çocukları için yüksek olgunluk talepleri (örneğin, başarı beklentileri) vardır, ancak bu olgunluk taleplerini çift yönlü iletişim, tümevarım (yani davranışlarının açıklanması) ve bağımsızlığın teşvik edilmesi yoluyla beslerler. Yetkili ebeveynler, sıcaklık ve duyarlılık ölçütlerinde, kontrol ve olgunluk talep ölçütlerinde yüksek puan alırlar (Maccoby ve Martin, 1983). Baumrind (1978), otoriter ebeveynlerin çocuklarına karşı ne sıcak ne de duyarlı olduklarını ileri sürmüştür. Öncelikle bencilliğe

veya uygunsuz davranışlara karşı hoşgörüsüz olduklarından çocukları için yüksek olgunluk talepleri vardır, katıdırlar, itaat beklerler ve çocukları yaramazlık yaptığında güçlerini ortaya koyarlar. Taleplerini ve beklentilerini kurallar ve emirler aracılığıyla ifade ederler ve bu kuralların gerekçesini çocuklarına iletmezler. Bu ebeveynler, olgunluk talepleri ve kontrol ölçütlerinde yüksek puan alırken, karşılık verme, sıcaklık ve çift yönlü iletişim ölçütlerinde düşük puan alırlar (Maccoby ve Martin, 1983).

Baumrind (1978), izin verici ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarlılıklarında orta düzeyde olduklarını (yani bazı ebeveynlerin yüksek, bazılarının düşük) olduğunu öne sürdü. Bununla birlikte, bu ebeveynler, çocuklarının olgunluk düzeyi ve kötü davranışlara karşı toleransları konusundaki beklentilerinde aşırı derecede gevşektirler. Çocuklarını sosyalleştirirken, izin verici ebeveynler genellikle kayıtsız ve ilgisizdir. Bu ebeveynler, yanıt verebilirlik ölçütlerinde orta derecede yüksek ve olgunluk talepleri ve kontrol ölçütlerinde düşük puan alırlar (Maccoby ve Martin, 1983). Daha sonra bu çalışmalara ek olarak Maccoby ve Martin (1983) ebeveynlik stillerini duyarlılık ve talepkarlık boyutlarında ele alarak Baumrind tipolojisine dördüncü bir ebeveynlik stili eklediler: hoşgörülü. Hoşgörülü ebeveynlerin, kontrol ve olgunluk talepleri açısından izin verici ebeveynlere benzediği, ancak duyarlılık, sıcaklık ve kontrol ölçümlerinde düşük puan aldıkları bulunmuştur.

Parent ve Forehand (2017)'de yaptıkları çalışmada olumlu ve olumsuz ebeveynlik olarak iki ana ve yedi alt faktörden oluşan bir yapı ortaya koymuşlardır. Olumlu ebeveynlik; destekleyici yaklaşım, olumlu pekiştirme, samimi ilişki ve proaktif ebeveynlik boyutlarını içerir. Olumsuz ebeveynlik; fiziksel kontrol, düşmanlık ve düşük kontrol boyutlarını içerir. *Proaktif ebeveynlik,* çocuk merkezli uygun tepkiler ile ilişkilidir. *Olumlu pekiştirme,* çocuğun istendik davranışı sonunda övgü, tebrik gibi onay göstergelerini içerir. *Samimi ilişki* boyutu sevgi, şefkat ve düşkünlük göstergelerini içerir. *Destekleyici yaklaşım* çocuğa yönelik ilgiyi, çocuğun fikirlerine ve düşüncelerine açıklığını ve pozitif iletişimi cesaretlendirme tutum ve davranışlarının düzeyini gösterir. *Düşmanlık* ebeveyn merkezli ve aşırı kontrolcü olan elverişsiz ebeveynliği, tartışma, tehdit ve bağırma, sertliği ve etkisiz disiplinlik ve sinirlilik davranışlarını içerir. *Fiziksel kontrol*, fiziksel disiplini yansıtır. *Düşük kontrol* boyutu ise çocuğa yönelik kontrol yokluğu ve izin verici bir tutum ve davranış içinde oluşu işaret eder (Parent ve Forehand, 2017).

Ebeveynlik stilleri hakkında literatüre dayanarak, ebeveynliğin duygusal zeka çalışmasıyla ilgili dört ana boyutu tanımlanmıştır: ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn olumlu talepkarlığı, ebeveyn olumsuz talepkarlığı ve ebeveyn duygularıyla ilgili koçluk. Ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn duygularıyla ilgili koçluk ve ebeveynin olumlu talepkarlığı, çocukların daha yüksek duygusal zekasıyla ilişkiliyken, ebeveynin olumsuz talepkarlığı, çocukların daha düşük duygusal zekasıyla ilişkilidir (Alegre, 2010).

Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmada otoriter ebeveynliğin; ebeveyn ve öğretmen tarafından derecelendirilen uyumsuz davranışlarla negatif, sağlıklı uyum göstergeleri ile pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Kaufmann ve diğerleri, 2000). Annelerin çocuk yetiştirme davranışları ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada özellikle ilkokul döneminde annelerin sıkça olumsuz ebeveyn tutumları ortaya koydukları sonucuna varılmıştır (Yörür Mahamoud, 2018). 8-10 yaş arası öğrencilerle yapılan bir başka çalışma da; yetkili ebeveynlere sahip olmanın en olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu, otoriter ebeveynlere sahip olmanın ise en az olumlu sonuçlarla örtüştüğü gösterilmiştir. Otoriter ebeveynlerin çocukları; ebeveynleri başka bir ebeveynlik tarzına ait olan çocuklara kıyasla daha olumsuz (yani hiperaktivite, davranış sorunları, duygusal belirtiler) ve daha az olumlu (yani prososyal davranış) sonuçlara sahiptir (Kuppens ve Ceulemans, 2018). Mensah ve Kuranchie (2013)'nin araştırmasına göre; akıl yürütme, anlayış, fikir birliği ve güvene dayalı yetkili ebeveynliğin toplum yanlısı davranışlarla sonuçlandığı; katı kurallara, zorlamaya, tehdide, sözel ve fiziksel cezalara dayalı otoriter ebeveynliğin ise anti-sosyal davranışa yol açtığı çıkarımı yapılmıştır. Baldry ve Farrington (2000)'un çalışmalarına göre zorbalık yapan ortaokul öğrencilerinin; otoriter ebeveynleri olduğunu, suç işleyen ortaokul öğrencilerinin ise uzlaşmacı ve düşük destekleyici ebeveynleri olduğunu bulmuşlardır.

Ayrıca literatürdeki araştırmalar babaların Demokratik Tutum alt boyut puanlarının artmasına bağlı olarak çocukların Mutluluk, Kaygı, Popülarite, Davranış, Fiziksel Görünüm ve Zihinsel alt boyut puanlarının da arttığını (Kurt ve Özyürek, 2021), iki yetkili ebeveyne sahip olmanın ergenler için; suç işleme, depresyon ve okul bağlılığı açısından en olumlu sonuçlarla ilişkilendirildiğini (Simons and Conger, 2007), kaygı duyarlığı ile demokratik ebeveyn tutumu arasında anlamlı negatif; koruyucu-istekçi ve otoriter ebeveyn tutumları arasında ise anlamlı pozitif ilişkilerin olduğunu ve demokratik, koruyucu-istekçi ve otoriter ebeveyn tutumlarının kaygı duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığını (Erözkan, 2012) göstermiştir.

12-18 yaş öğrencilerle yapılan çalışmada ihmalkar ve otoriter ebeveynlerin çocuklarının yetkili ve hoşgörülü ebeveynlerin çocuklarına göre siber zorbalık yapma ihtimallerinin daha fazla olduğu, otoriter ebeveynlerin özellikle kızları siber kurban olmaya daha yatkın olduğu bulunmuştur (Moreno–Ruiz, Martínez–Ferrer, García–Bacete, 2019). Otoriter ana-baba tutumunun; lise öğrencilerinde; hostilite, somatizasyon, depresyon, anksiyete ve olumsuz benlik belirtisi göstermesine sebep olduğu (Düzgün, 2003), algılanan ebeveyn psikolojik baskısının, ergenler arasında duyarsızlaşma ve sürekli kaygı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Wolfradt, Hempel ve Miles, 2003); "kontrol/denetim" boyutundaki artışın kuraldışı davranış göstermede düşüşe neden olduğu (Cenkseven, Önder ve Yılmaz, 2012), izin verici/şımartan ve izin verici/ihmalkar ebeveynlik stili davranışsal özerklik ile, açıklayıcı otoriter stil ise duygusal özerklik ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur

(Kayar, 2017). 14 yaş ergenler ile yapılan bir çalışmada da, ebeveynlik stillerinin ergenlerin akademik başarılarını ve performanslarını etkileyebileceği bazı süreçleri anlamak için bir temel sağlar (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000).

Anlamı; davranış biçimi, huy, tabiat gibi kavramlara karşılık gelen ahlak; içinde bulunduğu topluma, kültüre ve yaşanılan zamana bağlı olmaksızın kişinin karakter yapısına göre oluşan ve değişmediği kabul edilen kurallar bütünü olarak düşünülebilir (Özen, 2011). Ahlaki değerler toplumsal düzeni ve güveni sağlama gücüne sahiptir (Küng ve Kuschel, 1995 akt. Özen, 2011). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı kişinin yaşam boyu geçirebileceği ahlaki gelişimi; gelenek öncesi, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olarak üçe ayırır. Gelenek öncesi düzeyde fiziksel sonuçlar ve ödül-ceza dengesi, dış kontrol kaynakları önemli olarak görülürken, geleneksel düzeyde toplumsal düzene uyum ve bu uyumu sağlayacak kurallara bağlılık öne çıkar, gelenek ötesi düzeyde ise kişinin vicdanı toplumsal yargıların önüne geçerek evrensel ahlak ilkelerinin benimsenmesi yolu ile üst düzey bir ahlak anlayışı geliştirilmiş olur (Özen, 2011; Yıldız, 2010). 10-11 yaş Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre özerk ahlak dönemine geçilen yaşlardır (Senemoğlu, 2021; Yıldız, 2010). Bu bağlamda ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin gelişimsel açıdan önemli bir eşikte oldukları düşünülürse bu dönemde ortaya koydukları ahlaki olgunlukları öğrencilerin sonraki dönemlerde de gösterecekleri davranışların bir göstergesi olabilir (Yalvaç-Arıcı, Arıcan ve Üker, 2023). Ahlaki olgunluk; düzey olarak bireyin veya toplumun ahlaki açıdan çeşitli durumların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda vicdana ve akla uygun kararların alınmasında bireylerin ve toplumun sahip olması gereken psikososyal gelişim seviyesi olarak tanımlanabilir (Seyyar, 2003 akt. Tekin, 2017). Başka bir tanımda da ahlaki olgunluk; bireyin ahlaki açıdan en üst seviyeye ulaşmasını, ahlaki değerlere uygun olmayan durumların fark edilmesini sağlayan davranışlar ve tutumlar bütünüdür (Erdoğdu ve Şirin, 2018).

Çocuğun karakterinin ilk temellerinin yaşamın ilk altı yedi yılında atıldığı düşünülecek olursa çocuğun ahlaki değerleri benimseyip içselleştirmesi için okul çağını beklemenin geç olacağı düşünülebilir (Özen, 2011). Çocuğu toplumsal yaşama hazırlarken çeşitli modeller ve örnekler sunarak, ceza ve ödülü kullanarak gelenek ve görenekleri, ahlaki ve kültürel normları çocuğa öğreten aile; çocuğun ahlaki gelişiminde de ilk otorite kaynağı olarak düşünülebilir (Geçtan, 2001 akt. Şengün, 2013). Ailelerini model alan çocukların ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlaki nitelikleri anne baba tutumlarının da etkisiyle şekillenir (Şengün, 2013). Alandaki çalışmalar göstermektedir ki olumsuz aile ortamı ve anne baba tutumu çocukların zaman içinde ahlaki açıdan kabul görmeyen davranışlar ortaya koymasına sebep olurken tam aksine olumlu kabul edilebilecek anne baba tutumu ve aile ortamlarında yetişen çocukların ise toplumsal ve ahlaki açıdan daha uygun ve uyumlu davranışlar sergilemesi beklenebilir (Şalcı, Sağlam ve Derici, 2018). İlkokul çağlarında, ebeveynlik stillerinin; çocuğun gösterdiği uyumlu sosyal davranışlarla yakından ilişkisi olduğu ortaya konmaktadır

(Kaufmann ve diğerleri, 2000). Ayrıca aile tutumları öğrencide; bağımlılık, zayıf sorumluluk duygusu, güvensizlik, sosyalleşememe, inatçı, aşırı otoriter, başkalarının haklarını çiğneyen kişilik özellikleri geliştirmelerine de yol açabilmektedir (Yaşartürk, 2019). İlk çocukluk döneminde anne ve babaların çocukları karakter gelişimi, değerler ve toplumsal ahlak kuralları konusunda yaptıkları yönlendirmeler çocuğun ahlaki gelişimi açısında büyük önem taşır (Erdoğdu ve Şirin, 2018).

Türkiye'de yapılan anne-baba çocuk yetiştirme lisan üstü çalışmalarının incelenmesi araştırmasına göre de diğer eğitim kademelerinde yapılan çalışmalara göre ilkokul kademesinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şalcı, Sağlam ve Derici, 2018). Bütün bu araştırmalar ışığında ebeveynlik stillerinin ilkokul öğrencilerinde ahlaki olgunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi önem arz etmektedir. Araştırma; araştırmanın uygulandığı okullar, belirtilen sınıf düzeyleri ve araştırmanın uygulandığı tarihler ile, Sakarya ili Arifiye ilçesi ile ve araştırmadan elde edilen bulgular ölçeklerle anket verilerinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Bu çalışmada veri toplamak için başvurulan bütün kaynaklardaki verilerin geçerli, güvenilir ve etik ilkelere uygun olduğu, araştırmaya katılacak veli ve öğrencilerin araştırma evrenini temsil ettiği, araştırmaya katılacak veli ve öğrencilerin araştırmayı oluşturan ölçekleri dürüst ve içten bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, araştırmanın evren ve örneklemine, kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin analizlerine ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması adı verilmektedir (Büyüköztürk v.d., 2021). Araştırmanın bağımsız değişkeni ebeveynlik stilleri, bağımlı değişkeni ahlaki olgunluktur.

2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ülkemizde bulunan tüm 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluştursa da evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından araştırma evreni Sakarya ili Arifiye ilçesi ile sınırlandırılmış, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının örneklemi maliyet ve zaman açısından kendine yakın ve uygun olan örneklemden seçmesine uygun örnekleme adı verilir (Büyüköztürk v.d., 2021). Araştırmada ilçe merkezinde bulunan ve merkeze uzak konumda yer alan iki devlet okulunun 3. ve 4. sınıf velileri ile öğrencilerine Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Çok Boyutlu Ebeveynlik Stilleri Ölçeği, demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Öğrencilere ölçek uygulanmadan veli izinleri alınmıştır.

3. Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Ebeveynlik Stillerini Değerlendirme Ölçeği; Parent ve Forehand (akt. Karababa, 2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanma geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Karababa (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek 4-17 yaş aralığına uygulanabilmektedir. 5'li likert tipi olan ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek iki boyut ve bu boyutları oluşturan 7 alt boyuttan oluşur. Kapsamlı olumlu ebeveynlik boyutunu; proaktif ebeveynlik, olumlu pekiştirme, destekleyici yaklaşım ve samimi ilişki alt boyutları oluştururken; kapsamlı olumsuz ebeveynlik boyutunu; düşmanlık, düşük kontrol ve fiziksel kontrol alt boyutları oluşturur. Araştırma bulgularında iç tutarlılık, ölçüt bağıntılı geçerlik ve test-tekrar test güvenirlik analizleri katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği Kök ve Çakıcı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li likert tipidir. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 8-11 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Yapılan analizler ölçeğin yapı geçerliliğinin olduğunu ve iç tutarlık ve iki yarı güvenirlik değerlerinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek iyi çocuk olma ve kurallara uyma eğilimi, çıkarcılık eğilimi, itaat etme ve cezadan kaçma eğilimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin 8 maddesi olumlu, 5 maddesi ise olumsuz olarak ifade edilmiş, olumsuz maddeler ters madde olarak belirlenmiştir.

4. Verilerin Analizi ve Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin; 121'i (%52,6) kız, 109'u (%47,4) erkek öğrencidir. Araştırmaya dahil edilen toplam öğrenci sayısı 230'dur. Öğrencilerin yaşı 8 ile 11 yaş arasında değişmektedir ve ortalama yaş 9,1'dir. Öğrencilerin 89'u (%38,9) 4. sınıf, 141'i (%61,1) 3. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 29'u (%12,6) tek çocuk, 69'u (%30) 1 kardeşe, 110'u (%47,8) 2 veya 3 kardeşe, 22'si (%9,6) 4 ve üzeri sayıda kardeşe sahiptir. Öğrencilere ilişkin demografik değişkenlere Tablo. 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere ilişkin demografik değişkenler

		Kişi Sayısı	Yüzdesi
Cinsiyet	Kız	121	52,6
	Erkek	109	47,4
Sınıf Düzeyi	4.Sınıf	89	38,9
	3.Sınıf	141	61,1
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	29	12,6
	1 Kardeş	69	30,0
	2-3 Kardeş	110	47,8
	4 Ve Üzeri Kardeş	22	9,6
Toplam	230		100

Araştırmaya katılan annelerin ortalama yaşı 37 olurken, babaların ortalama yaşı 41'dir. Okuma yazma bilmeyen anne sayısı 6 (%2,6), ilkokul mezunu anne sayısı 51 (%21,2), ortaokul mezunu anne sayısı 45 (%19,6), lise mezunu anne sayısı 82 (%35,7), üniversite mezunu anne sayısı 46 (%20)'dır. İlkokul mezunu baba sayısı 33 (%14,3), ortaokul mezunu baba sayısı 31 (%13,5), lise mezunu baba sayısı 107 (%46,5), üniversite mezunu baba sayısı 56 (%24,3), üniversite üzeri eğitim almış baba sayısı 3 (%1,3)'tür. Araştırmaya katılan anne babalara ilişkin demografik değişkenlere Tablo. 2'de yer verilmiştir.

Tablo.2 Anne Babalara ilişkin demografik değişkenler

		Kişi Sayısı	Yüzdesi
Anne Öğrenim Durumu	Okuma Yazma Bilmeyen	6	2,6
	İlkokul Mezunu	51	22,2
	Ortaokul Mezunu	45	19,6
	Lise Mezunu	82	35,7
	Üniversite Mezunu	46	20,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	33	14,3
	Ortaokul Mezunu	31	13,5
	Lise Mezunu	107	46,5
	Üniversite Mezunu	56	24,3
	Üniversite Üzeri	3	1,3
Toplam	230		100

Araştırmada verilerin analizleri SPSS-22 programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin normallik değerleri kontrol edilmiş ve uç değerde olduğu tespit edilen 4 adet veri silinmiştir. Kalan verilerde velilerin ebeveynlik stillerinin alt boyutları olan kapsamlı olumlu ebeveynlik ve kapsamlı olumsuz ebeveynlik ile öğrencilerin ahlaki olgunlukları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo.3 Ebeveynlik Stilleri ve Ahlaki Olgunluğa ilişkin korelasyon

		Ahlaki Olgunluk Düzeyi
Kapsamlı Olumlu Ebeveynlik	Pearson Correlation	,073
	Sig. (2-tailed)	,272
	N	226
Kapsamlı Olumsuz Ebeveynlik	Pearson Correlation	-,154*
	Sig. (2-tailed)	,021
	N	226

Yapılan korelasyon analizine göre öğrencilerin ahlaki olgunluğu ile ebeveynlik stillerinden kapsamlı olumlu ebeveynlik boyutu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin ahlaki olgunluğu ile kapsamlı olumsuz ebeveynlik boyutu arasında negatif yönlü (r=-0.154) anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bulgulara ilişkin verilere Tablo.3'te yer verilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinin analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara, bulgu sonuçlarının tartışılmasına ve gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılar tarafından sunulan önerilere yer verilmiştir.

1. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre velilerin sahip olduğu ebeveynlik stillerinden kapsamlı olumsuz ebeveynlik boyutunun öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kapsamlı olumsuz ebeveynlik puanları arttıkça öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri düşmektedir. Kapsamlı olumsuz ebeveynlik; düşmanlık, düşük kontrol ve fiziksel kontrol alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; ebeveyn merkezli ve aşırı kontrolcü olan elverişsiz ebeveynliği, tartışma, tehdit ve bağırma, sertliği ve etkisiz disiplinlik ve sinirlilik davranışlarını (*Düşmanlık*), fiziksel disiplini (*Fiziksel kontrol*) ve çocuğa yönelik kontrol yokluğu ve izin verici bir tutum ve davranış içinde oluşu işaret eder (*Düşük kontrol).* Bu tutumlar otoriter ebeveynlik tutumları ile paralellik göstermektedir. Otoriter ebeveynlik; yüksek kontrol, hoşgörüsüz ve samimi olmayan iletişim biçimleri, katı ve fiziksel disiplini de içerebilen bir yaklaşımdır (Baumrind, 1978; Maccoby ve Martin, 1983). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının literatürde yer alan çalışmalarla da benzerlik taşıdığı söylenebilir. Alegre (2010) ebeveynlerin olumsuz talepkarlığının çocuklarda düşük duygusal zeka ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kaufmann ve arkadaşlarının (2000) çalışması da otoriter ebeveyn tutumlarının ilkokul öğrencilerinde uyumsuz davranışlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer başka bir çalışmada da 8-10 yaş arası öğrencilerde otoriter ebeveyne sahip olmanın; hiperaktivite, davranış sorunları ile ve daha az prososyal davranışla ilişkili bulunmuştur (Kuppens ve Ceulemans, 2018). Mensah ve Kuranchie (2013)'nin araştırması da otoriter ebeveynliğin antisosyal davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da literatürdeki başka araştırmalarla paralel sonuçlara ulaşılarak ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının gelişiminde; otoriter, olumsuz ebeveynlik stili gösteren ebeveyne sahip olmanın olumsuz etkileri ortaya koyulmuştur. Anne babaların ahlak ve ahlak eğitimine ilişkin düşünceleri ile ilgili yapılan bir çalışmaya göre de, ilk başta ebeveynlerin eğitilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir (Karagözoğlu, 2018). Bu çalışmalar ışığında, çocukların ahlaki olgunluk gelişimine yönelik olarak, eğitim programlarında öncelikle ebeveynler için eğitimlerin yer alması gerekli görülmektedir. Türkiye'de

yapılan anne-baba çocuk yetiştirme lisans üstü çalışmalarının incelenmesi araştırmasına göre ise yapılan çalışmaların çoklukla erken çocukluk dönemine, büyük çoğunluğunun da ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olduğu ortaya konmuştur (Şalcı, Sağlam ve Derici, 2018). Tüm bu bilgilerden yola çıkarak ebeveynlik stillerinin etkisi düşünüldüğünde, ahlaki gelişim için önemli bir dönüm noktası olan ilkokul çağına yönelik araştırmaların daha da arttırılarak gerekli eğitim programlarının oluşturulmasının önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

Bu sonuçlara dayanarak ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin desteklenmesinde; ebeveynlik stillerinin göz önünde bulundurulması, ebeveynlere yönelik yapılan eğitimlerin sayısının ve kalitesinin artırılması gerektiği ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonucuna dayanarak gelecekte bu alanda çalışacak eğitimciler ve araştırmacılar için yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Okullarda rehberlik servisleri tarafından özellikle olumsuz veli tutumları ve sonuçları konusunda öğretmenler veliler bilgilendirilebilir.
- Veliler ve öğretmenler ahlaki olgunluk ve ahlaki gelişimde veli etkileri konusunda bilgilendirilebilir.
- Risk grubunda bulunduğu düşünülen öğrencilere yönelik okullarda ve çeşitli kurumlarda bireysel çalışmalar yapılabilir.
- Okullarda ve eğitim kurumlarında okul-aile işbirliğini artırıcı çalışmalar yürütülebilir.
- Öğrencilerin ahlaki olgunluklarının geliştirilmesi amacıyla Değerler Eğitimi temelli etkinliklere öğretim programlarında daha çok yer verilebilir.
- Araştırma farklı yaş gruplarında ve farklı örneklemlerde tekrarlanabilir.
- Araştırma anne ve babalar için ayrı ayrı düzenlenerek anne ve baba tutumlarının çocukların ahlaki olgunluklarına etkisi ortaya çıkarılabilir.
- Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile de desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Alegre, A. (2010). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal, 19(1), 56–62.* doi:10.1177/1066480710387486

Aunola, K., Stattin, H., Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence,* 23(2), 205–222. doi:10.1006/jado.2000.0308

Baldry, A. C., Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. doi:10.1002/(sici)1099-1298(200001/02)10:1<17::aid-casp526>3.0.co;2-m

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Dev. Psychol. Monogr.* 4: 1– 103.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth Soc.* 9: 239–276.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In Damon, W. (ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 349–378.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cenkseven Önder, F., Yılmaz, Y. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen kuraldışı davranışları yordamada yaşam doyumu ve anne-baba stillerinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 1744–1748.

Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull.* 113: 487–496.

Düzgün, Ş. (2003). Öğrencilerin psikolojik belirtileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1-2), 149-162.

Erdoğdu, M., Y., ve Şirin, T., (2018). İlkokul öğrencilerinin yaratıcılıkları ile ahlaki olgunluk ve akademik başarı ilişkisi. *Turkish Studies Educational Sciences 13*/19, 681-696. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Erözkan, A. (2012). Ergenlerde kaygı duyarlığı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 43-57.

Karababa, A. (2019). Çok Boyutlu Ebeveynlik Stillerini Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇESDÖ) (Ebeveyn Formu) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 46, 108-131. doi: 10.9779/pauefd.439949

Karagözoğlu, N. (2018). Anne-babaların ahlak ve ahlak eğitimine ilişkin görüşleri. *Education Sciences (NWSAES), 13*(4):132-151, Doi: 10.12739/NWSA. 2018.13.4. 1C0685.

Kaufmann, D., Gesten, E., Lucia, R. C. S., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., Gadd, R. (2000) The relationship between parenting style and children's adjustment: the parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies, 9(2), 231–245.* doi:10.1023/a:1009475 122883

Kayar, O. (2017). E*rgenlerde algılanan ebeveynlik stilleri, özerklik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış Yükseklisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kuppens, S., Ceulemans, E. (2018). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies.* 28: 168-181. doi:10.1007/s10826-018-1242-x

Kurt, M., Özyürek, A. (2021). Babaların çocuk yetiştirme tutumları ile ilkokul 4. sınıfa devam eden çocuklarda öz kavramı arasındaki ilişki. *Kesit Akademi Dergisi, 7* (29), 210-227.

Kök, M., Çakıcı, A. (2017). Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(18), 711-730.

Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In Mussen, P. H. (Series ed.) and Heatherington, E. M. (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development,* Wiley, New York.

Mandara, J. (2006). The ımpact of family functioning on african american males academic achievement: A review and clarification of the empirical literature. *Teachers College Record*, *108*(2), 206–223. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00648.x

Mensah, M. K., Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(3), 123. Retrieved from https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/1397

Moreno–Ruiz, D., Martínez–Ferrer, B., García–Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behaviour*, 93, 252–259. doi:10.1016/j.chb.2018.12.031

Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? Değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)* ISSN : 1308-6219. Nisan 2011 Yıl-3, s.5.

Parent, J. ve Forehand, R. (2017). The multidimensional assessment of parenting scale (MAPS): Development and psychometric properties. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(1), 2136-2151.

Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Simons, L. G., Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues,* 28(2), 212–241. doi:10.1177/0192513x06294593

Şengün, M. (2013). Anne-baba tutumuna göre lise öğrencilerinin ahlâki olgunluk düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 2013/1, c. 12, sayı: 23, ss. 203-215.

Şalcı, O., Sağlam, C., Derici, S. (2018). Türkiye'de yapılan anne-baba çocuk yetiştirme tutumlarına yönelik lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 4, 2018, 78-87.

Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine bir çözümleme. *Journal of the Human Social Science Researches*. 2017, Vol. 6 Issue 5, p2275-2298. 24p.

Wolfradt, U., Hempel, S., Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521–532. doi:10.1016/s0191-8869(02)00092-2

Yalvaç Arıcı, H., Arıcan, S., Üker, H. (2023). İlkokulda alınan değerler eğitiminin ortaokul dönemindeki tutum ve davranışlara etkisi üzerine karma bir araştırma. *Şarkiyat,* 14 / 3 (Ocak 2023): 983-1011 . https://doi.org/10.26791/sarkiat.1128461

Yaşartürk, İ., (2019). İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldız, S. A. (2010). Ahlak Gelişimi. *Gelişim Psikolojisi* (s. 207-231) içinde Ergin, H., Yıldız, S. A. (ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yörür Mahamoud, F. (2018). Beş-yedi yaş düzeyinde çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ БАҒДАРЫН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ НЕГІЗІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Ainur Sadykova[77]

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада цифрлық технология негізінде жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағдарын қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Оқушыларға берілетін кәсіби бағдар жұмыстары олардың кәсіби өзін-өзі анықтауының және кәсіптік білім беру саласындағы жетістікке жетудің алғышарты ретінде қарастырылады. Авторлар қазіргі мектептердегі жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар берудегі кейбір кедергілерге де тоқалады. Әсіресе, бұл салада жаңа инновациялық технология ретінде цифрлық технологияға ерекше мән беріледі. Сол сияқты мұғалімдердің шамадан тыс жүктелуі, жоғары оқу орындарымен, колледждермен, еңбек ұйымдарымен желілік байланыстардың дамымауы, цифрлық технологияның кәсіби бағдар беруде маңызды роль атқаратыны тал0ыланады. Мектептегі кәсіптік бағдар беру жұмысына жаңа тәсілдерді әзірлеудің институционалдық алғышарттары ашылады. Мақалада цифрлық технологияны қолдану бағыттарына көп көңіл бөлінеді. Оқушылардың кәсіптік бағдарлауын іске асырудың шетелдік тәжірибесі талданды және оның білім беру жетістіктерімен байланысы көрсетілді. Алынған нәтижелер цифрлық технологияның кәсіби бағдар беруде маңызды роль атқаратына жеткілікті көңіл бөле берілмейтіндегі дәлелденіп, бұл құбылыстар жеке зерттеу нысаны ретінде қарастырылуы керек екендігі айтылады . Жүргізілген эмпирикалық зерттеулер негізінде нақты ұсыныстар беріледі

Кілітті сөздер: *мектеп, жоғары сынып оқушылары, цифрлық технология, кәсіби бағдар, мамандық*

FORMATION OF PROFESSIONAL COURSES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

SUMMARY

The article deals with the problem of formation of professional orientation of high school students on the basis of digital technologies. Career guidance provided to students is seen as a prerequisite for their professional self-determination and success in the field of vocational education. The authors also face some obstacles in the professional orientation of high school students in modern schools. In particular, in this area, special attention is paid to digital technologies as new innovative technologies. There is also an overload of teachers, underdevelopment of network links with higher educational institutions, colleges, labor organizations, digital technologies play an important role in career guidance. The

[77] Öğrenci, aika040187@mail.ru, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің докторанты, Шымкент, Қазақстан

institutional prerequisites for the development of new approaches to vocational guidance work at school are revealed. Much attention is paid to the areas of application of digital technologies. The foreign experience in the implementation of professional orientation of students is analyzed and its connection with educational achievements is demonstrated. The results obtained show that digital technologies play an important role in vocational guidance, without paying enough attention, these phenomena are not singled out as a separate subject of research. On the basis of the conducted empirical studies, specific recommendations are given.

Key words: *school, high school students, digital technologies, career guidance, profession*

КІРІСПЕ

Қазіргі мектептердегі білім берудің міндеттерінің бірі- бітіруші жастарды мамандық таңдауға және ересек өмірде кәсіби қызметті сәтті жүзеге асыруға дайындау. Білім берудің әр кезеңінде бұл функция оқушы жастарды әлеуметтендірудің басқа бағыттарымен — оқыту мен тәрбиемен тығыз байланысты. Мектептердегі онсыз да білім беру саласындағы маңызды және қиын міндеттердің, оқушылар және олардың ата-аналарымен қарым-қатнас, сондай-ақ дайындық сапасы үшін мемлекет алдындағы жауапкершіліктермен бірге мектептегі білім сапасы оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтаудағы жетістіктерімен байланысты болады.

Зерттеулер көрсеткендей, бүгінгі таңда мектептің оқушыларды кәсіби бағдарлау іс-шараларында бірқатар маңызды ақаулар бар . Мұның себептері-мектеп мұғалімдерінің шамадан тыс жүктелуі, жастардың жаңа буынының психикалық және әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерін, еңбек нарығы мен кәсіптер әлемі туралы ақпараттың жетіспеушілігін, ата-аналардың қазіргі кездегі өмірлік тәжірибесін, бұқаралық ақпарат құралдарының әсерін және басқа да көптеген факторларды ескеретін кәсіби бағдарлаудың заманауи тәсілдерінің болмауы [1,2]. Мұндай жағдайда мектеп үшін басқа білім беру мекемелерімен және еңбек ұйымдарымен желілік өзара іс-қимыл ерекше маңызға ие, бұл мектептегі кәсіптік бағдар беру жұмысының жеткіліксіздігі мен тиімсіздігінің орнын толтыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі білім берудің эволюциясы инновациялық технологиялармен толтырылуы керек білім беру кеңістігін ұйымдастыру мен басқарудың жаңа тәсілдерін қажет етеді. Бүгінгі қоғам тек түрлі технологиялар негізінде мүмкін болатын жоғары сапалы білім берудің жалпыға қол жетімділігінің түбегейлі жаңа дәрежесіне көшуді қажетсінеді.

Қоғамды ақпараттандыру процесінің басым бағыттарының бірі білім беруді ақпараттандыру және білім беру технологияларын дамыту болып табылады (Educational technology, Edtech) , білім беру саласын жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологияларды әзірлеу және оңтайлы пайдалану әдіснамасы мен практикасымен қамтамасыз ету процесі жүргізіліп жатыр [3]. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың өздері жаңа білім беру парадигмасын

жүзеге асырмайтындығы, бірақ оны тәжірибеге енгізудің қуатты құралы болып табылатындығы цифрлық технологиялар арқылы басымдық беріліп отыр. Техникалық, адами ресурстарды және олардың өзара әрекеттесуін ескере отырып, оқытудың және білімді игерудің бүкіл оқу процесін құрудың, қолданудың және анықтаудың жүйелік әдісі ретінде цифрлық технология қолданылуда. Білім берудегі технологиялардың даму қарқыны, олардың бір ұрпақтың өміріндегі түбегейлі өзгеруі жаңа технологиялық құралдарды игеруді ғана емес, сонымен бірге бұл процестің тұрақты болатынын түсінуді талап етеді.

Цифрлық технологиялар негізіндегі шешімдерді енгізу белгілі бір білім беру бағдарламалары бойынша білім беру процесін құруда ғана емес, сонымен қатар оқушыларды кәсіптік бағдарлау процесінің мәселелерін шешуде өте маңызды болып табылатын кәсіптік бағдарлау шешімдерін енгізуге мүмкіндік береді [4].

Жастардың кәсіби бағдарына назар аударып, оларға түрткі болатын қызметтерге назар аудару өте маңызды. Қазіргі кезде кейбір оқушылардың өзін-өзі кәсіби анықтау процесі көбінесе өздігінен жүреді, бұл тәртіпсіздік пен өзіне деген сенімсіздікке әкеледі. Әлеуметтік жетілудің жеткіліксіздігі, еңбек нарығы мен қолданыстағы кәсіптерді түсінбеу, жаңа әлеуметтік ортаға бейімделу процесін түсінбеу кәсіби таңдау мәселесін, олардың кәсіби өзін-өзі анықтау процесін қиындатады [5].

Мамандық таңдаудағы қиындықтар жастардың кәсіби бағдарлау мәселелерімен айналысатын зерттеушілер мен практиктердің назарын талап ететін бірқатар әлеуметтік маңызды мәселелерді тудырады. Бүгінгі таңда жоғары сынып оқушыларының қалауын талдау жастардың осы тобында басым басымдықтар, ең алдымен, жаңа ақпараттық технологиялармен, қаржылық-экономикалық және құқықтық қызмет салаларымен байланысты екенін көрсетеді. Білім беру қызметтерінің спектрін қалыптастыру кезінде ең алдымен қоғамдық пікірге, қоғамдық санада қалыптасқан стереотиптерге, сондай-ақ аға буынның "ескі тәжірибесіне" сүйенеді. Бұл ретте білім беру салаларындағы цифрлық технология мүмкіндігін пайдалану елене бермейді.

Мысалы Ресейде "Цифрлық білім беру ортасы" мемлекеттік жобасы Білім беру ұйымдарында цифрлық білім беру ортасын құруға және енгізуге, сондай-ақ білім беру жүйесінің цифрлық трансформациясын іске асыруды қамтамасыз етуге бағытталған. Жоба аясында ұйымдарды заманауи жабдықтармен жарақтандыру және білім беру қызметі үшін цифрлық сервистер мен контентті дамыту бойынша жұмыстар жүргізілуде [6].

Елімізде цифрлық экономикаға көшуге байланысты елдің алдында тұрған міндеттер жалпы қоғамның да, атап айтқанда білім беру жүйесінің де кәсіптік бағдарлау, даярлау, қайта даярлау

және әлеуметтік бейімделу жүйесіне жаңа көзқарасты талап етеді. Мұның бәрі қазіргі еңбек нарығы талап ететін процестерге байланысты. Сондықтан жастардың өмір жолын таңдау мәселелеріне білім беру мекемелері цифрлық технология арқылы әсер етуі өзекті, өйткені мамандық таңдағанда адам өмір салтын, ойлау стилін және болашақта өзіне тиесілі болатын қарым-қатынас шеңберін таңдайды.

Сондықтан да мақаланың мақсаты - кәсіптер мен еңбек нарығының өзгеретін әлемі жағдайында мектепте кәсіби бағдарлаудың жаңа тәсілдерін қарастыру.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Тақырып бойынша психологиялық, педагогикалық, әдістемелік, философиялық, әдебиеттерді талдау; сауалнама; тестілеу; сұхбат; бақылау; мектеп тәжірибесін, нормативтік және оқу-әдістемелік құжаттарды зерделеу; педагогикалық эксперимент және математикалық статистика әдістері зерттеу барысында кеңінен қолданылады.

Бұл зерттеу жұмысындағы эксперимент үш кезеңнен тұрады: бақылау, анықтаушы және қалыптастырушы. Зерттеу барысында эксперименттің үш кезеңдеріне талқылаудан соң жеке сипаттама беріледі. Эксперименттің бақылау кезеңінде мұғалімдердің кәсіптік бағдар берудегі рөлінің даму дәрежесін анықтау мақсатында, зерттеудің міндеттеріне сәйкес психо-диагностикалық тәсілдерді қолданылды.

Зерттеу барысында "өзгермелі кәсіби және еңбек қатынастарындағы тенденциялар" байқалды. Біріншіден, жаппай кәсіптерді интеллектуализациялау жүріп жатыр. Екіншіден, мамандықтың ақпараттық базасын цифрландыру елеулі құбылыс болып отыр. Үшіншіден, орындаушылық функцияларды әмбебаптандыру кәсіптің сапалық ерекшелігінің құнсыздануының көрінісін тудырады. Төртіншіден, маркетинг мамандықтың құндылық бағдарын айқындайды. Ақырында, еңбекті экстремизациялау кәсіп таңдауда өз мүмкіндіктерінің шегінде талаптар қояды[7].

Сондықтан, өз функцияларын орындау үшін заманауи білім, біріншіден, маңызды әлеуметтік құрал, екіншіден, өркениеттің жаңа түріне-цифрлық экономикаға көшудің қажетті құралы мен шарты болуы керек.

Кәсіби ақпараттандыру, кәсіптік ағарту, кәсіптік іріктеу, кәсіптік оқыту мәселелерінде және жұмысқа орналасу процесінде ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуде, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен диагностикалық құралдардың заманауи мүмкіндіктерін зерттеуде қоғамдағы барлық топтардың нақты өзара іс-қимылы қажет.

Мектеп бітіруші жоғары сынып оқушыларына әрқашан қоятын маңызды сұрақ: қандай мамандық таңдау керек? Бұл сұрақтың жауабы-қайда оқуға бару керек немесе лайықты жұмыс

табу керек дегенді білдіреді. Мұнда жаңа ортаға жеке бейімделуге байланысты объективті қиындықтар күтілуде. Жоғары сынып оқушыларымен педагогтар, психологтар, кәсіби консультанттар, заңгерлер ғана емес, кадр құрылымдарының өкілдері де жұмыс істейді. Олар қазіргі еңбек нарығында ақпараттық және цифрлық технологиялар саласында жақсы білімсіз, шет тілдерін білмей, басқалардан ерекшеленуден қорықпай, өзгеруден қорықпай, беделді жұмыс және оқу орнына байыпты түрде ие болу мүмкін емес екенін үнемі қайталайды.

Қоғамдағы экономика мен әлеуметтік процестердің қазіргі жағдайының ерекшеліктері, ақпарат көлемінің тез өсуі, цифрлық технологияларды енгізу және пайдалану өмірге келген адамнан өзінің білімін инновация көзіне айналдыруды, өзін-өзі дамытудың, өзін-өзі жүзеге асырудың қажеттілігі мен ұмтылысын, яғни жаһандану жағдайында жұмысқа, өмірге дайын болуын талап етеді.

Жастардың пікірін зерттеу бойынша жүргізілген зерттеу оның еңбек нарығына кіруге іс жүзінде дайын, бірақ өз таңдауымен айналысатынын және өзін-өзі анықтау мәселелерінде ынтымақтастыққа дайын екенін көрсетеді.

Бұл жұмыстың маңызды элементі - еңбек нарығын талдауды, өзін-өзі таныстыру, өзін-өзі анықтау мәселелерін зерттейтін " жұмыспен қамту сабақтары". Бұл сабақтарда жастарға ұсынылатын ақпараттың маңыздылығын бағалау қиын, өйткені бос орындардың болуы мен құрылымы және жастардың еңбек нарығындағы нақты жағдайы ішінара ғана бар, "дәл "жұмыспен қамту сабақтары" аясында жастардың болашақ жұмысшыларды тартуға мүдделі кәсіпорындар мен оқу орындарының өкілдерімен кездесуге мүмкіндігі бар. Еңбек нарығы агенттерінің өзара әрекеттесу аясын кеңейту тек түлектердің ғана емес, жұмыс берушілердің де жағдайды нақты түсінуін қалыптастыруға ықпал етеді. Мұнда барлық мүдделі тараптардың: жұмыс күшін тұтынушылардың, халықты жұмыспен қамту саласында жұмыс істейтін құрылымдардың және болашақ қызметкерлердің болашақ ынтымақтастығының негіздері қаланады " [8].

Жастардың еңбек нарығында табыстылығы мен бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету үшін жеке еңбек траекториялары мен кәсіби маршрутты таңдауда заманауи цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін пайдалану маңызды екені дәлелдене түсуде.

Цифрлық технология дегеніміз қазіргі ақпараттық қоғамдағы білім беру саласында да тұлғаны тәрбиелеуді, тәрбиелеуді қарқындату және оңтайландыру мәселелерін табысты шешетін құрал. Цифрландыруға өту соңғы жылдары қарқынды дамып келеді. Әлем бойынша бүгінгі күні цифрлық технологиялар жаһандық экономикалық дамудың негізгі факторларының бірі болып отыр.

Білім беру саласындағы цифрлық технологияның негізгі дидактикалық қасиеті – мультимедиа. Мультимедиа мобильді және компьютерлік құрылғыларға анимацияның кейбір белгісін әрі мүмкін емес деп ойлағандарды қалыптастыруға мүмкіндік береді. Тәжірибеде дәлелденгендей, адамға жай ғана қарапайым затты анықтауы үшін: ауызша сипаттау - 2,8 сек; контурлық суретте бейнеленген кезде - 1,5 сек; түрлі-түсті фотосуреттер - 0,9 сек; мультимедиа құралдарымен - 0,7 сек; затты заттай көрсету арқылы - 0,4 сек қажет екен [9].

Цифрлық технологиялар төңірегінде Mimo Baby компаниясы баланың тыныс алуы, қалай жатқаны, белсенділігі, ұйқысы туралы деректерді планшет немесе смартфонда көрсететін киім-кешек жасап шығарды. Ал, Рольф Лорен спорттық жаттығу кезінде бөлінетін тердің мөлшерін, жүрек қағысын, тыныс алу жиілігін өлшейтін спорттық жейде тігіп шығарды [10]. Мінеки цифрлық технологияның мүмкіншіліктері. Осы сияқты мектептердегі мүмкіншілктер де орасан көп.

Сұраныс пен ұсыныстардың жай-күйі туралы ақпараттық дерекқорды қалыптастыруға негізделген "тұлғаның кәсіби бағдарын цифрлық технология негізінде диагностикалау әдістеменің" міндеті барлық мүдделі адамдарға қажетті ақпаратты жедел алуға және оларды пайдалануға мүмкіндік беруді цифрлық технология арқылы шешу маңызды екенін айқындай түстік. Бұл цифрлы технология келесі мәселелерді шешеді:

- мектеп бітіруші жоғары сынап оқушыларының жеке қасиеттеріне сәйкестігі тұрғысынан неғұрлым перспективалы кәсіптерді анықтауға көмектесу;

– жұмысқа орналаса алмаған немесе қалаған оқу орнына түсе алмаған, сондай-ақ кәсіби еңбек саласын таңдауды өз бетінше шеше алмаған адамдардағы рөлдік шиеленісті және психологиялық стрессті жеңілдету бойынша психологиялық кеңестер;

мектеп бітірушілердің өзінің қабілеттері мен мүмкіндіктеріне деген көзқарасын нақты бағалауға мүмкіндік бермейтін тұлғаішілік жанжалдардың себептерін психологиялық сараптау, нақты өзін-өзі бағалауды қалыптастыру; - осы жастарды кәсіби бағдарлаудың тиімді әдістерін әзірлеу мақсатында еңбек нарығына кіретін жастардың әлеуметтік тобының психологиялық портретін жасау .

Біз кәсіби өзін-өзі анықтау процесінде жастарға қажетті негізгі ақпараттық салаларды жіктеп, өз мекен жайы туралы, кәсіптер әлемі туралы, білім беру қызметтері нарығы және қаланың, аймақтың, елдің еңбек нарығы және олардың ерекшеліктері туралы ақпараттық білім қажет екенін анықтай түстік.

Қазіргі кездегі ақпараттық-коммуникациялық технологиялар жастарға біздің әдістемеміз бойынша цифрлық білім беру ресурстарына сілтемелер бойынша зерттелетін материалға терең

үңілуге және өздерінің оқу-еңбек траекториясын дербес анықтауға мүмкіндік береді [11]. Бұл бізге ақпаратты ыңғайлы түрде, ыңғайлы уақытта алуға, еңбек нарығында өзін-өзі таныстыру тәжірибесін алуға мүмкіндік береді.

Біздің әдістемемізді құрудағы жүйелі тәсілдер, яғни практикалық тапсырмалар, әртүрлі ақпарат көздеріне сілтемелер: оқулықтар, цифрлық білім беру ресурстары, электрондық кітапханалар, мамандандырылған және цифрлық сайттар, технологиялық карталар өнімді қызмет дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Бұл тұтастай алғанда өзін-өзі анықтау деңгейін арттырады және өңірлік еңбек нарығының жай-күйі туралы алынған ақпаратқа сенім дәрежесін арттырады, өзін-өзі анықтауға неғұрлым байыпты қарауға мәжбүр етеді, ал кәсіпорын қызметкерлері үшін еңбек нарығының мақсатты жастар сегменттерінің жай-күйі туралы ақпарат көзі болып табылады.

Осылайша, кәсіптік бағдарлауды цифрлық технология арқылы жүзеге асыру мектеп бітіруші жоғары сынып оқушыларына жаңа мүмкіндіктерді қамтамасыз етеді және барлығына қажетті ақпаратқа тұрақты қолжетімділікті, интернет арқылы кез келген уақытта мамандардың кеңесін алу мүмкіндігін, өзекті материалдар мен ресурстарды ұдайы пайдалануды, өзінің дайындық деңгейін қадағалауды, ақпаратты алуда икемді кестені пайдалану болып табылады. Сондықтан, қазіргі кездегі мектеп бітіруші жоғары сынып оқушылары өзінің негізгі мүмкіндіктерін қоғамдағы ақпараттық процестер мен жаңа цифрлық технологиялар туралы іргелі білімі менептілігі , дағдысы арқылы маңызды рөл атқаратын біліктілікті еркін басқара алуы керек.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

Тәжірибені қорытындылай келе кәсіптік бағдар беру қызметін цифрландыру деңгейін салыстыра отырып сапалық және сандық талдау нәтижелеріне саралау жұмыстары орындалды.

Жоғары сынып оқушылырына кәсіби бағдар беруде цифрлық технологияларды қолдану бойынша педагогикалық қызметкерлер арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнаманың мақсаты мектептерде кәсіптік бағдар беру қызметін цифрландыру деңгейін анықтау болып табылады.

Респонденттерге әртүрлі мектептерден 68 мұғалім кірді, оларға мектептердегі кәсіптік бағдар беру қызметін цифрландыру бойынша 13 сұраққа жауап беру ұсынылды. Сонымен, «Сіздің білім беру ұйымыңызда кәсіптік бағдар беру бойынша қандай іс-шаралар өткізіледі?» деген сұраққа: көпшілігі (52,7%) кәсіптік білім беру ұйымында кәсіби жарамдылықтарына сынақтар өткізіліп жатыр деп жауап берді. Респонденттердің жауаптарының ең аз саны (3,1%) кәсіби

өзін-өзі анықтау пәніне қатысты семинарлар, дөңгелек үстелдер және басқа да ұқсас іс-шаралар түрінде өткізілетін кәсіптік бағдар беру іс-шараларына қатысты болды.

«Сіздің білім беру ұйымыңызда кәсіптік бағдар беру қызметінің басым түрі» деген сұраққа респонденттердің жауаптары әр түрлі болды.

Кәсіби білім беру ұйымдарында жүзеге асырылатын цифрлық форматтағы кәсіптік бағдар беру қызметінің негізгі түрлерінің ішінде респонденттердің көпшілігі жетекші нысаны онлайн түріндегі кәсіби тестілер (39,1%), сондай-ақ вебинарлар, шеберлік сабақтары және басқа да осыған ұқсас іс-шаралар болып табылатынын цифрлық мансаптық бағдарға (30,5%), ал респонденттердің ең аз бөлігі цифрлық форматтағы кәсіптік бағдар берудің басым түрі кәсіби бағдар беру веб-квесттері, марафондар және т.б. (4,7%) деп жауап берді.

«Сіздің ойыңызша, кәсіптік бағдар беру іс-шараларын қашықтықтан (цифрлық) форматта сапалы өткізу үшін қандай материалдық-техникалық құралдар қажет?» деген сұраққа респонденттердің жауаптары.

Респонденттердің пікірінше, цифрлық технология есебінде қашықтан компьютердегі интернет, ұялы телефонның мүмкіндігін (38,2%) пайдалану кәсіптік бағдар беру іс-шараларын сапалы өткізу үшін қажетті негізгі материалдық-техникалық құралдарға қолданылса басқа мүмкіншіліктерге (38,9%), цифрлық платформалар мен порталдар (33,5) жататыны белгілі болды.

Өңірде цифрлық кәсіптік бағдар беруді енгізу және дамытудың бірыңғай жүйесін құру қажеттігі туралы сұраққа респонденттердің көпшілігі (84,6%) қажеттілік бар деп жауап берді.

«Сіздің ойыңызша, өңірде цифрлық кәсіптік бағдар беруді енгізу мен дамытудың бірыңғай жүйесін құру қажет пе?» деген сұраққа респонденттердің жауаптары.

Мектептерде кәсіптік бағдар беру қызметін цифрландырудың ағымдағы деңгейін бағалай отырып, респонденттердің көпшілігі қазіргі уақытта оның орташа деңгейде екенін және одан әрі даму перспективалары әлі де бар екенін атап өтті (58,1%), респонденттердің ең азы жүйе жоғары деңгейде және одан әрі дамыту мен цифрландыру қажет емес деп жауап берді (4,6%).

«Мектептегі жоғары сынып оқушыларымен кәсіптік бағдар беру іс-шараларын цифрландырудың қазіргі деңгейін қалай бағалайсыз?» деген сұраққа респонденттердің жауаптары.

Өңірде цифрлық кәсіптік бағдар беруді енгізуге және дамытуға ықпал ететін факторлардың ішінде респонденттер жастар арасында ақпараттық ресурстарды танымал етуді (37,3%) және

функционалдық пайдалылықтың кеңеюін және жаңа ақпараттық порталдарды, платформаларды, бағдарламаларды құруды ерекше атап өтті (35,1%).

«Сіздің ойыңызша, аймақта цифрлық кәсіптік бағдар беруді енгізу мен дамытуға қандай факторлар кедергі келтіреді?» деген сұраққа респонденттердің жауаптары.

Осылайша, зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, мектептегі жоғары сынып оқушыларымен цифрлық кәсіптік бағдар берудің бірыңғай жүйесін құру қажеттілігі бар екенін және бұл мәселенің өте өзекті екенін атап өткен жөн, өйткені кәсіби өзін-өзі анықтаудың бұл саласы тиісті түрде жүзеге асырылмай келе жатқаны дәлелдене түсті .

Сауалнамаға жауап берген мұғалімдерге қажетті қолдаулар пайыздық тұрғыда мынадай болды:

- ата-аналардың қатысуы (30%)
- мамандардың кеңестері (20%)
- сынып жетекшісінің көмегі (30%)
- әріптестердің әдістемелік көмегі (10%)
- әкімшілік тарапынан қолдау (10%)

Педагогтар ата-аналарды білім беру процессінде негізгі көмекші ретінде көретіні және мамандардың қолдау керек екені анықталды.

Бұл жұмыс барысында қажет ететін негізгі қолдаудың түрі – ата-аналардың қатысуы (40%), мамандардың кеңесі (30%), цифрлық технологияны қамтамасыз ету (30%) екенін атап өтті.

Топтардың барлығында аралық және қорытынды бақылаулар бірдей тапсырмалар бойынша жүргізілді. Экспериментке қатысатын ата аналар, жоғары сынып оқушылары, сынып жетекшілері мен пән мұғалімдерінің саны белгіленді. Ұсынылған цифрлық технологияның тиімділігі білім беру кезеңінде жүйелі тексеру арқылы жүргізілді.

Эксперименттен кейін жоғары сынып оқушыларының мамандық таңдауын шыңдау үшін цифрлық технологияның мүмкіндіктерін арттыру қажет деген жоғары деңгейді көрсеткен білім алушылар саны бақылау тобында 1,6% , және эксперимент тобында – 29,3% артты. Ал, төмен деңгей бақылау тобында 9,7%-ға, және эксперимент тобында – 35,1%-ға азайды. Сонымен қатар, экспериментке дейінгі бақылау тобы мен эксперимент топтарындағы пайыздық көрсеткіштердің айырмашалағы байқалмады. Эксперимент барысында зерттеу жұмысына қажетті арнайы әдістер мен цифрлық технологиямен жұмыс істеудің артықшылықтары байқалды.

ҚОРЫТЫНДЫ

Эксперимент нәтижелері бойынша жоғары сынып оқушыларының мамандық таңдауын шыңдау үшін цифрлық технологияның мүмкіндіктерін ары қарай арттыру қажеттілігін көрсетті.

Осылайша, зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, мектептерде жоғары сынып оқушыларына цифрлық технология негізінде кәсіптік бағдар берудің бірыңғай жүйесін құру қажеттілігі бар екенін және өте өзекті екенін атап өткен жөн, өйткені кәсіби өзін-өзі анықтаудың бұл саласы тиісті түрде үлкен көңіл бөлуді қажет етеді.

Зерттеудің құндылығы , зерттеу нәтижелері мектептерде жоғары сынып оқушыларына цифрлық технология негізінде кәсіптік бағдар берудің бірыңғай жүйесін ұйымдастыру және кадр дайындауға байланысты түсінік беруге мүмкіндік туындатады, бұл бағытта жұмысты ұйымдастырудың педагогикалық механизмдері мен ерекшеліктерін зерттеумен және эксперименталды деректермен ерекшеленеді. Зерттеудің өзектілігі осылайша нақтыланды. Жинақталған практикалық және теориялық материалдар білім беру саласында да цифрлық технологияны дамытуды және жетілдіруді талап ететіндігін анықтады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ

Амбарова, П. А. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий / П. А Амбарова, М. В. Немировский // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2020. — Т. 26. — № 1 (195). —С. 188-199.

Бисерова Г. К. Профессиональные интересы старшеклассников в контексте гендерных исследований / Г.К. Бисерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019 [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-interesy-starsheklassnikovvkontekste-gendernyh-issledovaniy (дата обращения 01.05.2021)

Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная литература, 2020. – 456 с.

Рагозин, Ю. Н. Реализация системы управления рынком труда и образования с использованием информационных технологий. Материалы всероссийской конференции «Профильное обучение: состояние и перспективы (13 ноября 2007 г.)». – М.: АСТ-ПРЕСС, 2007. – С. 23-27.

Бахвалова С. Б. Профориентация как фактор профессионального самоопределения школьников / С. Б. Бахвалова, Э. М. Киселева, И. В. Савельева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 96-99.

Джантеев И. Т. Проблема выбора профессии у старшеклассников на современном этапе развития России // Наука в мегаполисе Science in aegapolis. – 2021. – № 4 (30).

Минеев В. Е., Федотов А. С., Ахмеджанов Р. Р. Профильные классы как одна из эффективных форм профориентации подростков // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 70–75.

Блинов В. И., Сергеев И. С. Профессиональные пробы в школьной профориентации: путь поисков // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 1/2. С. 42–45.

Абилхасимова, А. Е. Цифрлық білім беру ресурстарын білім беру үдерісінде қолдану / А. Е. Абилхасимова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 14 (304). — С. 292-295.

ORTA YAŞLI KADINLARIN BEDEN İMAJINI DEĞİŞTİRMEDE KENDİ BEDENİNDEN MEMNUNİYET / MEMNUNİYETSİZLİK SORUNU

Ainur Duisenbayeva[78]

ÖZET

Мақалада Денелік-Мен феноменіне эмпирикалық талдау жасалады. Денелік-Мен мәселесін зерттеуге арналған жұмыстарды қарастырған кезде, осы тақырып аясында қолданылатын ұғымдар мен терминдердің кейбір қарама-қайшылықтары, сондай-ақ оны зерттеу тәсілдерінің көп бағыты анықталады. Шетелдік және кеңестік ғалым- психологтарының кейбір зерттеулеріне сүйене отырып, осы мәселенің психологиялық қырларын ашу мақсатқа алынады. Бүгінгі таңда бұл проблема әсіресе, отандық психология ғылымында ерекше өзектілікке ие. Алғаш зерттеуге ие болып отырған зерттеу деп айта аламыз. Денелік психологиясындағы эмпирикалық зерттеулердің көпшілігі дене имиджін зерттеуге арналған. Тұлғаның қалыптасуындағы дене бітімінің рөліне талдау жасалды, денелік бейне формаларының маңызды жақтары анықталған. Жеке тұлғаның өзіндік тұжырымдамасының құрамдас бөлігі ретінде адамның өзінің дене параметрлері, өзінің тартымдылығы туралы идеясы «Мен-денелік» немесе «Мен-физикалық» ұғымдары анықталды, олардың жеке тұлғаның құрылымындағы өзара байланысы нақтыланды. Басты назар денеге қанағаттану/қанағаттанбау мәселесіне, сондай-ақ артық салмақ мәселесіне бағытталған.

Кілттік сөздер: *Денелік-Мен, Мен-бейне, Физикалық-Мен, Энигматичность, тұлға, ағза, әлеуметтік құндылық, субмәдениет, денені қабылдау.*

THE PROBLEM OF SATISFACTION / DISSATISFACTION WITH ONE'S OWN BODY IN CHANGING THE BODY IMAGE OF MIDDLE-AGED WOMEN

ABSTRACT

The article provides an empirical analysis of the phenomenon of the body. When considering works on the study of the problem of the bodily Self, some contradictions of concepts and terms used within the framework of this topic are revealed, as well as a multiplicity of approaches to its study. Based on some research by foreign and domestic psychological scientists, the goal is to uncover the psychological aspects of this problem. Today this problem is especially relevant in Russian psychological science. We can say that this is the first study we are studying. Most empirical research in the field of body psychology is devoted to the study of body image. The analysis of the role of physique in the formation of personality is carried out, the essential aspects of bodily figurative forms are revealed. As an integral part of the self-assessment of a person, the concepts of "I am corporeality" or "I am physical", a

[78] Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, aikoke81@mail.ru

person's idea of their bodily parameters, their own attractiveness were defined, their interrelationships in the personality structure were clarified. The main focus is on the problem of satisfaction / dissatisfaction with the body, as well as the problem of overweight.

Key words: *I-telesnost, image-I, physical-I, enigmatism, personality, Telo, social value, subculture, attitude of the body.*

КІРІСПЕ

Қазіргі заманғы қоғам, қоғамдық сана идеалды дене идеясымен қамтылған және идеалды физикалық денені көтеруге және оған ұмтылуға бағытталған әлеуметтік көзқарастар мен түсініктерді жан-жақты күшейтеді. Жіңішкелік - талап етілетін қасиет емес, мінсіз қасиет. Жіңішке, әдемі және мәңгі жас дене әлеуметтік табыс пен бақыттың маңызды атрибуты ретінде ұсынылады. Атап айтқанда, бұл тартымдылық стандарттарына сәйкестігі тұрғысынан дәстүрлі түрде бағаланатын әйел денесіне қатысты және оның призмасы арқылы біздің қоғамда әйелдің әлеуметтік рөлдерін және оның тұлғасын қабылдау әдетке айналған

Қазіргі заманғы бұқаралық ақпарат құралдары көбінесе физикалық ерекшеліктерінің (мысалы, тар жамбас және үлкен кеуделер) және компьютердің көмегімен мүмкін емес жасанды үйлесімі бар модельдердің «өңделген» суреттерін ұсынады. Бұл өзінің «жетілмеген» денесіне қанағаттанбауға және тамақтануға қатысты зиянды көзқарастардың пайда болуына ықпал етуі мүмкін.

Дене тәжірибесінің егжей-тегжейлеріне назар аудару «нормативтік қанағаттанбаушылықпен» тығыз байланысты - өзінің сыртқы келбетін жүйелі түрде проблемаландыру, бұл әсіресе әйелдерге тән.

Әйел үшін денелік-Мен бейнесіне қанағаттанбаушылығы көбінесе оның сыртқы көрінісіндегі нормадан «ауытқуларды» бірінші болып байқайтыны, осыған назар аударатындығы, ол әйелді өзін басқалармен тым жиі салыстыруға итермелейді, бұл оның өзіндік санасының ауырсынуын күшейтуі мүмкін

Әйелдердің денелік-Мен имиджін жасау және құрастыру тәсілдерінің бірі – қоғамда және мәдениетте қалыптасқан сыртқы келбетті өзгерту тәжірибесіне жүгіну. Оларға қазіргі әлемде күнделікті өмірдің құбылысына айналған тәжірибелер: әртүрлі косметикалық процедуралар мен өнімдер, дене жаттығуларының жүйелері, диетология, эстетикалық хирургия және т.б. Көрсетілген қызметтерге әйелдердің саны артып келеді, бұл осы салалардың (сұлулық, денсаулық, сән) өркендеуіне және стандарттың одан да күшейтілуіне әкеледі.

Орта жас кезең, әлеуметтік психология тұрғысынан, ересек адамның дамуында ерекше орын алады, өйткені дәл осы сәтте өмірді қайта ойластыру және қайта бағалау жүреді, уақыттың

жаңа сезімі пайда болады, қатынастар жүйесі мен Мен бейнесі өзгереді, отбасылық, әлеуметтік және кәсіби салаларда әлеуметтік-психологиялық кеңістігі өзгереді.

Адамның өмірінің ортасын кезеңін зерттеуге бағытталған зерттеулерде сыртқы көріністе айтарлықтай өзгерістер орта жаста болатыны атап өтілді: жыныстық тартымдылық төмендейді, қартаюдың айқын белгілері пайда болады және т.б. Оларда мұндай өзгерістер адамды оның физикалық болмысын талдауға, сыртқы келбетінің өзгеруін түсінуге қайтаратынын көрсетеді. Бұл фактінің айқындығына қарамастан және сыртқы түрдегі өзгерістер қарым-қатынас саласындағы өзгерістерге, ерлер мен әйелдердің өзара әрекеттесуінің өзгеруіне, мамандық таңдаудағы шектеулерге, гендерлік рөлдерге, басқаша айтқанда, ересектер дамуының әлеуметтік жағдайын қайта құрылымдау, өмірдің ортасын бастан өткерудің әлеуметтік-психологиялық көрсеткіші ретінде өзінің сыртқы келбетіне қатынасы әлі зерттелмеген, сол себепті зерттеуіміздің өзектілігін қазіргі заманғы әйелдердің өзіндік имиджін қалыптастырудағы және қабылдаудағы денелік-Меннің орнын зерттеу ретінде алдық.

ӘДІСТЕР

Энигматичность (құпиялық) - бұл адам имиджінің құрамдас бөлігі, оны кейбір құпияларға көмкерілген жұмбақ тұлға ретінде сипаттайтын, оның мотивтері түсініксіз ғана емес, сонымен бірге қоғамдық талқылауға да жатпайтын адам ретінде сипатталады. Осы қасиетті анықтайтын тест бойынша нәтижелер келесі диаграммада берілген.



Сурет – «Жұмбақтық» тесті бойынша нәтижелер

Жұмбақтық тесті нәтижесінде, 98% респонденттерде орташа деңгейлі жұмбақтық анықталды. Яғни, қарым-қатынаста қарапайым және шынайысыз, дегенмен, өзі үшін маңызды жағдайларда өзін өзінен маңыздырақ және ықпалды адам ретінде көрсете алатын, өз пікірін дәлелдеу және маңыздылықты көрсету үшін дін мен мистицизмді пайдаланатын, кейде әңгімелесушіге қарағанда бір нәрсені жақсы түсінетіндігін көрсету үшін сөзіне шетелдік сөздерді немесе ғылыми терминдерді енгізуді ұнататын адамдар.

ҚОРЫТЫНДЫ

Зерттеуде қолданылған барлық әдістемелердің көрсеткіштері арасындағы корреляциялық байланыс Пирсонның корреляциялық талдау әдісін қолдану арқылы, SPSS 27 бағдарламасында жүзеге асырылды.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

Lavrova, O.V. Koncepciya telesnosti v integrativnoi psihoterapii / «ZHurnal prakticheskogo psihologa», 2006. – avtorskii sait Oksani Lavrovoi http://www.adhoc-coaching.spb.ru/

Thostov, A.SH. Psihologiya telesnosti. – M.: Smisl, 2002. 287 s.

Levi, T.S. Psihologiya telesnosti v rakurse lichnostnogo razvitiya // Mezhdisciplinarnie problemi psihologii telesnosti / Red.-sost. V.P. Zinchenko, T.S. Levi. M., 2004. S.288–309.

1827

Konu Alanı: Eğitimde Teknoloji ve Tasarım

EĞİTİM ALANINDA ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZİ

Esma ORAK[79], Hüsna KARAMAN[80],

ÖZET

21. yy da gelişen teknolojiler yaşamımızın birçok alanında farklı değişimler ortaya koymuştur. Bu değişimlerin en önemlilerinden biri de Artırılmış Gerçeklik ortamlarının eğitim alanında oluşturduğu değişikliklerdir. Artırılmış Gerçeklik eğitim yapı ve işleyişini değiştirerek öğrenenlerin farklı öğrenme deneyimleri oluşturmalarını sağlamıştır. Eğitim ortamlarında Artırılmış Gerçeklik uygulamaları sayesinde öğrenciler daha somut öğrenmeler gerçekleştirmekte, gerçek ortamlarda yapılması mümkün olmayan deneyimler bu ortamlarda yapılabilmektedir. Eğitim alanyazını incelendiğinde 2000'li yıllardan itibaren kullanım etkisi incelenmeye başlanan Artırılmış Gerçeklik ile ilgili çalışmaların, takip eden yıllarla birlikte arttığı görülmüştür. Artan bu çalışmaların nasıl bir seyir izlediğinin belirlenmesi için içerik analiz çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan inceleme sonucunda Artırılmış Gerçeklikle ilgili lisansüstü tezlerin içerik analizlerinin çalışılmış olduğu görülmekle birlikte bu analizlerin en son 2020 yılını kapsadığı görülmüştür. Bu eksik göz önüne alınarak bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın amacı 2020-2022 yılları arasında eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklik ile ilgili yayınlanmış lisansüstü tezlerinin incelenerek, bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların analiz edilmesidir. Bu çalışmada Türkiye'de Artırılmış Gerçeklik konusunda yapılan çalışmaların son 2 yıldaki genel eğiliminin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışmada 2020-2022 arasında yayınlanan 33 yüksek lisans tezi, 10 doktora tezi olmak üzere toplam 43 lisansüstü tez çalışması içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu tezlere 'http://www.tez.yok.gov.tr' adresinden ulaşılmıştır. YÖK TEZ veri tabanında tez yılı '2020..2022', tez adı 'Artırılmış Gerçeklik' ve konu 'eğitim ve öğretim' filtrelemesi yapılmıştır. Çıkan sonuçlar arasında metin dili Türkçe olan tezler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma üniversite, anabilim dalı, yıl, tez türü, anahtar kelime, ders, yöntem, örneklem özellikleri ve veri toplam araçları olmak üzere 9 kategoride incelenmiştir. Araştırma bulgusuna göre Artırılmış Gerçeklik konusu ile ilgili en fazla yüksek lisans tez çalışması yapan üniversitelerin Gazi Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, doktora tez çalışması yapan üniversitenin ise Atatürk Üniversitesi olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, birçok farklı üniversitede ve anabilim dalında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Araştırma bulgusuna göre Artırılmış Gerçeklikle ilgili en fazla yüksek lisans tez çalışması yapılan dersin Fen Bilimleri, doktora tez çalışması yapılan dersin ise Sosyal Bilimler olduğu görülmektedir. Farklı ders ve konular çalışılmıştır. Bu konuda yüksek lisansta daha fazla çalışıldığı ve lisansüstü çalışmaların yıllara göre farklılaştığı görülmektedir. En fazla 'Artırılmış Gerçeklik' ve 'akademik başarı' anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yüksek lisans tez çalışmalarında en sık nicel yöntemin, doktora tez çalışmalarında ise karma yöntemin tercih edildiği görülmektedir. En sık çalışılan örneklem düzeyinin ortaokul olduğu

[79] Öğretmen, esma.orak@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[80] Öğretmen, husna.orak@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

görülmüştür. En çok tercih edilen veri toplama araçlarının başarı testleri, görüşme-odak grup, psikometrik ölçekler olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: artırılmış gerçeklik, eğitimde artırılmış gerçeklik, içerik analizi, lisansüstü tez

CONTENT ANALYSIS FOR GRADUATE THESIS ON AUGMENTED REALITY IN EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

GİRİŞ

1. Problem

Artırılmış gerçeklik (AG), gerçek dünya ile sanal dünya unsurlarını birleştiren, gerçeklik ile sanallık arasında aynı anda etkileşim sağlayan bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Azuma, 1997). Artırılmış gerçeklik, bilgisayar tarafında üretilen ses, görüntü, animasyon, hologram gibi dijital elemanları akıllı telefon, tablet ve sanal gerçeklik gözlükleri sayesinde bulunduğumuz ortamın üzerine gerçek zamanlı olarak yerleştirerek yeni bir algı ortamı oluşturur (Bingöl, 2018). Oluşturulan bu ortamla fiziksel olarak algılanamayacak nesneler algılanabilmektedir. Ayrıca bu ortamlar günlük hayatta mümkün olmayan deneyimleri kullanıcılara sanal alemde sunmaktadır.

21. yy da gelişen teknolojiler yaşamımızın birçok alanında farklı değişimler ortaya koymuştur. Bu değişimlerin en önemlilerinden biri de Artırılmış Gerçeklik ortamlarının eğitim alanında oluşturduğu değişikliklerdir. Artırılmış Gerçeklik eğitim yapı ve işleyişini değiştirerek öğrenenlerin farklı öğrenme deneyimleri oluşturmalarını sağlamıştır. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan Artırılmış Gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ederek gerçek hayatta deneyimlenmesi zor olan durumları öğrencilerin gerek okul içinde gerekse okul dışında rahatlıkla deneyimlenmesini, anlaşılması zor olan soyut kavramların da somutlaştırılmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 2022).

Eğitim alanyazını incelendiğinde 2000'li yıllardan itibaren kullanım etkisi incelenmeye başlanan Artırılmış Gerçeklik ile ilgili çalışmaların, takip eden yıllarla birlikte arttığı görülmüştür (Kara, 2018). Artan bu çalışmaların nasıl bir seyir izlediğinin belirlenmesi için içerik analiz çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan inceleme sonucunda Artırılmış Gerçeklikle ilgili lisansüstü tezlerin içerik analizlerinin çalışılmış olduğu görülmekle birlikte bu analizlerin en son 2020 yılını kapsadığı görülmüştür. Bu eksik göz önüne alınarak bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2020-2022 yılları arasında eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklik ile ilgili yayınlanmış lisansüstü tezlerinin incelenerek, bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların analiz edilmesidir. Bu çalışmada Türkiye'de Artırılmış Gerçeklik konusunda yapılan çalışmaların son 2 yıldaki genel eğiliminin ortaya konması amaçlanmıştır.

Çalışmanın Önemi

Artırılmış Gerçeklikle ilgili yapılan inceleme sonucunda lisansüstü tezlerin çalışıldığı 2020 yılından sonrasını kapsayan çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışma, son yıllarda Artırılmış Gerçeklik konusunun nasıl çalışıldığı hakkında güncel bilgi edinilmesini sağlayacaktır.

Problem cümlesi ve araştırma soruları

Araştırmanın problem cümlesini '2020-2022 yılları arasında eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklik konusu ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları nasıl bir eğilim göstermektedir?' ifadesi oluşturmaktadır. Bu problem cümlesine göre aşağıdaki araştırma soruları ele alınacaktır.

- Tezlerin üniversiteye göre dağılımları nasıldır?
- Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
- Tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerde kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
- Tezlerin ders dağılımı nasıldır?
- Tezlerin konu dağılımı nasıldır?
- Tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?
- Tezlerin örneklem özellikleri nasıldır?
- Tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

ALANYAZIN TARAMASI

Altınpulluk (2018) Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama dergisinde yayınladığı makalesinde Türkiye'de Artırılmış Gerçeklikle ilgili hazırlanan tezleri bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. 2007-2017 yılları arasında yayımlanan 40 tez incelenmiştir. Çalışmalarda birçok farklı kategori ele alınmış olmakla birlikte bu çalışmaya paralel olarak yöntem, veri toplama aracı, örneklem düzey ve büyüklükleri, eğitsel alt disiplinlerine göre de analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, en sık tercih edilen araştırma yönteminin karma yöntem, veri toplama aracının test, örneklem düzeyinin lisans öğrencileri, örneklem büyüklüğünün 51-100 aralığı, eğitsel alt disiplinin Fen Bilimleri eğitimi olduğu görülmektedir.

Sünger (2019) yayınlanan yüksek lisans tezinde Artırılmış Gerçeklik kavramı üzerine içerik analizi çalışması yapmıştır. 2009-2018 yılları arasında yayımlanan 54 tez incelenmiştir. Çalışmada yayın türü, yayın yılı, yayın dili, çalışmanın yapıldığı kurum, örneklem türü ve büyüklüğü, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri, değişkenler, anahtar kelimeler, teoriler ve çalışmaların ele aldığı alanlar analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalışmalarının yayın yılının artış gösterdiği, yayın dilinin Türkçe olduğu, Anabilim Dalı'nın Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı'nda olduğu ve 27 farklı üniversitede çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En çok tercih edilen örneklem grubunun K12 düzeyi öğrenci grubu, yöntemin uygulamaya dayalı yöntemlerden tasarım tabanlı araştırma deseni, veri toplama aracının görüşme, değişkenin "akademik başarı", anahtar kelimelerin "artırılmış gerçeklik" ve "fen öğretimi", konu alanının "eğitim ve öğretim" olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erbaş ve Atherton (2020) Journal of Learning and Teaching in Digital dergisinde yayınladıkları makalelerinde 2017 yılında yayımlanan Artırılmış Gerçeklik çalışmalarının içerik analizini yapmışlardır. 2017 yılında yayımlanan 103 akademik çalışma incelenmiştir. Çalışmada yazar, kurum, çalışma yöntemleri, örneklem, değişken, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve çalışma sonuçları analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre en çok çalışılan konunun Fen Eğitimi, yöntemin nicel yöntem, veri toplama aracının anket, örneklem büyüklüğünün 31-100 aralığı, örneklem düzeyinin ilkokul, değişkenlerin akademik başarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğdu (2021) Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulamalar dergisinde yayınladığı makalesinde Türkiye'de Artırılmış Gerçeklikle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. 2013-2020 yılları arasında yayımlanan 76 tez analiz edilmiştir. Çalışmada yayın türü; yayın yılı; çalışılan üniversite, enstitü ve anabilim dalı; yöntem, örneklem durumu analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, farklı konular üzerinde çalışıldığı, yayın yıllarında artış olduğu, 44 üniversite, 6 enstitü ve 21 anabilim dalında çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En çok çalışılan yayın türünün yüksek lisans, yöntemin karma yöntem ve deneysel desen, örneklem düzeyinin ortaokul ve üniversite olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türel ve Bayer (2021) Turkish Journal of Educational Studies dergisinde yayınladıkları makalelerinde Türkiye'de lisansüstü tezlerde Artırılmış Gerçeklik kullanımı üzerine araştırma eğilimlerini incelemişlerdir. 2013-2019 yılları arasında yayımlanan 63 tez incelenmiştir. Çalışmalarda yayın türü, yıl, üniversite, anabilim dalı, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, yöntem, veri toplama araçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, en çok çalışmanın yapıldığı yıl 2019, üniversite Gazi Üniversitesi, anabilim dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi, örneklem düzeyi ortaokul, örneklem büyüklüğü 31-100 arası, yöntem karma yöntem, veri toplama araçları başarı testi, görüşme formu, anket ve tutum ölçeği olduğu görülmüştür.

Yüksel ve Kaya (2021) ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları dergisinde yayınladıkları makalelerinde Türkiye'de eğitim alanında Artırılmış Gerçeklikle ilgili yapılan tezleri incelemişlerdir. 2013-2018 yılları arasında yayımlanan 27 tez incelenmiştir. Çalışmada yayın yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem düzeyi, dili, yapıldığı üniversite, yöntemi, örneklem büyüklüğü, duyusal uyaranı, görüntüleme türü ve bağımlı değişkenler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim alanında artırılmış gerçeklik konusunda yapılan çalışma sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. En çok çalışmanın yapıldığı dersin Fen Bilgisi, yöntemin karma yöntem, örneklem düzeyinin ortaokul, örneklem büyüklüğünün 51-100 aralığı, görüntüleyici türünün tabletler, etkisinin öğrenme, bağımlı değişkenin akademik başarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan, Metin, Ezberci Çevik (2022) Journal of Educational Technology & Online Learning dergisinde yayınladıkları makalelerinde Eğitimde artırılmış gerçeklik alanında yayınlanan çalışmaların içerik analizini yapmışlardır. 2012-2020 yılları arasında yayımlanan 87 akademik çalışma incelenmiştir. Çalışmada yayın yılı, amacı, konu alanı, yaklaşım/yöntem, örneklem grubu, örneklem sayısı, veri toplama aracı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ilk yayının 2012 yılında çalışıldığı ve yayın yıllarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok etkisinin incelendiği öğrenci başarısı, konunun fen eğitimi alanında, örneklem durumunun 40-60 arası üniversite öğrencisi, yöntemin deneysel araştırma yöntemi, veri toplama aracının nicel araştırmalarda başarı testi, nitel araştırmalarda görüşme formu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında 2020-2022 yılları arasında yayınlanan 33 yüksek lisans tezi, 10 doktora tezi olmak üzere toplam 43 lisansüstü tez incelenmiştir. Bu tezlere 'http://www.tez.yok.gov.tr' adresinden ulaşılmıştır. YÖK TEZ veri tabanında tez yılı '2020..2022', tez adı 'Artırılmış Gerçeklik' ve konu 'eğitim ve öğretim' filtrelemesi yapılmıştır. Çıkan sonuçlar arasında metin dili Türkçe olan tezler çalışmaya dahil edilmiştir.

İncelenen 43 tezin 2 tanesi uygulama tasarlamaya yönelik, 1 tanesi doküman inceleme, 1 tanesi öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Geriye kalan 39 tanesi herhangi bir dersin bir konusu üzerinde yapılan incelemelerdir.

Çalışmalar; üniversite, anabilim dalı, yıl, tez türü, anahtar kelimeler, ders, konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları olmak üzere 10 kategoride incelenmiştir.

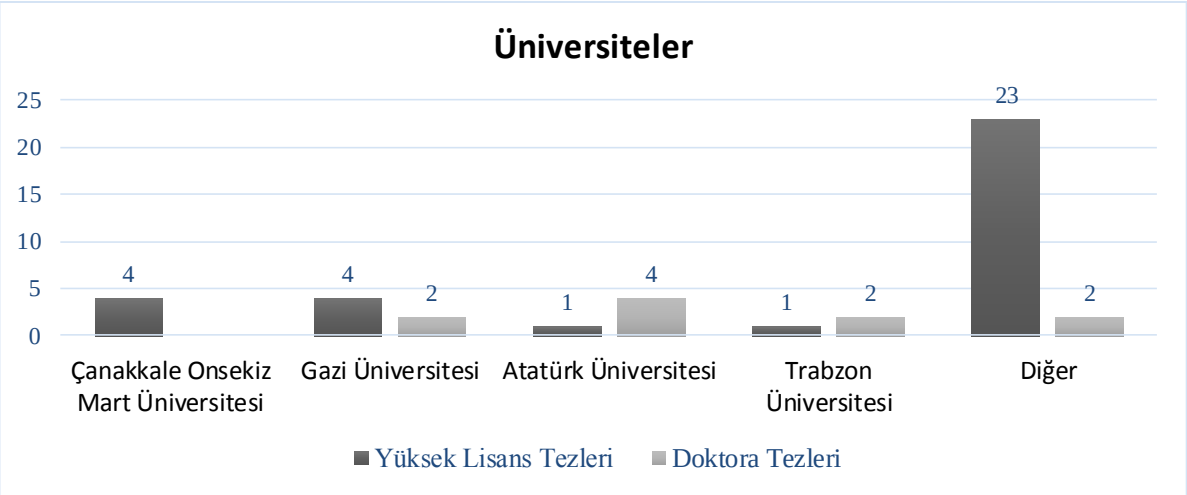
Verinin analizi için betimsel istatistik kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken frekans değerlerine göre yorumlama yapılmıştır. Çalışmada bu değerler tablo ve grafikler ile gösterilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yapıldığı Üniversiteler

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler Grafik 1'de verilmiştir.



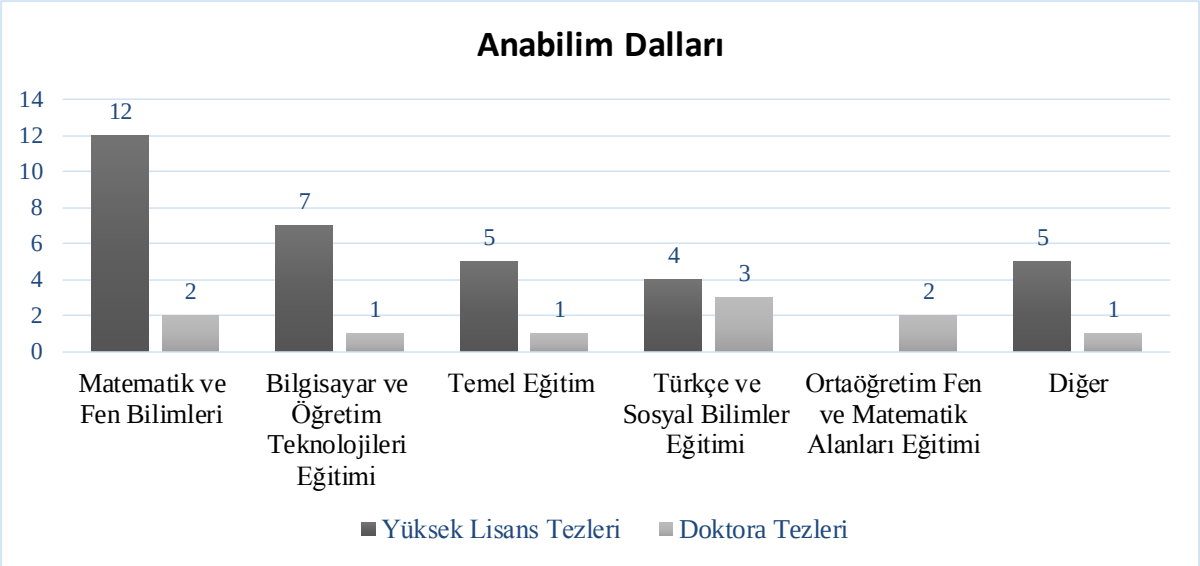
Grafik 1: Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler

Grafik 1 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklik konusu ile ilgili en fazla yüksek lisans tez çalışması yapan üniversitelerin Gazi Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, doktora tez çalışması yapan üniversitenin ise Atatürk Üniversitesi olduğu görülmektedir. Grafik 1 incelendiğinde Artırılmış Gerçeklik konusunun birçok farklı üniversite tarafından çalışıldığı görülmektedir.

Grafik 1'de diğer sütunundaki üniversiteler Aksaray Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Uşak Üniversitesidir.

2. Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yapıldığı Anabilim Dalları

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı anabilim dalları/bölüm Grafik 2'de verilmiştir.



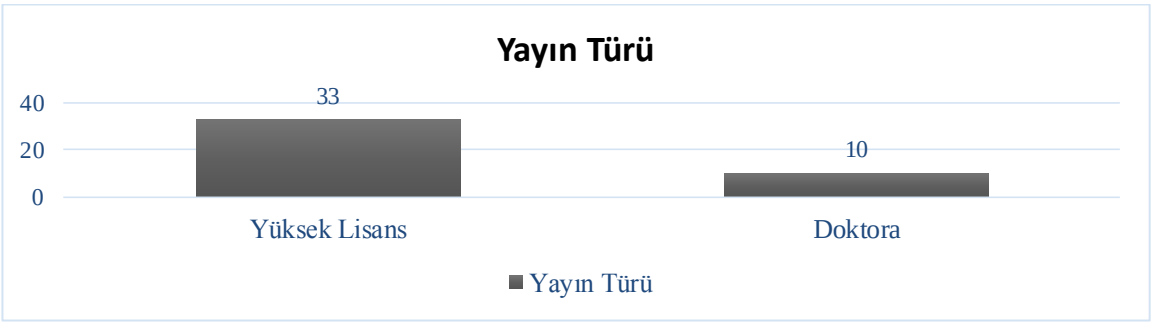
Grafik 2: Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı anabilim dalları

Grafik 2 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklik konusu ile ilgili en fazla yüksek lisans tez çalışması yapan anabilim dalının Matematik ve Fen Bilimleri, doktora tez çalışması yapan anabilim dalının ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi olduğu görülmektedir. Grafik 2 incelendiğinde Artırılmış Gerçeklik konusunun birçok farklı anabilim dalı tarafından çalışıldığı görülmektedir.

Grafik 2'de diğer sütunundaki anabilim dalları Bilişim Sistemleri ve Teknolojileri, Enformatik, Hesaplamalı Bilimler, İş Sağlığı ve Güvenliği, Özel Eğitim, Eğitim Bilimleri'dir.

3. Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yapıldığı Tez Türleri

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı tez türleri Grafik 3'te verilmiştir.

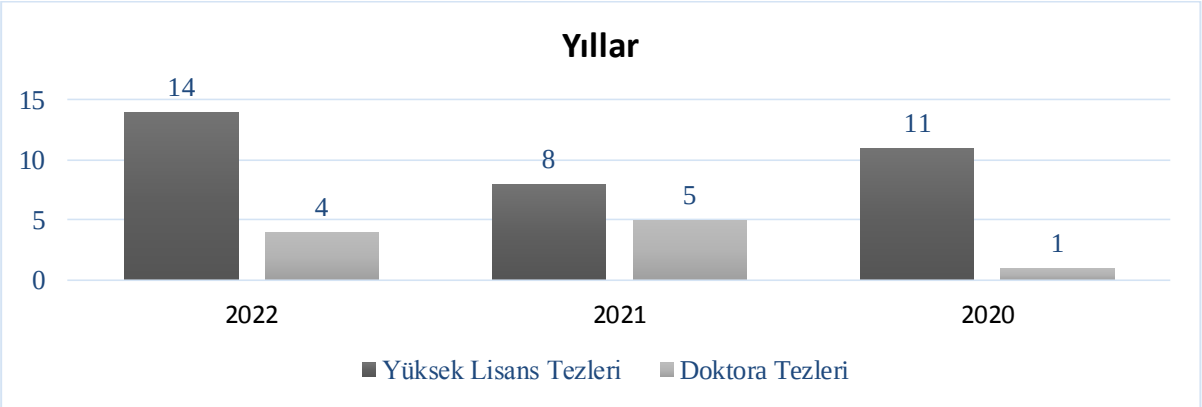


Grafik 3: Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı tez türleri

Grafik 3 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklik konusu ile ilgili 33 tane yüksek lisans tez çalışması, 10 tane doktora tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Grafik 3 incelendiğinde Artırılmış Gerçeklik konusunun yüksek lisans tezlerinde daha fazla çalışıldığı görülmektedir.

4. Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı Grafik 4'te verilmiştir.

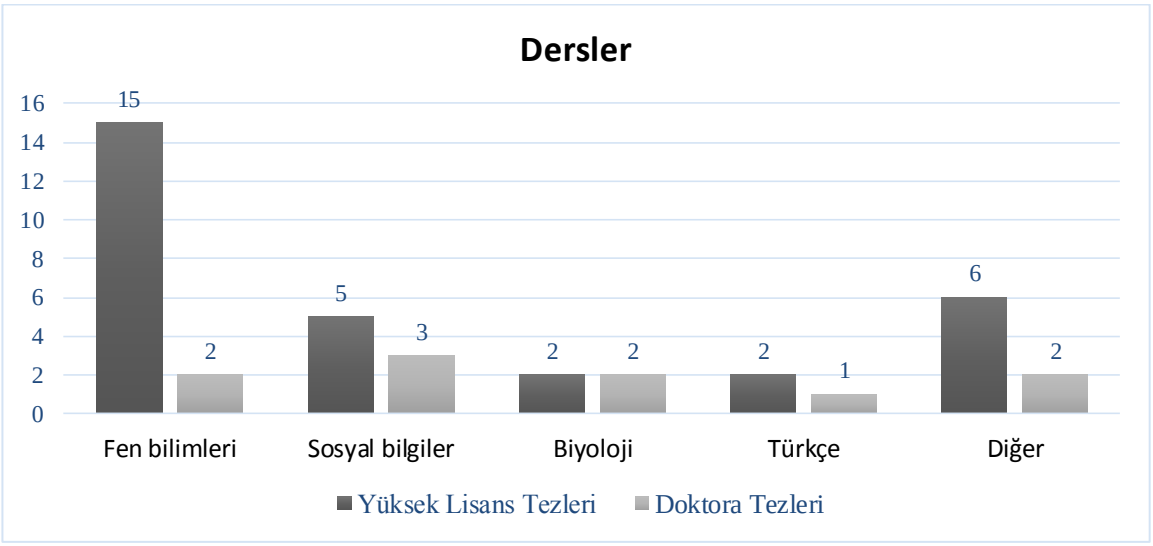


Grafik 4: Lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili en fazla yüksek lisans tez çalışması yapılan yılın 2022, doktora tez çalışması yapılan yılın ise 2021 olduğu görülmektedir. Grafik 4 incelendiğinde lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dağılımının farklılık gösterdiği görülmektedir.

5. Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yapıldığı Dersler

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı dersler Grafik 5'te verilmiştir.



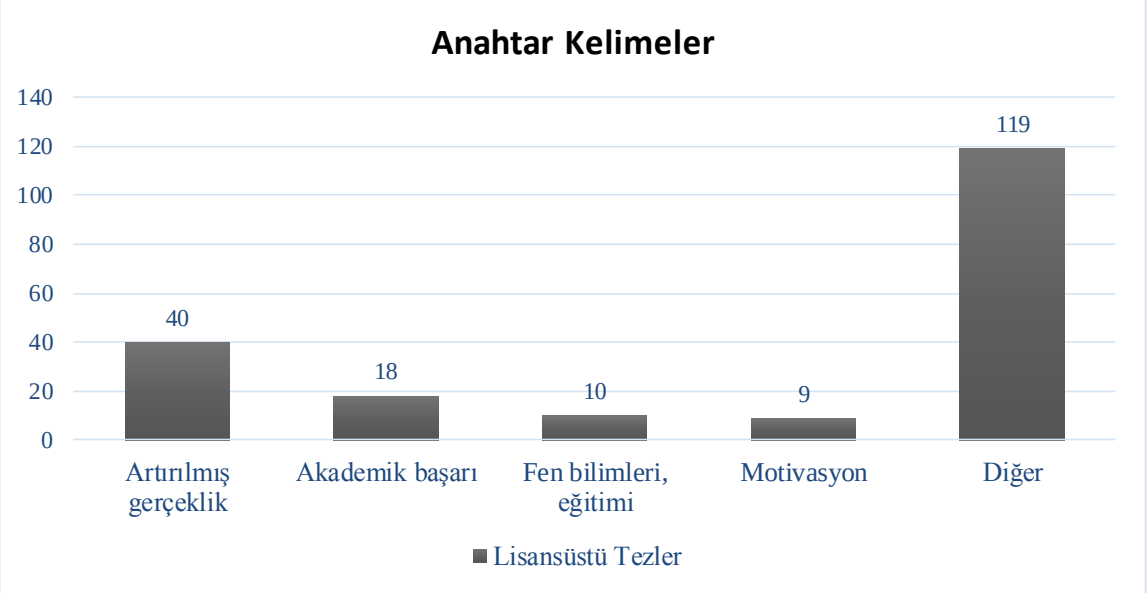
Grafik 5: Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı dersler

Grafik 5 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili en fazla yüksek lisans tez çalışması yapılan dersin Fen Bilimleri, doktora tez çalışması yapılan dersin ise Sosyal Bilimler olduğu görülmektedir.

Grafik 5'te diğer sütunundaki dersler Bilişim teknolojileri ve yazılım, Elektronik devre elemanları, Matematik, Mimarlık tarihi, Mühendislik dersleri, Tarih, Fizik, Programlama öğretimidir.

6. Lisansüstü Tez Çalışmalarında Kullanılan Anahtar Kelimeler

Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan anahtar kelimeler Grafik 6'da verilmiştir.



Grafik 6: Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan anahtar kelimeler

Grafik 6 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili lisansüstü tez çalışmalarında en sık kullanılan anahtar kelimenin 'Artırılmış Gerçeklik', diğer en sık kullanılan anahtar kelimenin ise 'akademik başarı' olduğu görülmektedir.

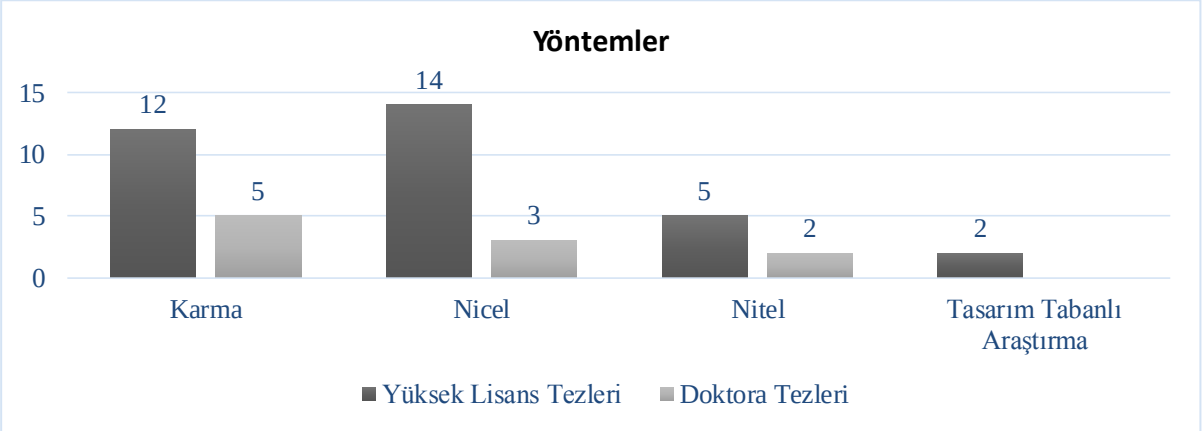
Grafik 6'da diğer sütunundaki anahtar kelimeler yüksek lisans tezleri için 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri, argümantasyon, bağlam temelli öğrenme, bilimsel süreç becerileri, bilişsel yük, biyoloji eğitimi, bölünmüş-dikkat etkisi, ders kitapları, dijital öykü, dolaşım sistemi, düz anlatım yöntemi, eğitsel film, elektronik devre elemanları, eylem araştırması, görüş, hedeflenmeyen bilgi, hücre, iç organlar, ilgi, ilkokul, iş sağlığı ve güvenliği, işbirlikli öğrenme, jigsaw ıv tekniği, mantıksal devre tasarımı, matematik öğretimi, mekânsal yakınlık, metaverse, mimarlık eğitimi, modelleme, ortaöğretim öğrencileri, otizm spektrum bozukluğu, öğretmen adayları, react stratejisi, sınıf içi etkinliklere katılım, simülasyon, sistematik öğretim, sosyal problem çözme becerileri, sözcük öğretimi, space 4d, tarih dersi, tasarım çerçevesi, uygulama geliştirme, uzaktan öğrenme, uzamsal düşünme, yabancılara Türkçe öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım, yaratıcı yazma, zihinsel model, sosyal bilgiler, tutum, güneş sistemi, tutulmalar, saf maddeler, teknoloji, teknolojiye yönelik tutum, eğitim, eğitim teknolojisi, bilgisayar mühendisliği, bilgisayar sistemleri, bilişim teknolojileri, kalıcılık,

maddenin tanecikli yapısı, okul öncesi, okul öncesi eğitim programı, sanal gerçeklik, tasarım tabanlı araştırmadır.

Grafik 6'da diğer sütunundaki anahtar kelimeler doktora tezleri için atp, belgeselle öğretim, çevre eğitimi, eleştirel düşünme, fizik öğretimi, fotosentez, hücre ve bölünmeler, ilkokul, işbirlikli öğrenme, kalıcı öğrenme, karar verme, kavramsal anlama düzeyleri, kemosentez, metin tabanlı programlama, modelleme becerisi, okuduğunu anlama, optik ünitesi, özyeterlik, probleme dayalı öğrenme, programlama becerisi, öğretimi, solunum, sosyal bilgiler öğretmen adayları, şemalaştırma, transfer becerisi, yansıtıcı düşünmedir.

7. Lisansüstü Tez Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan yöntemlerin dağılımı Grafik 7'de verilmiştir.



Grafik 7: Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan yöntemlerin dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili yüksek lisans tez çalışmalarında en sık nicel yöntemin, doktora tez çalışmalarında ise karma yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca yüksek lisans tez çalışmalarında karma yöntemin de sıklıkla tercih edildiği söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda nicel yöntemlerden en sık 'deneysel yöntem', nitel yöntemlerden ise 'örnek olay (durum çalışması)' tercih edilmektedir.

8. Lisansüstü Tez Çalışmalarının Örneklem Özellikleri

8.1. Örneklem Düzeyi

Lisansüstü tez çalışmalarının örneklem düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Lisansüstü tez çalışmalarının örneklem düzeyleri

	Okul öncesi	ilkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Öğretmen	Öğretmen ve akademisyen
Yüksek Lisans Tezleri	1	4	16	4	5	1	1
Doktora Tezleri	0	2	3	3	2	0	0

Tablo 1 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili lisansüstü tez çalışmalarında en sık çalışılan örneklem düzeyinin ortaokul olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde lise öğrencilerinin de sıklıkla tercih edildiği söylenebilir.

8.2. Örnek Büyüklüğü

Lisansüstü tez çalışmalarındaki örneklem büyüklüğü Tablo 2'de verilmiştir.

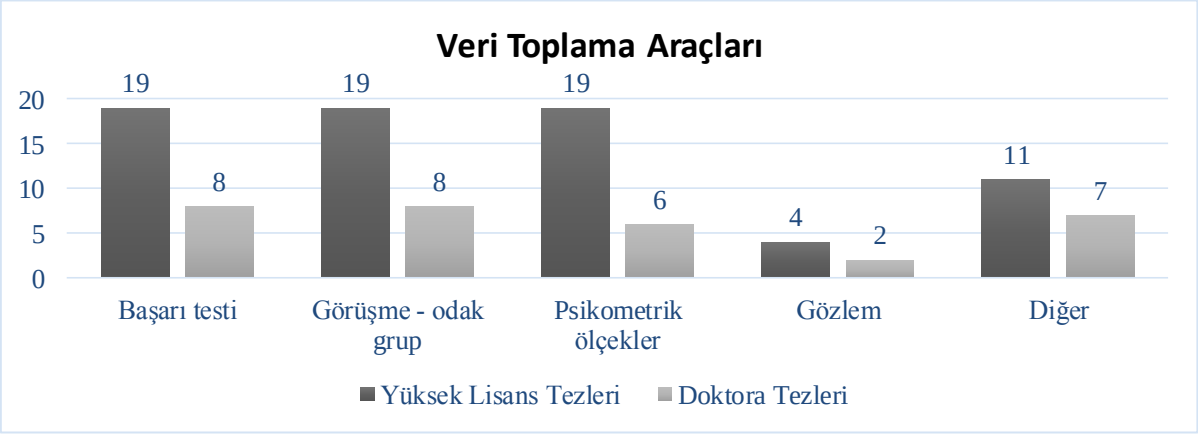
Tablo 2: Lisansüstü tez çalışmalarındaki örneklem büyüklüğü

	0-50	51-100	101-150
Yüksek Lisans Tezleri	15	13	4
Doktora Tezleri	3	4	3

Tablo 2 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili yüksek lisans tez çalışmalarında en sık çalışılan örneklem büyüklüğünün 0-50, doktora tezlerinde ise 51-100 arasında olduğu görülmektedir.

9. Lisansüstü Tez Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Grafik 8'de verilmiştir.



Grafik 8: Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları

Grafik 8 incelendiğinde eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili lisansüstü tez çalışmalarında en çok tercih edilen veri toplama araçlarının başarı testleri, görüşme-odak grup, psikometrik ölçekler olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada 2020-2022 yılları arasında eğitim ortamında Artırılmış Gerçeklikle ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu bölümde yapılan bu incelemenin sonuçlarına yer verilmiştir.

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversitelere bakıldığında 43 tez çalışmasının 24 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Bu durum birçok farklı üniversitenin Artırılmış Gerçeklik konusunda çalışmalar yaptığını göstermektedir. Ayrıca çalışmaların sadece bir üniversite tekelinde olmayıp diğer üniversitelere de dağıldığını göstermektedir. Aydoğdu (2021), Sünger (2019) ve Altınpulluk (2018)'un Artırılmış Gerçeklikle ilgili yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Artırılmış gerçekliğin eğitim ortamında uygulanma sonuçlarının araştırılmak istenmesi birçok üniversitenin bu konuyla ilgili çalışma yapmasını sağlamıştır. Aydoğdu (2021) yaptığı çalışmada Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılmasının etkililiğinin kanıtlanmasıyla ilişkili olarak konuyla ilgili çalışmalara eğilim arttığını vurgulamıştır.

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı anabilim dallarına bakıldığında birçok farklı anabilim dalının çalışmalarının olduğu görülmekle birlikte en fazla çalışmayı Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı yapmıştır. Bu anabilim dalının en fazla çalışmayı yapmış olması Matematik ve Fen bilimleri alanlarındaki konuların ve kavramların daha soyut olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Türel ve Bayer (2021)'in yapmış oldukları çalışmada AG teknolojisini içeren en fazla lisansüstü tez çalışmasının BÖTE alanında yapıldığı bulgusuna ulaşmıştır ve bunun sebebi olarak BÖTE bölümünün teknoloji ile iç içe olmasından kaynaklı olduğunu göstermiştir.

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı tez türüne bakıldığında yüksek lisans tezlerinin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Yüksel ve Kaya (2021) yaptıkları çalışmada da aynı sonuca ulaşmıştır. Yüksel ve Kaya (2021) doktora tezlerinin daha uzun sürede yazılmaları ve yüksek kalitede olmalarını bu durumun nedeni olarak göstermektedir.

Lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. En fazla yüksek lisans tezinin 2022, doktora tezinin ise 2021 yılında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı derslere bakıldığında yüksek lisans tezlerinde Fen Bilimleri, doktora tezlerinde Sosyal Bilgiler derslerinin tercih edildiği görülmektedir. Fen Bilimleri dersindeki bazı deneylerin sınıf içerisinde uygulanmasının tehlikeli olmasından, Fen Bilimleri ve Sosyal bilgiler

dersindeki bazı konularının sınıf ortamında uygulanmasının imkânsız olmasından kaynaklı olarak bu derslerde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının daha çok tercih edildiği düşünülebilir. Bu bulgulara dayanarak eğitimde kaliteyi ve başarıyı artırmak için daha farklı eğitim ortamlarının denendiği ve daha fazla teknolojiden yararlanıldığı sonucuna ulaşılabilir. Kara (2018), Yüksel ve Kaya (2021) da yaptıkları çalışmalarında Artırılmış Gerçeklik konusunun en fazla çalışıldığı alanın Fen Bilimleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akkuş, Güzel ve Özhan (2021)'ın yaptıkları çalışmalarında ise Sosyal ve Beşerî Bilimler, Fen Eğitimi ve Mühendislik alanlarındaki çalışmaların ön planda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında en çok kullanılan kelimenin çalışılan konuyla bağlantılı olarak 'Artırılmış Gerçeklik' olduğu görülmektedir. Sonrasında sırayla 'akademik başarı', 'fen bilimleri' ve 'motivasyon' gelmektedir. Bu bulgu daha önceki anabilim dalı ve derslerin incelendiği bulguyla paralellik göstermektedir. Artırılmış Gerçeklik çalışmalarının daha çok Fen bilimleri dersindeki akademik başarıya etkisini gözlemlemek amacıyla yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda akademik başarıyla birlikte motivasyonda mercek altına alınmaktadır.

Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan yöntemlere bakıldığında yüksek lisans tez çalışmalarında nicel yöntemin, doktora tez çalışmalarında ise karma yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Lisansüstü tezler incelendiğinde nicel yöntemlerden deneysel desenin, nitel yöntemlerden durum çalışmasının seçildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Turhan, Metin, Ezberci Çevik (2022) yaptıkları çalışmalarında en çok tercih edilen yöntemin nicel yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nicel yöntemlerden deneysel desenin, nitel yöntemlerden durum çalışmasının tercih edilmesi bu çalışmanın benzer sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Erbaş ve Atherton (2019) nicel, Aydoğdu (2021) karma ve nicel yöntemlerin tercih edildiği sonucunu bulmuşlardır. Türel ve Bayer (2021), Yüksel ve Kaya (2021), Altınpulluk (2017) da yaptıkları çalışmalarında karma yöntemin en sık kullanılan yöntem olduğu sonucuna varmışlardır. Türel ve Bayer (2021) araştırmalarda karma yöntemin tercih edilme nedenini 'araştırmacıların derinlemesine analiz yapmak istemeleri' olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenle doktora tezlerinde karma yöntemin daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Lisansüstü tez çalışmalarındaki örneklem özelliklerine bakıldığında örneklem düzeyinin lisansüstü tezlerde ortaokul kademesi, örneklem büyüklüğüne bakıldığında yüksek lisans tezlerinde 0-50, doktora tezlerinde 51-100 arasında olduğu görülmektedir. Örneklem düzeyi incelendiğinde araştırmacıların genel eğilimlerinin kolay ulaşabilir örneklem düzeyi olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğü göz önüne alındığında tavsiye edilen örneklem sayısının min değeri üzerinden örneklem büyüklüğünü belirledikleri sonucuna ulaşılabilir. Yüksel ve Kaya (2021) çalışmasında örneklem büyüklüğünün 51-100 arasında, Aydoğdu (2021) çalışmasında örneklem düzeyini ortaokul ve üniversite olduğu görülmektedir.

Lisansüstü tez çalışmalarındaki veri toplama araçlarına bakıldığında en çok tercih edilen araçların başarı testleri, görüşme-odak grup, psikometrik ölçekler olduğu görülmektedir. Çalışmalarda nicel yöntem tercih edileme bulgusuna paralel olarak nicel veri toplama araçları tercih edilmektedir. Nitel veri toplama araçlarından olan görüşme/odak grup ve gözlem araçlarından görüşme/odak grup fazlasıyla tercih edilirken gözlem aracı pek tercih edilmemektedir. Erbaş ve Atherton (2019) anketlerin; Türel ve Bayer (2021) başarı testi, görüşme formu, anket ve tutum ölçeklerinin; Altınpulluk (2017) testlerin; Kara (2018) ölçeklerin en sık kullanılan araçlar olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

KAYNAKÇA

Akkuş, İ. Güzel, Y. Özhan, U. (2021). *Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Konulu Uluslararası Yayınların İçerik Analizi: 2011-2019 Dönemi.* SDU International Journal of Educational Studies. 8(1): 36-50.

Altınpulluk, H. (2018). Türkiye'de Artırılmış Gerçeklikle İlgili Hazırlanan Tezlerin Bibliyometrik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama. 8(1).

Aydoğdu, F. (2021). Türkiye'de Artırılmış Gerçeklikle İlgili Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama. 11(2): 338-357. Ankara.

Bingöl, B. (2018). *Yeni Bir Yaşam Biçimi: Artırılmış Gerçeklik (AG).* Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 1(1), 44-55. İstanbul.

Çiloğlu, T. Yılmaz, Ö. Yılmaz, A. Karaoğlan Yılmaz, FG. (2021). *Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Konulu Makalelerin İncelenmesi*. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(2): 147-158. Konya.

Erbaş, Ç. Atherton, S. (2020). *A Content Analysıs Of Augmented Realıty Studıes Publıshed In 2017*. Journal of Learning and Teaching in Digital. 5(1): 7-15.

Kara, A. (2018). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Korucu, AT. Usta, E. Yavuzaslan, İF. Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Teknolojilerinin Kullanımı: 2007-2016 Döneminde Türkiye'de Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG). 2(2).

Özdemir, M. (2017). Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ile Öğrenmeye Yönelik Deneysel Çalışmalar: Sistematik Bir İnceleme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13(2): 609-632. Mersin.

Seçkin Kapucu, M. Yıldırım, İ. (2019). Türkiye'de Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Üzerine Eğitimde Yapılan Çalışmalara İlişkin Metodolojik Bir İnceleme. Akademikbakış Dergisi. 73: 26-46. Kırgızistan.

Sünger, İ. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Kavramı Üzerine İçerik Analizi Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Tekdal, M. Saygıner, Ş. (2016). *Eğitsel Anlamda Artırılmış Gerçeklik Kullanımı: Bir İçerik Analizi Çalışması.* 10. İnternational Computer and İnstructional Technologies Symposium. 173-184. Rize

Turhan, ME. Metin, M. Ezberci Çevik, E. (2022). *A content analysis of studies published in the field of augmented reality in education.* Journal of Educational Technology & Online Learning. 5(1): 243-262.

Türel, Y. Bayer, H. (2021). Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Artırılmış Gerçeklik Kullanımı Üzerine Araştırma Eğilimleri. Turkish Journal of Educational Studies. 8(2). Elazığ.

Uzun Hazneci, Ö. (2019). *Güncel Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Eğitim Alanında Kullanımı Üzerine Bir İnceleme.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu. *(*s. 499-508). Samsun.

Yıldırım, G. (2022). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yüksel, Ö. Kaya, E. (2021). *Türkiye'de Eğitim Alanında Artırılmış Gerçeklikle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi.* Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 11 (1): 263-279. Ordu.

2053

Konu Alanı: Eğitimde Teknoloji ve Tasarım

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE, ''GÖZLÜKLÜ ÇİM KAPLUMBAĞALAR'' EĞİTİM MATERYALİ İLE KÜRESEL ISINMA VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ (YEŞİL ÇATILAR) BİLİNCİNİN KAZANDIRILMASI

Sabahat ZEYBEK[81],

ÖZET

Bilindiği üzere, biz insanlar ve Dünyamızdaki diğer tüm canlıların yaşamı üzerinde yakın gelecekte karşı karşıya olduğumuz en büyük tehditlerden birisi de küresel ısınma ve iklim değişikliği tehlikesidir. Bu hassas konuda küresel ölçekte önlemler alınmaz, erken yaşlardan itibaren tehlikenin hayati boyutuna yeterince dikkat çekilmez ve toplumlar, her yaştan insanlarını yeterli duyarlılıkla bilinçlendirmez ise her geçen gün daha da fazla ısınan Dünyamızda giderek artan sayılarda sel, yangın, kasırga, tsunami gibi yüksek can kayıplarına yol açan pek çok felaketle yüzleşmemiz kaçınılmaz görünmektedir. Biz de bir eğitimci olarak; bu önemli konuda toplumsal farkındalık oluşturabilmek, duyarlı ve bilinçli bir nesil oluşumuna katkı sağlayabilmek için, ''Gözlüklü çim kaplumbağalar'' adında bir eğitim materyali tasarladık. Kaplumbağalarımızı, çorap, çim tohumu ve talaş malzemelerinden imal ettik. Yapımını öğrencilerimizle birlikte gerçekleştirdiğimiz her bir kaplumbağamıza ayrı ayrı isimler verdik. Düzenli bir şekilde sulayarak, kaplumbağalarımızın sırtlarındaki kabuk bölgelerinin çimlenip yeşillenmesini sağladık. Yaygın ''çim adam'' örneğinin bir benzeri olarak ve kaplumbağa biçiminde tasarladığımız bu eğitim materyalimizle, ilköğretim çağındaki öğrencilerimiz üzerinde, küresel ısınmanın doğuracağı felaketlere karşı farkındalık oluşturmayı hedefledik. Eğitim materyalimiz olan gözlüklü ve sırt kabukları çimlenmiş kaplumbağalarımızı, öğrencilerimize, ayrıca tasarladığımız bir hikaye ile birlikte, oyunlaştırarak sunduk. Tasarladığımız hikayede, önce mutlu bir şekilde yaşadıkları ormanda yıkıcı bir yangına uğrayan kaplumbağalarımızın uğradığı acıklı durumu anlattık. Hikayemizin devamında, ormanlarını yangında kaybederek mecburen şehre doğru yönelen kahramanlarımızın, Bilge kaplumbağa liderliğinde bir değerlendirme toplantısı yaptıklarından bahsettik. Bu toplantıda, yaşadıkları yangına sebep olan esas nedenin küresel ısınma ve bu konudaki duyarsızlık olduğunu, Bilge kaplumbağanın ağzından dinledik. Ardından, Bilge kaplumbağanın önerisiyle, madem ki artık ormanımızı kaybettik, biz de her birimiz kendi yeşilimizi kabuğumuzda kendimiz üretir ve küresel ısınmaya karşı küçük te olsa kişisel bir önlem almış oluruz, şeklinde karar aldıklarından söz ettik. Bilge kaplumbağanın bu önerisiyle, yangından kaçarak geldikleri kurak şehirde görüp öğrenmiş oldukları ''yeşil çatılı ev'' fikrini, bizzat kendileri üzerinde uygulamaya karar verdiklerini anlattık. Biz,bu eğitim materyalimizle birlikte sunduğumuz hikayemizle, öğrencilerimizin, kaplumbağalarımızın sırtı yani dış kabukları ile evlerimizin çatıları arasında direkt bir ilişki kurmalarını hedefledik. Dünyada pek çok kentte her geçen gün daha da yaygınlaşmakta olan, küresel ısınmaya karşı ''Yeşil çatı'' projesine de bu materyal ve hikayeyi kullanarak böylece dikkat çekmeye çalıştık. ''Gözlüklü çim kaplumbağalar'' adlı bu eğitim materyalimiz

[81] Öğretmen, sebozeybek@gmail.com, Sakarya Cevat Ayhan Fen Lisesi

kullanılarak, ilköğretim çağındaki öğrencilerimiz üzerinde, erken dönemlerden itibaren küresel ısınmanın tehlikeli sonuçları ve etkili bir önlem olarak ta ''yeşil çatı'' projesi hakkında, sıkılmadan yapılan eğlenceli bir aktivite ile kalıcı bir bilinç oluşturabilmek mümkün olabilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER *Gözlüklü Çim kaplumbağalar, yeşil çatılar, iklim değişikliği, kentsel ısı adası.*

RAISING GLOBAL WARMING AND CLIMATE CHANGE (GREEN ROOFS) AWARENESS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH THE EDUCATIONAL MATERIAL OF

ABSTRACT

As it is known, one of the biggest threats that we humans and all other living things on our Earth face in the near future is the danger of global warming and climate change. If measures are not taken on a global scale on this sensitive issue, if enough attention is not paid to the vital dimension of the danger from an early age, and if all societies do not raise awareness of people of all ages with sufficient sensitivity, our world is getting hotter day by day, leading to high loss of life such as floods, fires, hurricanes and tsunamis. It seems inevitable that we will face the many disasters that have led to. As an educator; In order to create social awareness on this important issue and to contribute to the formation of a sensitive and conscious generation, we designed an educational material called "Grass Turtles with Glasses". We manufactured our turtles from socks, grass seed and sawdust. We gave different names to each of our turtles that we made together with our students. By watering regularly, we ensured that the shell areas on our turtles' backs were germinated and greened. With this educational material, which we designed in the form of a turtle, similar to the common "grass man" example, we aimed to raise awareness on our primary school students against the disasters caused by global warming. We presented our educational material, our turtles with glasses and germinated dorsal shells, to our students, with a story we also designed. In the story we designed, we first described the tragic plight of our tortoises when they suffered a devastating fire in the forest where they lived happily. In the continuation of our story, we talked about how our heroes, who lost their forests in the fire and headed towards the city, held an evaluation meeting under the leadership of Wise Turtle. In this meeting, we heard from the mouth of the wise turtle that the main reason that caused the fire they experienced was global warming and insensitivity on this issue. Then, with the suggestion of the wise tortoise, we talked about the decision that since we have lost our forest, each of us produces our own green in our own shell and we will take a personal measure, albeit a small one, against global warming. With this suggestion of the wise tortoise, we explained that they decided to apply the idea of "house with a green roof", which they had learned and seen in the arid city where they had escaped from the fire, on themselves. With the story we presented with this educational material, we aimed for our students to establish a direct relationship between the backs of our turtles, that is, their outer shells, and the roofs of our houses. By using this material and story, we tried to draw attention to the "Green roof" project against global warming, which is becoming more and more widespread in many cities around the world. To be able to create a permanent awareness on our primary school students about the dangerous consequences of global warming from the early ages and the "green roof" project as an effective precaution, by using this educational material called "Grass Turtles with Glasses", with a fun activity that is done without getting bored. possible.

Keywords: *Spectacled Grass turtles, green roofs, climate change, urban heat island.*

GİRİŞ

Yaşadığımız evren içerisinde biz insanoğlunun karşı karşıya bulunduğumuz en önemli küresel çevre problemi İklim değişikliğidir. Bu büyük çevre problemi, zamanında ve yeterli önlemler alınmaz, ana okulu ve ilk okul seviyesinden başlanarak her bireyde yüksek bir bilinç ve duyarlılık oluşturulmaz ise telafisi imkansız felaketlere neden olabilme potansiyeli taşımaktadır.

İklim değişikliğine yol açan temel nedenler arasında, insanoğlunun sürekli kazanma ve daha fazla üretme hırsıyla davranması, sanayi ve ulaşımda çılgınca fosil yakıtlar kullanması, ormanlarımızın yok edilip yerlerine betonarme binalar yapılması, Atmosferde doğal olarak bulunan metan, karbondioksit gibi gazların yanı sıra yine insanoğlunun bilinçsiz tüketimiyle ilgili olarak zararlı sentetik kimyasalların hızla artması ve tüm bunlara bağlı olarak oluşan sera gazı etkisi ile Dünyamızın ortalama sıcaklığının her geçen gün tehlikeli biçimde yükselmesi, gösterilebilir.

Atmosferde azot, oksijen ve sera gazları Güneşten gelen enerjinin bir bölümünü filtreleyip tutarak ortalama sıcaklıkta kalmasını sağlar ve Dünyamızı yaşanır kılar. Sera gazlarını Dünyamızı saran bir battaniye gibi düşünebiliriz. Atmosferdeki sera gazlarının artması ile Güneşten gelen enerji Atmosferde çok tutuluyor ve sıcaklık arttıkça iklimler de değişiyor.

Dünyamızın İklimi, var olduğu ilk andan günümüze, milyonlarca yıl içinde yavaş yavaş değişti. Ancak şimdi sera gazları aşırı artış gösterdiği için iklimler de hızlı değişiyor. Küresel ısınmanın etkisi ile ani sıcaklık, kuraklık ve buna bağlı olarak tarımda ürün kaybı, değişen yağış düzenleri, fırtına, kasırga, orman yangınları, eriyen buzullar, yükselen deniz seviyeleri, artan okyanus su sıcaklıkları görülmeye başlanmıştır. Ne yazık ki tüm bu olumsuzluklar, insanoğlu ve tüm canlıların yaşamı için tehdit derecesine varan şiddetini arttırarak yaşanmaya devam edecektir.

İklim değişikliği arttıkça, sıcak hava dalgaları kentsel ısı adası etkisi ölümcül sonuçlara yol açabilir. Şehirler, onları çevreleyen kırsal alanlardan çok daha sıcaktır. Asfalt yollar, beton yapılar, Güneş ışığını emdikten sonra ısı enerjisi yayar; klimalar ve araçlardan çıkan egzoz gazları, ekstra ısı üretir. Buna ''kentsel ısı adası etkisi'' denir ve bu etki şehir merkezlerini onları çevreleyen kırsal alanlardan birkaç derece daha sıcak yapabilir.

Şehirleri Küresel iklim değişikliğine dayanıklı hale getirebilmek ve sıcak hava dalgalarını en aza indirmek için Dünyanın farklı bölgelerinde, çok başarılı bir biçimde yeşil çatılar uygulaması yapıldığı bilinmektedir. Bu uygulamanın yapıldığı yeşil çatılarda yetiştirilen bitkilerin yapraklarında bulunan fazla su, fotosentez sırasında yüzeyden buharlaşarak su buharı olup Atmosfere karışmakta, bu da şehirlerin artan ısı seviyesini dengede tutmakta ve düşürmektedir.

Yeşil çatılar Projesi ile, doğal çevrenin ve biyolojik çeşitliliğin korunması, kent ısı adaları etkilerinin azaltılması, hava sıcaklığının dengelenmesi, havadan savrulan partiküllerin filtre edilmesi (toz

tutuculuğu), karbondioksit ve oksijenin karşılıklı değişiminin sağlanması, gürültü etkisini azaltılması konularında oldukça başarılı sonuçlar alındığı bilinmektedir. Ayrıca bu projenin, yağmur suyuna, sera gazı ve metallere, çatı yalıtımının ömrünün uzatılmasına, estetik ve rekreasyona, yeni iş imkanları sunulmasına da bir çok etkin katkıları bulunmaktadır.

İklim değişikliği konusu tüm insanlığı ilgilendiren küresel bir sorunu olup; bu sorun nedeniyle üretilen her türlü çözüm uygulamasına, her bireyin bilinçli bir bakış ve sorumlu bir yaklaşımla bireysel olarak asgari düzeyde katkı sağlaması gerekmektedir. İklim değişikliğinin olumsuz etkilerini en aza indirmek için enerjiyi tasarruflu kullanmak, rüzgar - Güneş gibi yenilenebilir alternatif enerji kaynaklarına yönelmek ve bunları daha yakından tanımak, arabaya binmek yerine toplu taşıma araçlarını tercih etmek, atıklar konusunda bilinçli olup atıkları azaltmak, geri dönüşüme önem vermek, suyu tasarruflu kullanmak, ağaç dikerek karbondioksiti azaltmak ve her hangi bir şey almadan önce kendi kendimize bu aldığımız ürüne gerçekten ihtiyacımız olup olmadığını mutlaka sormak, bu bireysel sorumluluk ve bilinçli birey davranışlarından ilk akla gelenlerdir.

İklim değişikliğinin olumsuz etkilerini azaltma konusunda ''bireysel bilinç'' edinmenin de diğer tüm alanlarda olduğu gibi, çocukluktan itibaren kazandırılması gerektiğine inanıyoruz. Literatür taramamız sırasında sıkça karşılaştığımız ''Yeşil çatı'' projesinin, bu konuda ortaya konulmuş en etkili ve duyarlı insan davranışlarından birisi olduğunu gözlemledik. Proje uygulayıcıları, bireysel bazda atmış oldukları bu sembolik adımlarla, insanlığın geleceği için çok mühim bir tehlikeyi savuşturmak adına belki bir kaplumbağa hızında fakat tavşanı geçip yenmeyi başaran kaplumbağanın kararlılığında bir adım atmış oldular.

Biz de küresel iklim değişikliğinin gelecekte Dünyamızda neden olabileceği çok büyük felaketlere dikkat çekmek, bu konuda duyarlı ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilmek adına; ''yeşil çatılı'' evler projesi ile Gözlüklü Çim kaplumbağalarımızın sırtlarında taşıdıkları çatı-evlerini yeşillendirmeleri arasında bir ilişki kurduğumuz hikayemiz aracılığıyla, aynı zamanda hem yeşil çatılı evlere hem de küresel iklim değişikliği sorununa dikkat çekecek etkili ve eğlenceli bir eğitim materyali tasarladık.

.

YÖNTEM

İlköğretim 4. sınıf müfredatı incelendi kazanımlar araştırıldı .

İklim değişikliği ile ilgili kaynak taraması yapıldı. akademik makaleler tarandı. İklim değişikliği konusunun ilköğretim öğrencilerine farkındalık kazandırmak için bu konu hikayeleştirildi.

Çim kaplumbağalar tasarımı için (atık ürünlerden) malzeme temin edildi.

Malzemeler:

Talaş, çim tohumu, bayanların kullandığı ve '' kaçmış'' diye ifade edilen yırtık ince çorap, gözlükler için ince kablo teli, oyuncaklarda kullanılan yapıştırma göz, orman yangınından etkilenen kaplumbağaları temsil etmekte kullanmak için ''siyah renkli'' ince çorap.

Çiçekçi ve oyuncakçılarda gördüğümüz çim adamlardan yola çıkarak 50 adet çim kaplumbağa tasarlandı.

Öğrencilerin hikayeyi okuyarak iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olmaları sağlandı. Çim kaplumbağaların öğrenciler tarafından hazırlanması ve her gün sulanarak yeşillendirilmesi sayesinde, çocuklara hem sorumluluk duygusu kazandırıldı hem de iklim değişikliği ile ilgili ''yeşil çatılar'' konusu öğretilmek istendi.



BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazılan hikaye kitapları ve tasarlanan çim kaplumbağalar bir grup ilköğretim öğrencilerine dağıtıldı. Öğrencilerden hikayeyi okumaları ve tasarlanan çim kaplumbağaları sulayarak kaplumbağanın sırtındaki çimlerin çıkmasını beklemeleri istendi. Diğer gruba sadece iklim değişikliği nedir? diye soruldu. Sadece soru sorduğumuz grup, iklim değişikliğini tam olarak açıklayamaz ve bunların içinden bazıları da bu kavramı ilk defa duyduğunu söylerken; hikayeyi okuyan ve çim kaplumbağaları düzenli bir şekilde her gün sulayarak yeşillendiren öğrencilerin ise sorunun cevabını kolayca verdikleri, iklim değişikliği ile Dünyamızda meydana gelen değişiklikleri ve alınması gereken tedbirleri söyledikleri, ''yeşil çatılar'' projesinin bu konuda Dünyada uygulanan en etkili projelerden birisi olduğunu, kentlerdeki ısınmanın artmasını en aza indirgemekte yararlanılabilecek bu projeyi, çim kaplumbağaları sulayıp çatı-evlerini yeşillendirerek öğrendikleri gözlendi.

Artık malzemeler ile tasarlanan çim kaplumbağa ve iklim değişikliğini anlatan hikaye kitabı ile öğrenciler iklim değişikliği konusunu çok daha kolay ve kalıcı biçimde öğrendiler.

Çocukların çim kaplumbağaları sulayarak sorumluluk duygusu kazanmaları çimlerin büyümesi ve bilge kaplumbağanın hikayede bilge kaplumbağanın iklim değişikliği konusu ile anlattıkları ve iklim değişikliği ile ilgili çözüm önerisi olarak çatılarının yeşillendirmesini zihinlerinde birleştirerek iklim değişikliği konusunu daha kolay öğrenmelerini sağlamıştır.

İklim değişikliği ile ilgili yazılan Hikaye kitabı ile Çim kaplumbağaların öğrencilere birlikte verilmesi öğrenmelerinde kalıcılığı ve iklim değişikliği konusunda farkındalığı artırmıştır.

KAYNAKÇA

Ali Derya Atika, *. Y. (2019). LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL İKLİMDEĞİŞİKLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ. *ACJES*.

AYDIN1, N. (2021, 07). *BNEJSSBalkan and Near Eastern Journal of Social Sciences Yeşil Şehirler*.* https://www.ibaness.org/bnejss/2021_07_special_issue/13_Aydin.pdf. adresinden alındı

BAYRAKCI, D. A.–Y. (2022). *Zoolojik Açıdan Kaplumbağalar .* https://basimveyayinevi.ege.edu.tr/files/basimveyayinevi/icerik/kaplumbagalarekitap.pdf#page=10. adresinden alındı

Bruyninckx, H. (2022, ARALIK). *İklim, doğa ve insanlar: gezegenimiz için ortak bir gelecek.* https://www.eea.europa.eu/tr/articles/iklim-doga-ve-insanlar-gezegenimiz. adresinden alındı

KINALI, İ. A. (2013, Mayıs/Haziran). Ofis Binalarında Yeşil Çatıların Isıtma ve Soğutma Yüklerine Olan Etkileinin Analizi. *Tesisat Mühendisliği* , s. 26-34.

ORTAÇEŞME1, V. O. (2022). *PEYZAJ -Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi.* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2838651. adresinden alındı

ÖZTÜRK, K. (2002). Küresel İklim Değişikliği ve Türkiye'ye Olası Etkileri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 47-65.

Yüksel.Ü.D. (2005). Ankara kentinde Kentsel Isı Adası Etkisinin Yaz aylarında Uzaktan Algılama ve Meteorolojik Gözlemlere Dayalı olarak saptanması ve Degerlendirilmesi üzerine Araştırma. *Doktora tezi*, s. 18-31.

2247

Konu Alanı: Eğitimde Teknoloji ve Tasarım

CHAT GPT-3, SPSS'Yİ SOSYAL BİLİMLERE YENİ BAŞLAYANLAR İÇİN KULLANICI DOSTU HALE GETİRDİ

Dönüş ŞENGÜR[82],

ÖZET

Bu kısım silinecek amaç ornek olsun.

CHAT GPT-3 MADE THE SPSS USER-FRIENDLY FOR BEGINNERS IN SOCIAL SCIENCE

ABSTRACT

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) is a software that is used for statistical analysis and data visualization. It is commonly used in the social sciences, health sciences, marketing, and education, among other fields, to analyze and interpret data and make informed decisions based on the results. It is easy to use, making it accessible to a wide range of researchers and practitioners. There are several potential difficulties that beginners may encounter when learning to use SPSS. To effectively use SPSS, it is important to have a basic understanding of statistical concepts. SPSS has a complex interface with many different menus and options, which can be intimidating for beginners. It may take some time to become familiar with the layout and features of the software. SPSS has a wide range of statistical analysis options, and it can be difficult for beginners to know which one is appropriate for a given situation. Recently, Artificial intelligence (AI) language model Generative Pre-trained Transformer 3 (CHAT-GPT-3) has emerged in our technological lives. CHAT-GPT-3 is a type of computer program that has been trained on a large dataset of text and can generate human-like responses to prompts. Its primary function is to assist users by providing information and answering questions that it has been trained on. In this paper, it is aimed to show how CHAT-GPT-3 can assist beginners in SPSS in the processing of their datasets, especially for social science interests. Because, data analysis can be challenging for beginner social science researchers for several reasons such as social science data can often be complex, with multiple variables and multiple levels of analysis. This can make it difficult to analyze and interpret the data in a meaningful way. Therefore, some sample hints, where CHAT-GPT-3 prompts are used to handle such statistical operations in SPSS, are provided. The comments that CHAT-GPT-3 gives out are analyzed. It is believed that CHAT-GPT-3 will be a good assistant for beginners in SPSS.

***Keywords**: CHAT-GPT-3, SPSS in social science, data analysis, Artificial intelligence.*

[82] Dr. Öğr. Üys., dsengur@firat.edu.tr, Fırat Üniversitesi

1. Introduction

SPSS is a software that allows researchers to analyze and interpret data using a wide range of statistical techniques. One of the main advantages of SPSS is its user-friendly interface, which makes it easy for researchers to enter and process the data, perform statistical analyses, and create graphs and charts to illustrate their findings. SPSS offers a wide range of statistical techniques, including t-tests, analysis of variance (ANOVA), regression, and factor analysis, which are commonly used in social science research (Bryman & Cramer, 2007). In addition to its statistical capabilities, SPSS also has several features that are useful for data management and organization. For example, it allows researchers to create and edit data files, merge data from multiple sources, and create data dictionaries to document the meaning and coding of variables (Grace-Martin, 2010). Despite its many strengths, SPSS is not without its limitations. Some researchers have criticized the software for its reliance on parametric statistics, which may not be appropriate for all types of data (Kaplan & Schmitt, 2015). Additionally, the cost of SPSS can be a barrier for some researchers, especially those working in smaller organizations or developing countries (Pallant, 2010). Additionally, some researchers have argued that SPSS is not as flexible as other statistical software programs, such as R or Stata, and that it is not well-suited for analyzing complex, multivariate data (Field, 2013).

In the literature, there have been various works where SPSS was used in data analysis. (Lopez & King, 2015) used SPSS to analyze data from a survey of African American adolescents and their parents, examining the relationship between parental involvement and academic achievement. The authors used a variety of statistical tests, including t-tests, ANOVA, and regression analysis, to analyze the data and interpret the results. (Garcia & Tackett, 2017) used SPSS to analyze data from a survey of college students, examining the relationship between social support and mental health outcomes. The authors used regression analysis and ANOVA to analyze the data and interpret the results. Wang et al., 2019 used SPSS to analyze data from a survey of adolescents and their parents, examining the relationship between parenting styles and adolescent substance use. The authors used regression analysis and t-tests to analyze the data and interpret the results.

Learning to use SPSS is an important skill for many social science researchers. SPSS is a software program that allows researchers to analyze and interpret data using a wide range of statistical techniques. It is particularly useful for analyzing data from large-scale surveys and experiments and has become an essential tool for researchers in many social science disciplines, including sociology, psychology, education, and economics (Bryman & Cramer, 2007). In addition, there is a significant amount of literature available on the use of SPSS in education. One way in which SPSS has been used in school administration is to evaluate the effectiveness of different teaching methods and interventions. For example, Ainsworth and Frisby (2011) used SPSS to analyze data from a study on

the effectiveness of different reading interventions for students with dyslexia. They found that a specific intervention was significantly more effective at improving reading performance than the control group, providing important insights for educators looking to improve reading outcomes for students with dyslexia. SPSS has also been used to analyze data on teacher effectiveness. Kachgal and Smith (2009) used SPSS to analyze data from a study on the relationship between teacher effectiveness and student achievement. They found that teacher effectiveness was significantly related to student achievement, highlighting the importance of teacher quality in school administration. Additionally, SPSS has been used to analyze data on school resources and their impact on student outcomes. Tabachnick and Fidell (2007) used SPSS to analyze data from a study on the relationship between school resources and student achievement. They found that access to resources such as computers and textbooks was significantly related to student achievement, indicating the importance of adequate resources in supporting student success. Hair, Black, Babin, and Anderson (2010) used SPSS to analyze data from a study on the relationship between school climate and student achievement. They found that a positive school climate was significantly related to higher student achievement, highlighting the importance of creating a supportive and welcoming environment for students. Marzano, Pickering, and Pollock (2001) used SPSS to analyze data from a study on the effectiveness of different instructional strategies on student achievement. They found that certain instructional strategies, such as cooperative learning and mastery learning, were significantly more effective at improving student achievement than traditional lecturing. Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004) used SPSS to analyze data from a study on the relationship between student engagement and academic performance. They found that students who were more engaged in their learning had significantly higher grades than those who were less engaged, indicating the importance of student engagement in academic success. However, learning to use SPSS can be challenging for researchers who are not familiar with statistical techniques or software programs.

There are several potential challenges that beginners in the social sciences may encounter when learning to use SPSS for data analysis. To effectively use SPSS, it is important to have a basic understanding of statistical concepts and techniques, such as mean, median, standard deviation, and hypothesis testing. These concepts can be challenging for beginners to grasp and may require additional study and practice to fully understand. SPSS has a complex interface with many different menus and options, which can be intimidating for beginners. It may take some time to become familiar with the layout and features of the software. Before data can be analyzed in SPSS, it must be entered into the software and cleaned to ensure accuracy and consistency. This process can be time-consuming and may require some attention to detail. SPSS has a wide range of statistical analysis options, and it can be difficult for beginners to know which one is appropriate for a given situation.

Once an analysis has been run in SPSS, it is important to interpret the results correctly. This can be challenging, especially for beginners who may not be familiar with statistical terminology or the assumptions underlying the analysis.

Due to the new technologies, it is possible to learn to use SPSS through online resources such as YouTube videos and online courses. There are many resources available that can help beginners to learn the basics of using SPSS, including video tutorials, interactive exercises, and step-by-step guides. Many YouTube channels offer video tutorials on using SPSS, covering topics such as importing data, selecting statistical tests, and interpreting results. There are also many online courses available that teach the use of SPSS, ranging from beginner to advanced levels. These courses typically include lectures, exercises, and quizzes to help students learn the software. SPSS includes built-in help documentation that provides detailed information on how to use the software, as well as examples and tips. It is important to note that while online resources can be a useful way to learn SPSS, they may not provide the same level of depth and guidance as in-person training or a traditional classroom setting. It may be helpful to supplement online learning with additional resources, such as textbooks or tutoring, to ensure a comprehensive understanding of the software.

CHAT-GPT-3, which is defined as a language model developed by OpenAI that can generate human-like text, can be used to assist beginners in learning SPSS by providing explanations and examples of how to use the software. One way that CHAT-GPT-3 can assist beginners in learning SPSS is by providing a general overview of the software and its capabilities. This could include information on the different features and tools available in SPSS, as well as the types of data that can be analyzed using the software. CHAT-GPT-3 could also provide examples of how SPSS is commonly used in social science research, such as analyzing survey data or running statistical tests. Another way that CHAT-GPT-3 could assist beginners in learning SPSS is by providing step-by-step instructions for using the software. This could include information on how to enter and process data, perform statistical analyses, and create graphs and charts to illustrate findings. CHAT-GPT-3 could also provide explanations of statistical concepts and techniques that are relevant to using SPSS, such as t-tests, ANOVA, and regression. Overall, CHAT-GPT-3 can be a useful tool for beginners learning to use SPSS by providing a range of information and examples that can help to clarify complex concepts and procedures. However, it is important to note that CHAT-GPT-3 is a language model and is not a replacement for more comprehensive resources, such as textbooks or online tutorials, which may provide more in-depth coverage of SPSS and statistical analysis.

In this paper, we propose to use of CHAT-CHAT-GPT-3 for fast learning of SPSS for beginners in social sciences. There are several reasons why using CHAT-CHAT-GPT-3 may be preferable to using YouTube videos or online courses for learning SPSS. First of all, one advantage of using CHAT-CHAT-

GPT-3 for learning SPSS is the ability to customize the learning experience to individual needs and goals. With CHAT-CHAT-GPT-3, users can input specific questions or areas of focus, and the system can provide tailored responses and resources. This can be especially useful for those who have specific learning objectives or need to learn at their own pace. In contrast, YouTube videos and online courses may not offer the same level of customization and may not be tailored to the individual learner's needs. Another advantage of using CHAT-GPT-3 for learning SPSS is the ability to adapt to the learner's progress and knowledge level. CHAT-GPT-3 can track the user's progress and provide appropriate content and challenges based on their current level of understanding. This can help ensure that the learner is challenged and engaged, but not overwhelmed. In contrast, YouTube videos and online courses may not be able to adapt to the learner's progress in the same way. CHAT-GPT-3 can also provide personalized feedback on the learner's progress and understanding of the material. This can help the learner identify areas of strength and weakness and focus their efforts on areas that need more attention.

2. Generative Pre-trained Transformer (GPT) 3

As mentioned earlier, CHAT-GPT-3 is a language model developed by OpenAI that can generate human-like text. It is one of the largest and most advanced language models to date, with a capacity of 175 billion parameters, and is capable of generating coherent and coherent text on a wide range of topics (Brockman, Conley, & Wang, 2021). CHAT-GPT-3 works by processing large amounts of text data and learning patterns and relationships between words and sentences. It uses a machine learning technique called pre-training to build a large neural network model that can predict the next word in a sequence of words based on the words that come before it. Once the model has been pre-trained, it can then be fine-tuned for specific tasks, such as translation, summarization, or text generation. This is achieved through the use of "transformer" architecture, which allows the model to process the input text sequentially and capture long-range dependencies between words and sentences (Radford, Wu, Child, Luan, Amodei, & Sutskever, 2019). CHAT-GPT-3 has a wide range of applications, including language translation, text summarization, question answering, and text generation. It has been used to generate news articles, write code, and even generate poetry and music. In addition to its ability to generate text, CHAT-GPT-3 can also be used to perform natural languages processing tasks, such as named entity recognition and part-of-speech tagging. Overall, CHAT-GPT-3 is a powerful and versatile language model that has the potential to revolutionize the field of natural language processing. It is an important step forward in the development of machine-learning technologies that can understand and generate human-like text. However, it is important to note that CHAT-GPT-3 is still a machine-learning model and is not a replacement for human

intelligence. One of the main challenges in using CHAT-GPT-3 is controlling the output of the model to ensure that it is accurate and appropriate for the task at hand. This can be difficult, as the model is trained on a large dataset and may generate text that is biased or misleading. It is important for users of CHAT-GPT-3 to carefully evaluate the output of the model and ensure that it is appropriate for their purposes.

3. Statistical Package for the Social Sciences

As mentioned earlier, SPSS is a statistical analysis software package used to analyze data and make predictions (Green & Salkind, 2010). It is commonly used in fields such as market research, data mining, and survey research, and it can handle large amounts of data quickly and efficiently. SPSS includes a wide range of tools for data preparation, analysis, and visualization, including techniques such as regression, ANOVA, and chi-squared tests. It also includes several features for data visualization, such as charts and graphs, which can be used to communicate results effectively. SPSS is frequently used in the social sciences to analyze data from surveys and studies to test hypotheses on the relationships between various variables (Miller, Acton, Fullerton, & Maltby, 2009). For instance, a researcher can develop predictions about how opinions toward a specific social problem may evolve based on the analysis of survey data using SPSS.

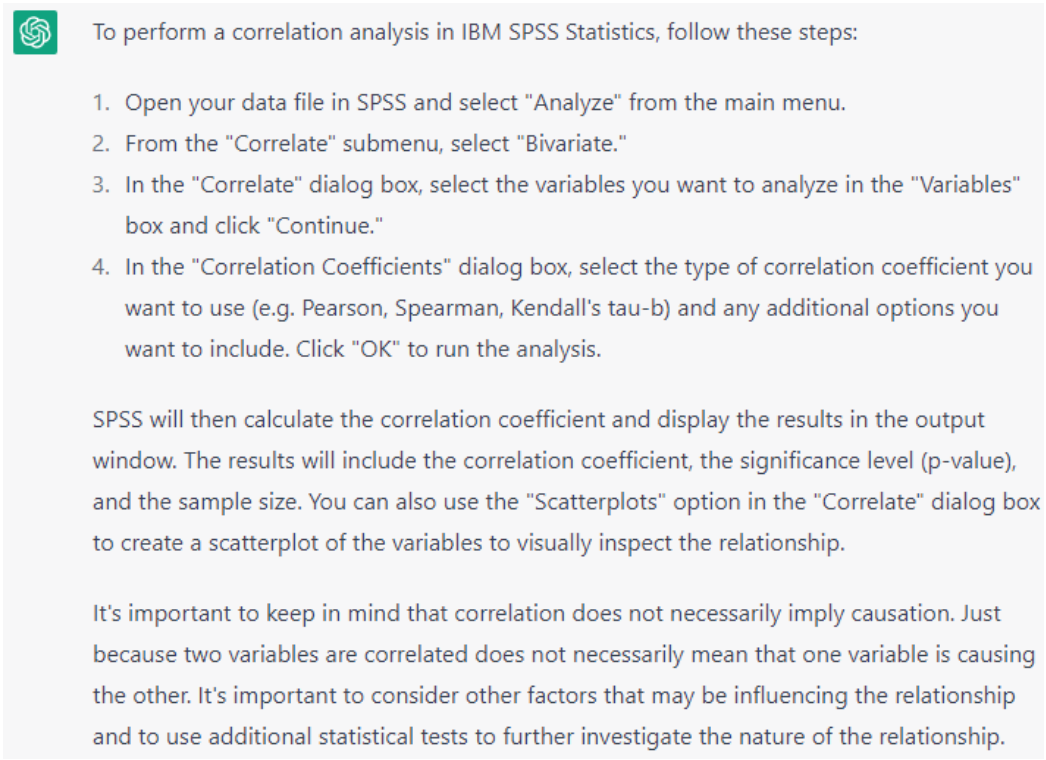
3. CHAT-GPT-3 Prompts for SPSS Analysis

This section will include several subsections where the CHAT-GPT-3 is used to help beginners in social science with several SPSS tips for statistical analyses. For each section, a brief introduction about the statistical analysis is given and the related CHAT-GPT-3 prompt and its answer are given, respectively.

3.1. Correlation analysis with SPSS

Correlation analysis is a statistical method used to examine the relationship between two continuous variables (Senthilnathan, 2019). A correlation coefficient is a numerical measure of the strength and direction of a linear relationship between two variables. The correlation coefficient can range from -1 to 1, where -1 indicates a strong negative relationship, meaning that as one variable increases, the other decreases. 0 indicates no relationship between the variables, and 1 indicates a strong positive relationship, meaning that as one variable increases, the other also increases. Several types of correlation coefficients can be used, including Pearson's correlation coefficient, Spearman's

rank correlation coefficient, and Kendall's tau (Mukaka, 2012). When we ask the CHAT-GPT-3 *"How can I perform correlation in SPSS ?"*, its responses as given in Fig. 1.


To perform a correlation analysis in IBM SPSS Statistics, follow these steps:

1. Open your data file in SPSS and select "Analyze" from the main menu.
2. From the "Correlate" submenu, select "Bivariate."
3. In the "Correlate" dialog box, select the variables you want to analyze in the "Variables" box and click "Continue."
4. In the "Correlation Coefficients" dialog box, select the type of correlation coefficient you want to use (e.g. Pearson, Spearman, Kendall's tau-b) and any additional options you want to include. Click "OK" to run the analysis.

SPSS will then calculate the correlation coefficient and display the results in the output window. The results will include the correlation coefficient, the significance level (p-value), and the sample size. You can also use the "Scatterplots" option in the "Correlate" dialog box to create a scatterplot of the variables to visually inspect the relationship.

It's important to keep in mind that correlation does not necessarily imply causation. Just because two variables are correlated does not necessarily mean that one variable is causing the other. It's important to consider other factors that may be influencing the relationship and to use additional statistical tests to further investigate the nature of the relationship.

Fig. 1 The response of the CHAT-GPT-3 for the prompt of *"How can I perform correlation in SPSS ?"*

As seen in Fig. 1, the CHAT-GPT-3 gives the instruction step by step for the calculation of the correlation in SPSS. It also gives various explanations about the correlation coefficient that is located under the step-by-step instructions. It also gives intuitive information about the correlation between variables as shown in the last paragraph of the response that CHAT-GPT-3 has produced.

3.2. Regression analysis with SPSS

Regression analysis is a statistical method used to study the relationship between a dependent variable and one or more independent variables (Freund, Wilson, & Sa, 2006). In the social sciences, it is often used to analyze the relationship between a dependent variable such as attitudes, behaviors, or outcomes, and one or more independent variables such as demographic characteristics, socioeconomic status, or other variables that might affect the dependent variable.

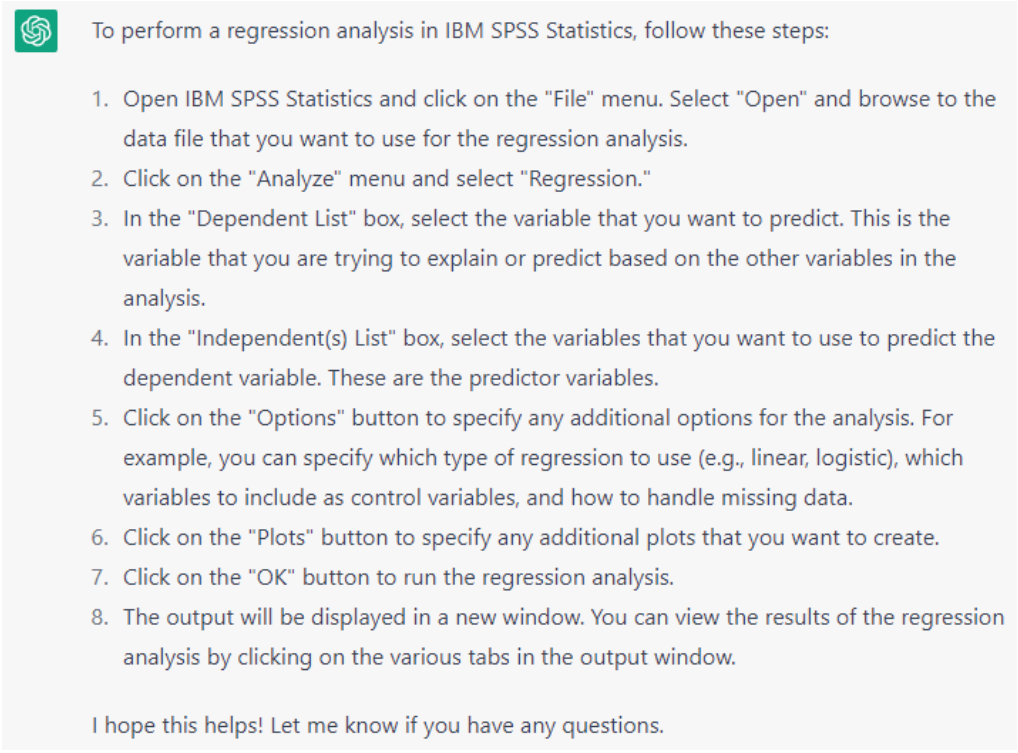


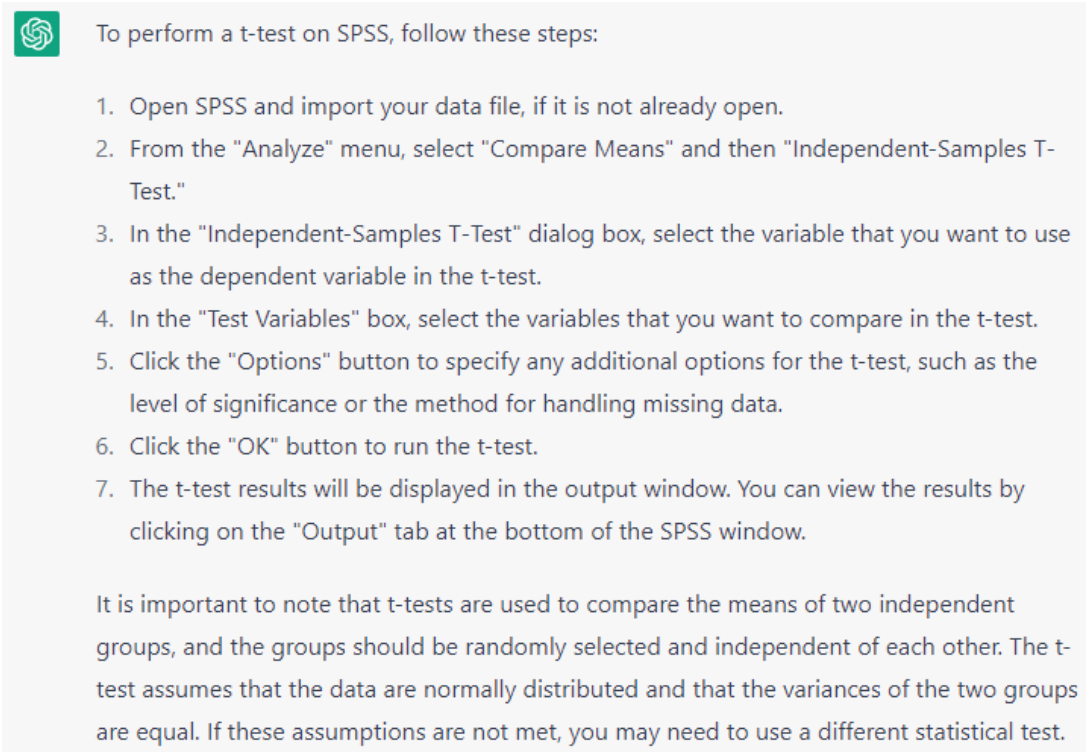
Fig. 2 The response of the CHAT-GPT-3 for the prompt of *"How can I calculate the regression on SPSS ?"*

Regression analysis can be used to identify the strength and direction of the relationship between the dependent and independent variables, and can also be used to make predictions about the value of the dependent variable based on the values of the independent variables. It is a commonly used method in the social sciences for testing hypotheses and for understanding the factors that may influence various social phenomena. If we write "*How can I calculate the regression on SPSS ?*" on CHAT-GPT-3, it gives the output that is given in Fig. 2. As Fig. 2 observed, it is seen that CHAT-GPT-3 produces an 8-stepped instruction for regression calculation in SPSS.

3.3. t-test with SPSS

A t-test is a statistical test that is used to determine whether there is a significant difference between the means of two groups (Kim, 2015). It is commonly used in the social sciences to compare the means of two groups on a particular variable. The t-test is based on the t-distribution, which is a probability distribution that is used to describe the distribution of sample means when the population variance is unknown. The t-test is used when the sample size is small and the population variance is unknown, and it provides a test statistic that can be used to determine the probability that the difference between the means of the two groups is due to chance. There are several different types of t-tests, including the one-sample t-test, the independent samples t-test, and the

paired samples t-test. The specific type of t-test that is used will depend on the research question and the characteristics of the data. Fig. 3 shows the response of the CHAT-GPT-3 when we ask "*How can I perform a t-test on SPSS ?*". As seen in Fig. 3, the CHAT-GPT-3 produces a series of steps for performing the t-test on SPSS. It also gives a paragraph where some important related notes about the t-test are described.



To perform a t-test on SPSS, follow these steps:

1. Open SPSS and import your data file, if it is not already open.
2. From the "Analyze" menu, select "Compare Means" and then "Independent-Samples T-Test."
3. In the "Independent-Samples T-Test" dialog box, select the variable that you want to use as the dependent variable in the t-test.
4. In the "Test Variables" box, select the variables that you want to compare in the t-test.
5. Click the "Options" button to specify any additional options for the t-test, such as the level of significance or the method for handling missing data.
6. Click the "OK" button to run the t-test.
7. The t-test results will be displayed in the output window. You can view the results by clicking on the "Output" tab at the bottom of the SPSS window.

It is important to note that t-tests are used to compare the means of two independent groups, and the groups should be randomly selected and independent of each other. The t-test assumes that the data are normally distributed and that the variances of the two groups are equal. If these assumptions are not met, you may need to use a different statistical test.

Fig. 3 The response of the CHAT-GPT-3 for the prompt *"How can I perform a t-test on SPSS ?"*

3.4. ANOVA with SPSS

ANOVA is a statistical technique used to compare the means of two or more groups (Wold, 1989). It is used to determine whether there are significant differences between the means of the groups, and if so, where those differences lie. There are several types of ANOVA, namely one-way ANOVA, two-way ANOVA, and repeated-measures ANOVA, respectively. While the one-way ANOVA is used to compare the means of two or more groups on a single continuous dependent variable, the two-way ANOVA is used to compare the means of two or more groups on two different independent variables. The repeated-measures ANOVA is also used to compare the means of two or more groups on a single dependent variable, where each subject is measured multiple times. ANOVA is based on the assumption that the data are normally distributed and that the variances of the groups are equal. In Fig. 4, the response of the CHAT-GPT-3 is given where we asked "*How can I perform ANOVA analysis on SPSS ?*".

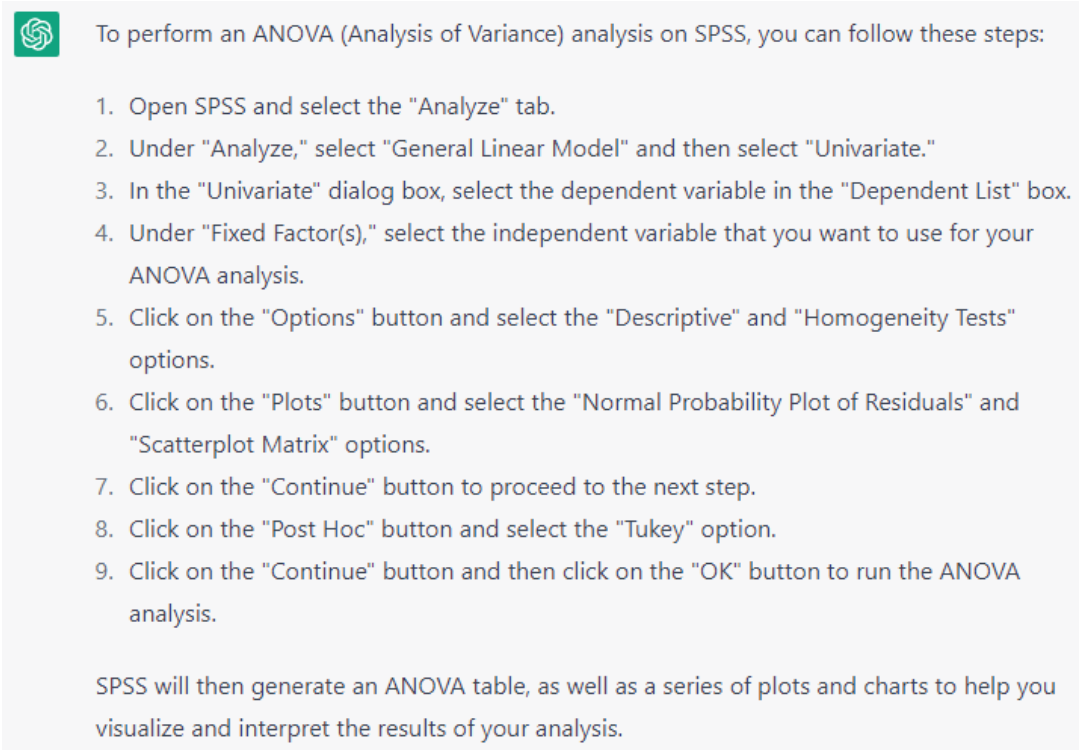


Fig. 4 The response of the CHAT-GPT-3 for the prompt of *"How can I perform ANOVA analysis on SPSS ?"*

As observed from Fig. 4, CHAT-GPT-3 gives a 9-stepped instruction for performing the ANOVA analysis in SPSS. Each step conveys to the user for the next step and in the last sentence, it gives descriptions of the output of the ANOVA analysis.

3.5. Data normalization with SPSS

Data normalization is the process of scaling and shifting the values of a dataset so that it conforms to a specific distribution or range (Leech, Barrett, & Morgan, 2014). There are several reasons why data normalization might be necessary, including:

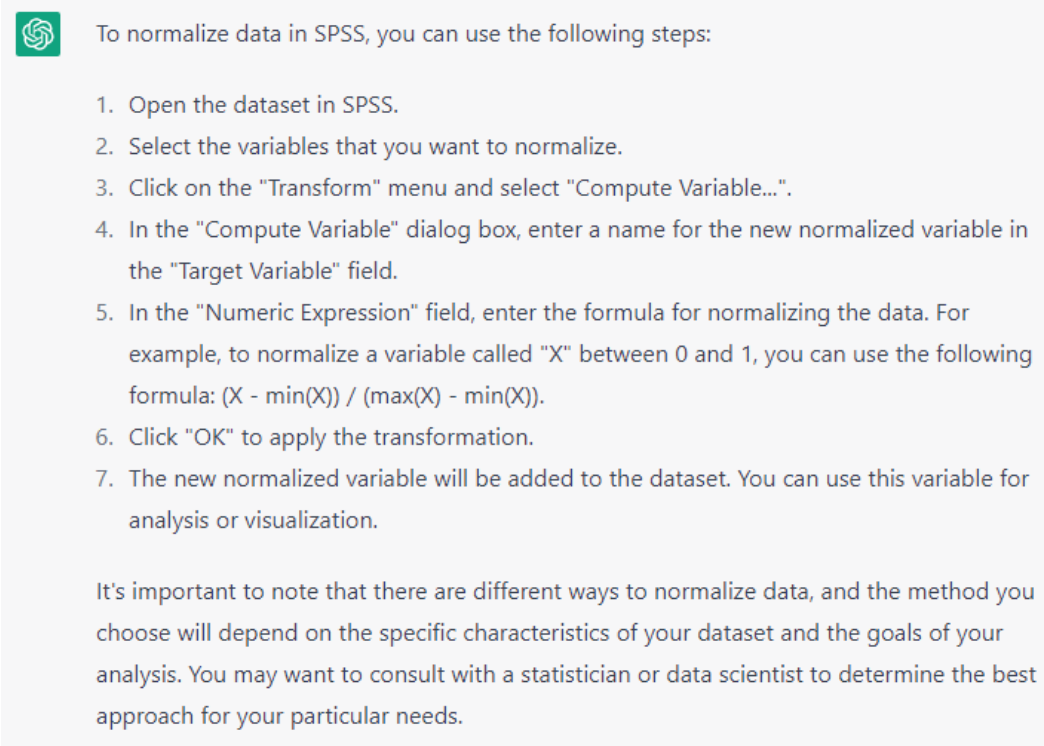
1. To make it easier to compare data from different sources or variables.
2. To improve the performance of machine learning algorithms.
3. To reduce the impact of outliers on the statistical analysis of the data.

There are many different ways to normalize data, including:

1. Min-Max Normalization: This method scales the data to a specific range, usually between 0 and 1.
2. Z-Score Normalization: This method standardizes the data by subtracting the mean and dividing it by the standard deviation.

3. Log Normalization: This method transforms the data using the natural logarithm function.

In SPSS, the data normalization is carried out by the instructions that are given by CHAT-GPT-3 as shown in Fig. 5.

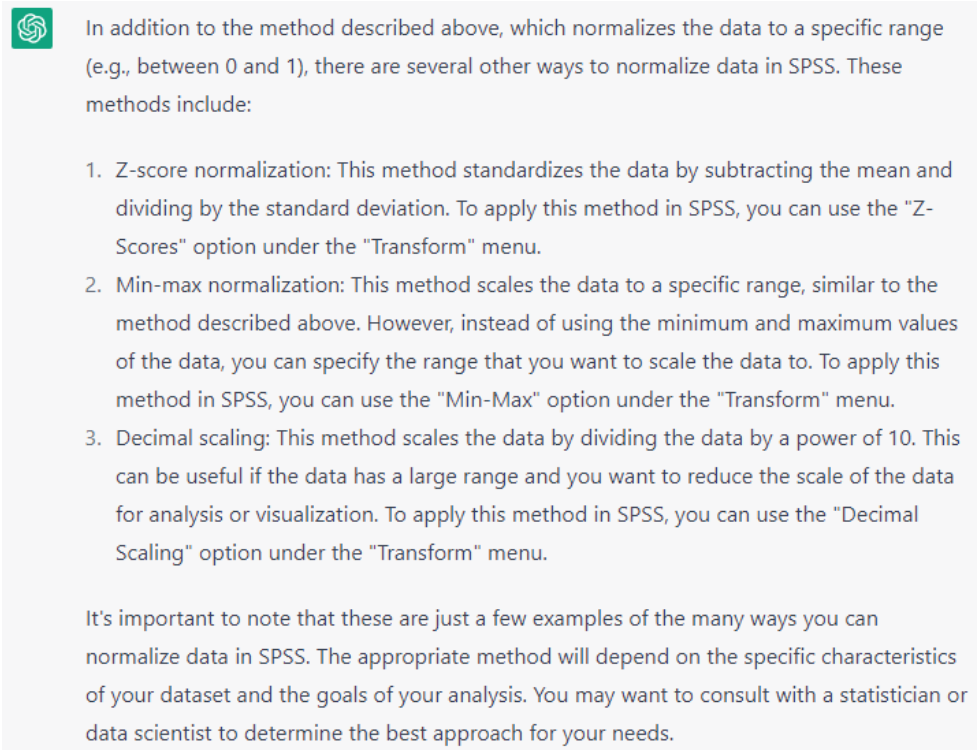

To normalize data in SPSS, you can use the following steps:

1. Open the dataset in SPSS.
2. Select the variables that you want to normalize.
3. Click on the "Transform" menu and select "Compute Variable...".
4. In the "Compute Variable" dialog box, enter a name for the new normalized variable in the "Target Variable" field.
5. In the "Numeric Expression" field, enter the formula for normalizing the data. For example, to normalize a variable called "X" between 0 and 1, you can use the following formula: (X - min(X)) / (max(X) - min(X)).
6. Click "OK" to apply the transformation.
7. The new normalized variable will be added to the dataset. You can use this variable for analysis or visualization.

It's important to note that there are different ways to normalize data, and the method you choose will depend on the specific characteristics of your dataset and the goals of your analysis. You may want to consult with a statistician or data scientist to determine the best approach for your particular needs.

Fig. 5 The response of the CHAT-GPT-3 for the prompt *"How can I normalize data in SPSS?"*

As seen in Fig. 5, the CHAT-GPT-3 gives a normalization example in SPSS where the dataset is normalized between 0 and 1. There are also other data normalization types and when we ask the CHAT-GPT-3 "*Are there any other data normalization methods in SPSS ?*", it gives the response that is depicted in Fig. 6. As seen in Fig. 6, there are also Z-score, min-max and decimal scaling normalization approaches in SPSS. It also implies some intuitive notes for the user which normalization approach is proper for an analyzed dataset.



In addition to the method described above, which normalizes the data to a specific range (e.g., between 0 and 1), there are several other ways to normalize data in SPSS. These methods include:

1. Z-score normalization: This method standardizes the data by subtracting the mean and dividing by the standard deviation. To apply this method in SPSS, you can use the "Z-Scores" option under the "Transform" menu.
2. Min-max normalization: This method scales the data to a specific range, similar to the method described above. However, instead of using the minimum and maximum values of the data, you can specify the range that you want to scale the data to. To apply this method in SPSS, you can use the "Min-Max" option under the "Transform" menu.
3. Decimal scaling: This method scales the data by dividing the data by a power of 10. This can be useful if the data has a large range and you want to reduce the scale of the data for analysis or visualization. To apply this method in SPSS, you can use the "Decimal Scaling" option under the "Transform" menu.

It's important to note that these are just a few examples of the many ways you can normalize data in SPSS. The appropriate method will depend on the specific characteristics of your dataset and the goals of your analysis. You may want to consult with a statistician or data scientist to determine the best approach for your needs.

Fig. 6 The response of the CHAT-GPT-3 for the prompt “Are there any other data normalization methods in SPSS ?”

4. Discussions

In this paper, the CHAT-GPT-3 tool is introduced for beginners who try to learn the use of SPSS software. There are many other resources available for learning SPSS and statistical analysis. Some options include online courses and YouTube videos. There are several potential disadvantages to learning SPSS from YouTube or online courses. First of all, online courses and YouTube videos may not follow a structured curriculum, which can make it harder to learn the material in a logical order. Secondly, online courses and YouTube videos may not provide the opportunity for students to ask questions or get feedback from a teacher or instructor. Thirdly, online courses and YouTube videos may not provide access to all of the resources that a traditional classroom setting would, such as textbooks or hands-on exercises. Overall, while learning SPSS from YouTube or online courses can be a convenient and flexible option, it may not be the most effective way to learn the software for some individuals. It may be helpful to supplement self-guided learning with additional resources or seek out more structured learning opportunities.

On the other hand, there are a few potential advantages to using CHAT-GPT-3 for learning SPSS for beginners. Initially, CHAT-GPT-3 can provide immediate feedback on questions or tasks, which can be helpful for learners who are trying to understand new concepts or techniques. And, CHAT-GPT-3 can

be customized to provide information or guidance on specific topics or tasks, which can be useful for learners who want to focus on specific areas of SPSS. More importantly, CHAT-GPT-3 can be accessed online from any device with an internet connection, making it a convenient and flexible option for learning SPSS. Lastly, CHAT-GPT-3 can adapt to the individual learner's needs and preferences, providing personalized recommendations and guidance.

5. Conclusions

Data analysis is important in social sciences and proper software should be considered for the mentioned analysis. SPSS is a well-known software for statistical analysis in almost all sciences. For the self-learners, especially beginners, it would not be easy to learn data analysis with SPSS. So, quick and online materials are important to be in use for learning the SPSS. In this paper, the CHAT-GPT-3 tool is introduced for beginners of the SPSS in social sciences. Based on the information provided, it seems that using CHAT-GPT-3 for learning SPSS for beginners in the field of social science could potentially have some advantages, such as immediate feedback and customization, as well as being convenient and accessible. However, it is important to note that CHAT-GPT-3 is a language processing model and is not specifically designed for teaching SPSS. As such, it may not be as effective as more structured learning resources such as textbooks or in-person classes for learning SPSS.

It may be helpful for beginners in social science to use CHAT-GPT-3 as a supplement to more traditional learning resources rather than relying on it as the sole source of learning. It may also be beneficial to seek out additional resources such as textbooks or online courses that are specifically designed for learning SPSS in the context of social science research. It is important to have a solid foundation in the software to effectively analyze and interpret data for social science research.

REFERENCES

Ainsworth, S., & Frisby, J. (2011). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. Psychology Press.

Bryman, A., & Cramer, D. (2007). SPSS for social scientists (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Grace-Martin, K. (2010). Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kaplan, D., & Schmitt, C. H. (Eds.). (2015). The SAGE handbook of quantitative methodology for the social sciences. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kachgal, M. M., & Smith, M. J. (2009). Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data (5th ed.). Pearson Education.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Allyn & Bacon.

Pallant, J. (2010). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th ed.). Maidenhead, UK: McGraw-Hill.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.). London, UK: Sage.

Lopez, J. & King, J. (2015). The impact of parental involvement on the academic achievement of African American adolescents. Journal of Family and Community Services, 12(2), 35-41.

Garcia, S. & Tackett, M. (2017). The relationship between social support and mental health outcomes among college students. Journal of Counseling and Development, 95(3), 301-310.

Wang, Y. et al. (2019). The effects of parenting styles on adolescent substance use. Substance Use & Misuse, 54(7), 995-1005.

Brockman, J., Conley, K., & Wang, S. (2021). The CHAT-GPT-3 model: Overview and content. OpenAI. Retrieved from https://beta.openai.com/docs/models/Chat-GPT3

Radford, A., Wu, J., Child, R., Luan, D., Amodei, D., & Sutskever, I. (2019). Language models are unsupervised multitask learners. OpenAI. Retrieved from https://openai.com/blog/language-models-are-unsupervised-multitask-learners/

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Pearson Education.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. ASCD.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data. Prentice Hall Press.

Miller, R., Acton, C., Fullerton, D., & Maltby, J. (2009). SPSS for social scientists. Bloomsbury Publishing.

Senthilnathan, S. (2019). Usefulness of correlation analysis. Available at SSRN 3416918.

Mukaka, M. M. (2012). A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. Malawi medical journal, 24(3), 69-71.

Freund, R. J., Wilson, W. J., & Sa, P. (2006). Regression analysis. Elsevier.

Kim, T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean journal of anesthesiology*, *68*(6), 540-546.

St, L., & Wold, S. (1989). Analysis of variance (ANOVA). Chemometrics and intelligent laboratory systems, 6(4), 259-272.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. Routledge.

1879

Konu Alanı: Erken Çocukluk Eğitimi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EBEVEYNLERİ TARAFINDAN HİKÂYE OKUNAN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINDA VE GELİŞİM ALANLARINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER HAKKINDA EBEVEYNLERİ İLE GÖRÜŞÜLMESİ

Evren DENİZ TURAN[83], Tansu ALAN[84],

ÖZET

Erken çocukluk dönemi; Okulöncesi eğitim sürecini de içine alan çocuğun gelişiminin ve davranışlarının şekillendiği kritik bir süreçtir. Bu kritik süreç içerisinde öğretmenler kadar ebeveynlere de sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmanın amacı da gelişimin ve davranışların şekillendiği erken çocukluk döneminde, çocuğun desteklenmesi gereken alanlarda ebeveyn tarafından çocuğa yaş ve gelişim seviyesine uygun hikayeler okumanın etkilerini, hikaye okunan erken çocukluk dönemi çocuklarının hikaye okuma öncesi ve hikaye okuma sonrası davranışlarında ve gelişim alanlarında oluşan değişiklikleri ebeveyn ile yapılan görüşme ile belirlemektir. Araştırmanın; Modeli nitel araştırma modellerinden olan olgubilim (fenomoloji) modelidir. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış olup çalışma gurubunu Burdur ilinde yer alan çocuğu anasınıfına devam eden altı ebeveyn oluşturmaktadır. Altı çocuk, çeşitli açılardan desteklenmeye ihtiyaç duyan çocuklar olarak seçilmiş ve böylece çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemiyle toplanılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında oluşturulan temalar üzerinden yapılan analiz doğrultusunda, görüşme soruları uygun temaların altına yerleştirilmiş ve her tema altında bulgulara yer verilmiştir. Bulgular dört tema altında analiz edilmiştir. Dört temanın görüşme sorularıyla analizi sonucunda ebeveynlerin ses tonlarını, jest ve mimiklerini kullanarak çocuğa düzenli bir şekilde hikaye okuması sonucunda çocukta; odaklanma-dinleme-anlama becerisinin gelişmesi, dil gelişiminin önemli derecede gelişme göstermesi, ebeveyn ile çocuk arasında iletişim ve duygusal açısından gelişme görülmesi çalışmanın elde edilen önemli bulgularıdır. Çalışmanın bulguları sonucunda şu önerilerde bulunulabilir; Erken çocukluk döneminde; Çocuklara ebeveynleri tarafından hikaye okumanın önemi ve hikaye okuma yöntemlerine yönelik ebeveynlere uzman kişiler tarafından eğitimler verilebilir. Bağımsız anaokulları ve anasınıfları bünyesinde okulöncesi eğitim kütüphaneleri oluşturulabilir.

Anahtar kelimeler: *Okulöncesi Eğitim, Çocuklara Kitap Okuma, Ebeveynler.*

[83] Öğretmen, evrendenizturan@gmail.com, Milli Eğitim - Merkez BURDUR
[84] Uzm., tansualan1402@gmail.com, Ankara Üniversitesi

INTERVIEWING WITH THE PARENTS ABOUT THE CHANGES OCCURING IN THE BEHAVIORS AND DEVELOPMENT AREAS OF CHILDREN WHO ARE TOLD STORIES BY THEIR PARENTS IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

Early childhood, which includes the preschool education process, is a critical process in which the development and behavior of the child is shaped. In this critical process, responsibilities fall on parents as well as teachers. The aim of this study is to determine by interview with the parent; the effects of reading stories by the parent appropriate for the age and developmental level of the child, where the child should be supported in early childhood, where development and behavior are shaped, the changes in behavior and developmental areas of early childhood children, who are told stories, before and after story reading. The research model is the phenomenology model, which is one of the qualitative research models. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the study and the study group consists of 6 parents whose child is in the kindergarten in Burdur. Six children who needed support from various aspects were selected, thus providing diversity. In addition, the data of the research were collected using the semi-structured interview form, which is the interviewing data collection method in qualitative research, and the descriptive analysis method was used in the analysis of the data. Interview questions were placed under the appropriate themes in line with the analysis made on the themes created within the scope of the research questions and findings were included under each theme. The findings were analyzed under four themes. The key findings of the study as a result of the analysis of the four themes with the interview questions, parents regularly reading stories to the child using their tone of voice, gestures and facial expressions, are development of focusing-listening-understanding skills, significant improvement in language development, the development of communication and emotional development between the parent and the child. The following recommendations can be made as a result of the findings of the study; parents can be trained by experts in early childhood on the importance of reading stories to children by their parents and story reading methods. Preschool education libraries can be established within independent kindergartens and nursery classes.

Keywords: *Preschool Education, Reading to Children, Parents*.

GİRİŞ

Yaşamın ilk altı yılı, bireyde olumlu özelliklerin şekillendiği, kazanıldığı yıllar olduğu için önemlidir. 0-6 yaş döneminde çocukların gelişimleri çok hızlıdır (Güneş, 2010). Bu hızlı gelişim sürecini hem ebeveynler, hem eğitimciler iyi değerlendirmelidir. Erken çocukluk yıllarında çocuğun dil gelişiminin kritik dönem olduğu uzmanlarca vurgulanmakta ve dil gelişimi çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde olumlu etkiye sahiptir. Erken çocukluk yıllarında gelişim bütün alanlarını olumlu olarak desteklemek için çocuğun dil gelişimini destekleyici öğrenme fırsatları sunulmalıdır (Senemoğlu, 1989).Çocuk doğası gereği ilk iletişim gereksinimini aile ortamında kurma ihtiyacındadır. Bu ihtiyaç okul ortamında sosyalleşme ile gelişir.(Arabacı, N.,Ömeroğlu,E,2013).

Çocuklar aile dışında ilk defa farklı bir ortamla okul aracılığı ile karşılaşırlar. Bu karşılaşmanın ilk basamağı okulöncesi eğitimdir. Okulöncesi eğitim çocuğun gelişim alanlarını destekleyerek ileriki

eğitim sürecine gelişimsel-davranışsal olarak en iyi düzeyde hazırlayan öncelikli eğitim basamağıdır. Bu basamağın temelinde oyun, eğlence ve yetişkinleri taklit ederek öğrenme vardır (Çakmak ve Yılmaz,2009). Erken çocukluk döneminde, ebeveynler ve çocuk arasındaki diyalogların, paylaşımların önemi uzun zamandır bilinmektedir. Bir çok kuramda da yer almaktadır. Ebeveynin rol model davranışlar sergilemesi çocuğun davranışını etkiler.(Akgün, E.,Yeşilyaprak,B.2010).Ebeveynlerin çocukların nitelikli iletişim becerilerini kazanmaları için örnek rol model olması önemlidir. .(Arabacı, N.,Ömeroğlu,E,2013). Ebeveynler çocuğun rol model alarak öğrenmesini çocuğa kitap okuyarak ve okuma eylemini eğlenceli hale getirerek çocukların kitaplara ilgi duymalarını sağlayarak avantaja çevirebilirler (E.Y.Şahin, G.Çelik,B.Çelik,2012).Ebeveyni tarafından Kitap okunan çocuğa sorular sormak, resimler hakkında konuşmak, neden-sonuç ilişkileri kurdurmak okur- yazarlığın ön becerilerinin kazanılmasında önemlidir.(Unutkan,2006.,Uyanık,Ö.,Kandır,A,2010).

Beyin ile ilgili yapılan araştırmalar Çocuğa kitap okuma eyleminin doğumdan itibaren başlaması yönündedir (Güneş,2013).Doğumdan İtibaren bebeklerin ebeveyinleri ile etkileşimi okuma becerisinin gelişimi için ilk deneyimlerdir (Uyanık,Ö.,Kandır,A,(2010).Çocuğun zihin becerilerinin gelişimi erken yaşlarda başlamaktadır. Zihin becerilerinin desteklenmesi için dinleme, konuşma, okuma, görsel okuma gibi ebeveyn destekli çalışmalara erken yaşlarda başlanılmalıdır (Güneş,2013)

Okul öncesi dönem çocuğun ebeveynlerine en çok bağımlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğun duygusal gelişim doygunluğu için ebeveynin önemli bir yeri olduğu savunulmaktadır. Çocuğun duygusal bağ kurmaya ve güven duygusunu hissetmeye ihtiyacı vardır. Çocuğun kişilik gelişimi için de ebeveynler önemlidir. Ebeveynlerin en önemli amacı çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyerek çocuğun sağlıklı bir birey olarak toplum içinde yerini almasını sağlamaktır.(Öngider, N.2013). Çocuk dilin içeriğini ve yapısını geliştirmek için ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duyar. Ebeveyni tarafından desteklenmediğinde güçlük çeker. Bu nedenle aile çocuğun yaşamının ilk yılarında temel eğitim kurumudur(Unutkan,2006).

Dinleme yetisi çocuğun öğrenme ve anlamaya dayalı kazandığı ilk beceridir. (Varol, Âlâ, Eti,(2020). Ebeveynleri tarafından kitap okunan çocukların dinleme becerilerinin geliştiği savunulmaktadır (Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık,(2019). Güneş(2010). Ebeveynler; çocuğa kitap okuyarak çocuğun sesleri taklit etmesi ile dil gelişimine, hikaye öncesinde ve hikaye sonrasında çocuğa çeşitli sorular sorarak bilişsel gelişimine, çocuğun hikaye ile ilgili sorular sormasına olanak sağlanarak özgüven kazanması duygusal gelişimine, ebeveyni tarafından okunan hikaye ile kendi yaşantısı arasında bağ kurarak yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayabilirler(Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık,(2019). Ayrıca çocuğa okunan hikayenin konusu ile çocukta empati kurma beceresi geliştirilerek çocuğun davranışlarında olumlu değişiklikler gözlemlenebilir.

Ebeveyni tarafından kitap okunan çocuğa okunan kitap ile ilgili uygun soruların sorulması çocuğun dinleme, dikkatini verme becerisini geliştirerek çocuğun anlatma yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.(Tepetaş Cengiz,2015) Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ayrıca çocuklarda verilen sorumluluğu yerine getirme, herhangi bir durumun olası sonuçlarını kabul etmeyi kolaylaştırdığı bulunmuştur (Yurtseven ve Kurt,(2013).

Ebeveyni tarafından çocuğa okunan hikaye, aynı zamanda çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Okuma esnasında ebeveynler hikayeyi ses tonlarını kullanarak ilgi çekici hale getirmeli, ebeveynler hikaye okuma sürecini nitelikli vakit geçirme olarak algılamalı ve bunu çocuğa hissettirmelidir (Er,2016).

Ebeveyni tarafından gelişim seviyesine uygun hikaye okunan çocukların davranışları ve gelişim alanlarında olumlu gelişmelerin olduğu araştırmalarla da ortaya konmaktadır. Bu nedenle bu çalışma da ebeveynlerin çocuğa hikaye okumasının öneminin farkındalığını hem ebeveynlere hem de sınıf öğretmenlerine hissettirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı; Ebeveynleri tarafından hikaye okunan erken çocukluk dönemi çocuklarının hikaye okuma öncesi ve hikaye okuma sonrası davranışların da ve gelişim alanlarında oluşan değişiklikleri ebeveyn ile yapılan görüşme ile belirlemektir. Araştırmada bu temel amaca bağlı olarak belirlenen şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1.Çocuğunuza hikâye okumanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Çocuğunuzun yaş ve gelişim seviyesine uygun hikaye kitapları okumanın, çocuğun davranışlarında ve gelişim alanlarında ne gibi değişimler yarattığını gözlemlediniz?

3.Ebeveyni tarafından kitap okunan çocuğun kitaplara ilgisi farklılaşmakta mıdır?

4.Kitap okumak çocuğunuzla aranızdaki duygu ve iletişim bağını nasıl etkilemektedir?

5.Ebeveyinleri tarafından hikaye okunan çocukların sınıf içinde davranış ve gelişim alanlarında bir gelişim gözlemlediniz mi?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden olan olgubilim (fenomoloji) modelidir. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir duruma ilişkin bireysel deneyimlerinin irdelenmesi, ortaya çıkarılması ve yorumlanması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ebeveynler erken çocukluk döneminde hikaye okuyan, çocukların davranışlarında ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimleri deneyimleyen

pozisyonda oldukları için ebeveynlerin deneyimlerinden elde edilen bilgileri incelemek için olgubilim modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ilinde yer alan çocuğu anasınıfına devam eden 6 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende ilgilenilen problemle ilgili kendi içinde benzer farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durum üzerinde yapılmasına maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi denir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada ebeveynlerin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumuna ve çocuklarının cinsiyetine göre çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada yer alan ebeveynlerden 2'sinin çocuğunda dil gelişimi yetersizlik; 1'inin anne-baba boşanmış; 2'sinin sosyal ifade yetersizliği; 1'nin dikkat ve odak sorunu yaşamaktadır. Bu amaçla da çeşitlilik sağlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Çocuğunun Cinsiyeti	Çocuğunun Yaşı
Kadın	37	Lise	Çalışıyor	Kız	5
Kadın	29	Lise	Çalışmıyor	Kız	5
Kadın	25	Ortaokul	Çalışmıyor	Kız	5
Kadın	40	Lisans	Çalışmıyor	Erkek	5
Kadın	36	Ön lisans	Çalışıyor	Erkek	5
Kadın	32	Lise	Çalışıyor	Erkek	5

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme bireylerin, bir olay veya olgu hakkındaki görüş ve düşüncelerinin sözel olarak belirlenmesine dayalı olarak gerçekleştirilen veri toplama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplama süreci araştırmacı tarafından okulda yüz yüze yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ölçme ve değerlendirme alanında çalışan 2 okul öncesi eğitim alanında çalışan 1 uzman görüşüne sunulmuştur ve gerekli düzeltmelerden sonra formun son hali hazırlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcıların özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" ve alınacak ses kayıtları için "Katılımcı Onam Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda öncelikle temalar oluşturulup temalara uygun görüşme soruları yazılmıştır. Erken çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından hikaye okunan çocukların davranışlarında ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, ebeveynlere araştırmanın amacı belirtilerek verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve verilerin gizli tutulacağı

belirtilmiştir. Veriler 2022-2023 eğitim- öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Görüşmeler 10-20 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre sınıflandırılır, çözümlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Karataş, 2017). Ebeveynlerle yapılan görüşme sonucunda, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar formlara kaydedilip ses kayıtları da alınmıştır. Formlar Ö1, Ö2, Ö3 gibi numaralandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlikten ziyade nitel araştırmaların doğasına uygun olan birtakım kavramlar üzerinde durmuşlardır. Bu kavramlar iç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenirliktir. İç geçerlik inandırıcılık, dış geçerlik aktarabilirlik, iç güvenirlik tutarlık ve dış güvenirlik ise teyit edilebilirlik şeklinde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için ise doğrudan alıntılara olabildiğince yer verilmiş, amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için amaçsal örnekleme yöntemleri de kullanılabilir (Lincoln ve Guba 1985). Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak için katılımcıların görüşme sırasındaki ses kayıtları alınmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma soruları kapsamında oluşturulan temalar üzerinden yapılan analiz doğrultusunda, görüşme soruları uygun temaların altına yerleştirilmiş ve her tema altında bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda verilen Tablo 2'de dört tema altında bulgular analiz edilmiştir.

Tablo 2. Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynleri Tarafından Hikaye Okunan Çocukların Değişimleri Hakkında Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Temalar

Tema 1 Hikâye Okumanın Önemi
Tema 2 Davranış ve Gelişim Alanındaki Değişimler
Tema 3 Çocuğun Süreçteki Kitap İlgisi
Tema 4 Ebeveyn Çocuk Bağı

Tema 1. Hikaye Okumanın Önemi

Erken çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından hikaye okunan çocukların davranışlarında ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimler hakkında ebeveynlere "Çocuğunuza bu çalışmadan önce hikaye okur muydunuz?", "Ebeveyn olarak çocuğunuza hikaye okumanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz?", "Çocuğa ebeveyn olarak hikaye okumanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?" gibi sorular yöneltilmiştir. Ebeveynler "daha önce ara sıra hikaye okuduğunu" ve "çocuğun dil gelişiminde etkili olduğu" şeklinde ortak görüş bildirmiştir.

Ö1: Bu çalışmadan önce çocuğuma bazen hikaye okurdum. Hikaye okumanın çocuğun bilişsel alanda, duyuşsal alanda ve her alanda geliştirdiğini düşünüyorum. Hikaye okumanın çocuğumun daha bağımsız kararlar almasında da önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö2: Bu çalışmadan önce çocuğuma bu kadar sık hikaye okumazdım ve okuduğum hikayeler de dijital ortamda bulunuyordu. Çocuğumla şu an geldiğimiz noktaya baktığımda hikaye okumanın çok önemli olduğunu düşünüyorum, hatta daha erken başlamak lazımmış. Hem dil gelişimi hem de davranışlarıyla ilgili gelişimlerde hikaye okumak çok önemliymiş.

Ö3: Bu çalışmadan önce çocuğuma ara sıra hikaye okurdum bu kadar devamlı okumazdım. Hikaye okumanın çocuklar üzerinde önemli olduğunu biliyordum ama dikkate almıyordum. Mesela gelişimi için, kendini daha iyi ifade edebilmesi için ve dil gelişimine katkı sağlaması için hikaye okumanın önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö4: Daha önce çocuğuma baş başa hikaye okumuyordum, ara sıra ev halkı ile aynı ortamda, bir hikaye kitabı olmadan kendim hikaye anlatıyordum çocuğuma. Hikaye okumanın önemi hakkında daha önceden bilgi sahibi değildim. Hikaye okuma süreci çocuğumun tonlamasında ve konuşmasında önemli değişikler sağladı. Hikaye okumanın kesinlikle çok önemli.

Ö5: Çocuğuma bu çalışmadan önce hiç hikaye okumuyordum. Hikaye okumanın önemi hakkında daha önceden bilgi sahibiydim ama çocuğum hikaye okumamı kabul etmiyordu. Hikaye okumanın çocuğun daha bilinçli birey olması, ve kitap okuma alışkanlığı kazanması açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö6: Bu çalışmadan önce de hikaye okurdum ve gerekliliği hakkında bilgi sahibiydim. Çocuğa hikaye okumanın kesinlikle önemli olduğunu düşünüyorum, hikaye okumanın onun ileriki dönemlerinde de güzel bir alışkanlık olacağını, babası ile iletişimimiz olmadığı için ona daha çok zaman ayırıp daha sağlıklı büyümesini istediğim için önemli.

Tema 1 doğrultusunda velilerin hikaye okumanın önemi hakkında daha önceden kısmen de olsa bilgi sahibi olduğu ama çocuğuna sıklıkla hikaye okumadığı bazen hiç okumadığı sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca ebeveynler hikaye okumanın çocuğun başta dil gelişimi olmak üzere, bilişsel, duyuşsal alanda da gelişim gösterdiğini belirtmiştir.

Tema 2. Davranış ve Gelişim Alanındaki Değişimler

Erken çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından hikaye okunan çocukların davranışlarında ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimler hakkında ebeveynlere tema 2 kapsamında şu sorular yönelltildi; " Çocuğunuzun yaş ve gelişim seviyesine uygun hikaye kitapları okumanın, çocuğun davranışlarında ve gelişim alanlarında ne gibi değişimler yarattığını gözlemlediniz?", "Çocuğunuza hikaye okumaya başladıktan sonra çocuğunuzda gözlemlediğiniz önemli bir davranış veya davranış değişikliği oldu mu?", "Çocuğunuza hikaye okumaya başlamanız ile birlikte dil, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında fark edilir bir gelişme gözlemlediniz mi?" Ebeveynler "Çocuklarında bir çok gelişim alanında davranış değişikliği yaşandığını belirtmişlerdir. Özellikle de dil gelişimi alanında önemli gelişmeler olduğunu vurgulamışlardır."

Ö1: Hikaye okumaya başladıktan sonra özellikle konuşması biraz daha gelişti, sosyal gelişim alanında aile içerisinde gözlemlediğim kadarıyla daha uyumlu hareketleri olduğunu düşünüyorum.

Ö2: Hikaye okumaya başladığımızdan bu yana okula daha mutlu geliyor, bana yaklaşımı değişti, merak duygusu artı daha çok merak ediyor artık, bilmediği kelimeleri öğrendi, konuşmasındaki aksaklıklar düzeldi. Hikaye okumaya başladıktan sonra; bazı kelimeleri çıkartamıyordu, cümle kuramıyordu kısa cümleler kuruyordu. Artık daha akışkan konuşmaya başladı.

Ö3 : Hikaye okumaya başladıktan sonra davranışları değişti daha düzenli, anne hadi okuyalım demeye başladı .Arkadaş ve yetişkin ortamında daha çok kendini ifade etmeye başladı.

Ö4 : Kesinlikle davranış değişikliği oldu örneğin daha önceden kıyafetlerini katlamazken şimdi dinlediği hikayedeki olayı örnek alarak çıkardığı kıyafetlerini katlamaya başladı. Dil gelişiminde "R" sesini daha baskın basmaya başladı, başlangıçta konuşamasa ortalarda "R" sesini bastırmaya başladı. Sosyal gelişim açısından daha çok kitap görmek istedi, kütüphaneyi merak ediyor.

Ö5: Dinlemeyi öğrendi ve kendisi kitap okumamı istemeye başladı. İlla okuduğum günlerde değil farklı zamanlarda da kitap okuma mı istedi. Konuşmaları daha düzenli olmaya başladı bazen bebeksi konuşmaları olurdu onları biraz daha azalttı.

Ö6: Çocuğum; daha sakin bir çocuk olmaya başladı, söyledikleri mi anlaya bildi kendini daha çok ifade edebildi. Bazı kelimeleri çıkartamıyordu daha düzgün bir şekilde konuşmaya ve kelimeleri daha düzgün bir şekilde çıkarmaya başladı.

Tema 2 Kapsamında çocukların gelişim alanlarında önemli davranış değişiklikleri oluştuğu en önemli gelişmenin ise dil gelişimi alanında olduğu söylenebilir. Ebeveynler ; Çocuklarının kelime dağarcığı ve

dinleme becerilerinin geliştiğini, konuşurken kendini ifade edemeyen çocukların hem ifade becerisi hem de sesleri çıkarma becerisinin geliştiğini vurgulamışlardır.

Tema 3. Çocuğun Süreçteki Kitap İlgisi

Erken çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından hikaye okunan çocukların davranışlarında ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimler hakkında ebeveynlere; "Ebeveyni tarafından kitap okunan çocuğun kitaplara ilgisi farklılaşmakta mıdır?", "Çocuğunuzda kitap okuma farkındalığının oluştuğunu düşünüyor musunuz? Ör: bu gün kitap okuma günü mü? saati mi? bana bu kitabı okur musun…vb farkındalık durumları.", "Çocuğunuzun kitap okuma etkinliğine başladığınız zaman kitaplara karşı tutumu nasıldı ve şuan kitaplara karşı tutumu nasıl? Herhangi bir değişiklik var mı?" Görüşme sonucunda ebeveynler; "Çocuklarda kitaplara karşı bir ilgi oluştuğunu ayrıca çocukların ebeveynlerden düzenli kitap okuma isteklerin de bulunduklarını belirtmişlerdir."

Ö1 : Bu gün okuma günümü, saatimi diye çok soru soruyor. Hikaye okumaya başladığımız zaman kitapları fazla incelemiyordu. Şuan da benden önce kitabı elimden alıyor ve resimlerini incelemeye başladı.

Ö2: En çok farkındalık durumları oluştu, bu gün kitap okuma günü mü, bu gün ne okuyacaksın diye soruyor. Hikaye okumaya başladığımızda asla merak etmiyordu, boyama kitaplarıydı aslında bildiği ama şuanda kitabı gördüğünde önce eline alıp inceleye bilimiyim anne diyor. Önce resimleri inceliyor sonra okumamı istiyor.

Ö3 : Bu gün kitap okuma günümü, saatimi diye soruyor.Hikaye okumaya başladığımız zaman ile şuanda kitaplara karşı tutumunda farklılık var örneğin hikaye kitabının ne olduğunu bilmiyordu şimdi kitabı açıp baktığında resmine bakarak yorum yapıyor, hayal kuruyor. Ben hikayeyi okuduğum zaman da şöyle olmuştu diyor ve sorduğumda da anne şöyle olmuştu diyor. Bazen konuşurken de anne hikayemizde bu vardı diyor.

Ö4: Kitap okuma farkındalığının oluştuğunu kesinlikle düşünüyorum. Bu gün bizim okuma günümüz mü, saatimiz midiye sürekli soruyor ve okuma saatini kendisi belirliyor. Kitaplara karşı her zaman bir saygısı vardıç Kitap okumaya başladıktan sonra evde kitap arıyor ablasının dolabını karıştırıyor. Anne bana bunu okur musun, bana uygun mu gi uygun olup olmadığını dahi soruyor.

Ö5 : Evet kitap okuma farkındalığını yaşıyoruz. Kitap okuma günü olmamasına rağmen kitap okuma mı istiyor. Kitaplara karşı tutumu; kendisi kitabı alıp okumamızı istiyor daha öncesinde kitap görmek istemiyordu.

Ö6 : Bu gün bizim kitap okuma günümüz mü, bana bu kitabı okur musun gibi farkındalık duruları gelişti. Kitap okumaya başladığımız zaman ile şu anki kitaplara karşı tutumunda değişiklik var kendisi

bana hikaye okumaya başladı, resimleri yorumlamaya başladı. Kitaplar daha fazla ilgisini çekmeye başladı.

Tema 3; Çocuğun süreçteki kitap ilgisi çalışmaya başlandığı zaman ilgisiz iken ebeveynlerin düzenli bir şekilde haftanın belli günlerinde çocuğa özel zaman ve saat ayırarak kitap okuması ile zamanla çocuk da farkındalık durumları geliştiği söylenebilir. Ebeveynler; kitap okumayı düzenli bir şekilde gerçekleştirdiklerinde çocuklarda kitap okumaya ve kitaba karşı bir ilgi oluştuğunu belirtiyorlar.

Tema 4 Ebeveyn Çocuk Bağı

Erken çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından hikaye okunan çocukların davranışlarında ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimler hakkında ebeveynlere ;Ebeveyn çocuk bağını incelemek amacı ile şu sorular sorulmuştur: "Kitap okumak çocuğunuzla aranızdaki duygu ve iletişim bağını nasıl etkilemektedir?", "Kitap okumaya başladıktan sonra çocuğunuz ile iletişiminizde ne gibi değişimler gözlemlediniz? Olumlu veya olumsuz?", "Çocuğunuza kitap okumaya başladıktan sonra çocuğunuzun sizin koyduğunuz kurallara uyma, yönergeleri yerine getirme davranışlarında ne gibi değişiklikler gözlemlediniz", "Kitap okurken çocuğunuz ile aranızda duygusal bir bağ oluştuğunu düşünüyor musunuz?", "Çocuğunuza hikaye okurken jest ve mimiklerinizin, ses tonunuzu kullanmanın çocukla aranızdaki iletişime ve duygusal bağın gelişimine olumlu katkı yaptığını düşünüyor musunuz?" Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde "Ebeveyn ile çocuk arasında iletişim ve duygusal yönden" önemli bir bağ kurulduğu ve olumlu yönde gelişmeler yaşandığı söylenilebilir.

Ö 1 : Çocuğum da olumlu gelişmeler oldu genel de, kitap okurken sesiz dinleme ve anlama becerisi gelişti, .Kitap okurken aramızda duygusal bir bağ oluştuğunu tabiki de düşünüyorum çok komik kitaplarımız vardı onunla birlikte güldük, eğlendik. Kitabı duygusuz bir şekilde okuduğumda kendisi dinlemek istemiyordu biraz eğlenceli bir şekilde jest ve mimikleri kattığımızda daha istekli oldu.

Ö 2 : Çocuğum ile iletişimim de olumsuz bir gözlemim yok aksine artık her şey bizde olumlu. Bana ve kitaplara yaklaşımı ,dil gelişimi artık daha ılımlı. Okuduğum bazı kitaplardaki davranışlarla ilgili değişen durumlar vardı örneğin okuduğum bir kitapta televizyon izleyen bir çocuğun televizyon izlemedikten sonraki yaptıkları vardı. Çocuğum da da var maalesef televizyon izleme alışkanlığı o kitaptaki çocuğun televizyon izlerken dışarıya olan davranışları ile televizyonu bıraktıktan sonraki davranışları artık o davranışlar kafasında yer edindi şuan çocuğum için televizyon izlemek kötü bir alışkanlık. Televizyon izlemeyerek de evde bir çok şey yapabileceğini öğrendi. Bu alışkanlığı da kitap ile kazandı. Kitap okurken aramızda duygusal bir bağ oluştu tatbiki de A'nın kardeşi var kitap için ben A ya günün yaklaşık bir saatini ayırdım çünkü sürekli okumamı istedi artık akşamları ona kitap için ayırdığım bir saatim var. Kitap okurken ses ve efektleri kullandım ona sanki o anı yaşatıyormuş hissini verdi ve daha çok merak uyandırdı. Merak açısından fayda sağladı.

Ö 3: Kitap okumaya başladıktan sonra iletişimimiz de olumsuz bir şey olmadı olumlu olarak da gayet iyiydi. Kural koyduğumda bazen uyuyor bazen de uymuyor. Ama kitap okumaya başladıktan sonra daha çok kurallara uymaya başladı. Kitap okurken aramızda duygusal bir bağ oluştuğunu düşünüyorum, kitap okurken hikayede geçen kelimeye uygun jest ve mimiklerimi kullandığımda sesimi yükselttiğim zaman hikaye ye bakıp yüzüme gülüyor. Anne evet orada o olmuştu diyor.

Ö 4: Olumsuz herhangi bir değişmemiz olmadı olumlu olarak da öncesinde anne , anne diyerek bağıran çocuk şimdi yanıma gelip benimle temas kurmaya başladı. Kitap okumaya başladıktan sonra sorumlulukları var özellikle bir hikayenin içindeyse anne şurada şu şöyle olmuştu deyip oda aynı olumlu davranışlara o da başladı. Kitap okurken aramızda duygusal bir bağ kesinlikle oluştu. Hikaye okurken jest ve mimiklerimi, ses tonumu kullanmamın da aramızdaki iletişi mi ve duygusal bağı güçlendirdiğini düşünüyorum. Özelikle ünlemler de o da benimle beraber şaşırıyor. O yüz ifadesini onda görebiliyorum.

Ö 5 : Kitap okumaya başladıktan sonra beni dinlemeye başladı. Öncesinde dinlemiyordu .Söyledikleri mi daha çok yapmaya çalışıyor. Kitap okurken çocuğum ile aram da duygusal bir bağ oluştuğunu düşünüyorum. Kitap okurken jest ve mimiklerimi ses tonumu kullanmanın da aramızdaki duygusal bağın gelişimine katkı yaptığını düşünüyorum.

Ö 6: Kitap okumaya başladıktan sonra olumlu yönde daha yakın olmaya başladık birbirimize, duygularının daha da artığını fark ettim . Çocuğum okumaya başladıktan sonra daha düzenli olduğunu gördüm ,kurallara öncesinde itiraz ediyordu şuan tamam demesini öğrendi. Kitap okurken aramızda duygusal bir bağ oluştuğunu düşünüyorum çünkü kitap okurken bana sarıldı, öptü, daha heyecanlıydı ve çok mutluydu, baba ile iletişimi olmadığı için daha faydalı olduğunu görüyorum. Kitap okurken jest ve mimikleri ,ses tonunu kullanmanın da duygusal bağın gelişimine katkı yaptığını düşünüyorum sarılmalar ,öpmeler arttı ,iyi geceler, günaydın, teşekkür ederim gibi kelimeleri daha çok kullanmaya başladı. Benim ile ve ablası ile iletişimi daha iyi oldu.

Tema 4 doğrultusunda ebeveyn çocuk bağı incelendiğinde ebeveyn tarafından çocuğa özel zaman ayırılarak okunan hikaye çocuğa kendini değerli hissettirdiği için çocuk ile ebeveyn arsında iletişim ve duygusal açıdan gelişme görülmesini sağlamıştır. Ebeveynin hikayeyi jest ve mimiklerini, ses tonunu kullanarak anlatması ayrıca çocuk ile ebeveyn arasında özel bir bağ geliştirerek çocuğun ebeveyne bağlılığını geliştirmiş olabilir. Ebeveynlerin hikayeyi jest ve mimiklerini, ses tonunu kullanarak anlattıklarını belirtmeleri çocuğun hikayeyi isteyerek ve eğlenerek dinlediklerini de ortaya koymuştur. Ayrıca Çalışma da yer alan Ebeveynler in ortak olarak ifadeleri de çocuk ile aralarında duygusal ve iletişim açısından olumlu gelişmelerin olduğu yönündedir.

Tartışma ve Sonuç:

Bu çalışmada ebeveynleri tarafından hikaye okunan çocukların davranış ve gelişim alanlarında meydana gelen değişimler hakkında ebeveynler ile görüşülmüştür. Çalışma da ebeveynlerin hikaye okumanın gerektiğini bildikleri ama önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin; Çalışma sonucunda çocukların gelişim alanlarında özellikle de dil gelişimi alanında önemli ilerlemeler olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan bazı araştırmalar da çalışma öncesinde özellikle anneleri kitap okuma sürecine başlamadan önce eğitime tabi tutuldukları görülmektedir. Bu çalışmada kitap okuma süreci sonucunda çocukların dil gelişimlerinde önemli farklılar kaydedilmiştir. (Bıçakçı, Er,Aral,2018).

Dil gelişimi,; Kendini ifade edebilmede araç olarak kullanılan ses ve ses öbeklerinin birleştirilip anlamlı hale getirilerek uygun şekilde kullanılması sürecidir(Varol, Âlâ,Eti,2020). Dil farklı sözcüklerle karşılaştığında dilin gelişimi çok yönlü olmaktadır(Tepetaş Cengiz, Sara Gönen,2015). Bu çok yönlü gelişim çocuğa , farklı konular ve vurgulu söylemler içeren kitaplar okunması ile desteklendiği zaman çocukta kendini ifade etme, cümle kurma ,sesleri çıkarma ve dinleme becerisinin gelişimini olumlu yönde destekleyecektir (Güneş,2010). Erken çocukluk döneminde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen okuma çalışmalarının pek çok yönden çocukların gelişim alanlarını destek teklediği yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Tepetaş Cengiz, Sara Gönen,2015). Çalışmaya katılan ebeveynler ço çocuklarının kelime dağarcığı ve dinleme becerilerinin geliştiğini, konuşurken kendini ifade edemeyen çocukların hem ifade becerisi hem de sesleri çıkarma becerisinin geliştiğini vurgulamışlardır.

Çocuklar farklı bilgilerle karşılaşırlar yeni karşılaştıkları bilgiyi daha önce karşılaştıkları bilgi ile özümseyerek yeni deneyimler elde ederler çocuk bu süreci düşünme becerisini kullanarak gerçekleştirir(Koyuncu Şahin, Akman,2018). Çocuklar kitap ile etkileşime girerek yeni şeyler öğrendikleri zaman kitaba karşı ilgileri ve farkındalıkları artar ve okuma alışkanlığı kazanmalarının temeli atılır bu nedenle çocukların kitaplarla daha fazla etkileşim kurmaları önemlidir (Çakmak,Yılmaz,2009).Bu çalışmada çocuk başlarda kitaba karşı ilgisiz iken bu ilgi ebeveynin düzenli bir şekilde çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun farklı konular içeren kitaplar okuması ve çocuğun her okunan farklı kitaptan yeni şeyler öğrenmesi ile olumlu yönde gelişerek çocuk da kitaplara karşı farkındalık durumlarının oluşmasını sağlamıştır. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma çalışması ile çocuklara farklı bir yaşam deneyimi sunularak çocuklarda meydana gelen gelişimsel ve davranışsal gelişmeler sonucunda özelliklede dil gelişiminin önemli ilerlemeler göstermesi çocukların okuma ve yazmaya karşı ilgilisini artırarak kitaplara yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamıştır (Altınkaynak,2019).

Erken çocukluk döneminde çocuklar anne ve babaya daha bağımlıdırlar. Ebeveynlerin çocuğun duygusal gelişimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Öngideri,2013).Çocukta gelişen duygusal gelişimin niteliği ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin önemine bağlıdır. Çocuğu ile kaliteli zaman geçiren, çocuğunu dinleyen ,sorularına cevap veren ,sabırlı, güven verici ebeveynler çocuğun sosyal ve duygusal açıdan gelişimine olumlu katkı yapabilirler. Özellikle anne ve çocuk arasında kurulan duygusal bağ ve iletişim çocuğun sosyal açıdan gelişimine katkı sağlar ve çocuğun insan ilişkilerinde ,kişilik gelişiminde temel oluşturur (Kandır,Alpan,2008). Çocuklar kendilerine okunan hikayenin konusu ile empati kurarak yaşama dair tecrübe kazanırlar. Kazanılan dolaylı tecrübe ile yaşama karşı daha güvenli bir bağ geliştirirler. Hikayede yaşanan problem durumunu analiz ederek yaşayabilecekleri sorunlara çözüm bulabilme, eleştiri el düşünme, duygularını keşfetme imkanı bularak duygusal olarak gelişirler. Çocuğa okunan hikaye ile ilgili sorular sorma, çocuğun hayal gücünü ,bilişsel gelişimini, dinleme ve anlama becerilerini geliştirir(Er,2016).Çocuğa hikaye okumaya başlamadan önce çocuğun ilgisini artırmak amaçlı çocukla kitap hakkında soru-cevap şeklinde sohbet gerçekleştirilmelidir. Ve bu sohbet hikaye okuma esnasında da devam etmelidir. Çocuğun bilmediği kelimelerin anlamını sorması ve uygun cevabı alması önemlidir. Ayrıca ebeveynlerin hikaye okuma esnasında jest ve mimiklerini kullanmaları, tonlamalar yapmaları çocuğun hikaye okuma zamanında dikkatini çekmesini sağlayacak ve bu zaman eğlenceli hale gelecektir(Er,2016). Bu çalışmada da ebeveyn çocuk arasındaki duygu ve iletişim bağı incelendiğinde ebeveyn tarafından çocuğa özel zaman ayırılarak okunan hikaye çocuğa kendini değerli hissettirdiği için çocuk ile ebeveyn arsında iletişim ve duygusal açıdan gelişme görülmesini sağlamıştır. Ebeveynlerin hikayeyi jest ve mimiklerini, ses tonunu kullanarak anlattıklarını belirtmeleri çocuğun hikayeyi isteyerek ve eğlenerek dinlediklerini de ortaya koymuştur. Ebeveynlerin hikayeyi bu şekilde anlatmaları da çocukların gelişim alanlarını desteklediği özelliklede, sosyal –duygusal ve dil gelişimi alanlarını olumlu yönde desteklediği çalışmadan çıkan bir sonuçtur. Çalışma da yer alan Ebeveynler in ortak olarak ifadeleri de çocuk ile aralarında duygusal ve iletişim açısından olumlu gelişmelerin olduğu yönündedir.

Öneriler:

1- Erken çocukluk döneminde ; Çocuklara ebeveynleri tarafından hikaye okumanın önemi ve hikaye okuma yöntemlerine yönelik ebeveynlere uzman kişiler tarafından eğitimler verilebilir.
2- Bağımsız anaokulları ve anasınıfları bünyesinde okulöncesi eğitim kütüphaneleri oluşturulabilir.
3- Okul öncesi eğitim öğretmenleri Türkçe dil etkinliklerine ayırmaları gereken zamanı arttırabilirler ve dijital ortamda hikaye anlatımını azaltabilirler.
4- Okulöncesin de ebeveynlerin Türkçe dil etkinliklerine aktif katılımı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, E., Yeşilyaprak.B.(2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,13 (24), 44-53.

Altınkaynak,Ş.Ö.(2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi 3(1), 37-49 .

Arabacı,N, .Ömeroğlu.E.(2013). 48-72 Aylık Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocukları İle İletişimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,30, 41-53

Çakmak,T. ve Yılmaz,B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği Türk Kütüphaneciliği ,489-509

Er,S. (2016). Okulöncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikâye Kitabı Okumalarının Önemi Başkent University Journal Of Education ,3(2), 156-160

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*. 2(3), 27-38.

Güneş,F.(2013) Okuma Yazma Öğrenme Yaşı Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education , 9(4),280-298.

Kandır,A.,Alpan,Y.(2008).Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba davranışlarının Etkisi Aile ve Toplum, 4 (14).

Koyuncu Şahin,M., Akman,B.(2018).Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi Millî Eğitim,218

Öngider,N.(2013). Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry 2013; 5(4),420-440.

Şahin, E. Y , Çelik. G, Çelik. B.(2012). Anne-Babaların Çocuk Edebiyatı Kavramına İlişkin Görüşleri (Çanakkale Örneği) Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı,10(12),109-125.

Tepetaş Cengiz,G.Ş.(2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri İle Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi

Tepetaş Cengiz,G.Ş, Sara Gönen,M.(2018). Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Sözel Bildiriler XIII

Tezel, M. ,Arslan Çiftçi, H. ,Uyanık,G.(2019). Annelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Okuma ve Almaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15(3),741-759.

Unutkan,Ö.P.(2006). Anne Babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğuna Etkisi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi ,13(1)

Uyanık ,Ö.,Kandır,A.(2010) Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2), 118-134

Varol,İ., Âlâ,S., Eti,M.(2020). Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinde Kullanılan Hikâye Anlatım Tekniklerinin Çocukların Dikkat Süresi Üzerine Etkisi Temel Eğitim Dergisi / Journal of Primary Education, 2(1).

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S .Aral, N. Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,26(1).

Yurtseven, L.,Kurt,G.(2013) Okul öncesi eğitimin Ve annelerin Hikaye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi ile ilişkisi CÜ Sosyal Bilimler Dergisi,37(2).

2057

Konu Alanı: Erken Çocukluk Eğitimi

İNGİLİZCEYİ KONUŞARAK ÖĞRETİYORUZ, UYGULAYARAK PEKİŞTİRİYORUZ

Seliha BAŞDAĞ[85], Yasin ŞAHİN[86], Aynur Dilara ÖZBİLMİŞ[87], Merve USTA[88],

ÖZET

Yabancı dil öğrenimi geçmişten günümüze kadar süre gelmiş bir süreçtir. Erken yaşta yabancı dil uygulamasına Tarihsel Bir Bakış Tarihsel olarak kısaca bakacak olursak çok dilliliğin hakim olduğu İsviçre, Belçika, İrlanda gibi ülkeler ile Hindistan gibi sömürge ülkeleri ve Kanada gibi göçmen alan ülkelerde ve Almanya'da kurulan ama diğer bazı Avrupa ülkelerinde de şubeleri olan kendine özgü ders programıyla iki dilli eğitim veren Waldorfschule'ler de erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları daha da eskilere dayanmakla birlikte genel olarak dünyada ilgi I. Dünya savaşından sonra başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde FLES (Foreign Languages in Elementary Schools) hareketi ile 1920' den sonra Doğu Avrupa Ülkeleri ve dönemin Sovyetler Birliğinde uygulama denemelerine başlanmıştır. 1950'de "modern language association"ın kurulmasıyla bu alana duyulan ilgi artmıştır. 1970'li yıllarla birlikte Finlandiya, Norveç, İsveç ilköğretimde 3. yıldan itibaren yabancı dil dersi uygulamasına geçmiştir. 1990'lı yıllarla birlikte Avusturya, İtalya, İspanya ve Fransa bu uygulamaya geçmiştir. 1970'li yıllardan itibaren Almanya'nın bazı eyaletlerinde belli okul türlerinde ilköğretimde yabancı dil uygulamasına başlanmış ama genel uygulama daha yakın bir zamanda yürütülmeye başlanmıştır. Özellikle ''Council for Cultural Coperation'' 1988 gibi uluslararası araştırma projeleri; Avrupa Konseyi'nin 1990'lı yıllarda düzenlediği Workshop'lar ve Nürnberg Sempozyumları gibi bilimsel ekinlikler ve araştırma sonuçları dünya çapında erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamasına geçilmesine neden olmuştur. Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi'nde 2002 yılında Barselona'da (European Commission, 2002) alınmış olan ve her Avrupa vatandaşının en az iki yabancı dili öğrenmesi gerektiği kararı doğrultusunda, yabancı dil eğitiminde niteliği arttırmak ve dil eğitiminin yaygınlaşması konusunda çeşitli adımlar atmıştır. Bu adımlar arasında, yabancı dil öğrenmeyi ve dilsel çeşitliliği sağlamak amacıyla Avrupa Komisyonunun 2004–2006 yılları arasında hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak bir eylem planını hazırlaması gösterilebilir. Bu eylem planında, ana dilin yanı sıra iki yabancı dilin öğrenilmesi ve erken yaşlarda dil eğitimine başlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır (European Commission, 2003). T.C. Kalkınma Bakanlığı tarafından yayınlanan On Birinci Kalkınma Planında 2019–2023 hedeflerini kapsayan, yabancı dilde eğitim veren programların sayısının artırılması, yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, yabancı dil eğitimine ilişkin materyallerin zenginleştirilerek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlardaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistemin geliştirilmesi konusunda hedefler yer almaktadır. Bakanlığın yayınlamış olduğu hedefler doğrultusunda yabancı dil eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Çocukların beyinlerindeki dil gelişimi iki yaş civarında başlamaktadır ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürmektedir. Eğer çocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlarsa yabancı

[85] Öğretmen, selihabasdag34@gmail.com, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu - İstanbul
[86] Öğretmen, sahinyasin7878@gmail.com, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu - İstanbul
[87] Öğretmen, dzbilmis98@gmail.com, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu - İstanbul
[88] Öğretmen, merveeust@gmail.com, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu - İstanbul

dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebilir (Krashen, 1973). Bu yüzden okul öncesi çocuğunun yabancı dil farkındalığı daha okula başlamadan gözlemlendiği görülmüştür ve ülkemizde uygulanan dil eğitim sistemi okul öncesi eğitimsel süreç noktasında zorluk çekmektedir. Çünkü; Okul Öncesi Eğitim programı tamamen öz bakım ve gelişimsel sürecini kapsayan bir planlamayı içermektedir. Alınan İngilizce eğitimi sonucunda geri dönüt olarak anlıyorum ama konuşamıyorum ya da unuttum gibi cevaplar alınmaktadır. Bunun tek sebebi çocukları sözlük gibi ezbere dayalı, ağırlıkla gramer eğitimi verilmesidir. Bu yüzden dil öğrenimi okul öncesi döneminde büyük önem kazanmıştır. Özgün Yetenekler Anaokulu olarak yapmış olduğumuz İngilizce eğitim ve etkinlikleri ile yabancı dilin okul öncesi dönemden başlamasının çocuklarda daha etkili ve doğru telaffuz ile kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yapılan incelemelerde ileri yaş düzeyindeki öğrencilerden okul öncesinde İngilizce eğitimi almış olanların diğer öğrencilere göre hızlı öğrenme ve hayata uyarlama noktasında daha başarılı oldukları görülmüştür. Okulumuzda yapmış olduğumuz İngilizce atölyesi ve tüm atölyeleri entegre edilerek sınıf öğretmenlerinin ve tüm personelin desteğiyle çocukların eğlenerek kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan günlük yaşam becerileri etkinliklerinin de öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Özgün, Okul Öncesi, İngilizce, Öğrenme, İngilizce Eğitimi, Konuşma*

WE TEACH ENGLISH BY SPEAKING AND IMPROVE IT BY PRACTICE

ABSTRACT

Foreign language learning is a process that has continued from the past to the present. When looking at foreign language practice at early ages through a historical point of view, it has been seen that while the foreign language teaching practice at early ages dates back to old times in countries where multilingualism is dominant, such as Switzerland, Belgium and Ireland; colony countries such as India; immigrant-receiving countries such as Canada and Waldorfschule founded in Germany but having branches in other European countries and providing bilingual education through their original curriculum, the worldwide interest started in the post-World War I period. Following the movement of FLES (Foreign Languages in Elementary Schools) in the United States of America, the trials started in Eastern European Countries and the Soviet Union of the period after 1920. Interest in this field grew following the establishment of the modern language association in 1950. In 1970s, the practice of foreign language courses after the 3rd year in elementary school started in Finland, Norway and Sweden. In 1990s, Austria, Italy, Spain and French implemented this practice. Since 1970s, the practice of foreign language in elementary schools started in specific school types in certain states of Germany; however, the general practice started more recently. Especially, international research projects such as "Council for Cultural Cooperation" 1988, workshops organized by the European Union in 1990s, scientific events such as Nurnberg symposiums and research results impacted the worldwide implementation of the practice of foreign language teaching at early ages. According to the decree that every European citizen has to learn at least two foreign languages, which is adopted by the Council of Europe in Barcelona in 2022 (European Commission, 2002), European Union has taken various steps to increase the quality of foreign language education and extend the language education. One of such steps is the action plan prepared by the European Commission in 2004-2006, which shall meet the goals of enabling foreign language learning and language diversity. This action plan stresses the necessity of learning two foreign languages as well as the mother tongue and starting language education at early age (European Commission, 2003). The Eleventh Development Plan of the Turkish Republic, Ministry of Development covers the following goals under the goals of 2019-2023: increasing the programs providing education in foreign languages, organizing in-service training to increase the quality of foreign language teachers, enriching the materials regarding the foreign language education

and improving the system aiming to evaluate the skills of listening, speaking, reading and writing. The importance of foreign language education is highlighted according to the goals published by the ministry. Language development in the brains of children starts around age two and continues up to puberty. In case the child starts to learn a foreign language in this period, s/he may learn the foreign language as easy as his/her native language (Krashen, 1973). Therefore, it has been seen that the language awareness of pre-school children has been observed even before they start school. The language education system implemented in our country struggles in the pre-school education process. The reason is the pre-school education program consists of a plan covering solely the self-care and developmental process. As a result of the English education provided, there are feedbacks such as "I can understand but I cannot speak" or "I forgot it". The only reason is the children are provided with a grammar education based on memorizing like a dictionary. This is why language learning has become important in the pre-school period. Through the English education we provide and the activities we organize as Ozgun Yetenekler Anaokulu (Unique Talents Kindergarten), we have observed that by starting the foreign language education during pre-school period, the children acquire a more effective and proper pronunciation and they learn it permanently. According to the research conducted, it has been seen that out of the older students, those who received pre-school English education are more successful than other students in faster learning and adapting to life. It has been observed that children have fun and learn permanently by integrating the English workshop and all other workshops we organize at our school with the help of class teachers and all the personnel. It has been also seen that the daily life skill practices we organize positively impact the motivations of the students.

Key Words: *Unique, Preschool, English, Learn, Teaching English, Speaking*

GİRİŞ

Dünyadaki okul öncesi dönemde dil öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve 2023 eğitim vizyon belgesi doğrultusunda okulumuza özgü bir İngilizce öğretim modeli uygulanması amaçlanmıştır. Küresel gelişme toplumları etkileyerek, bilgi ve kültür aktarımını hızlandırmaktadır. Bu gelişime ayak uydurmak için her bireyin en az bir yabancı dil öğrenmesi zorunlu hale gelmiştir (Demirkan, 2008). Dil yaşayan bir varlıktır, insanla doğar ve insanla yok olur. Konuşulmadığı ve kullanılmadığı takdirde ise yok olmaya mahkûmdur. İlk insandan günümüze kadar sayısı yedi bini aşkın dilin aktif olarak kullanıldığı söylenmektedir (Demircan, 1990).

Yabancı dil öğrenimi geçmişten günümüze kadar süre gelmiş bir süreçtir. Erken yaşta yabancı dil uygulamasına tarihsel bir bakış olarak; çok dilliliğin hakim olduğu İsviçre, Belçika, İrlanda gibi ülkeler ile Hindistan gibi sömürge ülkeleri ve Kanada gibi göçmen alan ülkelerde ve Almanya'da kurulan ama diğer bazı Avrupa ülkelerinde de şubeleri olan kendine özgü ders programıyla iki dilli eğitim veren Waldorfschule'ler de erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları daha da eskilere dayanmakla birlikte genel olarak dünyada ilgi I. Dünya savaşından sonra başlamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde FLES (Foreign Languages in Elementary Schools) hareketi ile; 1920'den sonra Doğu Avrupa Ülkeleri ve dönemin Sovyetler Birliğinde uygulama denemelerine başlanmıştır. 1950'de "modern language association"ın kurulmasıyla bu alana duyulan ilgi artmıştır. 50'li yıllarda

İsveç'te "English without a book" projesi ile daha sonrada Fransa ve İngiltere'de benzer projeler dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum Yrd.Doç.Dr. Nuran Aslan 2 kapsamında pilot uygulamalar başlatılmıştır (O'neil, 1993). UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin bu konuda yürüttüğü araştırma sonuçları Avrupa'da birçok ülkenin konuya yönelmesine neden olmuştur. 1970'li yıllarla birlikte Finlandiya, Norveç, İsveç ilköğretimde 3. yıldan itibaren yabancı dil dersi uygulamasına geçmiştir. 1990'lı yıllarla birlikte Avusturya, İtalya, İspanya ve Fransa bu uygulamaya geçmiştir. 1970'li yıllardan itibaren Almanya'nın bazı eyaletlerinde belli okul türlerinde ilköğretimde yabancı dil uygulamasına başlanmış ama genel uygulama daha yakın bir zamanda yürütülmeye başlanmıştır. 70'li yıllar bu konuda yoğun araştırmaların, incelemelerin ve tartışmaların yaşandığı yıllar olmuştur. Özellikle Council for Cultural Coperation 1988 gibi uluslararası araştırma projeleri; Avrupa Konseyi'nin 1990'lı yıllarda düzenlediği Workshop'lar ve Nürnberg Sempozyumları gibi bilimsel ekinlikler ve araştırma sonuçları dünya çapında erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamasına geçilmesine neden olmuştur. Hatta bazı ülkelerde okul öncesi dönemde de yabancı dil uygulamaları yürütülmesine başlanmıştır (O'neil, 1993).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitim müfredatının 'MADDE 6 – (1) Okul öncesi eğitim kurumlarında; ''(Değişik:RG-10/7/2019-3082) Güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, etkinlik, dinlenme ve günü değerlendirme zamanlarını da içerecek şekilde günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile normal eğitim yapılması esastır. Ancak kayıt alanında okula kesin kaydı yapılamamış çocuk bulunan okullarda ikili eğitim yapılması zorunludur.'' Eğitim öğretim programı tamamen öz bakım ve gelişimsel sürecini kapsayan bir planlamayı içermektedir. Çocukların beyinlerindeki dil gelişimi iki yaş civarında başlamaktadır ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürmektedir. Eğer çocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlarsa yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebilir (Krashen, 1973). Bu yüzden okul öncesi çocuğunun yabancı dil farkındalığı daha okula başlamadan gözlemlendiği görülmüştür ve ülkemizde uygulanan dil eğitim sistemi okul öncesi eğitimsel süreç noktasında zorluk çekmiştir. Bu yüzden ikinci dil öğrenimi okul öncesi döneminde büyük önem kazanmıştır. Türk eğitim müfredatında ise 1997 yılında yapılan düzenlemeyle, birinci yabancı dil eğitimi dördüncü sınıf, ikinci yabancı dil eğitimi ise altıncı sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. 2012 yılındaki düzenlemeyle ise, birinci yabancı dil eğitimi ikinci sınıftan itibaren verilmiştir (MEB, 2015).

Bunun yanında küçük çocukların yabancı bir dilin ses ve duyuş özelliklerine karşı çok duyarlı olduğunu, daha ileri yaşlarda ise çocukların ve büyüklerin dil öğrenirken daha çok dilbilgisi, kavram ve anlam üstünde durdukları ve bu nedenle ikinci bir dilin öğrenilmesinde küçük çocukların daha üstün bir durumda oldukları ileri sürülmektedir (Karacan, 2000). Ayrıca pek çok gençte ana dilin çok erken yaşlarda mükemmel bir şekilde öğrenilip kullanılmaması sonucunda ikinci dil öğreniminde dil

aksaklığı, kavram kullanımında zorluk ve ifade eksiklikleri ortaya çıktığına dair bilgiler de mevcuttur (Fritsche, 1985). Türkiye'de İngilizce zorunlu eğitimi ilkokul 2. Sınıftan itibaren başlanmıştır. Türkiye eğitiminde 3 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul, 4 yıl lise de zorunlu olarak İngilizce eğitimi alınmaktadır. Alınan İngilizce eğitimi sonucunda geri dönüt olarak anlıyorum ama konuşamıyorum ya da unuttum gibi cevaplar alınmıştır. Bunun tek sebebi ise çocukları sözlük gibi ezbere dayalı, ağırlıkla gramer eğitimi verilmesidir.

Özgün Yetenekler Anaokulu olarak yapmış olduğumuz İngilizce eğitim ve etkinlikleri ile yabancı dilin okul öncesi dönemden başlamasının çocuklarda daha etkili ve doğru telaffuz ile kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği gözlenmiştir. Yapılan incelemelerde ileri yaş düzeyindeki öğrencilerden okul öncesinde İngilizce eğitimi almış olanların diğer öğrencilere göre hızlı öğrenme ve hayata uyarlama noktasında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Okulumuzda yapmış olduğumuz İngilizce atölyesi ve tüm atölyeleri entegre edilerek sınıf öğretmenlerinin ve tüm personelin desteğiyle çocukların eğlenerek kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan günlük yaşam becerileri etkinliklerinin de öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Amaç

T. C. Kalkınma Bakanlığı tarafından yayınlanan Onuncu Kalkınma Planı 2014 – 2018, yabancı dil bilgi ve becerisinin geliştirilmesinin öncelikli bir eğitim hedefi olarak göstermekte ve en az bir yabancı dilin öğrenilmesi gerektiği konusuna vurgu yapmaktadır. 2019 – 2023 hedeflerini kapsayan On Birinci Kalkınma Planında ise, yabancı dilde eğitim veren programların sayısının artırılması, yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, yabancı dil eğitimine ilişkin materyallerin zenginleştirilerek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlardaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistemin geliştirilmesi konusunda hedefler yer almaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2019). Bakanlığın yayınlamış olduğu hedefler doğrultusunda yabancı dil eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi; İngilizce öğreniminde erken çocukluk için etkileşimli, oyun temelli öğretim materyalleri ve teknikleri kullanılacaktır.

1. Ülke genelinde Yabancı Dil eğitimi, seviye ve okul türlerine göre uyarlanacak.
    - Yabancı Dil eğitimi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacaktır.
    - Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçları yapılandırılacaktır.
    - Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecektir.

2. Yeni kaynaklarla öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacak.
    - Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanacaktır.
3. Yabancı Dil eğitimde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltilecek.
    - Yabancı dil öğretmenlerine "Yaşam Boyu Öğrenme" felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacaktır.

Özgün Yetenekler Anaokulunda eğitim gören öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamlarında etkin ve verimli bir şekilde kullanımı sağlanacaktır.

Gerekçe

Ülkemizde uzun yıllardan beri alınan İngilizce eğitim sisteminin dışına çıkarak öğrencileri öğretmenleri ve aileleri İngilizceyi günlük yaşamlarına entegre etmeyi sağlamıştır. Hedef kitlemiz okulöncesi çocuklarına yönelik olmakla birlikte, İlkokul temel İngilizce eğitimine hazırlamaktadır. Bu yüzden okul öncesinde İngilizce eğitimi büyük rol oynamaktadır. Erken çocuk döneminde anadilinin dışında başka dillerinin olduğunu, kelime telaffuzlarını düzgün kullanmada ve ses tonlarının farkındalığını sağlanmıştır.

Ülkemiz birçok yerden göç almaktadır. Bununla birlikte yabancı dile daha çok ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu bağlamda yabancı dilin farkındalığı önem kazanmaktadır. Okul öncesi çocuğuna rahat iletişim başlatma ve başlatılan iletişimin sürdürülmesine katkı sağlamıştır. Edinilen tüm kazanımlar yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilmektedir. Nitekim bu eğitim programında çocuklara ailelerine ve okulda bulunan tüm personellerine entegre ederek günlük yaşam hayatlarında pratiği sağlama ve İngilizceye maruz bırakmayı sağlamaktadır. Alıcı ve verici dili aktif hale getirerek kazanılan bilgileri kalıcılığını gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de İngilizce zorunlu eğitimi ilkokul 2. Sınıftan itibaren başlanmıştır. Türkiye eğitiminde 3 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul, 4 yıl lise de zorunlu olarak İngilizce eğitimi alınmaktadır. Alınan İngilizce eğitimi sonucunda geri dönüt olarak anlıyorum ama konuşamıyorum ya da unuttum gibi cevaplar alınmıştır. Bunun tek sebebi çocukları sözlük gibi ezbere dayalı, ağırlıkla gramer eğitimi verilmesidir.

İngilizceyi sevdirmek, İngilizceye karşı merak ve ilgisini arttırmak, çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olarak yapılan etkinlikler doğrultusunda aktif rol oynamasını sağlamıştır. Çocuklara akademik kelime ezber sisteminin dışına çıkartarak; oyun, müzik, drama, spor, sanat, hayat becerileri, matematik, montessori, masal gibi birçok atölyelere entegre edilip İngilizcenin tüm hayatının her alanında var olduğunun farkındalığını sağlanmıştır. İngilizce sadece bir branş dersi değil bir araçtır.

YÖNTEM

Okulumuzda uygulanan İngilizce eğitim yöntemi tamamen tüm okulu ve aile bireylerini kapsamıştır. İçeriklerin İngilizce dersleri ile birlikte okulun farklı alanlarında ve farklı etkinliklerinde öğretmenler ile diğer personel tarafından da kullanabilecek şekilde pratik çerezler oluşturulmuştur. Bu bağlamda Özgün Yetenekler Anaokulunda birçok yerinde İngilizce uyaranlar vardır. Örneğin; "Matematik Atölyesi/Math Workshop" şeklinde yazmaktadır. Kapı girişlerinde "good morning, welcome, good bye, see you'' gibi farkındalık oluşturan uyarıcılar mevcuttur.

Öğretmenlerimizin sınıf içi ve sınıf dışı alanlarda İngilizce kalıpları doğru kullanabilmeleri için uyaranlar oluşturulmuştur. Kapıda görevli olan personeller bu kalıpları kullanarak çocuklar ve aile bireyleriyle etkileşim halindedirler.

Okulun eğitim programında İngilizce branş dersinin dışında okul öncesi sınıf öğretmenlerin de her gün 1 ders saati İngilizce eğitimi vermeleri ve günlük rutin akışlarında da kullanmaları sağlanmıştır. Atölye saati geldiğinde; çocuklarla sınıftan çıkmadan kapıda sıra olmaları söylenir. Örneğin; "Çocuklar sıra oluyoruz" demek yerine, "Line up please! Space workshop time" denilmektedir. Bu sistem sadece atölyelere geçerken değil, yemekhaneye çıkarken de "Lunch time, wash your hands please!, let's go to the kitchen'' diyerek yemek haneye gidilir. Merdivenleri kullanırken "go up stairs / go down stairs'' kalıpları kullanılmaya devam edilir. Yemeklere başlamadan "Enjoy your meal'' denilir. Çocuklar ikinci yemeklerini almak için elindeki tabilot ile yemek alma kısmına giderler ve orda ki personellerden İngilizce etkileşime geçerler. "Can i have soup? Can i have bread?''gibi diyalogları kullanırlar.

Okul, aile ve çocuk bağlamında İngilizce farkındalığını ve günlük yaşamada pratiğin yapılması hedeflenmiştir. Bu yöntemle okulda bulunan bütün çalışanların belli başlı kalıpları kullanmaları sağlanır ve hafta sonları ailelerin de okulda öğrenilen bilgileri "worksheet (çalışma kağıtları)" verilerek çocuklarıyla birlikte eğitsel çalışma doğrultusunda birlikte kaliteli zaman geçirmişlerdir. Böylelikle İngilizcenin her alanda var olduğu gösterilmiştir.

Ayrıca;

1. Yaparak ve yaşayarak uygulama yöntemi
2. Örnek olay yöntemi
3. Gösterip yaptırma (demostrasyon) yöntemi
4. İnteraktif eğitim yöntemi
5. Buluş ve sunuş yoluyla öğrenme yöntemi
6. Anlatma (takrir) yöntemi
7. Soru-cevap yöntemi

8. Beyin fırtınası (brainstorming) yöntemi
9. Oyunlaştırma (role-play) yöntemi
10. Grup çalışmaları yöntemi

SONUÇ

Özgün Yetenekler Anaokulunda yapmış olduğumuz İngilizce atölyesi ve tüm atölyeleri entegre edilerek sınıf öğretmenlerinin ve tüm personellerin desteğiyle çocukların eğlenerek kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan günlük yaşam becerileri etkinliklerinde öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çocukların yaş, gelişimsel seviye, ilgi alanları doğrultusunda İngilizce programları oluşturulmuştur. Program ve etkinlik içerikleri farklı yazılı ve dijital kaynaklardan faydalanılarak aynı zamanda alanda çalışan okul öncesi İngilizce eğitmenlerinin görüşleri harmanlanarak hazırlanmıştır.

Okulumuzdaki öğretmenlere okul öncesi dönemde dil öğretimini pratik düzeyde öğrencilere aktarabilmek için okulumuzun İngilizce öğretmeni tarafından kurs verilmiştir.

Okulumuzda uygulamış olduğumuz okul öncesi İngilizce eğitim modeli yapmış olduğumuz ilk ve son test sonuçlarının çocuklar üzerinde almış olduğumuz geri dönütler neticesinde; yabancı Dil farkındalığı, doğru kelime telaffuz kullanımı, kulak dolgunluğu ve alıcı - verici dilin aktifleştirildiği görülmüştür. Aynı zamanda çocuklarda sosyal ve duyusal gelişimin desteklendiği görülmüştür.

Aile katılımları da yapılarak ailelerin sistemin içine çekilmesi, aynı zamanda aktif rol alması sağlanarak hem velilerin, hem de öğrencilerin bütüncül olarak dil eğitimi noktasında gelişmesi desteklenmiştir.

Yapmış olduğumuz bu çalışma hala devam etmekte olup, uygulamalar sürdürülmektedir. Gerekli olan test çalışmaları ve uygulama planları yapılmıştır.

Konu Alanı: Erken Çocukluk Eğitimi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ETKİNLİKLERİNDEKİ STEM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sümeyye ÇAKICI[89],

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ETKİNLİKLERİNDEKİ STEM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sümeyye ÇAKICI[90]

ÖZET

Okul öncesi, çocuğun aileden ayrılarak eğitim hayatına adım attığı ilk kurumdur. Erken çocukluk olarak da tanımlanan okul öncesi dönem çocuklarında duyu organlarıyla bilgiyi merak eden ve bilgiyi keşfetmek isteyen bir yapı mevcuttur. Bu kapsamda erken çocukluk dönemi çocuğun dil, bilişsel, psikomotor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına katkı sağladığı kritik bir dönemdir. Bu kritik dönemi sağlıklı ve verimli geçirmek okul öncesi dönemde gerçekleştirilen fen etkinlikleriyle mümkündür. Çocuğun çevreyi gözlem ve deney yoluyla keşfetmesi, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, problem durumlarına karşı çözüm yolları üretebilmesi fen eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda çocuğun okul öncesi dönemde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimiyle tanışması erken yaşta bu becerileri kazanıp içselleştirmesine olanak sağlayacaktır. STEM etkinlikleri okul öncesinden üniversiteye kadar bireylerde iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerindeki STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunda 20 gönüllü okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada görüşme soruları doğrultusunda temalar ve kodlar oluşturularak içerik analiz tekniğiyle analiz edilip yorumlanmışır. Araştırma sonuçlarına göre, STEM eğitiminin çocukların ilgi ve merak düzeylerini yüksek tuttuğu, bilişsel becerilerini desteklediği ve çok yönlü gelişim sağladığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler STEM hakkında yeterli bilgi ve materyale sahip olmadığı için STEM eğitimini sınıflarında uygulayamamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda STEM eğitiminin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri de göz önünde bulundurularak öğretmenlere okul öncesi seviyesinde uygulamalı eğitimler verilebilir, okul öncesi eğitim kurumlarında STEM merkezleri açılabilir.

Anahtar kelimeler: *Okul öncesi eğitim, Fen etkinlikleri, STEM*

[89] Öğrenci, sumeyyeckc@hotmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
[90]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, sumeyyeckc@hotmail.com

ABSTRACT

Preschool is the first institution where the child leaves the family and steps into her education life. Preschool children, also defined as early childhood, have a structure that is curious about information with their sense organs and wants to discover information. In this context, early childhood is a critical period in which the child contributes to language, cognitive, psychomotor, self-care, social and emotional development. It is possible to spend this critical period in a healthy and productive way with science activities carried out in the pre-school period. It is among the aims of science education that the child discovers the environment through observation and experimentation, establishes a cause-effect relationship between events, and produces solutions to problem situations. In this context, meeting the child with STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education in the pre-school period will allow her to acquire and internalize these skills at an early age. STEM activities contribute to the development of 21st century skills such as communication, cooperation, critical thinking, decision making and problem solving in individuals from preschool to university. The aim of this study is to determine the opinions of preschool teachers about STEM applications in science activities. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. Easily accessible sampling method was used to determine the study group. In this context, 20 volunteer preschool teachers took part in the study group. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool.In the research, themes and codes were created in line with the interview questions and analyzed and interpreted with the descriptive analysis technique. According to the results of the research, opinions emerged that STEM education keeps children's interest and curiosity levels high, supports their cognitive skills and provides multi-dimensional development. Since teachers do not have enough information and materials about STEM, they cannot apply STEM education in their classrooms. In line with these results, considering the positive effects of STEM education on children, teachers can be given practical training at pre-school level and STEM centers can be opened in pre-school education institutions.

Keywords: *Preschool education, Science activities, STEM*

GİRİŞ

Teknoloji ve bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Çağın getirdiği hızlı değişime uyum sağlamak ve daima ileriye adım atmak için yenilikçi iş gücüne gereksinim duyulmaktadır (MEB, 2016; Çorlu, 2013). İçinde bulunduğumuz yüzyıl araştıran, üreten, yeniliklere açık, eleştirel düşünebilen, sorunlar karşısında farklı yöntem ve tekniklerle çözüm üretebilen, yaratıcı ve analitik düşünen bireyler olmayı gerektirmektedir (Lai ve Viering 2012; Partnership for 21st Century Skills, 2009). 21.Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu kavramların bireylere kazandırılması ve bu becerilerin temelinin erken yaşlarda atılmaya başlanması büyük önem arz etmektedir. Bu da ancak okul öncesi eğitimle mümkündür.

STEM, [Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics)] kelimelerinin İngilizce baş harflerinin kısaltmasından oluşmuştur. Dünyada STEM kavramından ilk söz eden 2001 yılında Dr. Judith Rahmaley olmuştur (Soylu, 2016; Şahin, Ayar ve

Adıgüzel, 2014; White, 2014; Sousa ve Pilecki, 2013; Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Chute, 2009). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimlerini içinde barındıran STEM yaklaşımı okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğrenime kadar devam etmektedir. Çocuğun beyin gelişimin en hızı yaşandığı dönem okul öncesi dönemdir. Oyun, okul öncesi dönemde çocuğun öğrenmeyi kolaylaştırması için en önemli araçtır. Yapılan araştırmalarda da yaparak yaşayarak öğrenmenin ve ilk elden toplanan verilerin STEM eğitimiyle ilgili hazır bulunuşluk düzeyini ve çocukların algılarının olumlu yönde etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır (Bybee & Fuchs, 2006; Dejarnette, 2012). Böylelikle fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarıyla entegre edilen etkinlikler tasarlanarak oyun yoluyla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Oyun yoluyla kazanılan bilgilerin günlük yaşamdaki problemlere uyarlanarak çözüm üretmesi açısından STEM yaklaşımı önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde araştıran, sorgulayan ilgi ve merakla çevresini keşfeden, yaratıcı düşünebilen çocuklar karşımıza çıkmaktadır. 21.yüzyıl becerileriyle donatılmış nesiller yetiştirmek için bu eğitimin temeli okul öncesi dönemde atılmaya başlanmalıdır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde STEM yaklaşımına yönelik çalışmaların çok az olması (Ata Aktürk ve Özlen Demircan, 2017; Balat ve Günşen, 2017), STEM eğitiminin beraberinde getirdiği 21. Yüzyıl becerilerine sahip olan bireylerin ülke adına olumlu gelişmelere katkı sağlayacağı düşüncesi (Williams, 2011) yapılacak bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Çocuğa kazandırılması gereken temel beceriler için okul öncesi dönem kritik bir dönemdir ve bu dönemde öğretmen çocuğa önemli bir rol model olmaktadır. Bu kritik dönemi sağlıklı ve verimli geçirmek de okul öncesi dönemde gerçekleştirilen fen etkinlikleriyle mümkündür. Çocuğun çevreyi gözlem ve deney yoluyla keşfetmesi, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, problem durumlarına karşı çözüm yolları üretebilmesi fen eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda çocuğun okul öncesi dönemde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimiyle tanışması erken yaşta bu becerileri kazanıp içselleştirmesine olanak sağlayacaktır. Bu açıdan okul öncesi dönemde fen etkinlikleriyle verilen STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri araştırmaya ışık tutacaktır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen her türlü fen etkinlikleri, son yıllarda popüler olan STEM etkinlikleri adıyla karşımıza çıkarak bu kavramlar birbirine karıştırılmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerindeki STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yer verme durumu, STEM uygulama sürecine yönelik görüşleri ve karşılaşılan problemler belirlenerek ileriye dönük araştırmalara katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.STEM nedir ve size neleri çağrıştırıyor?

2.Fen etkinliklerinde STEM'i nasıl uyguluyorsunuz?

3. Fen etkinliklerinde STEM kullanmanızın çocukların gelişimine katkısı nelerdir?

4.Fen etkinliklerinde STEM uygulamalarına yer verirken zorlandığınız konular nelerdir?

5.Fen etkinliklerinde STEM uygulamaları için çözüm önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümü araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları altında ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir olayın derinlemesine araştırılmasıdır. Derinlemesine incelenen olaya dair açıklamalar yapılarak olayın bütüncül olarak değerlendirildiği bir araştırma desenidir(Thomas, 2015). Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerindeki STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma sürecinin geçerlilik, güvenirlik ve tutarlılığı için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Derinlemesine araştırma ve inceleme anlayışı (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi) benimsenmiştir.
- Verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar birbiriyle bağlantılı ve tutarlı bir süreç takip edilmiştir.
- Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerde görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak olan okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı, nasıl gerçekleştirileceği, hangi soruların sorulacağına dair bilgi verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilerin yer aldığı sorular, ikinci bölümde ise araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu toplam beş soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak nitel veriler toplanmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu cevaplarıyla toplanan nitel verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde benzer veriler bir araya getirilerek belli kategori ve temalar olarak düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuş ve yorumlar yapılarak analiz tamamlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların görüşlerine yer verilirken, ifadelerde değişiklik yapılmamış, doğrudan yanıtlara yer verilmiştir.

Analiz süreci boyunca, görüşme formları ile elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama teknikleri kullanılmıştır:

A1, A2 : Araştırmacının sorularını,

K1, K2 : Görüşüne başvurulan katılımcıları,

[1], [2] : Kaynak kişilerin belirttikleri görüşler arasından seçilen kayda değer cevapları göstermektedir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerindeki STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, çalışma grubuna ait demografik bilgilerin frekans ve yüzdelerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	70
	Erkek	6	30
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	10	50
	6-10 yıl	7	35
	11 yıl ve üzeri	3	15
Yaş	20-24 yaş	3	15
	25-29 yaş	10	50
	30-34 yaş	4	20

	35 yaş ve üzeri	3	15
Eğitim Durumu	Ön Lisans	-	-
	Lisans	16	80
	Yüksek Lisans	4	20
	Doktora	-	-
Görev Yeri	İl	5	25
	İlçe	11	55
	Köy	4	20
STEM Eğitimi Alma Durumu	Evet	8	40
	Hayır	12	60
Fen Etkinliklerini Uygulama Sıklığı	Hergün	-	-
	Haftada bir	14	70
	İki haftada bir	3	15
	Ayda bir	2	10
	Nadiren	-	-
	Hiç	1	5
Etkinliklerde STEM'e Yer Verme Durumu	Hergün	-	-
	Haftada bir	5	25
	İki haftada bir	4	20
	Ayda bir	3	15
	Nadiren	6	30
	Hiç	2	10
Toplam		20	100

Tablo 1'den de görüleceği üzere araştırmaya katılan 20 katılımcının %70'i (n=14) kadın, %30'u (n=6) erkektir. Katılımcıların %50'si (n=10) 0-5 yıl, %35'i (n=7) 6-10 yıl, %15'i (n=3) ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Yaş grupları incelendiğinde 20-24 yaş aralığında %15 (n=3), 25-29 yaş aralığında %50 (n=10), 30-34 yaş aralığında %20 (n=4), 30 yaş ve üzeri %15 (n=3) katılımcı yer almaktadır. Çalışmada ön lisans ve doktora mezunu yer almamakta olup katılımcıların %80'i (n=16) lisans, %20'si (n=4) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %55'i(n=11) ilçede, %25'i (n=5) ilde, %20'si (n=4) ise köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların %60'ı (n=12) STEM eğitimi almış olup %40'ı (n=8) bu eğitimi almamıştır. Katılımcıların fen etkinliklerini uygulama sıklığına bakıldığında her gün fen etkinliği uygulayan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların %70'i (n=14) haftada bir gün, %15'i (n=3) iki haftada bir, %10'u (n=2) ayda bir, %1'i ise (n=1) hiç fen etkinliği uygulamamaktadır. Fen etkinliklerinde STEM eğitimine yer verme durumuna bakıldığında her gün uygulayan bulunmamaktadır. Katılımcıların %30'u (n=6) nadiren, %25'i (n=5) haftada bir, %20'si (n=4) iki haftada bir, %15'i (n=3) ayda bir STEM'e yer verirken; %10'u (n=2) ise hiç yer vermemektedir.

Araştırmadan elde edilen görüşmeler neticesinde içerik analiziyle temalar oluşturulmuştur. Bu temalara ait kodlar ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Hakkındaki Görüşleri

A1: STEM nedir, size neleri çağrıştırıyor?		
Kodlayarak Temalandırma		
	Kodlar	Temalar
K3: STEM bilim teknoloji matematik ve mühendislik becerilerinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır [1]. K4: Matematik mühendislik ve yaratıcılığın aynı anda kullanılmasını isteyen bir fen dalıdır [2]. K5: Disiplinlerarası bilimsel çalışmalar [3]. K13: Fen matematik mühendislik alanlarıyla etkileşimli bir yaklaşım [4].	Disiplinlerarası Yaklaşım	Bakış Açısı
K8: Fen bilimleri ve matematik alanında anlamlı öğrenmeler sağlayabileceğimiz bir eğitim programını çağrıştırıyor [5]. K12: Üretmek, problem çözmek [6]. K20: Okul öncesinde ezbere dayalı öğrenme yerine yaparak yaşayarak fen ve matematik kullanmaya çocukları düşünmeye yönelten her türlü etkinliktir [7].	Bilişsel Beceriler	

Tablo 2'de 20 katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği cevaplara göre önce kodlar oluşturulmuş kodların bir araya gelmesiyle de temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu STEM hakkında; fen, mühendislik ve matematik becerilerini içinde barındıran bir yaklaşım olarak cevap vermişlerdir. Bu bağlamda K3 "*STEM bilim teknoloji matematik ve mühendislik becerilerinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır*" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir diğer görüş de K20 "*Okul öncesinde ezbere dayalı öğrenme yerine yaparak yaşayarak fen ve matematik kullanmaya çocukları düşünmeye yönelten her türlü etkinliktir*" şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerindeki STEM Uygulamaları

A2: Fen etkinliklerinde STEM'i nasıl uyguluyorsunuz?		
Kodlayarak Temalandırma		
	Kodlar	Temalar

K8:Daha çok çocuklara görevler vererek onları aktif kılarak sağlıyorum [1]. K20:Fen etkinliklerinde probleme dayalı soruların cevaplarını yaparak ve test ederek bulma yoluyla uyguluyorum. [2]. K17: Yapılandırılmamış şekilde [3].	Aktif Katılım	Uygulama Yöntemleri
K3: Fen ve teknolojiyi kullanarak, deneyimlerle ürünler ortaya koyarak uyguluyorum [5]. K:14 Robot tasarlama yapıyorum ürün ortaya çıkarıyorum [6]. K:12 Basit şekilde mühendislik becerisini barındıran bir etkinlik tasarlayarak [7].	Ürün Ortaya Koyma	
K:9 Genelde haftanın bir günü deney etkinlikleri planlayıp ona uygun olarak steme yer veriyorum [8]. K:18 Normal fen etkinliklerinden yaptırıyorum [9]. K:16 Çoğunlukla deney ve kodlama olarak. Ama bizim alanımızda ve programlarımızda amacının ne olduğu belli olmayan çok deney de var. [10].	Deney	

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde STEM uygulamalarına nasıl yer verdiklerine ait görüşler yer almaktadır. Katılımcıların çoğu fen etkinliklerinde STEM'i deney yaparak, ürün tasarlayarak fen ve mühendislikle basit makinalar yaparak kullandığını belirtmiştir. K3 "*Fen ve teknolojiyi kullanarak, deneyimlerle ürünler ortaya koyarak uyguluyorum"* diye görüş bildirmiştir. Aynı zamanda K12'de "*Basit şekilde mühendislik becerisini barındıran bir etkinlik tasarlayarak"* yanıtıyla çocuklara bu sürece aktif olarak katmaktadır.

Tablo 4. STEM'in Çocukların Gelişimine Olan Etkisi

A3: Fen etkinliklerinde STEM kullanmanızın çocukların gelişimine katkısı nelerdir?		
Kodlayarak Temalandırma		
	Kodlar	Temalar

K3:Çocukların bilişsel düşünme becerilerine katkı sağlar. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme işbirlikli öğrenme gibi becerilerini geliştirir [1]. K11: Düşünme, geliştirme, üretme becerilerini arttırıyor [2]. K12: Uzamsal düşünme becerilerini destekleyerek fizik kimya ve matematik alanlarında alt yapı sağlıyor [3].	Düşünme Becerileri	Bilişsel Gelişim

Tablo 4'te katılımcıların büyük çoğunluğunun verdikleri yanıt bilişsel gelişim alanını destekler nitelikte bir tema oluşturmuştur. Katılımcılardan iki kişi STEM etkinliklerinin çocukların ilgi, merak ve heyecan duygusunu geliştirdiğini dile getirmiştir. Kalan kısım ise araştırma, inceleme, yaratıcılık, problem çözme, analitik ve bütünsel düşünme gibi becerilerin olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan yola çıkarak düşünme becerileri kodu oluşturulmuştur. Örnek olarak K3 "*Çocukların bilişsel düşünme becerilerine katkı sağlar. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme işbirlikli öğrenme gibi becerilerini geliştirir"* şeklinde ifade ederken, K12 "*Uzamsal düşünme becerilerini destekleyerek fizik kimya ve matematik alanlarında alt yapı sağlıyor"* şeklinde bu görüş belirterek oluşturulan temayı desteklemiştir.

Tablo 5. STEM'in Uygulanmasındaki Sınırlılıklar

A4: Fen etkinliklerinde STEM uygulamalarına yer verirken zorlandığınız konular nelerdir?		
Kodlayarak Temalandırma		
	Kodlar	Temalar
K3:Materyal yetersizliği ve STEM eğitiminin okul öncesine indirgenememesi [1]. K8: Fiziki şartlar ve materyal konusunda zorlanıyorum [2]. K16: Saçma etkinliklerin olması, tam olarak STEM yeterliliğimin olmaması ve malzeme sıkıntısı. Okulumuzda halihazırda malzeme yok illaki önceden plan yapıp şahsen tedarik etmem gerekiyor. Bu da zorluyor zaman zaman [3].	Materyal Eksikliği	Yetersizlikler
K9: Genellikle STEM etkinliklerini uygularken soyut konularda zorlanırım [4]. K12: Yaş grubu dolayısı ile birinden duyulan cevaba takılı kalıp yeni çözümler bulamama durumu yaşanıyor [5]. K13: Okul öncesi yaş grubu biraz zorluyor etkinlikler kısıtlı olabiliyor [6].	Yaş Grubu	

K4: Hiç yapılmamış bı ürün yapmakta zorlanmak [7]. K10: Özgün etkinlik bulmakta zorlanıyorum [8].	Ürün Tasarlama	

Tablo 5'te fen etkinliklerinde STEM uygulamalarına yer verirken zorlanılan konular sorusu yöneltilerek cevaplar doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcılar STEM eğitimini uygularken materyal eksikliğinden, okul öncesi yaş grubunun küçük olmasından kaynaklanan bazı sıkıntılardan, yeni ürün tasarlamakta ve etkinlik bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K3 "*Materyal yetersizliği ve STEM eğitiminin okul öncesine indirgenememesi*" şeklindeki yanıtı oluşturulan temayı destekler niteliktedir. Aynı zamanda K12 "*Yaş grubu dolayısı ile birinden duyulan cevaba takılı kalıp yeni çözümler bulamama durumu yaşanıyor*", K13 "*Okul öncesi yaş grubu biraz zorluyor etkinlikler kısıtlı olabiliyor*" şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 6 . Fen Etkinliklerindeki STEM Uygulamaları için Öneriler

A5: Fen etkinliklerinde STEM uygulamaları için çözüm önerileriniz nelerdir?		
Kodlayarak Temalandırma		
	Kodlar	Temalar
K3:STEM etkinlikleri yaygınlaştırılmalı. Materyal eksikliği giderilmeli. Hizmetiçi eğitimler verilmeli [1]. K8: Lisans eğitiminde bu konuda bir ders açılabilir ya da hizmet içi kurslar yaygınlaştırılabilir [2]. K11: Materyallerle ürün tasarlayabileceğimiz uygulamalı eğitimler verilebilir [3].	Eğitim	Alternatif Öneriler
K4: Öğretmenlere kullanabilecekleri bir STEM arşivi sunmak [4]. K5: Daha fazla yayın çıkarılabilir [5].	Doküman Arşivi	

Tablo 6'da katılımcılar çözüm önerisi olarak STEM eğitiminin yaygınlaştırılması, materyal desteğinin sağlanması, öğretmenler için etkinliklerden oluşan bir arşiv oluşturulması, eğitimin özellikle uygulamalı olarak verilmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan K3 "*STEM etkinlikleri yaygınlaştırılmalı. Materyal eksikliği giderilmeli. Hizmetiçi eğitimler verilmeli"* şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer destekleyen görüş ise K11 "*Materyallerle ürün tasarlayabileceğimiz uygulamalı*

eğitimler verilebilir" destekler nitelikte olmuştur. Katılımcılardan bazılarının STEM eğitimi hakkında fikrim yok cevabı da bu eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerindeki STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucu bulgulara göre tartışılmıştır. Katılımcıların %60'ının STEM eğitimi almadığı %40'ının ise STEM eğitimi aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. STEM hakkında neler bildiklerine ilişkin yöneltilen soruya birçoğunun disiplinlerarası bir yaklaşım olarak tanımlama yaptığı belirlenmiştir. STEM etkinliklerini uygulama konusunda yöneltilen soruya ise katılımcıların daha çok "STEM etkinliklerini deneylerde kullanıyorum" cevabını vermeleri ve yapılan her fen etkinliğinin STEM etkinliği adı altında adlandırılması kavram yanılgılarını ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu STEM'in ne olduğu hakkında fikir sahibi iken uygulama konusunda yeterli olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. STEM eğitiminin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri de göz önünde bulundurularak öğretmenlere okul öncesi seviyesinde uygulamalı eğitimler verilmelidir.

STEM eğitiminin çocukların ilgi ve merak düzeylerini yüksek tuttuğu, bilişsel becerilerini desteklediği ve çok yönlü gelişim sağladığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Chesloff, (2013), Aronin ve Floyd (2012) ve DeJarnette (2012) yaptıkları çalışmalarda, okul öncesi dönemde verilen STEM eğitimiyle çocuklarda erken yaşta kazandırılan iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin çocukların gelecek yaşantılarına da katkı sağladığı sonucu çalışmamızı destekler nitelikte olmuştur.

Öğretmenlerin, STEM eğitiminin çocuklar üzerindeki olumlu etkisinin bilicinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda STEM eğitiminin erken çocukluk döneminden itibaren verilmeye başlanması gerektiği konusunda (Katz, 2010; Yıldırım ve Selvi ,2016; Soylu, 2016) benzer çalışmalar da yer almaktadır. Öğretmenler bu konu hakkında yeterli bilgi ve materyale sahip olmadığı için STEM eğitimini sınıflarında uygulayamamaktadır. Uğraş'ın (2017) araştırmasında da okulöncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik yeterli bilgi düzeyine sahip olmaması, STEM materyallerinin maliyetli olması ve STEM eğitimi planlama konusunda sıkıntılar yaşaması ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların alan yazındaki diğer araştırmalardan elde edilen sonuçları detaylandırdığı ifade edilebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Öğretmenlere okul öncesi düzeyinde ve uygulamalı olarak STEM eğitimleri verilebilir,

- Yapılan etkinlikler, ortaya çıkarılan ürünler örnek teşkil edip diğer öğretmenlere yol göstermesi açısından belge, doküman ve materyal arşivi oluşturulabilir,
- Yeterli zaman ve uygun ortam oluşturularak sınıflar düzenlenip materyal desteği sağlanabilir,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında STEM merkezleri açılabilir.

KAYNAKÇA

Aronin, S. & Floyd KK (2012) Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children 45*(4): 34–39.

Ata Aktürk, A. ve Özlen Demircan, H. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(2), 757-776

Balat, G. U. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(42), 337-348.

Bybee, R. W. & Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(4), 349-352. https://doi.org/10.1002/tea.20147

Chesloff, JD, (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week 32(*23): 27–32.

Çorlu, M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 1-9.

DeJarnette, N. K. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education, 133*(1), 77– 83.

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A Primer. Congressional Research Service. https://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf adresinden 2 Nisan 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Katz, L. G. (2010). *STEM in the early years*. STEM in.

Lai, E. R., & Viering, M. (Nisan, 2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. *Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education*, Vancouver, B.C., Canada.

MEB (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).

Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts. NY: Corwin Press.

Soylu, Ş. (2016). STEM education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 6*(1), 38–47.

Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 1-26.

Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. Sage Publications.

Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1*(1), 39-54.

Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2016). Examination of the effects of STEM education integrated as a part of science, technology, society and environment courses. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3684-3695.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

White, D.W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal, 1*(14), 1-9.

Williams, P. J. (2011). STEM education: proceed with caution. *Design and Technology Education, 16*(1), 26-35.

1914

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

OKULLARDA YÜRÜTÜLEN ULUSLARARASI PROJELERİN PROJE YÖNETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Şeyma TOPÇU[91], Feyzi ULUĞ[92],

ÖZET

Her geçen yıl daha çok başvurunun yapıldığı uluslararası proje çalışmaları; eğitim ve öğretim alanındaki kuruluşların, iş birliği, kalite, kapsayıcılık, yetkinlik, yaratıcılık ve yenilikçiliği özendirme gibi amaçlarla öğrenme hareketliliği gerçekleştirmesini sağlar. Bu tür projeler ayrıca, Avrupa kimliğini ve etkin yurttaşlığı yaşam boyu öğrenme araçları üzerinden güçlendirmeyi temel almaktadır. Bu kapsamdaki uluslararası bir program olan Erasmus+ katılımcıların gelişimi için önemli bir proje türüdür, ancak, anılan proje sürecinin işleyişinde kimi sorunlarla karşı karşıya gelindiği de bir gerçektir. Bu yönüyle uluslararası projelerinin proje yönetimi aşamalarına göre değerlendirilerek yaşanan sorunların belirlenip işe vuruk çözüm önerileri ortaya konulması, bu tür projelerin daha etkili biçimde yürütülmesin bakımından önem taşımaktadır. Belirtilen gerekçeden hareketle bu bildiriye konu olan araştırmanın temel amacı, okullarda yürütülen uluslararası projelerin proje yönetim süreci açısından okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi biçiminde tanımlanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat tekniğine dayalı nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve toplanan veriler kapsamlı bir analize tutulmuştur. Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 yıllarında Ankara'da uluslararası proje yürüten ilk ve ortaöğretim okullarıdır. Örneklem seçiminde amaçsal ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmada, projelerin okulun ihtiyaçlarından ortaya çıktığı, proje ortaklarının genellikle Erasmus+ programı tarafından desteklenen platformlar aracılığı ile bulunduğu, projenin planlama sürecinin ekip çalışması olduğu ve görev ve sorumlulukların bu süreçte belirlendiği, uygulama sürecinde genellikle finansal yönetimden sorumlu kurum ile sorunların yaşandığı, projenin uygulama sürecinde bütçenin %80'inin ödenmesinin bütçe yönetiminde sorun yarattığı ve uluslararası projelerin öğretmen, öğrenci, veli ve kuruma olumlu anlamda katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Erasmus+, proje yönetimi*

ASSESSMENT OF INTERNATIONAL PROJECTS CONDUCTED IN SCHOOLS IN TERMS OF PROJECT MANAGEMENT

ABSTRACT

[91] Öğretmen, topcuseyma88@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[92] Prof. Dr., feyziulug@gazi.edu.tr, Gazi Üniversitesi

International project studies, to which schools apply more and more every year, are based on strengthening the European identity and active citizenship through lifelong learning tools, with purposes such as encouraging cooperation, quality, inclusiveness, competence, creativity, and innovation, as well as learning mobility for individuals and groups at the level of institutions and policies in the field of education and training. Erasmus+, an international program within this scope, is an important type of project for the development of participants, but it is also a fact that some problems are encountered in the functioning of the aforementioned project process. In this respect, it is important for international projects to be evaluated according to the project management stages, to identify the problems experienced and to propose solutions, in terms of carrying out such projects more effectively. Based on the stated reason, the main purpose of the research, which is the subject of this paper, is defined as the evaluation of international projects carried out in schools according to the opinions of school administrators and teachers in terms of project management process. Qualitative research method based on semi-structured interview technique was adopted in the research and the collected data were analyzed comprehensively. The study population of the research is the primary and secondary schools that carry out international projects in Ankara in the years 2021-2022. Purposive and maximum variation sampling method was used in the selection of the sample. As a result of the research, the participants stated that the projects emerged from the needs of the school, they found the project partners through the platforms supported by the Erasmus+ program, also they stated that the planning process of the project was a team work, the tasks and responsibilities were determined in this process and the problems were usually encountered with the institution responsible for financial management during the implementation process. Another point to be considered is about the releasing 80% of the budget during the project, that creates a problem in budget management and finally it was concluded that international projects contributed positively to teachers, students, parents, and the institution.

Keywords: *Erasmus+, project management*

GİRİŞ

Eğitimde 21. Yüzyılda değişen paradigmalar bağlamında okullarda öğrenmeye yönelik yeni yaklaşımlar daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Bu değişimlerin ışığında öğretmen de bilgiyi aktarma ve öğrenme süreçlerini kontrol etme rolünden uzaklaşarak öğrenciye rehberlik eden, yol gösteren ve eğitim öğretim ortamını hazırlayan konumuna geçmiştir (Güntaş, 2019). 21. yüzyıl becerilerinin öğretimini destekleyecek, bilginin öğrenen tarafından aktif katılımla yapılandırmasını sağlayacak, öğrenilen bilginin günlük yaşama transfer edilmesini destekleyecek, problem çözme temelli yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır (Ayvacı ve Çoruhlu, 2010; Ayvaz Tuncel, 2021, s.20). Proje tabanlı öğrenme; doğal bir çevrede disiplinler arası anlayışla öğrenmeyi sağlayarak, özerk, tasarımcı, yaratıcı, üretken, kendine güvenen, üst düzey düşünme becerilerini kazanmış, takım halinde çalışabilen, öğretim teknolojilerini etkili olarak kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Erdem, 2002).

Bu bağlamda okullarda birçok proje çalışması yürütülmektedir (Arabacı ve Akıllı, 2019; Çalık, 2021, s.10). Yürütülen projelerin kalite ve etkililiğinin artırılması için dikkat edilmesi gereken hususların

başında ise 'proje döngüsü' olarak da adlandırılan proje yönetim süreci gelmektedir (Salman, 2011, s.4).

Proje döngüsü; proje fikrinin ortaya çıkışı, proje yazımı, geliştirilmesi, ilgili fona başvuru yapılması, projenin yürütülmesi, değerlendirme ve final raporunun yazımına kadar geçen birbiri ile bağlantılı sürecin tamamıdır (Niron, 2021, s.36; Yeşiladalı, 2020). Proje döngüsü yönetimi ise projenin etkililiğini, kalitesinin arttırılması ve projenin en verimli şekilde uygulanmasını amaçlayan proje yönetim sistemidir (Tekindağ, 2005). Bir başka deyişle, proje yönetimi sadece projenin yürütülmesi ile ilgili değil, projenin tüm basamakları ile ilgilenen bir bütündür (Yeşiladalı, 2020). Bu kavram Avrupa Birliği'nin kabul edip uyguladığı, projenin tüm aşamaları ile ilgili bütünsel yaklaşım anlayışı ile ilerleyen, tüm paydaşların etkin katılım sağlamasını gerektiren döngüsel bir yaklaşımdır (Yılmaz ve Akça, 2002). Bu döngü; proje hedefi, kapsamı, bütçesi, planlaması bakımından farklılıklar gösterebilmekle birlikte genel olarak altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; proje fikrinin belirlenmesi, proje fikrinin analiz edilmesi, ön değerlendirmenin yapılması, finansman, uygulama ve değerlendirme olarak sıralanabilir (Niron, 2021, s.37).

Proje fikrinin belirlenmesi, projenin başvurusunun yapılacağı programın hedeflerine göre değişiklik gösterebilen ve tüm proje döngüsünü etkileyen bir süreçtir. Planlama aşaması, projenin hedeflerine uygun olarak tüm aşamalarının planlanmasıdır. Bu süreçte mantıksal çerçeve yaklaşımı etkili bir yöntemdir (Niron, 2021, s.38). Projenin hibe alması durumunda hibe veren kurum ile alıcı kurum arasında sözleşme imzalanarak projeye finansman sağlanabilir. Projenin yürütülmesi sürecinde, planlama sürecinde belirtilen hedeflere yönelik faaliyetler ve taahhütler uygulanır. Projenin değerlendirilmesi, projenin yürütülme sürecinde ve projenin bitiminde gerçekleştirilir. Döngünün bu basamağında, projenin hedeflerinin gerçekleşme düzeyi belirlenir (Yeşiladalı, 2020, s.3).

Okullar kendi olanaklarıyla çeşitli projeler yürütmekle birlikte, bu amaçla ulusal ve uluslararası alanda birçok hibe programına da başvuru yapabilmektedir. Uluslararası alanda okulların faydalanabileceği fon kaynakları; Avrupa Birliği (AB) fonları, BM gibi uluslararası kuruluşların fonları, kalkınma bankaları, büyükelçilikler ve çeşitli yabancı fonlardır.

Türkiye Ulusal Ajansı'nın sorumluluğunda yürütülen Erasmus+ programı, AB'ye üye devletler arasında, eğitim öğretim, gençlik ve spor alanları için finanse edilen her yaştan insana fırsatlar sunmakta ve özellikle gençlerin yurt dışında eğitim görmelerini, eğitim almalarını, iş deneyimi kazanmalarını veya gönüllü olmalarını sağlamaktadır (EU, 2020, s.19). Türkiye, Erasmus+ katılım anlaşmasını 2014 tarihinde imzalamış ve 2014-2020 mali döneminde, tüm katılımcılar arasında programa en fazla başvuru yapan ülke olmuştur (EC-TR, 2020).

Okullarda yürütülen uluslararası projelerden bir diğeri de Erasmus+ programı ile ilişkili Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen Avrupa ve komşu ülkelerdeki okullar için oluşturulmuş çevrimiçi bir portal olan e-Twinning platformudur. Kültürlerarası etkileşim, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) becerilerini geliştirmek, materyal paylaşımı, proje tabanlı öğrenme, dünya ile ilgili vizyon ve 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmek gibi hedefleri olan 36 ülkede hizmet veren e-Twinning platformuna ülkemiz 2009 yılında katılmış olup her geçen yıl daha çok proje ile platformda aktif rol almaktadır (eTwinning, 2019, s.5).

Türkiye'den ve dünyadan tüm alanlarda uygulanan projeler arasından iyi örnekler incelendiğinde; projede paydaşların iyi ilişki kurduğu, hedef kitleye yönelik mesajların ulaştırıldığı, yaygınlaştırma araçlarının etkili kullanıldığı görülmektedir. Bu durum güçlü proje yönetimi ile ilgilidir (Ünal ve Ünal, 2015). Uluslararası projelerin tüm aşamalarında proje yönetim süreçlerinin uygulanmasının, proje başvurusu yapmak isteyen tüm öğretmen ve okul yöneticileri açısından önemli olduğu ön görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okullarda yürütülen uluslararası projelerin proje yönetim süreci açısından okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu temel amacına uygun olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. İlk ve ortaöğretim okullarında uluslararası proje fikrinin doğuşuna kaynaklık eden etmenler nelerdir?
2. Okullarda uluslararası projelerin planlanma süreci nasıl işlemektedir?
3. Okullarda yürütülen uluslararası projelerin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bunların çözümüne yönelik okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri nedir?
4. Okullarda yürütülen uluslararası projelerin amaca ulaşma derecesine ilişkin okul yöneticileri ile proje paydaşı öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma; nitel araştırma yönteminde, fenomenoloji desenindedir. Fenomenoloji, bilinen fakat anlaşılmak için derinlemesine araştırılmaya ihtiyaç duyulan olay, olgu, kavramların araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 yıllarında Ankara ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında koordinatör veya ortak olarak uluslararası proje yürüten okulların yöneticileri ve öğretmenlerinden

oluşmaktadır. Örneklem ise; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmaya uygun niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumların örneklem olarak seçilmesidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme de araştırma problemine uygun olarak alt başlıkların belirlenmesi ve örneklemin bu alt başlıkların tümünü kapsayacak şekilde seçilmesidir. Böylece araştırma kapsamındaki alt başlıkların birbiri ile ilişkisi ve farklı yönlerinin de belirlenmesi sağlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020, s.94).

Araştırmanın örneklemi Ankara genelinde 2021-2022 yıllarında koordinatör veya ortak olarak uluslararası proje yürüten 12 okul yöneticisi veya öğretmendir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılara ilişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mesleki Unvan	Eğitim Durumu	Proje Türü
K1	Erkek	Sanat Tarihi	24	Müdür	Yüksek Lisans	KA220
K2	Erkek	Bilişim	21	Öğretmen	Yüksek Lisans	KA229
K3	Erkek	Matematik	24	Öğretmen	Yüksek Lisans	KA102
K4	Kadın	Okul Öncesi	26	Müdür	Yüksek Lisans	KA101
K5	Kadın	Sınıf	22	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	eTwinning
K6	Kadın	İngilizce	11	Öğretmen	Lisans	KA101
K7	Kadın	İngilizce	16	Öğretmen	Yüksek Lisans	KA101
K8	Erkek	Bilişim	21	Müdür	Yüksek Lisans	KA102
K9	Kadın	Okul Öncesi	13	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	eTwinning
K10	Erkek	Teknoloji Tasarım	30	Öğretmen	Lisans	KA229
K11	Kadın	Matematik	18	Öğretmen	Lisans	KA101
K12	Kadın	Rehberlik	23	Öğretmen	Doktora	KA229

2.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada, uluslararası proje yürüten okulların, proje uygulama sürecinin proje yönetimi açısından değerlendirilmesi ve karşılaşılan sorunları belirlenmesi amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların konu ile ilgili fikirlerini kendi bakış açılarından anlatması ile veri toplanır. Bu formda sorular esnek yapıdadır (Merriam, 2018, s. 88).

2.4.Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmanın veri toplama aracı oluşturulduktan sonra proje yönetim alanında uzman Prof. Dr. Salih ŞAHİN, eğitim yönetimi alanında Doç. Dr. Fatih ŞAHİN ve Dr. Ali DURAN'dan uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun son hali ile Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurularak izin alınmıştır. Daha sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.

2.5.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, örneklem kapsamındaki okul yönetici veya öğretmenlerinden 11 kişi ile yüz yüze görüşülerek, bir katılımcı ile çevrimiçi toplantı yoluyla sağlanmıştır. Katılımcılarla telefon aracılığı ile iletişime geçilmiştir. Katılımcıların uygunluk zamanları dikkate alınarak araştırmacı tarafından katılımcının okuluna gidilerek görüşme gerçekleştirmiştir.

2.6.Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, veriler kuramsal bir temele dayandırılarak veya tümevarım metodu ile kod, kategori ve temalar oluşturulur (Uysal, 2020, s.166). Araştırma sürecinde ses kayıt cihazı işe koşularak elde edilen veriler Word programına aktarılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar anlamı değişmeyecek şekilde söz öbekleri haline getirilerek ya da anahtar sözcükler üzerinden kodlamaya tabi tutulmuş, sonrasında da anılan kodlar gruplandırılarak kavramsal çerçeveye uygun kategoriler belirlenmiştir. Kod ve kategoriler görüşmelerden alınan doğrudan alıntılar ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcı bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcı isimleri K1, K2, K3… şeklinde kodlanmıştır.

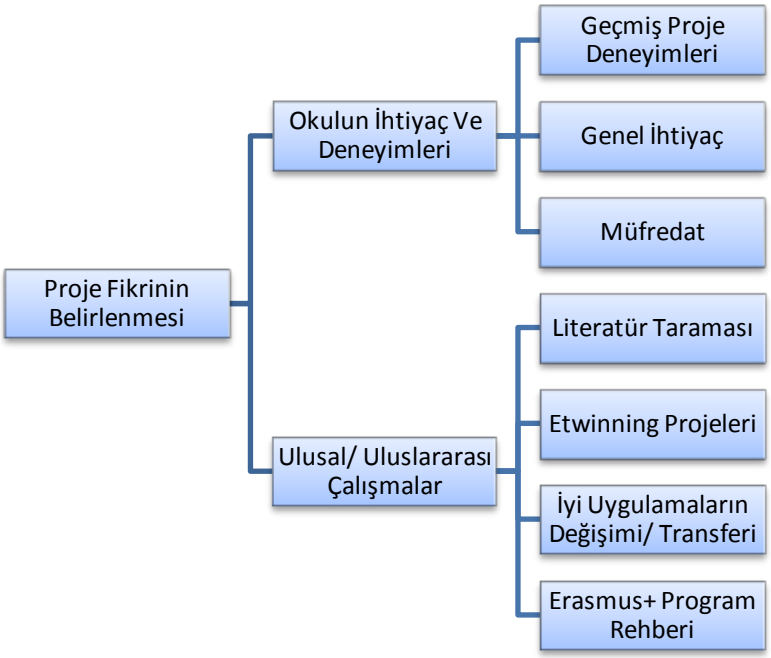
BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, okullarda yürütülen uluslararası projelerin proje yönetimi açısından değerlendirilmesi ve projenin uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Veri analizinin boyutları, proje yönetim döngüsünün aşamaları (projenin fikrinin belirlenmesi, proje formülasyonu, onay ve finansman sağlanması, projenin yürütülmesi ve değerlendirme) referans alınarak oluşturulmuştur.

3.1. Proje Fikrinin Belirlenmesinde Etkili Olan Öğeler

Çalışmada, proje fikrinin doğuşuna kaynaklık eden etmenlerin belirlenmesi alt amacına yönelik olarak katılımcılara "Yürüttüğünüz projede proje fikri nasıl oluştu (ortaya çıktı)?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru; "proje fikrini doğuran etmenler, fikrin oluşması sürecinde dikkat edilen unsurlar, proje fikrinin doğuş sürecinde incelenen belgeler nelerdir?" sondaj soruları ile desteklenmiştir.



Şekil 1. Uluslararası Projelerin Proje Fikrinin Belirlenmesinde Etkili Olan Öğeler

İlk ve ortaöğretim okullarında uluslararası proje fikrinin doğuşuna kaynaklık eden etmenler alt probleminin araştırıldığı soruda katılımcıların yanıtlarının, *kurumun ihtiyaç ve deneyimleri, ulusal/uluslararası çalışmalar* olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmüştür. Kurumun ihtiyaç ve deneyimleri kategorisinde, geçmiş proje deneyimleri (n=4), ihtiyaç (n=7), müfredat (n=2); ulusal/uluslararası çalışmalar kategorisinde, eTwinning projeleri (n=2), literatür taraması (n=5), iyi uygulamaların değişimi (n=6), Erasmus+ program rehberi (n=3) öne çıkan kodlar arasındadır.

Tablo 2. Uluslararası Projeler İçin Proje Fikrinin Belirlenmesinde Etkili Olan Öğeler

Kategoriler	Kodlar	f	Görüşler Seçkisi
Kurumun İhtiyaç ve Deneyimleri	Geçmiş proje deneyimleri	K3, K5, K7, K12	"Biz bu projenin Afyon'da bir benzerini uygulamıştık." (K7) "Öncelikle geçmişte böyle bir girişimim olmuştu. … İçimde bir uhde olarak kaldı Erasmus projesi yapabilmek." (K12)
	Genel ihtiyaç	K2, K4, K6, K7, K8, K11,	"Çünkü o dönem çok fazla şiddet problemimiz vardı." (K6) "Fen lisesinde öğrencilerimiz akademik başarısı yüksek öğrenciler ama o

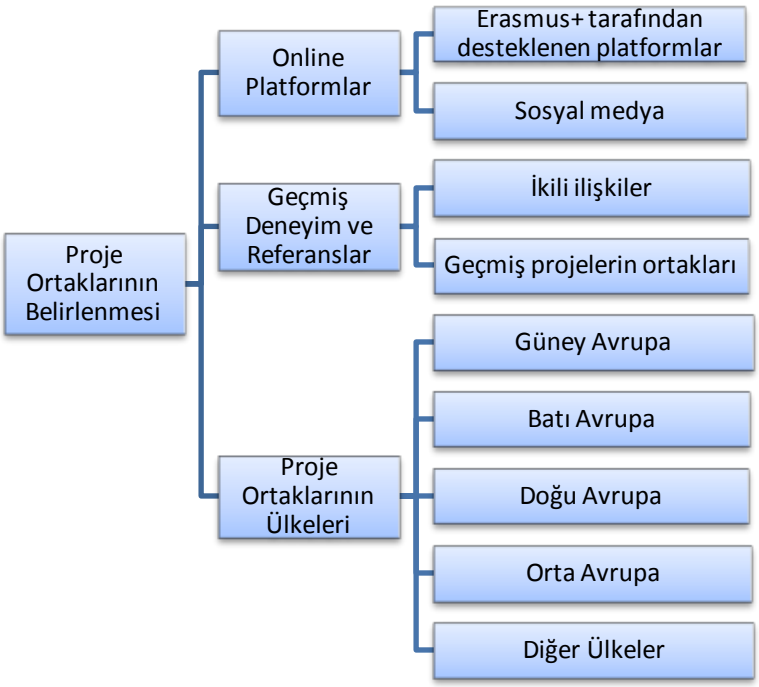
		K12	öğrencilerimizde şöyle bir eksiklik vardı. Sosyal beceri eksikliği." (K7)
	Öğretim programı	K5, K9	"… kazanım göstergelerini çok iyi bilmen gerekiyor. Çünkü müfredat entegrasyonu yapmak gerekiyor eTwinning'de." (K9)
Ulusal/ Uluslararası Çalışmalar	eTwinning projeleri	K1, K5	"Daha önce Şiirler Kitaplaşıyor eTwinning projemizde ben ortaktım." (K5)
	Literatür taraması	K2, K3, K4, K6, K11	"Tabi Türk mitolojisi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara baktık." (K2) " …. Literatür araştırması yaparak ne gibi uygulamalar yapılıyor yurt dışında bunun ile ilgili kaynakları araştırdık." (K4)
	İyi uygulamaların değişimi	K1, K2, K4, K5, K7, K10	"Bunların kendi ülkelerindeki eğitim sistemindeki uyarlanması, entegrasyonu, insanların bunları kullanıp kullanmadıkları, aynı şekilde bizim ne kadar kullandığımızı paylaştık." (K2) "Benzer meslektaşlarımız ne yapıyor onu görelim, iyi uygulamaları gösterebilirler iyi okullarda bizi gezdirebilirler diye düşündük." (K7)
	Erasmus+ program rehberi	K6, K7, K11	"….Erasmus+ rehberi vardı ya bu 400 500 sayfalik olan. Ben her zaman bir şeyi anlamadığımda hep ona bakarım." (K7) "Erasmus+ Program Rehberi'ni de inceledim." (K11)

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde; uluslararası projelerin çoğunlukla ihtiyaçlardan kaynaklı ortaya çıktığı, projelerde genellikle farklı ülkelerdeki iyi uygulamaların değişiminin amaçlandığı ve proje fikri belirlenirken literatür taraması yapılarak fikirlerin bilimsel temelde geliştirildiği görülmüştür. Ayrıca eTwinning projesi yürüten katılımcılar proje fikirlerini, müfredata entegre olacak şekilde geliştirmektedirler.

3.2. Proje Ortaklarının Belirlenmesine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Çalışmanın planlama sürecinin işleyişinin belirlenmesi alt amacına yönelik olarak katılımcılara, "Yürüttüğünüz projede proje ortaklarını nasıl belirlediniz?" sorusu "Projenin ortakları, ortaklar belirlerken öncelikler, ortak bulma platformları, ortak ararken yaşanılan zorluklar, ortağınızın görev

ve sorumlulukları" sondaj soruları ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre önemli görülen ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.



Şekil 2. Proje Ortaklarının Belirlenmesine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Yürütülen uluslararası projelerin, proje ortağı bulma sürecinin araştırıldığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde, *online platformlar, geçmiş deneyim ve referanslar, proje ortaklarının ülkeleri* kategorileri bulunmuştur. Online platformlar kategorisinde, sosyal medya (n=3), Erasmus+ tarafından desteklenen platformlar (n=10); geçmiş deneyim ve referanslar kategorisinde, ikili ilişkiler (n=2), geçmiş projelerin ortakları (n=3); proje ortaklarının ülkesi kategorisinde, Güney Avrupa (n=9), Orta Avrupa (n=3), Doğu Avrupa (n=4), Batı Avrupa (n=2), diğer ülkeler (n=2) ifadeleri öne çıkan kodlar arasındadır.

Tablo 3. Proje Ortaklarının Belirlenmesi Hakkındaki Katılımcı Görüşlerinin Seçkisi

Kategoriler	Kodlar	f	Görüşler seçkisi
Online Platformlar	-Sosyal medya	K1, K3, K10	"Facebook'ta uluslararası ARGE platformları var." (K1)
	-Erasmus+ tarafından desteklenen platformlar	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12	"… EPALE. O sistem üzerinden araştırmalar yaptık." (K2) "eTwinning'e girdiğiniz zaman zaten platform derya deniz. Oradan kişiler birbiri ile iletişime geçiyor." (K5) "Kurslarımızı da School Education Gateway sayfasındaki kataloglardan bulduk." (K6)
			"… Türkiye olduğu zaman orada çok sıcak

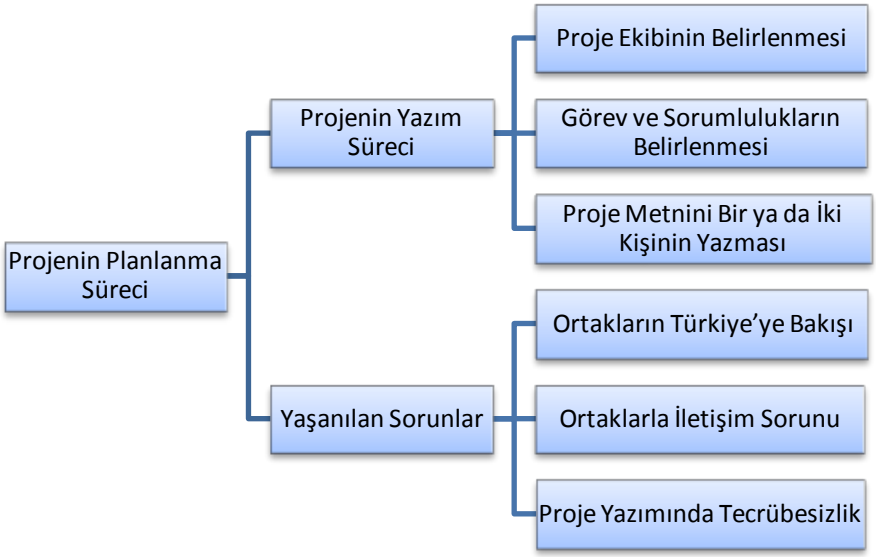
Geçmiş Projeler ve Referanslar	-İkili ilişkiler	K1, K3	bakmıyorlar. İkili ilişkiler daha iyi." (K1) "Almanya Konsolosluğu'nda arkadaşım var. Dedim darda kalıyoruz. Bana çok kısa zamanda kaliteli restoran lazım." (K3)
	-Geçmiş projelerin ortakları	K2, K3, K5	"… 2015 yılında müdürümüzü göndermiştik. Müdürümüzü gönderdiğimiz kurumu hemen aradım." (K3) "… daha önce de Erasmus+ projelerimiz vardı. Oradan da tanışmalarımız oldu tabiki." (K5)
Proje Ortaklarının Ülkeleri	-Güney Avrupa	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K12	"… Portekiz ortağımız Lizbon Üniversitesi…" (K1) "Yunanistan ve İtalya… Ortakları yazışma ile bulduk." (K2) "İspanya'da bir şirket ile anlaşmamızı yaptık." (K4)
	-Orta Avrupa	K6, K7, K11	"Çek Cumhuriyet Prag şehrinde okul gözlemi yaptık." (K11)
	-Doğu Avrupa	K1, K8, K10, K12	"Ortaklarımız Romanya'dan firmalardı." (K8)
	-Batı Avrupa	K1, K3	"Ya Fransa'yı iyi tanıdığımız için Fransa lokomotif ülke." (K1) "Almanya'nın Essen şehrinde bulunan…" (K3)
	-Diğer Ülkeler	K5, K9	"Ürdün vardı." (K5) "Azerbaycan ve Türk ortaklar vardı." (K9)

Tablo 3'te verilen katılımcı yanıtlarına ait kodlar incelendiğinde, proje ortakları çoğunlukla, eTwinning, School Education Gateway, EPALE gibi Erasmus+ tarafından desteklenen platformlar aracılığı ile bulunmaktadır. Ayrıca proje konusunda deneyimli katılımcıların aynı ortaklarla yeni projeler yaptıkları görülmüştür. Bu durumu K3 *"… 2015 yılında müdürümüzü göndermiştik. Müdürümüzü gönderdiğimiz kurumu hemen aradım."* şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcıların proje ortakları genellikle Güney Avrupa ülkelerinden kurumlardır. Kuzey Avrupa ülkeleri ile ortaklık yapan katılımcı bulgusuna rastlanmamıştır.

3.3. Projenin Planlama Sürecine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Çalışmanın planlama sürecinin işleyişinin belirlenmesi alt amacına yönelik olarak katılımcılara, "Proje planlama süreci nasıl yürüdü?" sorusu "Planlama sürecinde ekip üyelerinin belirlenmesi, ekip üyelerinin görev ve sorumlulukları, proje yazma/hazırlama süreci, projenin metin haline getirilmesi ve yaşanan zorluklar" sondaj soruları ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre önemli görülen kimi ifadeler aşağıda Tablo 4'te paylaşılmıştır.



Şekil 3. Proje Ortaklarının Belirlenmesine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Proje planlama sürecine ilişkin katılımcıların kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, *projenin yazım süreci ve yaşanılan sorunlar* kategorileri bulunmuştur. Projenin yazım süreci kategorisinde, proje ekibinin belirlenmesi (n=8), görev ve sorumlulukların belirlenmesi (n=6), proje metnini bir ya da iki kişinin yazması (n=6); yaşanılan sorunlar kategorisinde, ortakların Türkiye'ye bakışı (n=1), ortaklarla iletişim sorunu (n=1), proje yazımında tecrübesizlik (n=1) öne çıkan kodlar arasındadır.

Tablo 4. Proje Planlama Sürecine Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Seçkisi

Kategoriler	Kodlar	f	Görüşler seçkisi
Projenin Yazım Süreci	-Proje Ekibinin Belirlenmesi	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	"Ekip oluşturmak için gönüllü arkadaşlar katıldı aramıza." (K6) "… ve proje ekibini kurduk biz. En başta proje ekibi." (K7) "Tabi tabi proje ekibi var. Proje ekibi çalıştı." (K8)
	-Görev ve Sorumlulukların Belirlenmesi	K1, K4, K6, K7, K9, K10	"Biz kurduğumuz komisyonda zaten görev dağılımını yapmıştık." (K4) "Fakat onlara (proje ekibine) görev dağılımı yaptım. Müdür yardımcımla görev dağılımında bulunduk." (K6) "… görev dağılımını nasıl yapalım dedik. Logoyu kim yapsın? Afişi kim yapsın? Anketleri kim hazırlayacak?" (K9)
	-Proje Metnini Bir ya	K3, K4, K6,	"Beş kişi birlikte yazmadık. Bir kişi yazdı beş kişi fikir verdi." (K3) "Bu öğretmenlerden bir tanesi çok istekli

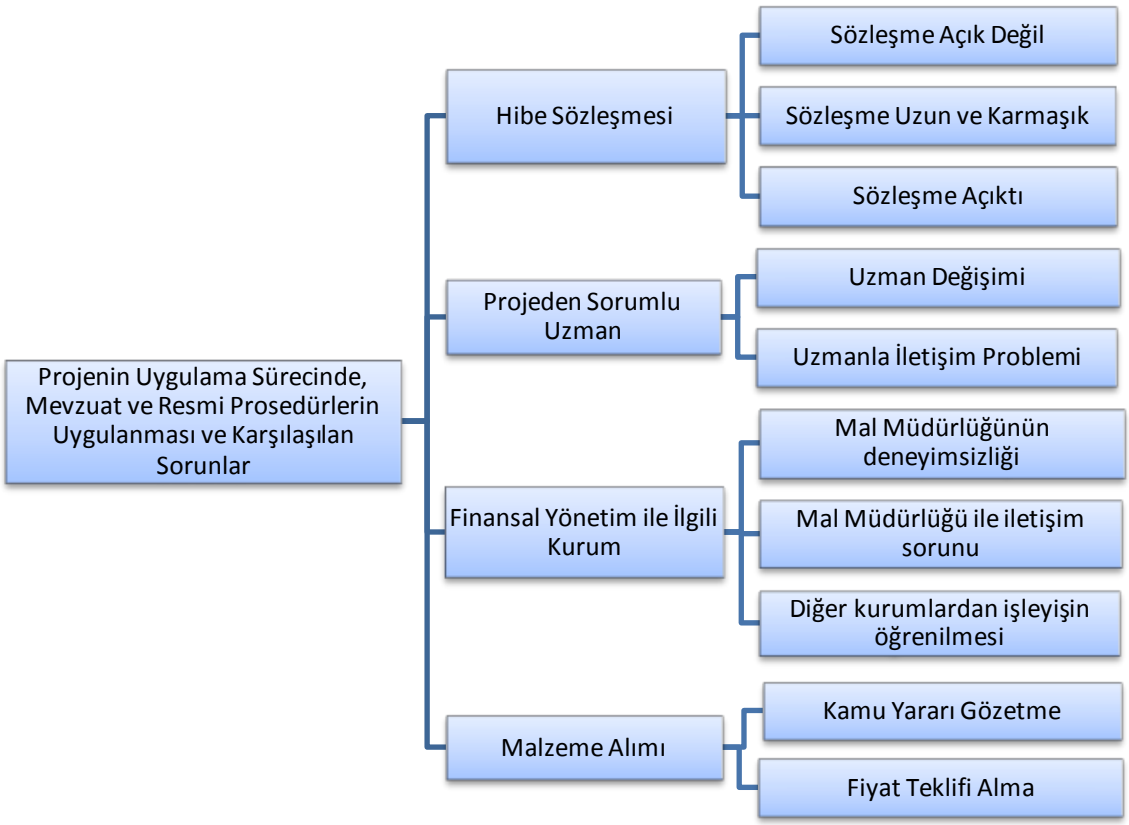
	da İki Kişinin Yazması	K7, K11, K12	idi ve lider konumunda proje yazım sürecini yürüttü." (K4) "… ama tabi ki tek elden çıkması gerektiği için projenin, proje yazımının. Ben üstlendim yazmayı." (K6)
Yaşanılan Sorunlar	-Ortakların Türkiye'ye Bakışı	K1	"… siz biraz geri kalıyorsunuz onu fark ediyorsunuz. Esas lokomotifler (Fransa) vermek (görev ve bütçe) istemiyor. … Ne kadar bizi tanıyıp seviyor da olsalar. Ülke anlamında baskılama girişimleri oluyor." (K1)
	-Ortaklarla İletişim Sorunu	K2	"Çok ciddi sıkıntılar yaşadık iletişim noktasında. … Konuşarak çözebiliyorsunuz ama yüz yüze olmayınca bazı şeyleri yapmak kolay olmuyor. Görev ve sorumluluklar yanlış anlaşılabiliyor." (K2)
	-Proje Yazımında Tecrübesizlik	K12	"Bu kısım çok zordu. Yani ne yazmalıyız. Bir karakter sınırı var ve o karakterin içinde istenileni en doğru şekilde ifade etmeliyiz. Bilmediğim şeyi yazmak zor." (K12)

Katılımcıların görüşme sorusuna verdiği yanıtlarla oluşturulan kodlar incelendiğinde, projenin planlanma sürecinin ekip çalışması olduğu görülmektedir. Fakat planlanan projenin yazım süreci bir ya da iki kişinin koordinesinde yürütülmektedir. Bu durumu K4 "Bu öğretmenlerden bir tanesi çok istekli idi ve lider konumunda proje yazım sürecini yürüttü." olarak ifade etmektedir. Proje metnini bir ya da iki kişinin yazması, başvuru formunun aynı üslupla doldurulması ve projenin mantıksal çerçevesinin sağlam bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Planlama sürecinde yaşanılan sorunlar ile ilgili olarak K1'in ifadesi dikkat çekicidir. K1 "(proje görev ve sorumlulukların dağılımında) … siz biraz geri kalıyorsunuz onu fark ediyorsunuz. Esas lokomotifler (Fransa) vermek (görev ve bütçe) istemiyor. … Ne kadar bizi tanıyıp seviyor da olsalar. Ülke anlamında baskılama girişimleri oluyor."

3.4. Projenin Uygulama Sürecinde İlgili Prosedürlerin Uygulanması ve Karşılaşılan Sorunlar

Çalışmanın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşlerin belirlenmesi alt amacına uygun olarak katılımcılara, *"Yürütülen projenin uygulama sürecinde mevzuat ve resmi prosedürler bakımından yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu problemlerin nasıl üstesinden gelinmiştir?"* sorusu "*Uygulama sürecinde izlenen genel mevzuat ve prosedürler, mevzuat ve prosedürler bakımından karşılaşılan güçlükler, güçlüklerin aşılmasında izlenen yol ve yöntemler, hibe*

sözleşmesinin hükümlerinin netliği, sözleşmenin uygulamasında yaşadığınız sorunlar" sondaj soruları ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre önemli görülen ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.



Şekil 4. Proje Uygulama Sürecinde İlgili Prosedürlerin Uygulanması ve Karşılaşılan Sorunlar Yönelik Katılımcı Görüşleri

Mevzuat ve resmi prosedürlerin uygulanması ve karşılaşılan sorunların araştırıldığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde, *hibe sözleşmesi, projeden sorumlu uzman, mal müdürlüğü, evrak hazırlama süreci, malzeme alımı* kategorileri bulunmuştur. Hibe sözleşmesi kategorisinde, sözleşme açık değil (n=3), sözleşme uzun ve karmaşık (n=2), sözleşme açıktı (n=1) ; projeden sorumlu uzman kategorisinde, uzman değişimi (n=2), uzmanla iletişim problemi (n=3); finansal yönetim ile ilgili kurum kategorisinde, ilçeler arası uygulama değişiklikleri (n=1), kurumun deneyimsizliği (n=1), iletişim güçlüğü (n=2), işleyişin diğer kurumlardan öğrenilmesi (n=2); malzeme alımı kategorisinde, kamu yararı gözetme (n=1), fiyat teklifi alma (n=2) öne çıkan kodlardır.

Tablo 5. Projede Mevzuat ve Resmi Prosedürlerin Uygulanması ve Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	f	Görüşler seçkisi
	-Sözleşme Açık Değil	K2, K3, K8	"Proje sözleşmesini ben anlıyorum ama çok okuduğum için anlıyorum. … Sözleşme açık değil." (K3) "Sözleşmeye bir göz attım çok okudum

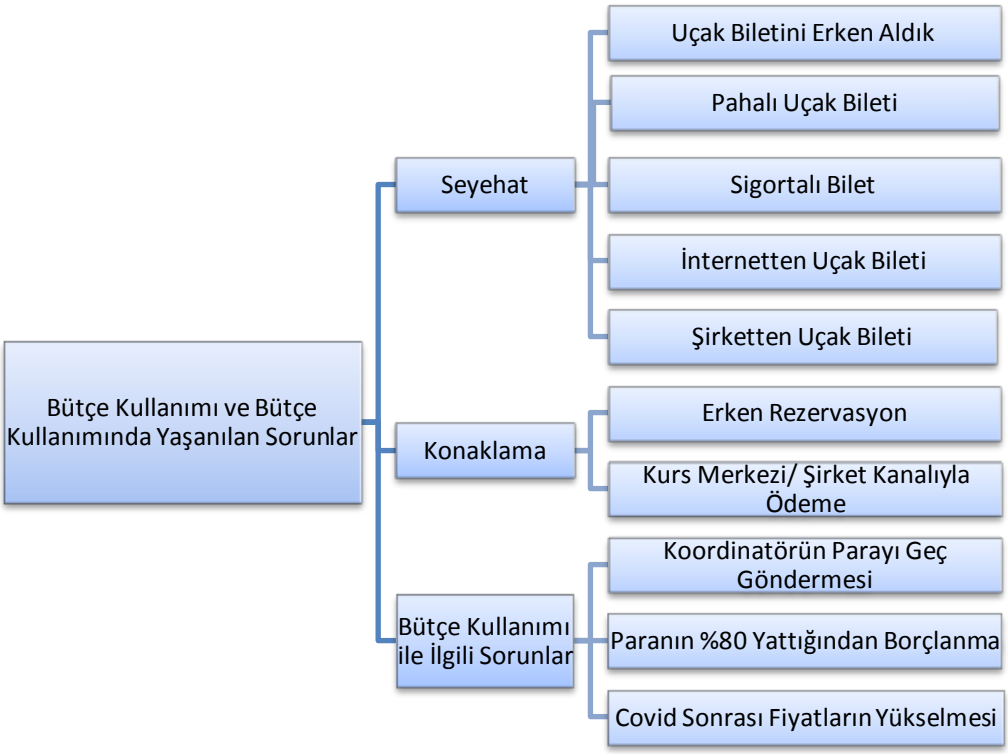
			diyemem ama çok hâkim olmadığım için çok anladığım şeyler değil.” (K8)
Hibe Sözleşmesi	-Sözleşme Uzun ve Karmaşık	K4, K6	“… sözleşme çok uzundu ve çok fazla terim vardı. … okuduğum büyük bir kısımdan hiçbir şey anlamadım. Sadece imzalamam gerektiği için imzaladım.” (K4)
	-Sözleşme Açıktı	K7, K11	“Ulusal ajans ile imzaladığımız sözleşme benim için yeterliydi yani açıktı.” (K7)
Projeden Sorumlu Uzman	-Uzman Değişimi	K2, K7	“Ulusal ajanstaki uzmanlar değişti. … Bizim yazdığımız e-postalara cevap gelmedi. Uzunca bir süre bekledik gelmedi.” (K2) “… gerçi üç defa uzman değiştirdik.” (K7)
	-Uzmanla İletişim Problemi	K2, K4, K12	“Çok fazla yardımcı olduğunu söyleyemem. Belli saatlerde arayacağımız söylendi. Hani makul saatlerde de ulaşamadık kendisine.” (K4)
Finansal Yönetimi ile İlgili Kurum	-Kurumun Deneyimsizliği	K6, K11	“Karşılaştığımız en büyük zorluk mal müdürlüğünün deneyimsizliği idi. …. Okula para aktarımı konusunda gecikmeler yaşadık.” (A6)
	-İletişim Güçlüğü	K2, K12	“(Mal Müdürlüğü ile)… hareketlilikten sonra yazışma ve evrakların teslimde sıkıntılar çok oldu. Tam anlaşma noktasında problem oldu.” (A2)
	-İşleyişin Diğer Kurumlardan Öğrenilmesi	K4, K6	“Biz diğer okullardan sorarak öğrendik bazı şeyleri. … Süreç sorma öğrenme yolu ile oldu.” (K4) “İlçemizden proje yapan başka bir okulumuz var. Ondan yardım istedik.” (K6)
Malzeme Alımı	-Kamu Yararı Gözetme	K3,	“Sarf malzeme alırken üç teklif almadım ama kamu yararını gözettim hocam.” (K3)
	-Fiyat Teklifi Alma	K4, K11	“… tanıdığımız firmalardan sözlü teklif aldık. En uygun olanı ile çalıştık.” (K4) “Sarf malzeme alımında piyasa araştırması tutanağı vardı. Üç teklif aldık.” (K11)

Görüşme sorusuna verilen cevaplarla oluşturulan kodlar incelendiğinde, katılımcıların ilgili ajans ile imzaladığı hibe sözleşmesinin açık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Hibenin harcanmasına yönelik tüm akitlerin ifade edildiği bağlayıcı belge olan sözleşmenin açık ve net olması gereklidir. Katılımcıların hibe harcamalarından sorumlu olan Mal Müdürlükleri’nin Erasmus+ hibe programları konusundaki deneyimsizlikleri ve kurumdaki görevlilerle yaşanan iletişim sorunları proje mutemedini zor durumda bırakmaktadır. Bu durumda tecrübeli okulların diğer okullara rehberlik yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu konuyu K6, *"İlçemizden proje yapan başka bir okulumuz var. Ondan yardım istedik."* Şeklinde ifade etmiştir. Projeden sorumlu uzmanın kolay ulaşılabilir olmaması ve uzman görevlendirmelerinde yaşanan değişiklikler proje uygulayıcısı kurumları zor durumda bırakmaktadır. Özellikle okulların acil karar alacakları durumlarda uzmana ulaşmakta güçlük yaşamalarını K2 "Ulusal Ajans'ta uzmanlar değişti. Bizim projemizden sorumlu kişiler değişti. Projemiz iki yıllık bir proje olduğundan. Bizim yazdığımız maillere cevaplar gelmedi. Uzunca bir süre bekledik gelmedi. Ve bizim için acil cevap verilmesi gereken şeyler vardı." Şeklinde ifade etmiştir.

3.5. Bütçe Kullanımı ve Bütçe Kullanımında Yaşanan Sorunlar

Çalışmanın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşlerin belirlenmesi alt amacına uygun olarak katılımcılara, *"Yürüttüğünüz projenin bütçe kullanımında yaşanılan sorunlar nelerdir? Bunların üstesinden nasıl gelinmiştir?"* sorusu "*Proje bütçesi, proje amacını gerçekleştirmede bütçe yeterliliği, bütçe kullanımında yaşanan zorluklar"* sondaj soruları ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre önemli görülen ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.



Şekil 5. Projede Bütçe Kullanımı ve Yaşanılan Sorunlar

Uluslararası projelerin uygulama sürecinde bütçe kullanımı ve bütçe kullanımında yaşanılan sorunların araştırıldığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde, *seyahat, konaklama ve bütçe kullanımı ile ilgili sorunlar* kategorileri bulunmuştur. Seyahat kategorisinde, erken uçak bileti alımı (n=3), uçak biletinin pahalılığı (n=2), şirketten uçak bileti alımı (n=4); konaklama kategorisinde, erken

rezervasyon (n=1), yurt dışı kanalı ile harcama (n=2); bütçe kullanımı ile ilgili yaşanılan sorunlar kategorisinde, koordinatörün parayı geç göndermesi (n=1), paranın %80 yattığından borçlanma (n=5), Covid sonrası fiyatların yükselmesi (n=1) öne çıkan kodlardır.

Tablo 6. Proje Sürecinde Bütçe Kullanımı ve Yaşanılan Sorunlara Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Seçkisi

Kategoriler	Kodlar	f	Görüşler seçkisi
Seyahat	-Erken Uçak Bileti Alımı	K1, K2, K4	"…bir ayda gelse uçak bileti zaten uçmuş gitmiş. Ne yapacağız biz önceden ayıracağız. İki ay üç ay önceden biz çoktan ayırtıyoruz." (K1) "Uçak biletlerimizi dört beş ay önceden aldık." (K4)
	-Uçak Biletinin Pahalılığı	K2, K3	"İtalya hareketliliğinde 450 500 € idi. Limit 275 € idi." (K2) "Benim en büyük sıkıntım uçak biletleri oldu hocam. 360 € vermiş ama ben 560 € ya almışım uçak biletlerini." (K3)
	Şirketten Uçak bileti Alımı	K4, K6, K11, K12	"Uçak biletini şirket aracılığı ile aldık." (K4) "Uçak biletlerini şirketle anlaştık ama her seferinde kıyaslama yaptık." (K12)
Konaklama	-Erken Rezervasyon	K1	"Kendimiz parasını ödüyoruz. Alacaklı oluyoruz yani. Sonra otel için de Booking tarı sitelerden çok öncelerden ayarlıyoruz." (K1)
	-Yurt Dışında Şirket Kanalı ile Organizasyon	K4, K11	"yurt dışında yeme içme ulaşım giderlerimizi ortağımız karşıladı ve biz ona bireysel destek kaleminin tümünü verdik." (K4)
Bütçe Kullanımı ile İlgili Yaşanan Sorunlar	-Koordinatörün Parayı Geç Göndermesi	K1	"Şimdi yurt dışı olduğu zaman onların ulusal ajanslarının parayı yatırması gecikebiliyor." (K1)
	-Paranın %80'i Yattığından Borçlanma	K3, K6, K10, K11, K12	"Okulumuzun projeleri falan var ondan para vardı. Biraz oradan harcadık. Borçlandık." (K3) "Okul içi faaliyetlerimizi yürütürken yaptığımız harcamalar için yerel bir esnafa borçlandık." (K6)
	-Covid Sonrası Fiyatların Yükselmesi	K2	"Covid salgınından sonra yaşanan ekonomik sıkıntılar sadece bizim ülkemizi vurmadı. Yurt dışındaki ülkeleri de vurdu ve otomatikman her yerde fiyatlar yükseldi." (K2)

Katılımcı görüşlerine yönelik oluşturulan kodlar incelendiğinde, seyahat masrafları için verilen hibenin yeterli olmadığı, özellikle Covid sonrası uçak bileti fiyatlarının arttığı bulgusuna erişilmiştir. Bu konuyu

K3, *"Benim en büyük sıkıntım uçak biletleri oldu hocam. 360 € vermiş ama ben 560 € ya almışım uçak biletlerini."* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar bu sorunu uçak biletlerini erken alarak veya alternatif güzergahlar üreterek, kurumsal destek için verilen bütçenin bir kısmını seyahat kalemine aktararak aştıklarını aktarmışlardır. Bu konuda K2 *"Covid salgınından sonra yaşanan ekonomik sıkıntılar sadece bizim ülkemizi vurmadı. Yurt dışındaki ülkeleri de vurdu ve otomatikman her yerde fiyatlar yükseldi."* demiştir.

Projenin uygulama sürecinde bütçenin %80 'inin ödenmesi, kalan %20'sinin final raporundan sonra ödenmesi katılımcıların ifade ettikleri başka bir sorundur. Bu konuyu K3; *"Okulumuzun projeleri falan var ondan para vardı. Biraz oradan harcadık. Borçlandık.",* K6 ise *"Okul içi faaliyetlerimizi yürütürken yaptığımız harcamalar için yerel bir esnafa borçlandık."* şeklinde ifade etmişlerdir.

3.6. Uluslararası Projelerin Uygulanmasından Sağlanan Genel Kazanımlar

Uluslararası projelerin amaca ulaşma derecesine yönelik görüşlerin belirlenmesi alt amacına uygun olarak katılımcılara, *"Proje uygulamasından sağlanan genel kazanımlar nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre önemli görülen ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.



Şekil 6. Projenin Uygulanmasından Sağlanan Genel Kazanımlar

Uluslararası projelerin uygulamasından sağlanan genel kazanımların araştırıldığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *kazanımlar* kategorisi bulunmuştur. Kazanımlar kategorisinde; uluslararasılaşma (n=5), kültürel etkileşim (n=5), velinin memnuniyeti (n=6), okulun ikliminin değişmesi (n=3), istihdam olanakları (n=2), yabancı dil yeterliliğinin artması (n=3), akademik başarılarında artış (n=1), öğrencinin özgüveninde artış (n=2) çıkan kodlar arasındadır.

Tablo 7. Projenin Uygulanmasından Sağlanan Genel Kazanımlara Yönelik Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	Görüşler seçkisi
Kazanımlar	-Uluslararasılaşma	K2, K3, K4, K7, K12	"Öğrenciler için muazzam bir uluslararasılaşma diyelim." (K2) "Çok ciddi bir AB farkındalığı oluştu." (K7)
	-Kültürel Etkileşim	K1, K2, K4, K10, K11	"Kültürel etkileşim çok aşırı oluyor. Mesela yemekler. …" (K1) "Avrupa gibi bir kültürü gördük iki hareketlilikte." (K11)
	-Veli Memnuniyeti	K1, K2, K3, K6, K9, K11	"Veliler de son derece mutlu. Çünkü bir defa çocukları yurt dışı hareketliliğine katıldı." (K2) "Bununla birlikte veliler. Teşekkür üstüne teşekkür." (K3)
	-Okul İkliminin Değişmesi	K3, K7, K11	"Level atlıyorsunuz. Okulun iklimi değişiyor. Öğretmen ortamındaki iklim değişiyor." (K3) "Ben de katılacağım. Nasıl yapmamız gerekiyor? Kriterler nedir? Diye bir havasını okul iklimini değiştirdi." (K7)
	-İstihdam Olanakları	K3, K8	"Benim öğrencilerimin %90'ı iş teklifi aldı İtalya ve Almanya'dan." (K3) "Yani iki öğrencimiz de iş teklifi aldı Romanya'dan." (K8)
	-Yabancı Dil Yeterliliğinin Artması	K2, K5, K12	"Dilsel açıdan çok büyük bir tecrübe öğretmenler açısından." (K2) "Erasmus ya da eTwinning yapan, özellikle yurt dışına giden o öğretmenlerimiz dil konusunda bence kendini çok fazla geliştiriyor ve katkı sağlıyorlar." (K5)
	-Akademik Başarı Artışı	K6	"Ve okulu daha çok sevdikleri için akademik başarılarında da artış gözlemledik." (K6)
	-Öğrenci Özgüven Artışı	K6, K12	"İki öğrencimizin sosyal fobisi vardı. Giden öğrenci ile gelen öğrenci arasında uçurum olduğunu gözlemledim." (K12)

Katılımcıların verdiği cevaplarla oluşturulan kodlar incelendiğinde, uluslararası projelerin kültürel etkileşim bakımından bir fırsat olduğu ve uluslararasılaşmanın yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca veliler de bu tür projelerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuyu K3 "Bununla birlikte velilerden

teşekkür üstüne teşekkür geldi." olarak ifade etmiştir. Uluslararası projelerin okulun ikliminin değişimine de katkısı olmaktadır. Bu konuyu K7 "Ben de katılacağım. Nasıl yapmamız gerekiyor? Kriterler nedir? Diye bir havasını okul iklimini değiştirdi." şeklinde yorumlamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda okullarda her geçen yıl daha fazla hem ulusal hem de uluslararası proje yürütülmektedir. Okullarda yürütülen uluslararası projelerin en bilineni, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Erasmus+ programıdır. Yapılan çalışmada da görüşmeye katılan katılımcıların yürüttükleri projelerin tümü Avrupa Birliği tarafından oluşturulan programlardır.

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında uluslararası proje yürüten okul yöneticisi ve öğretmenlerin proje fikri belirleme süreci incelenmiştir. Okullarda uluslararası boyutta proje fikri, okulun ihtiyaçları ve uluslararası anlamda iyi uygulamaların değişimi amacıyla ortaya çıkmaktadır. Benzer bulgu, Vatansever (2017)'nin çalışmasında da Erasmus+ projeleri Avrupa halkları arasında kültürel etkileşimin yanında yenilikçi iyi uygulamaların paylaşımını da sağlamakta olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Niron (2020, s.54)'ye göre proje fikri belirlenirken; projenin uygulanabilir, ihtiyaçların karşılanabilir, hayata geçirilebilir, sürdürülebilir ve programın öncelik alanlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Araştırmanın çıktıları incelendiğinde, proje fikri belirlenirken Erasmus+ program rehberinin yeterli düzeyde incelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği fonlarına başvurmak üzere hazırlanan projelerde, AB'nin eğitim ile ilgili politika hedeflerine katkı sağlamak önceliklendirilmelidir.

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında uluslararası projelerde ortakların belirlenmesine yönelik süreç incelenmiştir. Çalışmada, ortak bulmak için çoğunlukla Erasmus+ tarafından desteklenen platformlar kullanılmaktadır. Bunun dışında ikili ilişkiler ve geçmiş projelerde kurulan ortaklıklar da proje ortağının belirlenmesinde etkilidir. Geçmişte başarılı yürütülen projelerin ortakları, yeni projelerde de ortaklık kurmak için tercih edilmektedir. Katılımcıların eTwinning projesi uygulamaları, Erasmus+ projesinde ortak bulmayı kolaylaştıracaktır. Bu sebeple Erasmus+ projesi öncesinde eTwinning projesi yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca, ülkemizde uluslararası projeler için çoğunlukla Güney Avrupa ülkeleri ile ortaklık kurulduğu görülmektedir.

Projenin planlama sürecinde okullarda proje ekibi oluşturulmakta ve görev ve sorumluluk paylaşımı yapılmaktadır. Projenin hazırlık aşamasından yaygınlaştırılmasına kadar, projeye katkı sağlayacak kişilerin, görev ve sorumluluklarının belirlenmesi projenin başarı ile sonuçlanması açısından önemlidir (UA, 2016). Proje yazmak ve yürütmenin iş yükü fazla olduğundan, okullarda proje ekibi kurulmakta ve yönetici ve öğretmenler iş birliği içinde çalışmaktadır (Zengin, 2022). Fakat proje metni genellikle

bir ya da iki kişi tarafından yazılmaktadır. Bu durum projenin mantıksal bütünlüğünün korunmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında uluslararası projelerin uygulama süreci mevzuat ve resmi prosedürler bakımından incelenmiştir. Çalışmada, Ulusal Ajans ile imzalanan hibe sözleşmesinin açık olmaması, ajansın görevlendirdiği uzmanın proje uygulama sürecinde değişimi ve uzmanla yaşanan iletişim güçlüğü, finansal yönetim ile ilgilenen kurum ile yaşanan iletişim sorunları ve kurumun net bir işleyişinin olmaması öne çıkan zorluklardır. Erasmus+ projelerinin uygulama sürecinde özellikle finansman yönetimi ile ilgili işleyiş konusunda bilgilendirici broşür veya eBook tasarlanmalıdır.

Bütçe kullanımı ve bütçe kullanımında yaşanılan sorunlara yönelik; seyahat kaleminde kurumlar uçak biletlerini çoğunlukla seyahat firmaları kanalıyla almaktadır. Özellikle Covid sonrası dönemde uçak biletleri fiyatlarının artması proje yürütücüsü kurumları zor durumda bırakmaktadır. Ayrıca hareketlilik sürecinde katılımcıların bazıları yurt dışı organizasyon kurumları ile ortaklık kurmaktadır. Organizasyon kurumları bütçenin bireysel destek kalemi karşılığında katılımcıların konaklama, yeme içme, şehir içi transfer organizasyonlarını ayarlamaktadır. Projenin uygulama sürecinde bütçenin %80'inin ödenmesi kurumları zor durumda bırakmaktadır. Kurumlar kalan %20'lik kısım için borçlanmakta sorun yaşamaktadır.

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında uluslararası projelerin değerlendirme süreci, amaca ulaşma düzeyi bakımından incelenmiştir. Uluslararası proje yürütmek uluslararasılaşma ve kültürel etkileşim sağlamaktadır. Benzer şekilde, Kulaksız (2010)'ın öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında, uluslararası projenin kültürlerarası iletişimi teşvik ettiğini sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülen projeler velinin okulla iletişimini arttırmakta ve veli, öğrenci hareketliliğini kapsayan projelere çocuklarının dahil olmasından memnuniyet duymaktadır. Özellikle staj hareketliliği projeleri katılımcıların istihdam olanaklarını arttırmaktadır. Yürütülen uluslararası projeler okul ikliminin değişmesine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Avrupa Birliği kaynaklı projeler, okulun popülerliğini arttırmakta ve okula saygınlık kazandırmaktadır (Kulaksız, 2010). Ayrıca bu tür projeler katılımcıların yabancı dil yeterliliğinin, akademik başarının ve özgüvenin artmasını da sağlamaktadır. Erasmus+ projesinin hibe almaya hak kazanmak ve bu tür projeleri yürütmek katılımcıların özgüvenlerini artıran bir unsurdur (Zengin, 2022). Erasmus+ Etki Analizi Raporu'na göre Erasmus programına katılanlar Avrupalı tutumlarının güçlendiği ve katılımcıların istihdam edilebilirliğinin arttığını açıklamaktadır. Öğrenci hareketliliği projesi uygulayan katılımcıların istihdam ile ilgili ifadeleri de bu bulguyu desteklemektedir.

KAYNAKÇA

Arabacı, İ. B., Akıllı, C. (2019). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(225), 129-152.

Ayvacı, H. Ş., & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında *ilköğretim* öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 43-59.

Ayvaz Tuncel, Z. (2021). Proje tabanlı öğrenme. M. Taşdan &H. İ. Kaya (Ed.), *Eğitimde proje geliştirme ve yönetme* içinde (s.20-29). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Çalık, M. (2021). Proje ve özellikleri. Z. Tatlı (Ed.), *Proje geliştirme ve yönetimi* içinde (s. 1-11). Ankara: Pegem.

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22).

Güntaş, S. (2019). Eğitimde proje tabanlı öğrenme literatürü: içerik analizi. *Kisbu İlahiyat Dergisi,* (1), 75-109.

Kulaksız, E. (2010). *Avrupa birliği Comenius programlarının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri.* (Doktora tezi). https://trz.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Niron, D. G. (2021). Bilimsel araştırma yönetiminin aşamaları ve proje döngüsü. M. Taşdan ve H. İ. Kaya (Ed.). *Eğitimde proje geliştirme ve yönetme i*çinde (s. 32-47). Ankara: Pegem.

Salman, F. (2011). *Proje döngüsü yönetimi ve mantıksal çerçeve yaklaşımı*. https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/proje-dongusu-yonetimi-ve-mantiksal-cerceve-yaklasimi_0.pdf sayfasından erişilmiştir.

Taş, Y. T. (2013). Erasmus programında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(10), 763-770.

Tekindağ, F. C. (2005). *Proje Döngüsü Yönetimi ve Mantıksal Çerçeve Yaklaşımı*. Sivil Toplum Geliştirme Merkezi, ANKARA. https://alonot.com/wp-content/uploads/2019/06/Proje-Yonetimi-Kitabi.pdf sayfasından erişilmiştir.

The European Commission (EC-TR, 2020). *Commission staff working document Turkey 2020 report.* https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/system/files/2020-10/turkey_report_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.

The European Commission (PG, 2021). *The Erasmus+ programme guide.* https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2021 sayfasından erişilmiştir.

The European Commission (EU, 2020). *The European union what it is and what is does.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ac0a88a6-4369-11ea-b81b-01aa75ed71a1/language-en sayfasından erişilmiştir.

The European Commission (t.y.) *Erasmus etki analizi bölgesel analiz.* *https://www.ua.gov.tr/media/0btiw1d2/erasmus_impact_study_tr.pdf* sayfasından erişilmiştir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (eTwinning, 2019). *e-Twinning faaliyeti tanıtım kitapçığı.* https://yegitek.meb.gov.tr/www/etwinning-faaliyeti-tanitim-kitapcigi/icerik/2976 adresinden erişilmiştir.

Uysal, F. (2020). Veri toplama süreçleri ve analiz yöntemleri. N.Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* içinde (s. 135-172). Pegem: Ankara.

Ünal, M., Ünal, Z. (2015). Proje yönetiminde paydaş ilişkilerinin rolü ve önemi. *Selçuk İletişim.* 8(4), 90-103.

Vatansever, N. (2017). Erasmus+ programının hedef kitlelerine yönelik iletişim stratejisi: mevcut durum tespiti ve geliştirme önerileri. (Uzmanlık Tezi). https:// ua.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Yeşiladalı, B. (2020). Proje hazırlama kılavuzu. Tarih Vakfı Yayını. https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/proje-hazirlama-kilavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yılmaz, C., Akça, H. İ. (2002). Türkiye'de proje planlama ve proje döngüsü yönetimi. *Planlama Dergisi Özel Sayı (DPT'nin Kuruluşunun 42. Yılı)*, 377-393.

Zengin, E. (2022). Okul yöneticilerinin Erasmus+ projelerine olan katkılarının proje sürekliliği açısından AB- Türkiye bağlamında değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

2059

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

EKO STEAM İLE GELECEĞİMİZ GÜVENDE

Seher ŞEREF[93], Emine YILDIRIM[94], Samime KAYA[95],

ÖZET

Eko Steam ile Geleceğimiz Güvende eTwinning projesi Türkiye, Azerbaycan, Litvanya, Romanya, Arnavutluk, Portekiz, Gürcistan ülkelerinden katılan 21 öğretmenin ortak olduğu, 7- 11 yaş aralığındaki yaklaşık 600 öğrenci ile gerçekleştirilen uluslararası bir projedir.Araştırma konumuz; doğa ile uyumlu yaşam becerilerinin kazandırılmasıdır.Proje süresince ön anket ve son anket uygulanmıştır. Ön ankette öğrencilerin hazırbulunuşlulukları, genel bilgileri test edilmiş.Ön anket verilerine göre atıkların denizde oluşturdukları plastik adası, atıkların zararları, ekosistem, nesli tükenen hayvanlar, tohumun dünyası, sağlıklı çevre puzzle, bilinçli tüketici, gıda israfı hakkında öğrencilerin ve velilerin %70 i detaylı bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Sağlıksız kentleşme, sanayileşme ve hızlı ekonomik gelişme süreci; hava, su ve toprak kirliliği, suyumuzun azalması, erozyon, doğal afetler, gürültü ve bu coğrafyayı paylaştığımız canlıların azalması gibi diğer çevre sorunlarını tetiklemektedir. Hayatımızı borçlu olduğumuz gezegenimizdeki doğal dengeler çoğu zaman geri dönülmez bir şekilde bozulmaktadır.Bu ihtiyaçlar doğrultusunda ortakların işbirliği ile proje planı geliştirilmiştir.Eko Steam ile Geleceğimiz Güvende projesi ekosistem türlerini araştırarak ilişkisel bir bütünlük içinde tanıma, ekosistemi etkileyen olumsuzlukları öğretme,besin zincirinde yer alan canlılar ve cansızlar arasındaki ilişkiyi üç boyutlu çalışmalarla açıklama,atıkların ekosisteme verdiği zararları ve geri dönüşümün önemini anlatma,sürdürülebilir kalkınma için gıda atıklarının etkin yönetiminin ve yeniden kullanımının önemini vurgulayabilme,"Yaşanabilir güzel bir dünya ve sürdürülebilir bir yaşam için"birlikte" duygusu geliştirme,iklim değişikliğinin neden olduğu küresel ısınmanın dünyayı nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlar. "Birlikte yaşanabilir güzel bir dünya ve sürdürülebilir bir yaşam" hedefiyle gezegenimizin dengesini desteklemek ve doğa ile uyumlu yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla öğrencilere uzman eğitimlerle bilgiler verilmiş, ekosistem, nesli tükenen hayvanlar, sağlıklı çevre, doğal kaynaklar, geri dönüşümün önemini vurgulayan dil çubuklarından puzzlar, bir tohumun büyümesin anlatan kodlama , tohum bombası etkinliği, üç boyutlu Steam, çalışmalarla , Web2.0 araçları ile hazırlanan dijital oyunlarla dersler daha eğlenceli hale getirilmiş ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve sunum yapmaları sağlanmıştır.Yapılan tüm faaliyetleri anlatan proje magazini, sanal sergisi hazırlanmıştır.Temalara bağlı olarak posterler oluşturulmuştur. Derslerde ters-yüz edilmiş sınıf , harmanlanmış, sorguya dayalı , proje tabanlı, tasarım temelli öğrenme pedagojileri kullanılarak çoklu disipliner proje planı doğrultusunda belirlenen etkinliklerle hedeflere ulaşılmıştır.Proje sonu değerlendirme anketi verilerine göre öğrenciler ve velilerin %80'ninin Pasifik okyanusunda plastiklerin oluşturduğu plastik adasını, ekosistem çeşitlerini, nesli tükenen hayvanlar, sağlıklı çevreyi anlatan tişört boyamaları, dil çubuklarından puzzle, bir tohumun yolculuğu kodlama çalışmaları , dijital oyunları öğrendikleri tespit edilmiştir. Proje sonunda öğrencilerde ve proje

[93] Uzm., seherseref333@gmail.com, Mersinli Ahmet İlkokulu/MERSİN
[94] Uzm., emine17turker@gmail.com, Mersinli Ahmet İlkokulu/MERSİN
[95] Uzm., samime4354@gmail.com, Mersinli Ahmet İlkokulu/MERSİN

katılımcılarında;ekosistem çeşitlerini öğrenecekler, ekosistemlerin bir bütün olduğunu ve korunması gerektiği farkındalığı kazandırılmış, geri dönüşüm ve gıda atığı çalışmaları, öğrenciler gerçek yaşam bağlamlarının yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve girişimcilik gibi bir dizi temel yeterlilikleri edinmişlerdir. Doğal varlıkların korunması, doğa dostu tüketim alışkanlıkları ve atık yönetimi gibi konularda farkındalık yaratılmıştır.21. yüzyıl becerileri, müfredat çıktılarıyla bütünleştirilmiş yenilikçi uygulamalar geliştirilmiştir. Kişisel gelişim ve işbirliği becerileri artırılmıştır. Web2.0 araçlarını anlamlı bir şekilde kullanmayı öğrenmişlerdi.Ortaklar öğrencilerin aktif katılımıyla oluşturulan işbirlikli çalışmaları posterle, sanal sergi , magazin ve videolarla proje ürünleri oluşturmuşlar ve online üzerinden yaygınlaştırma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: *Doğa ile Uyumlu Yaşam Becerileri,Steam Etkinlikleri, eTwinning Projesi, Sürdürülebilirlik,Ekosistem, Besin Zinciri, Nesli Tükenen Hayvanlar, ters-yüz edilmiş sınıf,harmanlanmış öğrenme, web 2.0 araçları*

OUR FUTURE IS IN SAFE WITH EKO STEAM

ABSTRACT

Our Future is Safe with Eko Steam eTwinning project is an international project in which 21 teachers from Turkey, Azerbaijan, Lithuania, Romania, Albania, Portugal and Georgia and approximately 600 students aged 7-11 participated. It is the acquisition of life skills in harmony with nature. Pre-questionnaire and post-questionnaire were applied throughout the project. The readiness and general knowledge of the students were tested in the preliminary survey. According to the preliminary research data, the plastic island formed by the wastes in the seas, the damages of the wastes, the ecosystem, the endangered animals, the world of seeds, the riddle of the healthy environment, the conscious consumer, the food waste It was determined that 70% of the students and parents did not have detailed information on this subject. Unhealthy urbanization, industrialization and rapid economic development process; It triggers other environmental problems such as air, water and soil pollution, the decrease in our water, erosion, natural disasters, noise and the decrease in the creatures we share this geography with. The natural balances on our planet, to which we owe our lives, are often irreversibly disturbed. In line with these needs, the project plan was developed with the cooperation of the partners. Our Future is Safe with Eko Steam project, researching ecosystem types and recognizing them in a relational integrity, teaching the negativities affecting the ecosystem, explaining the relationship between living things and non-living things in the food chain with three-dimensional studies, explaining the damage caused by wastes to the ecosystem and the importance of recycling, emphasizing the importance of effective management and reuse Preventing food waste for sustainable development, It aimed to develop the feeling of "together" for a "livable beautiful world and a sustainable life" and to help them understand how global warming caused by climate change affects the world.With the aim of "a livable beautiful world and a sustainable life", students were provided with expert training in order to support the balance of our planet and provide them with life skills in harmony with nature. Lessons were made more fun with coding explaining the growth of the seed, seed bomb activity, three-dimensional Steam, studies, and digital games prepared with Web2.0 tools, and students were enabled to learn by doing and make presentations.The objectives were achieved with the activities determined in line with the multi-disciplinary project plan by using flipped classroom, blended, inquiry-based, project-based, design-based learning pedagogies in the lessons. At the end of the project, students and project participants will learn about ecosystem types, awareness that ecosystems are a whole and that they should be protected, recycling and food waste studies, students have acquired a number of basic competencies such as critical thinking, problem solving, creativity and entrepreneurship, as well as real life contexts. Awareness was raised on issues such as the protection of natural assets, nature-friendly consumption habits and waste management.

Keywords: *Life Skills in Harmony with Nature, Steam Events, eTwinning Project, Sustainability, Ecosystem, Food Chain, Endangered Animals, flipped classroom, blended learning, web 2.0 tools*

GİRİŞ

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin daha etkin öğrenmelerini sağlamak için yeni öğretim yöntemleri gündeme gelmektedir. Bu öğretim yöntemlerden bir tanesi de son yıllarda önem kazanan STEAM eğitimi şeklidir. STEAM eğitimi; Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Sanat (Art) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin İngilizce olarak baş harflerinin kısaltmaları ile ortaya çıkmıştır (MEB, 2016; 10)Günümüz dünyası, bireylerden üretici olmasını beklemektedir. Bireylerin üretkenliklerini ortaya koyabilmesi için de, sorgulayan, düşünen, araştıran, kavrayan, yorumlayan ve yaratıcı olmalarını teşvik edici yeni ve farklı programların uygulanmasına ihtiyaç vardır (MEB, 2016; 10). STEAM eğitiminin temelinde farklı disiplinlerin birlikte kullanılması, proje hazırlanması ve bu projelerin üretime dönüşerek hayata geçirilmesi yer almaktadır.. Aynı zamanda STEAM eğitimi sanat, tasarım ve yaratıcılık ekseninde öğrencilerin projelerini ürüne dönüştürme ortamı sunmaktadır. STEAM eğitiminin en önemli farkı, sanatı ve tasarımı da eğitim modelinin ayrılmaz bir parçası haline getirmesidir. STEAM eğitimi projeye dayalı, uygulamaya dönük, disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı önermektedir.

İnsan-doğa ilişkisinin tarihi, insanın dünya üzerindeki varlığıyla başlamış ve bu ilişki zamanla, insanın doğa karşısında kendini konumlandırmasına bağlı olarak dönüşüm geçirmiştir. Özellikle sanayileşme ve kentleşme süreçleriyle birlikte insandoğa ilişkisi farklı bir özellik kazanmıştır. İnsan ve doğa arasında var olan üretim ve tüketim ilişkisinde doğa, varlığın kaynağı ve devamlılığı açısından önemini yitirerek metalaşmış, üretim için sürekli tüketilen, üzerinde hâkimiyet kurulan ve yeniden üretilen bir nesneye dönüşmüştür. (Özgen 2018). Teknolojik gelişmeler ile birlikte doğa, insanın kontrol edebileceği ve yararlanılabileceği bir nesne haline dönüşmüştür. Bunun sonucunda ise insanlık kestiremediği bir çevre krizi ile karşı karşıya kalmıştır (Turan 2018).Bu bağlamda çevresel krizleri önlemek için etkili olarak üretim ve tüketim süreçlerinin etkili yönetilmesi ve öğretimesine ihtiyaç duyulmuştur. Küçük yaşlardan itibaren öğrencilere doğa eğitiminin disiplinlerarası etkili yöntemlerle öğretilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Doğa eğitimi, doğal ortamlarda doğayı tanımaya, doğanın sunduklarını eğitim konusu ve malzemesi olarak değerlendirmeye yönelik bir eğitim sürecidir (Keleş, Uzun ve Uzun 2010). Doğa eğitimi, doğanın bütüncül olarak anlamlandırılması, bireylerin doğayı çeşitli ilişkilendirmeler kurarak anlaması ve farkındalığa ulaşması olarak da tanımlanabilir (Erdoğan 2011).

Doğa eğitimi daha çok sınıf ve okul dışında gerçekleştirilecek doğrudan deneyimlerle bilişsel, duyuşsal ve devinimsel pratiklerle geliştirilebilen bir niteliğe sahiptir. Erken yaşlardan itibaren hem sınıfta hem de sınıf dışında gerçekleştirilecek doğa eğitimi çalışmaları, çeşitli deneyimler sunarak bilgi, beceri, olumlu tutum ve davranışlar kazandırmanın yanı sıra, duyarlılığı, farkındalığı, doğa sevgisi ve bağlılığını da artıracaktır. Aynı zamanda doğada gerçekleştirilecek etkinlikler, çocukların fiziksel (Bell, Wilson ve Liu 2008, Özdemir ve Yılmaz 2008), bilişsel (Çukur 2011, Kellert 2005, Wells 2000), sosyal ve duygusal gelişimleri (Burdette ve Whitaker 2005, Louv 2010, Taylor ve Kuo 2008) için de önem taşımaktadır. Bu tür etkinlikler kalabalık kentlerde, doğadan, doğal yaşamdan kopmuş durumdaki çocuklar açısından doğa yoksunluğu sendromunun azalmasında da etkili olacaktır. Doğa yoksunluğu sendromu, doğaya yabancılaşmanın neden olduğu duyuların daha az kullanılması, dikkat sorunları ve hem fiziksel hem duygusal hastalıkların oranındaki artışa neden olmaktadır (Louv 2010). Doğanın çocuğun ihtiyacı olduğu için eğitimde kullanılması hiçbir zaman önemini yitirmeyecektir. Ancak günümüzde doğa, eğitimde daha çok çevre sorunlarıyla ilişkili olarak kullanılmaktadır. Doğal kaynakların, insan yaşamını ve mutluluğunu tehdit edecek boyutta yine insan tarafından tüketilmesi ve çevre sorunlarına eğitimin yabancı kalması düşünülemez (Akyüz 1979: 93). Dolayısıyla doğrudan deneyimlere dayalı doğa eğitimi, hem doğanın kendi içinde sürdürülebilirliğinin sağlanması hem de onun bir parçası olan insanın yaşam kalitesi ve devamlılığı açısından kritik önem arz etmektedir

Bu araştırma ile öğrenciler steam etkinlikleri ile doğa eğitimi verilmiştir. Atıklarla sadece tasarım yapmakla kalmayıp aynı zamanda probleme dayalı öğrenme ile flippede classroom , tasarım, teknoloji tabanlı ve işbirlikli öğrenme pedagojileri ile kaynakların verimli kullanımı ve geri dönüşüm konusunda farkındalık kazanmış, bilgiler aktarılırken web2.0 araçlarıyla dijital oyunlarla konuların işlenişi desteklenmiştir.

Steam etkinliklerini içeren araştırma ile Ekosistem türlerini gözlemleyerek ilişkisel bir bütünlük içinde tanıma

* Besin zincirindeki canlılar ve cansızlar arasındaki ilişkiyi üç boyutlu çalışmalarla açıklamak,

* Ekosistemi etkileyen olumsuzlukları öğretmek

* Atıkların ekosisteme verdiği zararları ve geri dönüşümün önemini anlatmak,

** Sürdürülebilir kalkınma için gıda atıklarının etkin yönetiminin ve yeniden kullanımının önemini vurgulamak,

* Doğal kaynakları verimli kullanmak,

* "Çünkü yaşanabilir güzel bir dünya ve sürdürülebilir bir yaşam için

"birlikte" anlayışını geliştirmek

* Doğal kaynakları korumak ve bilinçli kullanmak

* Öğrencilerin iklim değişikliğinin neden olduğu küresel ısınmanın dünyayı nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır

YÖNTEM

Proje süresince her atölye çalışmasında steam planı geliştirilmiş, steam planı doğrultusunda rehberlik edilmiş,öğrenciler araştırma ve inceleme yoluyla ön bilgiler edinmiş ve edindikleri bilgilerle tasarımlar yapmışlardır. Her temayı değerlendirmek için web 2.0 araçları ile dijital oyunlar hazırlanmıştır. Ön anket ve son anket uygulanmıştır.

Ters-yüz edilmiş sınıf , harmanlanmış, sorguya dayalı , proje tabanlı, tasarım temelli öğrenme pedagojileri kullanılarak çoklu disipliner proje planı doğrultusunda belirlenen etkinliklerle hedeflere ulaşılmıştır.

Gıda İsrafı ve Sıfır atık Yönetmi gibi konu alanında uzman olan eğitmenler davet edilmiş, online üzerinden sunum yaparak öğrenciler bilgilendirilmiştir.Uzman eğitmenlerin bilgilerini pekiştiren tasarımlar üretilmiştir.

Proje süresince ekosistem çeşitleri, besin zinciri, nesli tükenen hayvanlar, insanların doğaya verdikleri zararlar ı anlatan düşünme bulutları, ‘’Doğayı korumak için neler yapmalıyız?’’, suyun önemi, bir tohumun yolculuğu nu anlatan kodlama etkinliği ve tohum bombası oluşturma , dil çubuklarından sağlıklı çevre puzzle oyunları oluşturma ve anlatma etkinlikleri ile amaçlara ulaşılmış ve ters yüz edilmiş , harmanlanmış öğrenme ile öğrenciler araştırmalarını tasarımlarla anlatmışlardır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Başlangıç

Ön ankette öğrencilerin hazırbulunuşlulukları, genel bilgileri test edilmiş.Ön anket verilerine göre atıkların denizde oluşturdukları plastik adası, atıkların zararları, ekosistem, nesli tükenen hayvanlar, tohumun dünyası, sağlıklı çevre puzzle, bilinçli tüketici, gıda israfı hakkında öğrencilerin %70 nin detaylı bilgiye sahip olmadıkları ve steam çalışmaları yapmadıkları tespit edilmiştir.

Bitiş

Proje sonu değerlendirme anketi verilerine göre öğrenciler %80'ninin Pasifik okyanusunda plastiklerin oluşturduğu plastik adasını, ekosistem çeşitlerini, nesli tükenen hayvanlar, sağlıklı çevreyi

anlatan tişört boyamaları, dil çubuklarından puzzle, bir tohumun yolculuğu kodlama çalışmaları , dijital oyunları öğrendikleri tespit edilmiştir ve öğrencilerin % 100 steam çalışmalarına aktif katılmıştır.

Bulgular	Başlangıç	Olumlu	Olumsuz
Doğa ile Uyumlu Yaşam Becerileri Düzeyi	%12.5	%88.9	%11.1
Web2.0 Araçları Etkin Kullanımı	%100		
Amaçlanan Hedeflere Ulaşma	%12.5	%94.4	%6.6
Aktif Çalışma	%100		
Kullanılan Pedagojik Öğrenme Yöntemleri	%11.1		
Proje Tabanlı	%11.1		
Teknoloji Tabanlı	%72.2		
Proje-Teknoloji Tabanlı ve Harmanlanmış Öğrenme Projenin Ne Tür Beceri Kazandırdığı	%88.9		
Araştırma ve Tasarım	%11.1		

BilgiDeğerlendirmeler sonucunda projenin öğrencinin akademik başarısına katkı sağladığı, Web2.0 araçlarının derslere entegre edilmesiyle dijital becerilerin geliştiği görülmüştür. Proje sonunda öğrencilerde ve proje katılımcılarında;ekosistem çeşitleri hakkında ekosistemlerin bir bütün olduğunu ve korunması gerektiği farkındalığı kazandırılmış, geri dönüşüm ve gıda atığı çalışmaları, öğrenciler gerçek yaşam bağlamlarının yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve girişimcilik gibi bir dizi temel yeterlilikleri edinmişlerdir.

Doğal varlıkların korunması, doğa dostu tüketim alışkanlıkları ve atık yönetimi gibi konularda farkındalık yaratılmıştır.

Doğada oldukça sınırlı vakit geçiren çocuklar, bu proje ile araştırma ve gözlemle yoluyla doğayı keşfetmeyi , doğada nasıl vakit geçirileceğini, doğayı nasıl kullanacağını ve doğanın sunduğu imkanları da öğrenmişlerdir.

Atıklarla geri dönüşümün önemini steam çalışmalarla veri toplama analiz etme, yorumlama, yaratıcılık , parçalardan bir bütünü oluşturma becerileri edinmişlerdir.

Kodlama çalışmaları ile döngü, koşul ve sıralama kavramlarını öğrenmişlerdir. Dikkat, konsantrasyon ve yaratıcılık düzeyleri artmıştır. Problemlere farklı bakış açısıyla bakmayı sağlamıştır.

Tasarım odaklı düşünme metodolojisinin uygulandığı problem çözme sürecinde; çocukların doğada nelerle karşılaşabilecekleri konusunda bilgi edindikçe doğayı hayatlarına daha çok entegre etmeye başladıkları içgörüsüne ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Sağlıksız kentleşme, sanayileşme ve hızlı ekonomik gelişme süreci; Görünür hava, su ve toprak kirliliği, suyumuzun azalması, erozyon, doğal afetler, gürültü ve bu coğrafyayı paylaştığımız canlıların azalması gibi diğer çevre sorunlarını tetikliyor. Sonuç olarak, hayatımızı borçlu olduğumuz gezegenimizdeki doğal dengeler çoğu zaman geri dönülmez bir şekilde bozulmaktadır. "Birlikte yaşanabilir güzel bir dünya ve sürdürülebilir bir yaşam" hedefiyle gezegenimizin dengesini desteklemek, öğrenciler eğitimlerle ekosistem, doğal kaynaklar ve geri dönüşümün önemini vurgulayan tasarımlar, üç boyutlu steam çalışmaları işbirlikli çalışmalar, Web2.0 araçları ile daha eğlenceli hale getirilerilmesi öğrencilerin daha kalıcı öğrendikleri ve davranış değiştirdikleri gözlemlenmiştir.

Geleneksel yöntemler yerine araştırma konuları çoklu disipliner işlenmeli, derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, ders içerikleri geliştirilmeli. Öğrencilere rehberlik edilerek sonuca kendi varmaları sağlanmalı, verileri yorumlamalarına fırsatlar verilmelidir.

Steam çalışmaları ile dezevantajlı öğrencilerle birlikte tüm öğrencileri problem çözme, veri toplama, tasarım yapma , merak etme,keşfetme , ifade etme becerilerini edinmişlerdir.

Doğada geçirilen zamanın ve doğa deneyimlerinin; doğaya bağlılığı, yakınlığı ve doğa algısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Aaron 2009, Chawla 2002). Öğretmen adaylarının doğa deneyimi kazanacakları doğa eğitimi projelerine katılımlarının sağlanması bu bakımdan önemli fırsatlar yaratacaktır. Ancak bu konudaki çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde doğa eğitimi projelerinin daha çok çevre eğitimine odaklandığı dikkati çekmektedir (Erdoğan 2011, Keleş, Uzun ve Uzun 2010, Oğurlu, Türkoğuz ve Aksu, 2018, Özdemir 2010). Bu bağlamda doğadaki ilişkiler ve süreçler hakkında bilgi kazandırarak doğanın tanınmasını sağlayacak, insanın kendisini kopartarak dışsallaştırdığı doğanın bir parçası olduğunu hatırlatacak ve bütünlükçü bakış açısı kazandıracak eğitim içerikleri ve uygulamalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Doğa, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olmakla birlikte (Bailie 2010, Kellert 2002, Yıldırım ve Akamca 2017), aynı zamanda çocuklar için yaratıcı oyun ve öğrenme ortamı sağlamaktadır (Dowdell, Gray ve Malone 2011)

Louv (2010), doğa deneyimlerinden yoksun kalan çocukların fiziksel, zihinsel, ruhsal ve kültürel sorunlara sahip olacaklarını iddia etmektedir. Dolayısıyla çocukların sağlıklı gelişimi bakımından doğa

önemli bir ihtiyaçtır. Doğa eğitimi ve doğada eğitim etkinlikleri bu doğrultuda önemli fırsatlar sunmaktadır.

KAYNAKÇA

AARON, Rachel F. (2009), Planting a Seed: An Examination of Nature Perception, Program Processes, and Outdoor Experience. Unpublished Doctoral Dissertation, Office of Graduate Studies of Texas A&M University.

BAILIE, Patti E., (2010), "From the One-Hour Field Trip to a Nature Preschool: Partnering with Environmental Organizations", YC Young Children, C. LXV, S.4: s.76- 82.BELL, J. F., WILSON, J. S. ve G. C. LIU, (2008), "Neighborhood Greenness and 2-year Changes in Body Mass İndex of Children and Youth", American Journal of Preventive Medicine, C. XXXV, S.6: s. 547-553.

ÇUKUR, Duygu, (2011),"Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekân Tasarımı", SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, C. XII: s. 70-76.

ERDOĞAN, Mehmet, (2011), "Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, C. XI, S. 4: s. 2223-2237.

DOWDELL, K., GRAY T. ve K. MALONE, (2011), "Nature and Its İnfluence on Children's Outdoor Play". Australian Journal of Outdoor Education, C. XV, S. 2: s.24–35.

KELLERT, Stephen R. (2005), Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection. Washington, D.C.: Island Press

KELEŞ, Ö., UZUN, N. ve F. V. UZUN, (2010), "Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C. IX, S.32: 384- 401.

KELEŞ, Özgül, (2017), "Investigation of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Sustainable Environmental Education", Higher Education Studies, C. VII, S.3: s. 171-180.

LOUV, Richard, (2010), Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü. (Çev. C. Temürcü). Ankara: TÜBITAK Yayınları

MEB (2016), STEM Eğitimi Raporu, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

OĞURLU, İ., TÜRKOĞUZ, S. ve G. A. AKSU, (2018), "Doğa Eğitimi Projelerinin Katılımcı Profili ve Yaygın Etkisinin Değerlendirilmesi: IDE Projeleri Örneği", İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, C. VII, S.5: s.262-283.

ÖZDEMİR, Oğuz, (2010), "Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. XXVII, S.27:s.125-138

TAYLOR, A. F. ve F. E. KUO, (2008), "Children with Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park", Journal of Attention Disorders, C. XII, S.5: s.402-409, doi:10.1177/1087054708323000

TURAN, Feryal, (2018), “Toplum-Çevre ve Doğa”, Sosyal Coğrafya (Ed. N. Özgen), Ankara: Pegem Akademi, 55-75

YILDIRIM, G. ve G. Ö. AKAMCA, (2017), “The Effect of Outdoor Learning Activities on the Development of Preschool Children”. South African Journal of Education, C. XXXVII, S. 2: s.1-10.

2217

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

I'M LEARNİNG WİTH S.T.E.A.M ETWİNNİNG PROJESİ

Melek ÇOLAK[96], Feyza BAYBARS[97],

ÖZET

Kişinin günlük yaşamındaki sorunları çözmek için fen, matematik, teknoloji ve mühendislik süreçlerini birleştiren pedagojik bir yaklaşım olan STEM eğitiminin en temel özelliklerinden biri; mühendislik tasarımının bilim, matematik ve teknoloji öğrenimi ile birleşmesi olarak görülüyor. Öğrenciler, fen bilgisi, matematik ve teknoloji alanlarındaki bilgi ve becerilerini, gerçek hayattaki problemlerini çözmek için kullanacak aktivitelerle geliştiriyorlar. Yani, modelin öne çıkan bir diğer temel özelliği de, öğrencilere, bu dört disiplinden hem günlük yaşamlarında, hem de ileride meslek hayatlarında kullanabilecekleri pratiklerin öğretilmesini hedefleyerek bu pratikleri okulöncesi çocuklarına indirgeyerek onların yaratıcılıklarını daha üst düzeye çıkarmayı hedefledik.Katılımcıları Türkiye(9), Ürdün(2), Azerbaycan(2), Romanya(1), Litvanya(1), Letonya(1) öğretmen 4-11 yaş aralığındaki 78 öğrenci olan projemizde ayrıca öğrencilerimizin;onların hayal güçlerini kullanarak girişimcilik,iş birlikçi çalışma,iletişim ve bilimsel süreç becerileri ile birlikte doğaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır.Proje üyesi öğrenciler her ay belirlenen bir temada keşfedip sorgulayarak beyin fırtınası yaparak steam çalışması gerçekleştirmişlerdir.Proje başlangıcında ve sonunda yapılan anketler ile çocuklarda,veli ve öğretmenlerde projenin amacına ulaştığını kanıtlayan sonuçlar elde edilmiştir. Projemiz ile öğrencilerimizde geliştirilen yetkinlikler şu şekilde sıralanabilir: Anadil okuryazarlığı: Öğrenciler deneylerini video ile sunmak; kendilerini forumlarda, afiş ve logo tasarımlarında yazılı, webinarlarda sözlü olarak ifade etmek durumunda olduklarından anadil okuryazarlığı ve Türkçeyi doğru kullanma becerisi geliştirmişlerdir. Bilgi okuryazarlığı: Öğrenciler, bilgiyi ezberlemek yerine araştırma, gözlem ve deneylerle ortaya koymakla görevlendirildiğinden; analitik ve eleştirel düşünme, bilgiye ulaşma, düzenleme, yorumlama, çıkarımlarda bulunma ve günlük yaşama uyarlama becerilerini geliştirmişlerdir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı: Öğrenciler afiş - logo tasarımlarında,e-kitap oluşturmakta web 2.0 araçlarını kullanmışlar; forum, twinspace, yaygınlaştırma faaliyetleri gibi birçok alanda bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi geliştirmişlerdir. Bilim Okuryazarlığı: bilimsel süreçleri yaşayarak, deneyler ve araştırmalar yoluyla bu yöndeki becerilerini üst düzeye çıkarmışlardır. Öğrenme Yeterlilikleri: Hiçbir öğrencimize doğrudan bilgi sunulmamış; öğrencilerimiz kendi öğrenme süreçlerini yönetmişlerdir. Öğretmenler yalnızca rehberlik görevi üstlenerek sürecin takipçisi olmuşlardır. Bu da öğrencilerin öğrenme yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Temel Hayat Yeterlilikleri: Tüm çalışmalar, öğrencilerin girişimcilik, iletişim, karar verme, problem çözme, sorunlarla başa çıkma ve yenilikçilik gibi temel hayat yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Proje çıktıları biyotaklit yöntemiyle yaptıkları su kirliliğini önleyecek modeller,erozyon deneyi,topraksız tarım ile bitki yetiştirmek, kil tablet, kompost yapımı, tohum topları, geri dönüşüm ile kağıt yapımı,e-kitap,afiş çalışması ve son ürün olan sanal sergidir.

[96] Öğretmen, melekesmaelifeylul@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[97] Öğretmen, baybarsfeyza85@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Anahtar kelimeler: *okul öncesi, stem, steam, fen, teknoloji,matematik, mühendislik, sanat*

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

GİRİŞ

Günümüzde ortaya çıkan karmaşık problemleri çözebilmek için tek bir disiplinde bilgi sahibi olmak yeterli olmazken, fen, matematik, teknoloji ve mühendislik gibi alanlarda bilgi sahibi olan, aynı zamanda bu bilgileri sentezleyerek kullanabilen bireylerin önemi de her geçen gün artmaktadır. Böylece bireyler bu alanlarda sahip oldukları bilgiyi bir ekip ruhu içerisinde problemleri çözmek için kullanabilmektedirler. Bu nedenle, bu özelliklere, son yıllardaki deyimiyle 21. yy becerilerine sahip bireyleri yetiştirmek amacıyla eğitim sisteminde de öğretme-öğrenme süreçleri için yeni ve farklı programların uygulanması zorunlu hale gelmiştir (Ültay, 2017). Bu uygulamaların en yeni ve popüler olanı ise STEM eğitim ve uygulamalarıdır. STEM eğitimi düşüncesinin ortaya çıkmasından sonra yapılan araştırmalarda bu dört disipline yapılan ilaveler ile kapsam genişletilmeye çalışılmıştır. STEM eğitiminde sadece dört disipline odaklanmanın öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veremeyeceği ifade edilmektedir (Byrd, 2019). Böylece STEM alanlarına "sanat" boyutunun eklenmesiyle STEAM'in ortaya çıkışı söz konusu olmuştur (Ayvacı & Ayaydın, 2017; Batı, Çalışkan & Yetişir, 2017; Yakman, 2010).

STEAM eğitim yaklaşımı, ülke veya toplumların birçok açıdan gelişebilmesi ve rekabet edebilmesi için uygulanması gereken bir eğitim yaklaşımıdır. STEAM, öğrencilerin yaratıcılığını (Braund, 2015; Sparkes, 2017) ve STEM alanlarına ilgilerini yükseltmesi (Sochacka, Guyotte & Walther, 2016) nedeniyle eğitimciler arasında giderek ilgi görmektedir. STEAM yaklaşımı öğrencileri yaratıcı fikirler üretmeye istekli hale getirir. Bu yaklaşım, konu alanlarından ziyade öğrencinin kendisiyle ilgilidir ve öğrenciler kendilerini bilim insanı ve mühendis gibi hissetmenin yanında yaratıcı, üretici olarak da görmeye başlayabilirler (Cook, Bush & Cox, 2017). STEAM ile öğrenciler kişisel anlam yaratarak kendi öğrendiklerini oluşturabilirler (Land, 2013). Buradan STEAM eğitiminin sol beynin mantıksal özelliği ile sağ beynin sanatsal özelliğini bütünleştirmeye çalışabileceği yorumu yapılabilmektedir (Gülhan & Şahin, 2018).

Küçük yaş gruplarında STEAM etkinliklerini kullanmanın öğrencilerin STEM eğitimini anlamlandırmalarına ve kendilerini motive etmelerine imkân sağladığı, gerçek hayat problemlerinin çözümünde sanat ve bilimin bir araya gelmesiyle tek bir yol sunacağı ve karmaşık problemlerin çözümünde farklı düşünmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Land (2013) öğrencilerin sanat

aracılığıyla yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, öz-yönetim, risk ve sorumluluk alma ve iş birliği yapma gibi becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak I'm Learning With S.T.E.A.M projemizde;Öğrencilerin günlük yaşamdaki sorunları fark edebilecek ve bu sorunlara çözüm üretebilecek düşünme becerilerini ,

sebep-sonuç ilişkileri kurma becerisini,

Öğrencilerin kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerinin farkında olma, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma, sosyal ve duygusal becerilerini,

Öğrencilerde merak duygusunu canlı tutmak,STEAM etkinlikleri ile sanatsal bakış açısı, girişimcilik, yaratıcılık, yenilikçi düşünme, soru sorma, eleştirel düşünme ve karar verme gibi 21. yüzyıl becerilerini,

Web 2.0 araçlarıyla çalışırken bilgi ve iletişim teknolojileri ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedefledik.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzde, öğrencinin öğrenmesinde sorumluluk aldığı ve farklı becerilere ihtiyaç duyduğu bir yöne doğru gidilmektedir. Git gide farklı bir zemine oturan değerler ve kavramlar insan hayatına girmeye ve onu dönüştürmeye başlamıştır. İnsan hayatı öngörülenden çok daha hızlı bir değişim göstermektedir. Bu değişimdeki önemli unsurlardan biri şirketler ve toplumlar olmuştur. Endüstri 4.0 veya Toplum 5.0 gibi kavramlar hem iş hayatında hem de sosyal hayatta ciddi yeniliklere hazır olunması gerektiğinin habercileri olmuştur (Fukuyama, 2018; Hermann, Pentek ve Otto, 2015). Her iki kavramın da ortaya atılmasının altında yatan farklı nedenler olmakla birlikte, üretimin robotlar ve yapay zekâ ile tasarlanmış sistemler üzerinden çok daha ucuz maliyetler ile esnek bir şekilde yapılabileceğine odaklanmaktadır (Fırat ve Fırat, 2017). Bu noktadan sonra işçisiz üretim modeli üzerinden yürüyen yeni nesil fabrikalarda çalışan teknisyen ve mühendislerden beklenen bilgi, beceri ve yeteneklerde de büyük farklılıklar meydana gelmektedir.

Dünyadaki birçok ülkede eğitim sistemleri, bu hızlı dönüşüme ayak uydurmakta ve adapte olmakta güçlük çekmektedirler. İleriye dönük olarak özellikle yapay zekânın satranç ve Go gibi oyunlarda insanı alt etmesi, eğitim sistemlerindeki değişime olan ihtiyacın ciddiyeti ile ilgili olarak gerçekten önemli öngörüler sunmaktadır (McArthur, Lewis ve Bishary, 2005; Slavinec vd., 2019). Örneğin; eskiden 1000 kişinin çalıştığı bir fabrikada artık 30 kişi çalışmakta ve karanlık fabrikalarda daha düşük maliyetli, esnek, hızlı ve daha düşük hata payı ile üretim ciddi şekilde emek ve makine odaklıdan yapay zekâ ve iş birliği içinde çalışan robotların oluşturduğu esnek üretim bantlarına sahip fabrikalara

doğru kaymaktadır (Okan Gökten, 2018). Bu noktada, öğrencileri nasıl bir geleceğin beklediği, şu anda var olan insan sermayesinin nasıl kullanılacağına bağlı bir durum olarak ortaya çıkacaktır

Eğitim sisteminde yaratıcı düşünme, yenilikçilik, tasarım yapma, girişimcilik, doğru soruları sorabilme, takım çalışmasının etkili bir parçası olma, öğrenmede sorumluluk alma, doğru analiz edebilme, bilimsel okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık gibi gelecekte önemi artacak becerileri ve kavramları hedefe koymak çok önemli bir durumdur (Aranda, Lie ve Guzey, 2020; Carlsen, 1998). Bu ve benzer hedefleri olan eğitim yaklaşımlarının, eğitim sistemine bütünleştirilmesi önemli ve süreç gerektiren bir durumdur.

Son 30 yılda kavramsal değişim modeli olan 5E modeli ile başlayan süreçte, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, keşifle öğrenme, akran öğrenmesi, bağlam temelli öğrenme, deneysel etkinliklerle öğrenme gibi eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin eğitim sisteminde önemli bir yer tuttuğunu görmek mümkündür (Alparslan, Tekkaya ve Geban, 2003; Bodner ve Elmas, 2020; Elmas ve Geban, 2016; Sungur, Tekkaya ve Geban, 2006). Bu yöntemlerin hepsi aslında farklı teorik çerçeveler kullanan, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme temeli üzerine kurgulanan yöntem ve yaklaşımlardır. Söz konusu yöntem ve yaklaşımlara ek olarak son zamanlarda STEM eğitimi yaklaşımının eğitim ortamlarında popüler bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Brown, Brown, Reardon ve Merrill, 2011).

Geri dönüşümlü ürünlerin kullanılması gibi çevre koruma davranışlarının kazanılmasında okulların rolleri önemlidir. Öğrenciler geri dönüşümün çevre için önemini, gerekli olan çevre bilincini çevre eğitimiyle okullarda kazanırlar. Connor (1989), geri dönüşümün öğrenciler tarafından algılanabilmesi için okullara önemli roller düştüğünü belirtmektedir. Okullarda öğrenciler yer kürenin kaynaklarının sınırlı olduğunu öğrenmeli, belirli bir atığın doğada uzun süre bozulmadan kalacağını ve çevreye zarar vereceği bilgisi kazanmalıdır.

PROJE HAKKINDA

I'm Learning With S.T.E.A.M projemize Kasım 2021 yılında başlayıp Nisan 2022 yılında bitirdik. Projemizde 78 öğrenci ve 78 ailemizle birlikte çalıştık. Öğrencilerin günlük yaşamdaki sorunları fark edebilecek ve bu sorunlara çözüm üretebilecek düşünme becerilerini geliştirmekti. Bu hedef doğrultusunda ailenin ve öğrencilerimizin hep aktif olmalarını sağlayıcı etkinliklere yer verdik.Çünkü biliyoruz ki ailede desteklenmeyen eğitimler kalıcılık olarak etkili olamayabilir ya da etkisi az olabilirdi. Genel olarak yaparak yaşayarak öğrenme prensibini benimseyerek proje ortağımız olan 16 öğretmen olarak öğrenci ve ailelerimize rehberlik yaptık.Projemizde verilmek istenen kavramlar sanat etkinlikleri, matematik, resim,fen, drama gibi alanlar kullanılarak verilmiş böylelikle disiplinler arası geçiş sağlanmıştır. Projemizde her ay farklı bir temayı ele alarak derinlemesine araştırma yaptık ve

yaptığımız araştırmalar ışığında tasarımlar ürettik.Aylık genel temalarımız; Su,Toprak Ve Hava ek temalarımız ise, deniz toprak hava kirliliği, biotaklit, kağıt israfı ve üretimi, kompost vb.. idi.Bu bağlamda ;

Kasım ayında veli ve öğrenci bilgilendirmeleri yaparak steam ne demek tanıdık. Proje afiş, logo ve sloganlarımızı oluşturduk.Ön test anketlerimizi yaparak steam hakkındaki bilgilerimizi ölçtük. 10 Kasım Atatürk'ü anma etkinliği olarak bir oryantiring çalışması yaptık. Kirli deniz konulu drama çalışması yaparak deniz kirliliğinin nedenlerini kavradık.Biotaklit yöntemini kullanarak deniz canlılarından esinlenip,denizi temizleyen ürünler tasarladık ve sunduk.



RESİM 1:Afiş çalışmalarımız



RESİM 2:Drama Çalışmamız



RESİM :Öğrenci Ön test Çalışmamız

Aralık Ayı temamız; Dünden Bugüne Toprak, Toprağın insanlık tarihinden buyana kullanım alanlarını ele alarak araştırmalar yaptık. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerimizden toprağı kullanarak ürünler tasarlamalarını istedik. Deterjan+yağ karışımından kirli toprağın canlılar üzerindeki etkisini inceledik. Erozyon Deneyi ile toprağın önemini kavradık. TOPRAKSIZ TARIM: Toprak kirliliği ve toprağın tahribatı sonucu ileri tarihlerde toprağı kullanamasaydık nasıl tarım yapardık sorusu öğrencilere yöneltilerek TOPRAKSIZ TARIM yapabileceğimiz ürünlerin tasarımı ve tasarlanan bu ürünler ile bitki yetiştirme çalışmaları yaptık.



RESİM 1:Topraktan Ürün Tasarlama Çalışmaları

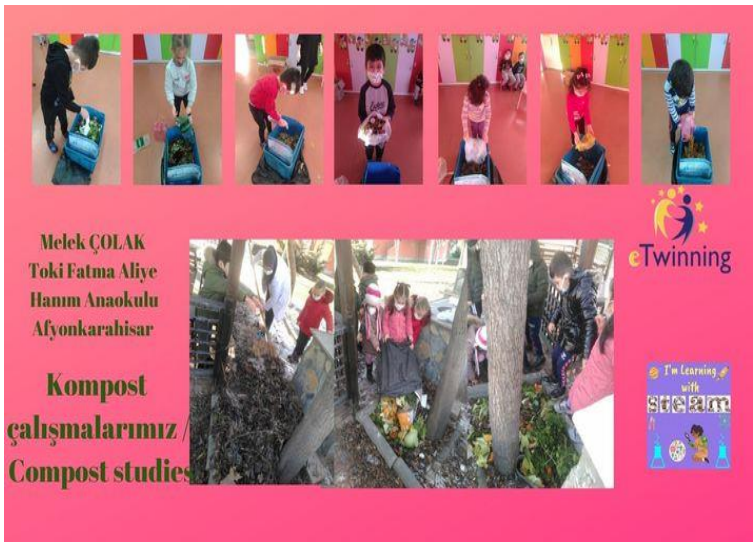


RESİM 2-3:Topraksız Tarım Çalışmaları



RESİM 4:Erozyon Deneyi

Ocak ayında; Yapılan kompost ürünlerinin kullanımı için öğrencilerin ara tatilde geri dönüşüm malzemelerinden saksı tasarlamaları,istedikleri bir bitkiyi dikerek tatil dönüşü okula getirmeleri istedik.



RESİM 1:Kompost Çalışmaları



RESİM 2:Kompost Çalışmaları



RESİM 3:Saksı Tasarımı,Çiçek Ekimi

Şubat ayında kağıt israfının önüne nasıl geçilir sorusuna cevap aradık.Kullanılmış Kağıtlardan tekrar kağıt ürettik.Üretilen kağıtları projemizin ismini yazarak ortak ürün oluşturmada kullandık.Kalan hamurlar ile tohum topları yaparak doğa ile buluşturduk.



RESİM 1:Kağıt Üretimi



Resim 2:Tohum Topları Yapımı



Resim 3:Üretilen Kağıtları Kullanarak Proje İsmini Yazma Çalışmaları

Mart Ayında Ayın Teması Hava etkinliğimizde öncelikle hava kirlenir mi?,havanın kirlenmesine sebebi olan nedenler nelerdir?sorularını çocuklara yöneltip beyin fırtınası yaptık.Daha sonra çocuklara gerekirse video ve fotoğraflar göstererek problem durumunu kavratıp en sonunda HAVAYI TEMİZLEYEN BİR ÜRÜN tasarlamalarını istedik..



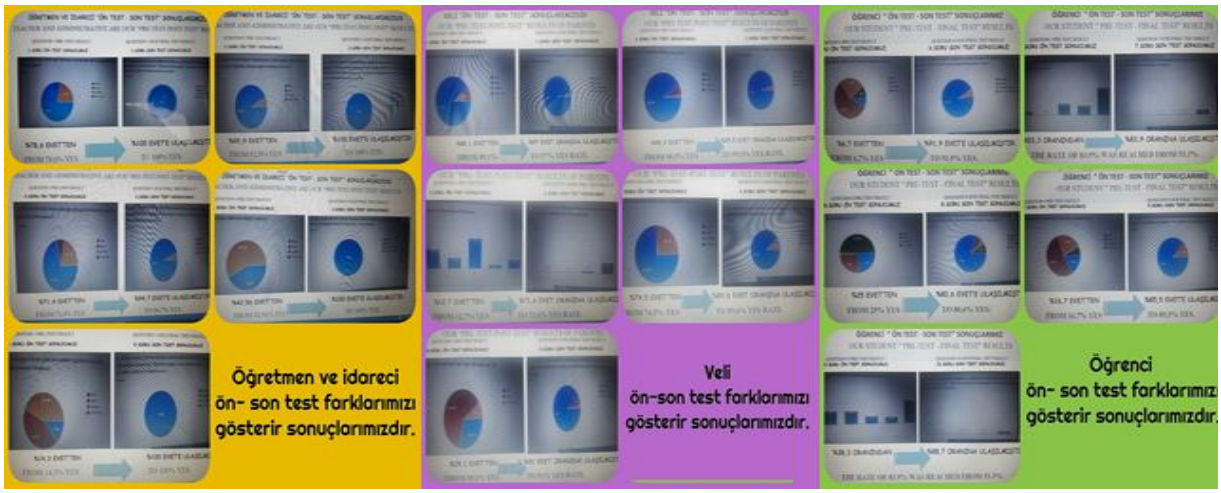


https://youtu.be/r_PtcqC11UM

Haziran ayında genel değerlendirme ve son test anketlerimizi yaparak, projemizi amacına ulaştırarak ve olumlu geri dönütleri alarak tamamladık.



Proje başında hedeflediğimiz kazanımlara ulaşıldığını ön test ve son test anket analizlerini yaparak gördük. Başarılı bir projeyi tamamlamaktan mutluluk duyarak projemizi sonlandırdık.



Ayrıca projemizde yürüttüğümüz etkinlikler ders hedef kazanımlarını destekleyecek şekilde ele alınmıştır.

- Bilişsel gelişim alanında; geri dönüşüm işareti tanıma, STEM etkinliği ile neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme becerisini,
- Sosyal duygusal gelişim alanında, doğada ve insanlarda görmüş olduğu olumsuz hareketler karşısında tepkisi dile getirme ve söyleme becerisini,
- Motor gelişim alanında, küçük kasların kullanımını yapma becerisini,
- Dil gelişimi alanında,dinleyip izlediklerini açıklama, soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme becerisini kazanmalarını sağlamış olduk.

SONUÇLAR

Projemizde 21.yy becerilerinden; eleştirel ve yaratıcı düşünme ,problem çözme,deneyler ile bulguya ulaşma,gurup içinde sorumluluk alma,işbirliği yapma,kendini ifade edebilme,üretkenlik ve sorumluluk yaparak-yaşayarak öğrenme gibi becerileri geliştirebilecek etkinlikler yaptık.Öğrencilerimiz baştan sona projenin merkezinde yer aldılar.Projede yer verdiğimiz aktivitelerimiz çok çeşitliydi Her öğrencinin kendine özgü potansiyelini fark edebilme, yeteneğini keşfedebilme imkanı verdi bu çeşitlilik.4-5 yaş karma bir sınıfı okutmama rağmen bütün öğrencilerim kendilerini ifade edebilecek etkinliklerde yer aldı. Proje öncesinde veliler bilgilendirilip bazı etkinliklere onları da dahil edip desteklerini aldık. Etkinliklerde çoğu zaman öğrenciler küçük gruplara ayırarak ve bu grupları görevlendirerek yada bireysel çalışmalarını isteyerek sınıf ortamında gerçekleştirdik ve ürünler ortaya çıkardık. Etkinliklerin çeşitli olması çocuklarda merak duygusu uyandırdı ve hepsi istekli katıldılar.Matematik,fen,teknoloji ve sanatı aynı anda öğrencilerimize sunmamıza fırsat veren steam projemizde çocukların hayal gücü,araştırma sonuçları ve gurup ile iletişimleri sonucu ortaya harika ürünler çıkması çocuklardaki öz güveni geliştirdi.Projemizde web2 araçları kullanarak tasarladığımız

oyunları oynatarak hem öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmesini sağladık hem de konuya dikkatlerini çektik.STEAM çalışmasında 5E modelini kullandık. Stem basamaklarından derinleşme kısmında drama vb teknikler ile kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebilmelerini destekleyen etkinliklere yer vermeye çalıştık. Öğrencilerimde birçok olumlu değişiklik oldu. Çevreye ve canlılara karşı daha duyarlı olma - Sorunlardan korkmadan çözüm üretme becerisi - Etkin iletişim kurma becerisi,Teknolojiyi etkin kullanma - Araştırma - Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri önemli ölçüde gelişmiştir. Başlangıçtaki proje hedeflerimize tam olarak ulaştık. Öğrenciler bu proje sayesinde yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimi kazandılar.Projemizdeki tüm öğrenciler, bu projede yer almaktan büyük mutluluk duyduklarını belirttiler. Belirli gün ve haftalar etkinliklerini projemize entegre ederek etkinliklerimizi çeşitlendirdik ve çocukların daha aktif rol almasını sağladık. Proje başında ve sonunda öğrenci, veli ve öğretmen ilk ve son test anketleri uygulandı.Ayrıca öğrenci,veli ve öğretmenlerin projemizi değerlendirdiği video kolajları hazırlandı.Öğrenci anketlerimizi analiz ettiğimizde %100 e yakın başarı sağladığımızı görüyoruz.Öğrencilerimiz proje boyunca bir çok web2 aracı ile buluştu. Projemizde hedeflediğimiz yetkinlikleri kazandırmada ele aldığım kazanımlar Okulöncesi Eğitim Programında bulunan kazanım ve göstergelerden seçilmiştir.Projemizde yer verdiğimiz etkinlikler; Özbakım Becerileri,Psikomotor,Bilişsel,Sosyal-Duygusal ve Dil gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergeler;Matematik,Sanat,Fen,Türkçe Dil,Doğa,kodlama çalışmalarına entegre edilerek verilmeye çalışıldı.Çocukların her tema sonucunda tasarladıkları ürünler ile özgün ürünler oluşturma, yaratıcı düşünme becerilerini,oluşturdukları sloganlar ile kendini ve düşüncelerini ifade etme becerilerini,STEAM çalışmalarında;bir probleme çözüm bulma,problemi sorgulama ,araştırma yapma ve yaptığı araştırmaları sınıfta sunma;Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerilerini,TOHUM TOPLARI ve KOMPOST çalışması ile;estetik değerleri koruma ve çevresini düzenleme becerilerini geliştirmiştir.10 Kasımda yapılan oryantiring çalışması ile Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklar,farklı kültürel özellikleri açıklar kazanımını öğrencilerimize kazandırmaya çalıştık.WEB2 araçlarının kullanımı ile teknolojiyi olumlu kullanma ve dijital yetkinlik kazandırmayı hedefledik.

Projenin pedegojik hedeflerine ulaşmak için çeşitli web 2.0 araçları kullanıldı.Projenin tüm çalışmaları fotoğraflandı ve filme alındı. E-güvenlik konusuna özellikle dikkat ettik.Öğrencilerimin tanınabilir görüntülerini sergilememeye ve yüzlerinin açık bir şekilde görünmemesine dikkat ettim.Videoları youtube 'a aktarırken liste dışı seçeneğini seçtim,resim ve müziklerin kullanım hakkına dikkat edildi. **Twinspace,** Twinboard**, Forum, twinmail, Telefon, Bilgisayar, Whatsapp**, öğrenci ve ortaklarla iş birliği, iletişim ve proje uygulamalarında,**Youtube** ;videolarımı yükledim. **Pointblur**;çocukların yüzlerini buğulaştırmada, **vivavideo,** video kolajlarında, **Photocollag,** inshot**;** fotoğraf kolajlarımda, **Reanderforest** Proje ve okul tanıtım introsu hazıramada,**bitmoji-Makoron;** Avatar hazırlamada, **Chatterpix;** Avatarları seslendirmede **Facebook, Blog** ; aygınlaştırma, iletişim, işbirliğinde, **Canva;** afiş ve logo, resim kolajlamada, katılım belgeleri, işbirlikçi afiş**, Jigsavplanet;** kompost puzzle oyununda,

Wordwall-Learningaps-educaplay**;** oyun hazırlamada**, Google form,** kahoot**;**anket oylamada, **spatial;** sanal sergimizde**, Padlet;** karışık öğrenci takımı masal yazımında, **Storyjumper;** ortak masal kitabı oluşturmada kulandığımız başlıca web2 araçlarıdır.

KAYNAKÇA

Alparslan, C., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. Journal of Biological Education, 37(3), 133-137

Aranda, M. L., Lie, R. ve Guzey, S. S. (2020). Productive thinking in middle school science students' design conversations in a design-based engineering challenge. International Journal of Technology and Design Education, 30(1), 67-81.

Bodner, G. ve Elmas, R. (2020). The impact of inquiry-based, group-work approaches to instruction on both students and their peer leaders. European Journal of Science and Mathematics Education, 8(1), 51-66.

Carlsen, W. S. (1998). Engineering design in the classroom: Is it good science education or is it revolting? Research in Science Education, 28(1), 51-63

Connor, O. 1989. Uneven and combined development and ecologicalcrisis: A Theoretical İntroduction. Race and Class.30 (3):1-11.

Elmas, R. ve Geban, Ö. (2016). The effect of context based chemistry instruction on 9th grade students' understanding of cleaning agents top

Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. Japan Spotlight, 1, 47-50.

Hermann, M., Pentek, T. ve Otto, B. (2015) Design principles for Industrie 4.0 scenarios: A literature review. Technical Report 1. Technical University of Dortmund and Audi.

McArthur, D., Lewis, M. ve Bishary, M. (2005). The roles of artificial intelligence in education: Current progress and future prospects. Journal of Educational Technology, 1(4), 42-80.

Slavinec, M., Abersek, B., Gacevic, D. ve Flogie, A. (2019). Monodisciplinarity in science versus transdisciplinarity in STEM education. Journal of Baltic Science Education, 18(3), 435-449.

Sungur, S., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2006). Improving achievement through problembased learning. Journal of Biological Education, 40(4), 155-160

1792

Konu Alanı: Göçmenler ve Eğitim Sorunları

PANDEMİ SÜRECİNDE SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tansu ALAN[98],

ÖZET

Covid 19 pandemisinden dolayı tüm dünyada yüz yüze eğitime ara verilip acil uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Bu araştırmada savaş ve iç karışıklıktan dolayı ülkemize sığınmış olan Suriyeli mülteci öğrencilerin pandemi döneminde eğitim sürecinin nasıl geçtiğini öğretmen görüşleri yardımıyla ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olan fenomoloji (olgubilim) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan 10 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları 4 tema altında incelenmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin salgın döne minde yapılan uzaktan eğitim sürecinde derse katılımının az olduğu, velilerin süreçte ilgisiz olduğu, dil becerileri, sosyalleşme ve uyum süreçlerinin gerilediği aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecinin istenilen düzeyde yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Suriyeli mülteci öğrenciler için teknolojik donanım sağlanması, uyum sınıflarında dil gelişimlerinin artırılması şeklinde çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Suriyeli mülteci öğrenciler, pandemi, ölçme ve değerlendirme süreci, uzaktan eğitim*

TEACHERS' OPINIONS ON THE EDUCATION OF SYRIAN REFUGEE STUDENTS DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT

Due to the Covid 19 pandemic,face-to-face education has been suspended all over the world and emergency distance education has been transitioned. In this research, it is to reveal how the education process of Syrian refugee students who have taken refuge in our country due to war and internal turmoil has gone during the pandemic period with the help of teacher opinions. In the research, phenomology model, which is one of the qualitative research models, was used. The study group of the study consists of 10 secondary school teachers with Syrian refugee students in their classrooms. The study group was determined by the maximum variation sampling method. The research was conducted in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The data were collected with a semi-structured interview form and descriptive analysis method was used in the analysis of the data. The findings of the research were examined under 4 themes. It was concluded that the participation of Syrian refugee students in the distance education process during the epidemic period was low, the parents were

[98] Doktora Öğrencisi, tansualan1402@gmail.com

indifferent in the process, their language skills, socialization and adaptation processes regressed, and at the same time, the measurement and evaluation process could not be performed at the desired level. In the research, solutions such as providing technological equipment for Syrian refugee students and increasing language development in integration classes were presented.

Keywords: *Syrian refugee students, pandemic, measurement and evaluation process, distance education*

GİRİŞ

İnsanlar savaş, kıtlık, doğal afetler gibi nedenlerden ötürü yaşanabilir bir hayata kavuşmak için ülkelerini terk edip başka ülkelere göç etmek durumunda kalmaktadırlar. Türkiye'ye sınır komşusu olan Suriye'de başlayan iç savaş da insanların göç etmesini zorunlu kılmıştır. Bu savaştan ötürü Türkiye'de başta Suriye'ye sınır olan iller olmak üzere yoğun mülteci göçleri yaşanmıştır. Mülteci akını beraberinde sosyal yaşam, barınma, sağlık hizmetleri ve eğitim gibi alanlarda çeşitli problemler de getirmiştir. Bu problemler başlangıçta uzun vadede düşünülememiştir.

Suriye'de devam eden iç savaşın uzun süreceği düşünülemediği gibi sığınan mülteciler geçici sığınmacı olarak düşünülmüş ve kısa vadeli çözümler ve ortamlar yaratılmaya çalışılmıştır (Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020). Bu kısa vadeli çözümler ve ortamlardan biri de kuşkusuz Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki ilk eğitim fırsatı olan Geçici Eğitim Merkezleri olan (GEM)'lerdir. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye sığındıkları ilk yıllar olan 2011 ve 2013 yılları arasında, bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonundan ziyade ülkelerine döndüklerinde eğitimlerine devam etmeleri için çadır kentlerde yer alan GEM'lerde Türk öğretim programına uygun olarak Arapça dilinde eğitim görmüşlerdir, daha sonraları Türkçe eğitim de verilmeye başlanmıştır (Kaya, 2019; Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020; Emin, 2016; MEB, 2014). Bu durumdan kaynaklı olarak Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu gecikmiştir aynı zamanda Türkçe öğrenmelerini de etkilemiştir. Bu öğrencilerin entegrasyon sorunlarının yanı sıra okula erişimde yaşanan çeşitli sorunları (Coşkun vd., 2017), dil ile ilgili sorunları (Taştan ve Çelik, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Eren, 2019) ve nitelikli öğretmen eksikliğinden kaynaklanan sorunları (Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020) bulunmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin yüz yüze eğitim sürecinde halihazırda yaşadığı birçok sorun devam ederken Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid 19 virüsü nedeniyle birçok ülke gibi Türkiye'de uzaktan eğitime geçiş yapmıştır ve bu öğrenciler de eğitimlerine diğer öğrenciler gibi uzaktan eğitim yoluyla devam etmek durumunda kalmıştır.

Covid-19 salgınının getirdiği uzaktan eğitim sürecinde ülkeler çeşitli altyapı imkanlarını kullanarak veya geliştirerek eğitim ve öğretim sürecini dijital ortamlarda yürütme yoluna girmiştir. Ülkemizde diğer birçok ülke gibi uzaktan eğitim sürecini dijital platformlar yoluyla yürütmeye çalışmıştır. Eğitim ve öğretimin devamlılığı için MEB tarafından, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

(FATİH) projesi kapsamında hali hazırda hazırlanmış olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim sürdürme kararı almıştır. Bu kararla birlikte 23 Mart 2020 tarihinde ülkemizde uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bunun yanı sıra Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) üzerinden EBA TV kanalları açılmıştır. Öğrenciler TRT EBA üzerinden de eğitim sürecini yürütmüştür (Özer, 2020; Ünal, 2022). Öğrenciler hem EBA üzerinden hem de TRT EBA üzerinden dersleri takip edebilmekte ve derslerin tekrarları da yayın akışında yer almaktaydı.

Türkiye'de okullar belirli dönemlerde tamamen kapanmaya, bazı dönemlerde ise hibrit eğitim denilen hem uzaktan hem de yüz yüze eğitime yönelmiştir. Salgının başladığı 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde mart ayından itibaren tamamen kapanmaya gitmiştir. 2020-2021 eğitim- öğretim yılında ise seyreltilmiş yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim birlikte yürütülmüştür. Salgının etkisi altında olan bu eğitim ve öğretim yılında yüz yüze eğitimden en uzun süre mahrum kalanlardan biri de ortaokullardır diyebiliriz. Okullar 5. sınıf düzeyinde öğrenciler için 30 gün ve 6-7. Sınıf düzeyinde öğrenciler için 20 gün yüz yüze eğitim yapmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde EBA TV derslerine ve çeşitli dijital platformlarında yapılan derslere her öğrenci erişim aynı seviyede ulaşamadı (Tunca, Kesbiç ve Gencer, 2021). TEGV (2020) yayınladığı raporda EBA'yı her gün düzenli bir şekilde takip eden öğrencilerin oranının %69 olduğu ve bu takibin %83'nün televizyon aracılığıyla olduğunu belirtmiştir. EBA üzerinden yapılan eğitimlere asenkron katılım oranı %43 ve canlı dersleri takip etme oranı %11 olarak raporlanmıştır. Bu oranlara bakıldığında uzaktan eğitime her öğrenci devam edememiş ve uzaktan eğitim süreci her öğrenci için aynı düzeyde gerçekleşmemiştir denilebilir

Aynı düzeyde gerçekleşmeyen uzaktan eğitim sürecinde kuşkusuz eğitimlerinde hali hazırda birçok sorun yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitim konusunda yaşadığı sorunların da derinleşmesi kaçınılmazdır. Alan yazın incelendiğinde mültecilerin eğitiminde yaşanan sorunlarına ilişkin çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Kardeş ve Akman, 2018; Cırıt Karaağaç ve Güven, 2019; Sever, 2020; Moralı, 2018; Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan, 2016; Ergen ve Şahin, 2019; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Levent ve Çayak, 2017). Mülteci öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadığı sorunlar ile ilgili çalışmaların (Ünal, 2022; Tuncel, 2021; Arslanoğlu, Demirci, Arıcı ve Bolat, 2021) ise görece daha az olduğu görülmektedir. Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilerin %47,6'sını (1 milyon 785 bin 690) 0-18 yaş arasında yani okul çağında birey oluşturmaktadır (Türkiye Mülteciler Derneği, 2022). Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin yarısına yakını okul çağında bireylerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler yüz yüze eğitim sürecinde çeşitli zorluklarla mücadele ederken uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamamaları kaçınılmazdır. Bu nedenle uzaktan eğitim döneminin Suriyeli mülteci öğrenciler için nasıl geçtiğinin ve uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunların araştırılması önemli bulunmuştur. Bu araştırmanın Suriyeli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi, eksik yönlerin güçlendirilmesi, yaşadığı sorunlara çözüm önerileri getirmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın problemini

Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacını ise Covid-19 salgın döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşleri yardımıyla belirlemektir. Bu amaçla aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranacaktır.

1) Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
2) Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimin Suriyeli mülteci öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
3) Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde Suriyeli öğrenciler için yaptığınız ölçme ve değerlendirme süreci nasıldır?
4) Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelinde nitel araştırma modellerinden olan olgubilim (fenomoloji) kullanılmıştır. Olgubilim modeli bireylerin deneyimledikleri bir durumu nasıl betimlediklerini ayrıntılı olarak incelenmesidir (Patton, 2002). Olgubilim araştırmalarının amacı bireylerin bir olay ile ilgili deneyimlerini irdelemek ve olay ile ilgili genel bir anlayışı meydana çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi en çok deneyimleyenlerden biri de öğretmenler olduğu için onların deneyimlerinden elde edilen bilgileri incelemek için olgubilim modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ilinde yer alan ve sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci olan 10 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende ilgilenilen problemle ilgili kendi içinde benzer farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durum üzerinde yapılmasına maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi denir (Büyüköztürk vd., 2018). Maksimum çeşitlilik ise öğretmenin branşı, kıdemi, uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumuna göre sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 6'sı kadın ve 4'ü erkektir. Kıdemleri 6 ile 20 yıl arasında değişen öğretmenlerden 7'si uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir eğitim almadığı ve 3'ünün eğitim aldığı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri

Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem	Uzaktan eğitim sürecinde eğitim alma durumu
Erkek	Türkçe	6	Evet
Kadın	Matematik	20	Hayır
Kadın	Fen Bilimleri	15	Hayır
Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	Evet
Erkek	Matematik	12	Hayır
Erkek	Matematik	9	Hayır
Erkek	Türkçe	12	Hayır
Kadın	Türkçe	10	Hayır
Kadın	İngilizce	12	Hayır
Kadın	Matematik	16	Evet

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle araştırmacı, katılımcılara araştırmanın amacına uygun sorular yöneltir ve bu yöntem bir durumun derinlemesine inceleme fırsatı sunar (Patton, 1980). Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yüz yüze yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ölçme ve değerlendirme alanında çalışan uzman görüşüne sunulmuştur ve gerekli düzeltmelerden sonra formun son hali oluşturulmuştur. Görüşme soruları öncesinde katılımcıların özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda öncelikle temalar oluşturulup temalara uygun görüşme soruları yazılmıştır. Pandemi döneminde Suriyeli öğrencilerin uzaktan eğitim süreci değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, sınıfında Suriyeli öğrenci olan farklı branşlardaki öğretmenlere araştırmanın amacı belirtilerek verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmeler 20-30 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre sınıflandırılır, çözümlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Karataş, 2017). Betimsel analizde görüşme yapılan kişi veya kişilerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara mümkün oldukça çok yer verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmenlerle görüşme yapılacak ve öğretmenlerin görüşme sorularına verecekleri yanıtlar formlara kaydedilmiştir. Formlar Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde isimlendirilip önceden belirlenen temalar altında bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik nicel araştırmalardan farklı olmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik ölçmek istediğimiz özelliği başka bir özellik karıştırmadan doğru ölçme derecesi (Tekin, 2018) iken nitel araştırmalarda geçerlik araştırılan olgunun olduğu gibi olabildiğince objektif gözlenmesidir (Kirk ve Miller, 1986). Lincoln ve Guba ise (1985) nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlikten ziyade nitel araştırmaların doğasına uygun olan çeşitli kavramlara vurgu yapmıştır. Bu kapsamda iç geçerliği inandırıcılık, dış geçerliği aktarabilirlik, iç güvenirliği tutarlık ve dış güvenirliği teyit edilebilirlik olarak tanımlamışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada iç geçerliği olan inandırıcılığı sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliği olan aktarabilirliği sağlamak için ise doğrudan alıntılara yer verilmiş aynı zamanda amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dış geçerliği sağlamanın bir yolu da amaçsal örnekleme yöntemleridir (Lincoln ve Guba 1985). Araştırmanın dış güvenirliği olan teyit edilebilirlik için ise araştırma sonuçlarını verilerle karşılaştırmak için uzman kontrolü yapılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma soruları ışığında oluşturulan temalar üzerinden yapılan analiz doğrultusunda, görüşme soruları uygun temaların altına yerleştirilmiş ve her tema altında bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda verilen Tablo 2'de dört tema altında bulgular analiz edilmiştir.

Tablo 2. Pandemi Döneminde Yapılan Uzaktan Eğitimde Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesine Yönelik Temalar

Tema 1 Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi
Tema 2 Süreçteki Avantajlar ve Dezavantajlar
Tema 3 Ölçme ve Değerlendirme Süreci
Tema 4 Süreçte Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema 1. Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi

Pandemide Suriyeli Mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesine yönelik öğretmenlere "Pandemide Suriyeli öğrencilerin derse katılımı nasıldı?", "Pandemide Suriyeli öğrencilere yönelik ekstradan (yönetmelik, bakanlık, okul, siz) neler yapıldı?", "Pandemide uzaktan eğitim sürecinde Suriyeli öğrencilerin aileleri nasıl bir rol oynadı?" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler "öğrencilerin derse katılımın çok az olduğu", "velilerin ilgisiz olduğu" ve "okulda ve yönetmelikte ekstradan pek bir şey yapılmadığı" şeklinde öğretmenler ortak görüş vermiştir.

Ö3: Suriyeli öğrencilerin derse katılımı hiç yoktu diyebilirim, bu süreçte ailelerle çok iletişim kuramadık çünkü aileler çok ilgisiz, bizde sadece canlı ders yaptık ekstradan bir şey yapılmadı.

Ö1: Suriyeli öğrenciler için uzaktan eğitim süreci çok verimsiz geçti derse katılımları %10 diyebilirim, yüz yüze olmadığı için bir şey anlamıyorsunuz. Zaten dil sorunları var bu bir engeldi, telefon, tablet, internet yok bunun üstüne aileler ile iletişim sıfıra yakın diyebilirim. Bu süreçte ekstradan ben zoomdan dersler yaptım, WhatsApp'tan ödevler verdim diyebilirim.

Ö4: Katılım çok düşüktü, 30 öğrencimden sadece 1 tanesi derse katılıyordu, aileler sadece Kuran-ı Kerim ve Siyer derslerinde öğrencilere okumada yardım ediyordu onun dışında eğitimlerine yönelik bir şey yaptıklarını görmedim. Bu süreçte biz de okulca bir şey yapmadık, sadece canlı dersler yaptık.

Tema 1 doğrultusunda Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesine yönelik yönlendirilen sorular neticesinde, sürecin verimli geçmediği, öğrencilerin derse katılımlarının oldukça düşük olduğu, süreçte ailelerin ilgisiz davrandıkları ve okul-öğretmen- bakanlık tarafından ekstradan bir şey yapılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca velilerin Kuran-ı Kerim derslerinde öğrencilere yardımcı olduğu belirtilmiştir, velilerin dil sorunundan dolayı da öğrencilerin eğitimleri ile ilgilenmemiş olabilirler.

Tema 2. Süreçteki Avantajlar ve Dezavantajlar

Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimin Suriyeli mülteci öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları belirlemeye yönelik öğretmenlere "Pandemide uzaktan eğitim sürecinin Suriyeli öğrencilere ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları oldu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler "olumlu katkıların olmadığı", "dil becerilerinin gerilediği", "uyum süreçlerinin gerilediği", "sosyalleşmenin gerilediği" ve "akademik becerilerinin gerilediği" şeklinde ortak görüş vermiştir.

Ö10: Uzaktan eğitim sürecinin Suriyeli öğrenciler için olumlu bir katkısı olduğunu düşünmüyorum aksine bu süreçte öğrencilerin uyum süreci geriledi, kendilerini daha yalnız hissettiler ve daha pasifleştiler diyebilirim.

Ö7: Olumlu bir katkısı olmadı, olumsuz birçok katkısı oldu. En önemlisi dil konusunda sorunlar yaşadık. Çünkü aileleri ile aynı evde yaşıyorlardı ve bu süreçte sadece onlarla görüşüyorlardı ve kendi dillerinde iletişim kurdukları için Türkçe 'de gerilediler, okuma ve yazma konusunda da çok gerileme oldu bildiklerini de unuttular. Ayrıca sosyalleşmede de sorunlar yaşandı.

Ö3: Çok olumlu katkısı olmadı, sadece birkaç öğrenciye tablet dağıtıldı bu olumlu bir katkıdır diyebilirim. Olumsuz katkı olarak, sürekli evde oldukları için dil gelişimleri geriledi, akademik başarıları daha da geriledi diyebilirim.

Tema 2 doğrultusunda pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimin Suriyeli mülteci öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları belirlemeye yönelik yönlendirilen sorular neticesinde, öğrencilerin süreçte birçok dezavantajına değinilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin dil becerilerinin gerilediği, uyum süreçlerinin zarar gördüğü, sosyalleşmelerinin olumsuz etkilendiği, bunlara ek olarak da pek olumlu katkısının olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Suriyeli öğrencilerin farklı bir kültür ve dile uyum sağlamaları süreçte zaten zorlu iken uzaktan eğitim sürecinde eve kapanmaları bu süreci daha da derinleştirmiştir.

Tema 3. Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde Suriyeli öğrenciler için yapılan ölçme ve değerlendirme sürecini belirlemeye yönelik öğretmenlere "Suriyeli öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinde nasıl ölçme ve değerlendirme yaptınız?", "Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde Suriyeli öğrencilerin başarısını değerlendirirken yaşadığınız ölçme ve değerlendirme sorunları nelerdir?", "Uzaktan eğitim sürecinde yapılacak ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler, "ölçme ve değerlendirme yapılmadığı", "ölçme ve değerlendirmeyle ilgili herhangi bir eğitim alınmadığı" şeklinde ortak görüş vermiştir.

Ö3: Herhangi bir ölçme ve değerlendirme yapmadım, bununla ilgili bir eğitimde almadım. Bütün öğrencilere 80-90 verip geçirdik. Canlı derse katılanlara 90, katılmayanlara ise 70-80 verip geçirdik.

Ö7: Derse girmedikleri için sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmadı, yazılı sınav da yapmadım, kanaat notu kullandım zaten bakanlık da kanaat notu kullanın dedi. Tüm öğrencileri ölçme ve değerlendirme yapmadan geçirdim. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almadım, birkaç seminere katıldım ama verimli değildi, bunun için nasıl ölçme ve değerlendirme yapacağımı da bilmiyordum.

Ö5: Yaşadığım en büyük ölçme ve değerlendirme sorunu neye göre puan vereceğimi bilememem olabilir. Çünkü ölçme aracı yok sınav yapmadık. Öğrencilere önceki seneye göre ve derse katılımlarına göre not verdim. Derse katılanlara katılmayanlara göre daha yüksek not verdim ve derse katılmayanlara ise geçecek kadar not verdim.

Tema 3 doğrultusunda pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde Suriyeli öğrenciler için yapılan ölçme ve değerlendirme sürecini belirlemeye yönelik yönlendirilen sorular neticesinde, öğretmenlerin herhangi bir ölçme ve değerlendirme yapmadığı, uzaktan eğitim sürecinde nasıl ölçme ve değerlendirme yapacağı ile ilgili eğitim almadığı, tüm öğrencilerin derslerden geçirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde sınıfta kalma olmadığı ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ne yapacaklarını bilmedikleri için ölçme ve değerlendirme yapamadıkları ve öğrencilere derse katılımlarına göre not verdikleri söylenebilir.

Tema 4. Süreçte Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Pandemi sürecinde Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik öğretmenlere "Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim sürecinde ne gibi sorunlar yaşadınız?", "Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlara yönelik ne gibi çözüm önerileri sunarsınız?" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler, "dilden kaynaklı sorunlar", "internet ve tablet eksikliği" gibi sorunlar ve "tablet ve internet sağlanmalı", "uyum sınıflarında dil gelişimleri artırılmalı" şeklinde çözüm önerileri ile ortak görüş vermiştir..

Ö4: Öğrenciler dilde sorunlar yaşadığı için anlamalarında gecikmeler oluyordu ve kazanımları edinemiyorlardı. Bunun için bu öğrencilerin uyum sınıflarında dil öğrenmeleri artırılmalı.

Ö5: Birçok sorun yaşadım. Örneğin nasıl ölçme ve değerlendirme yapacağımı bilmiyordum. Öğrencilerin çoğunun interneti olmadığı için derse katılamadı katılan bir iki öğrenciyle de dilden kaynaklı iletişim kopukluğu yaşadım. Bunun için olası bir uzaktan eğitim sürecinde sorunların tekrarlanmaması için öğretmenlere özellikle ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik eğitimler verilmeli. Öğrencilere tablet dağıtılmalı ve internet altyapısı güçlendirilmelidir.

Ö9: İnternetlerinin olmaması, ders materyallerin eksikliği, dil ve kültür farklılığından dolayı sorunlar yaşadık. Bu süreçte özellikle teknolojik sıkıntılar olduğu için her öğrenciye internet ve tablet sağlanmalı diye düşünüyorum.

Tema 4 doğrultusunda Pandemi sürecinde Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik yönlendirilen sorular neticesinde, Suriyeli öğrencilerin dilden kaynaklı sorunlar yaşadığı, bu sorundan dolayı dersi ve konuyu anlamada güçlük yaşadığı, büyük çoğunluğunun derse girebilecek teknolojik donanımdan yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu sorunlara yönelik olarak Suriyeli öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu katkı sunmak için uyum sınıflarında dil eğitimlerinin artırılması ve olası bir uzaktan eğitim sürecinde hazırlıklı olmak için bu öğrencilere tablet ve internet sağlanması gerektiği yönünde çözüm önerileri sunmuştur.

Türkiye dünyada en çok mülteci barındıran ülkelerdendir. Mülteci barındıran ülkelerin çeşitli sorunlarla mücadelesi olağandır. Bu sorunlardan biri de kuşkusuz eğitim çağındaki bireylerin eğitim sürecini yönetmektir. Farklı bir dil, kültür ve coğrafyaya uyum sağlamaya çalışan bireylerin eğitim alanında da çeşitli uyum sorunları yaşanmaktadır. Hali hazırda çeşitli sorunlar bulunurken Covid-19 pandemisi ile geçilen acil uzaktan eğitimde de bu sorunların derinleşerek devam etmesi kaçınılmazdır. Bu araştırmada Covid-19 salgın döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşleri yardımıyla belirlemek amaçlanmıştır. Suriyeli mülteci öğrencilerin

uzaktan eğitim sürecine katılımlarının çok düşük olduğu, ailelerin bu süreçte ilgisiz olduğu ve bu süreçte okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ekstradan bir şey yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda da öğrencilerin derslere katılımının düşük olduğu (Ünal, 2021; Saygı, 2021) ve velilerin süreçte ilgisiz oldukları görülmüştür (Çelik ve Kardaş İşler, 2020; Çalışır ve Özaslan, 2021).

Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir avantajının olmadığı gibi internete erişememe, telefon, tablet ve bilgisayara sahip olmama, uyum süreçlerinde gerileme, dil ve akademik becerilerinde gerileme, okuma yazma süreçlerinin zedelenmesi ve sosyalleşmede yavaşlama gibi çeşitli dezavantajı tespit edilmiştir. Bu dezavantajların birçoğu yapılan diğer araştırmalarla paralel olarak bulunmuştur (Saygı, 2021; Arslanoğlu vd., 2021; Çalışır ve Özaslan, 2021). Bu süreçte Suriyeli öğrenciler okul ve akran ortamından uzaklaşıp, aileleriyle uzun süre aynı ortamda bulunduğu ve kendi dillerinde iletişim kurdukları için dil gelişimlerinde ve sosyalleşmelerinde gerileme olabilir.

Pandemi döneminde Suriyeli mülteci öğrenciler için yapılan ölçme ve değerlendirme süreçleri incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin usulüne uygun yapılmadığı görülmektedir. Bu süreçte öğretmenler ölçme ve değerlendirme yapmadıkları, öğrencilere derse katılım ve önceki yıllardaki başarılarına göre not verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Saygı (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmada pandemi döneminde yaşanılan uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tam anlamıyla gerçekleşmediği sonucuna ulaşmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan ölçme ve değerlendirmenin pandemi döneminde bu denli geri plana atılması bu araştırma ile görülmüştür. Eğitim girdi ve çıktılarını değerlendirmek, süreçte öğrenciye üst bilişsel becerilerini ölçen görevler verip geri bildirimler vermek, öğrenciyi süreçte izlemek, süreç ve ürün odaklı değerlendirmeler yapmak öğrencinin akademik gelişimi için önem farz ederken pandemi sürecinde bunların yapılmaması kuşkusuz eğitim sürecine ve ölçme değerlendirme sürecine olumsuz katkı sunmuştur.

Suriyeli öğrencilerin pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik öğretmenler çeşitli çözüm önerileri sunmuştur. Bu süreçte öğrencilerin en çok dilden kaynaklı sorunlar yaşadığı ve yeterli teknolojik donanıma sahip olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler Suriyeli öğrenciler için uyum sınıflarında dil eğitimlerinin artırılması, öğrencilere tablet verilmesi ve internet altyapılarının güçlendirilmesin, ailelerin bilinçlendirilmesi ve öğretmenlere ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitimler verilmesine yönelik çeşitli çözüm önerileri sunmuştur.

Pandemiyle birlikte geçilen acil uzaktan eğitim sürecinde ülkemizde bulunan Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının derinleştiği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde en büyük sorunlardan biri yüz yüze eğitim sürecinde de karşılaştıkları sorun olan dil sorunu yer almaktadır. Okul ve sınıf ortamlarında dil becerilerini geliştirmeye çalışan bu çocukların uzaktan eğitim sürecinde evde kendi dillerinin konuşulmasından dolayı dil becerileri gerilemiştir. Bu sorun kısıtlı olarak katıldıkları derslerde de bu sorun göze çarpmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde katılımlarının oldukça düşük olduğu ve bunun nedeninin de teknolojik yetersizlikler ve ailenin ilgisizliği olduğu görülmüştür. Bunun için ailelerin bilinçlendirilmesine ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önemlidir. Aynı zamanda uzaktan eğitim süreçlerinde en zayıf nokta ise ölçme ve değerlendirme sürecidir. Öğretmenler ilk defa uzaktan eğitim sürecini deneyimlemiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin derse katılımının çok düşük olması ve dolayısıyla öğretmenlerin öncelik olarak bu öğrencilerin derse devam etmelerini sağlamaları kaçınılmazdır. Öğretmenler, birçok sebepten dolayı derse katılamayan öğrencilerle ilgilenirken ölçme ve değerlendirme süreçleri geri planda kalmıştır. Öğretmenlere ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi önemli bulunmuştur.

KAYNAKÇA

Arslanoğlu, B. S., Demirci, Z., Arıcı, A. & Bolat, G. B. (2021). Pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci sorunları: geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler özelinde nitel bir inceleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 21* (2), 290-316. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2138185

Balkar, B., Şahin, S. & Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar . *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1290-1310. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/262347

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9* (1), 23-28. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041

Batubara, M. B. (2021). The problems of the world of education in the middle of the covid-19 pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute Journal, 4*(1), 450-457. https://bircu-journal.com/index.php/birci/article/view/1626

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018*). Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 7*(2), 35-58. https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/730

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403827

Çalışır, M. ve Özaslan, H. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 10, 192-213. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2033118

Cırıt-Karaağaç, F. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 530-568. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/710887

Çelik, S. & Kardaş İşler, N. (2020). Göç mağduru suriyeli öğrencilerin covid-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim, 49*(1), 783-800. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1249384

Çınar, F. & Özkaya, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisinin medikal turizm faaliyetlerine etkisi. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 35-50. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1176009

Coşkun, İ., Ökten Eren, C., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D. & Özsarp, H. (2017). Engelleri aşmak Türkiye'de Suriyeli çocukları okullaştırmak. https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak-T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1-Okulla%C5%9Ft%C4%B1rmak.pdf

Doğan, B. & Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği) . *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1* (1), 105-124. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/600213

Emin, M. (2016a). Türkiye'nin Suriyeli çocukları ve eğitimi meselesi. Yenişafak. https://www.yenisafak.com/dusunce-gunlugu/turkiyenin-suriyeli-cocuklari-ve-egitim-meselesi-2460463

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri . *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 213-234. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/667945

Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (44), 377-405. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/837639

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 70-86. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360845

Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(3), 1224-1237. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333

Kaya, A. (2019). Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitimi Üzerine Bir Araştırma: Geçici Eğitim Merkezleri ve Müfredatları . [Unpublished master's thesis]. Marmara University.

Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(27), 21-46.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(15), 1426-1449. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/524096

Patton M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 109–129. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1451447

Sever, M. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemi. *Journal Of European Education, 10*(1- 2), 1-16. http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/289/237

Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covıd-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, 49*(1), 13-43. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1265175

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of covıd-19. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1124-1129. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/01152722_MEBMakale.pdf

Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf

Tekin, H. (2018). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Yargı Yayınevi.

TEGV (2020) Covid 19 dönemi TEGV çocukları uzaktan eğitim durum değerlendirme raporu. https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 107-133. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/530284

Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E., G. (2021). Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2021. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR21_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf

Tuncel, A. (2021). Geçici koruma kapsamındaki mülteci öğrencilerin ve ailelerinin pandemi sürecinde yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi, 6*(2), 150-190. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2123108

Tunga Y., Engin G., & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 317-333. https://doi.org/10.17679/inuefd.535845

Türk Dil Kurumu. (2022). Türkçe sözlü. https://sozluk.gov.tr/

Türkiye Mülteciler Derneği (2022). Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısı Mart 2022. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi

Ünal, R. (2022). Covid-19 pandemisi döneminde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 4*(1), 34-52. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2124972

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

1913

Konu Alanı: Göçmenler ve Eğitim Sorunları

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Arzu ENGÜR[99],

ÖZET

Bu araştırmada rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve durum çalışması desenindedir. Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde NVIVO12 nitel araştırma paket programı kullanılarak betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde 3 merkez ilçelerinde (Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez) bulunan rehberlik ve araştırma merkezi kurumunda görev yapan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeye göre seçilmiş 9 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda rehberlik araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri çoğunlukta negatif düşünceler ile algıladıkları, dil problemi olan, ötekileştirilen, algılanamayan ifadeleri ile tanımladıkları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilere RAM hizmetlerinden yararlanmaları için kısıtlı da olsa hizmet sunulduğu ve engelleri gözetilerek işlemlerin yürütüldüğü ancak başvuruların sayısının az olduğu görülmektedir. Karşılaşılan en büyük sorunların ise; dil problemi, kayıtsız bireyler, eğitim sisteminde oluşan yük, uyum problemleri ve veli işbirliği olduğu ifade edilmiştir. Sorunlara çözüm içinse en çok dil engelinin sınıflara girmeden kısmen çözülmesinin, küresel göç politikalarının incelenmesinin, sistemde ötekileştirmenin azaltılmasının ve veli ile işbirliğinin artırılmasının gerekliliğinin belirtildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Rehberlik Araştırma Merkezi, Göç, Yabancı uyruklu, Rehberlik*

THE OPINIONS OF THE TEACHERS WORKING IN THE GUIDANCE AND RESEARCH CENTER ON FOREIGN USERS IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

In this study, it is aimed to reveal the opinions of the teachers working in the guidance and research center about foreign students in the Turkish education system.The research is in the qualitative research method and case study design.Interview method, one of the qualitative research methods, was used as data collection method. A semi-structured interview form was used to collect data. In the analysis of the data, descriptive and content analysis was performed using the NVIVO12 qualitative research package program. The study group of the research consists of 9 teachers who are selected according to easily accessible situation sampling, one of the purposeful sampling methods, who work in

[99] Dr., arzuengur@hotmail.com, Milli Eğitimi Bakanlığı

the guidance and research center in 3 central districts of Antalya in the 2021-2022 academic year. It is seen that foreign students are provided with services, albeit limited, in order to benefit from RAM services, and the procedures are carried out considering their disabilities, but the number of applications is low. As a result of the research, it was seen that the teachers working in the guidance research center perceived the foreign students mostly with negative thoughts, and defined them with the expressions that they had language problems, marginalized, and undetected. The biggest problems encountered are; language problem, unregistered individuals, burden in the education system, adaptation problems and parent cooperation. In order to solve the problems, it was seen that the language barrier should be partially solved without entering the classrooms, the global migration policies should be examined, the marginalization should be reduced in the system and the cooperation with the parents should be increased.

Keywords: *Guidance Research Center, Migration, Foreign nationals, Guidance Key,*

GİRİŞ

Göç, "ekonomik, sosyal, ya da özel nedenlerle bireyin kendi isteği ile ya da kendi isteği dışında yaşadığı yeri değiştirmesi" olarak anlaşılmaktadır (Erol ve Ersever, 2014, s.49). Göç, bireylerin doğdukları yerleri, özümsedikleri kültürü, akrabalarını ve değer verdiği birçok şeyi bırakarak yeni ufuklara doğru yürüyüş sürecidir(Karakuş, 2006,s.13). Bireyler ya da birey topluluklarının bir yerden başka bir yere kısa ya da uzun süreli olarak gitmeleri olarak tanımlanabilir. Bu yer değişikliği aynı ülke içinde olursa iç göç, başka bir ülkeye doğru olursa dış göç şeklinde tanımlanır (Günkör, 2018, s.59). Göç hareketleri bireyi ve toplumu her zaman etkilemiştir. Göç daha çok psikoloji ve sosyoloji disiplinleri tarafından incelenmiştir (Erol ve Ersever, 2014, s.47). Son dönemde yaşanan yoğun göç ve buna bağlı gerçekleşen sosyal değişim ve dönüşümler; uyum ve aidiyet kavramlarının yeniden yorumlanmasına katkı getirmiş ve pek çok boyutunu tartışmaya açmıştır. Ancak, kimi zaman uyum kavramı "zorunlu kültürel asimilasyonist bir süreç" olarak ele alınabilmekte ya da uyumun sadece ekonomik boyutuna odaklanıp sosyokültürel boyutu göz ardı edilebilmektedir (Sözer, 2019, s.419). Göç, toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal bir olgu olduğu kadar aynı zamanda da bireysel bir süreçtir. Bu nedenle, göç eden kişiye "göçmen veya mülteci" adı verilmektedir(Erol ve Ersever, 2014, s.49). Günümüzde dünyanın pek çok ülkesi için önemli ve çözülmesi zor sorunlardan biri hiç şüphesiz göçtür. Eskiye oranla ulaşım olanaklarının daha iyi olması ve belli bölgelerde süregelen yoksulluk, çatışma, savaş gibi zorunlu itici faktörler ve gelişmiş il, bölge ve ülkelerdeki daha iyi yaşam olanakları, eğitim, sağlık ve iş gibi çekici faktörler her yıl binlerce insanın ülkelerin içinde ve ülkeler arasında yer değiştirmesine sebep olmaktadır. Şüphesiz bunda göçle gelen nüfusun gıda, konut, istihdam, sosyal yaşam ve kültür üzerinde yaptığı veya yapabileceği etkinin payı oldukça büyüktür. Türkiye de göç yolları üzerinde olan bir ülke olarak sürekli göçle yüz yüze kaldığı gibi bazı dönemlerde çevresindeki ülkelerde meydana gelen savaş ve benzeri çatışmalardan kaynaklı kitlesel göçlere de maruz kalmaktadır (Demirhan ve Aslan, 2015, s.24). İstatistiki verilere bakıldığında ve Türkiye'de her geçen

yıl çoğalan mülteci sayısı incelendiğinde azımsanmayacak rakamlar göze çarpmaktadır. Bu durum da hem toplumsal alanda hem de eğitim alanında bazı düzenlemeleri kaçınılmaz kılmıştır (Aydın, 2020, s.4). Göç olgusu Türkiye'de son elli yıl boyunca gündemden düşmemiş kronik bir problem olarak süregelmiştir. İç göçün eğitim sisteminde doğurduğu sosyal sorunlara çözümler sunmak gelecekte çok daha ciddi sıkıntılara sebep olabilecek sosyal sorunlara da çözüme yönelik yaklaşım sunacağı için önemlidir. Dış göçün sebep olduğu eğitimle ilişkili sorunlara çözüm bulabilmek hem insanımızın oradaki hayat standardını yükseltecek hem de ülkemize büyük katkılar sağlayacaktır (Günkör, 2018, s.59).

Yer değiştirme anlamına gelen "göç" davranışı ister gönüllü ister zorunlu olsun etkileri nedeniyle kriz dönemlerinden birisidir(Erol ve Ersever, 2014, s.48). İnsanların gerek zorunluluktan gerekse gönüllü olarak başlattıkları bu göç hareketleri onların öncelikle kendi hayatlarındaki daha sonra ise toplum hayatını ilgilendiren beslenme, barınma, en önemlisi sağlık ve eğitim alanlarındaki sorunlarla karşılaşmalarına neden olduğu görülmektedir (Bozan, 2014, s.9). Gittikçe küresel bir sorun haline gelen göç olgusu yetişkinlerden çok eğitim çağındaki çocukları etkilemektedir. Yeni bir çevreye, yeni bir coğrafyaya ve yeni bir hayata uyum sağlamaya çalışan çocuklar, tüm bunların yanı sıra eğitim hayatlarına da kaldıkları yerden devam etme mücadelesine girmektedirler (Aydın, 2020, s.2). Yoğun olarak göç alan bölgelerde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar da giderek artmaktadır (Bozan, 2014, s.3). "Sosyal İzolasyon", "Kültürel Şok" ve "Kültürel Değişme" olarak adlandırılan yaklaşımlara göre, göç edilen yeni yerde birey ailesinden, sosyal çevresinden ve kültüründen uzakta kaldığı için çeşitli duygusal sorunlar yaşamaktadır (Erol ve Ersever, 2014, s.54). Göç, toplumların sosyokültürel, ekonomik, politik yapısı ile ilişkili olan ve insanlık tarihi boyunca var olan ve toplumsal sonuçlarından en fazla etkilenenlerin çocuklar olduğu bir süreçtir (Aydın, Şahin ve Akay, 2017, s.8). Göç nedenleri kadar göçün birey, aile, ülke ve toplumlar üzerinde oluşturduğu etki de önemli olup, bunların ayrıntılı biçimde bilinmesi ve yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Göç ile birlikte başta göç eden bireyler olmak üzere, aileleri, göç veren ve göç alan ülkeler üzerinde sosyal, kültürel, ekonomik, demografik, siyasal, dinsel pek çok etki ortaya çıkmaktadır (Demirhan ve Aslan, 2015, s.29). Kültürel alışkanlıkların, yaşam biçiminin değişmesi, aile yapısındaki farklılaşmalar, değer çatışmaları gibi çok değişik durumların ortaya çıkması göçmenlerde kimlik bunalımını ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan kimlik bunalımı ise göçmenlerin içinde yaşadıkları toplumla tam olarak bütünleşmelerini zorlaştırmaktadır (Özkan, 2019, s.127).

Türkiye'de göçün olumsuz etkilerinin başında eğitimin işleyişinin bozulması, yetersizleşmesi ve yaygınlaştırılamaması gelmektedir (Bozan, 2014, s.8). Göçler eğitimin her kademesinde fiziki alt yapı, derslik, donanım, öğretmen açığı şeklinde kendini göstermektedir. Buna bir de hızlı nüfus artışı eklendiğinde, öğretim alanındaki yatırımlar AB standartlarına ulaşmamıza yetmemektedir. Bugün göç

alan kentlerin kenar mahallelerinde yer alan okullarda fizikî yetersizlik, kalabalık sınıflar, ikili öğretim ve öğretmen eksikliği eğitim ve öğretim alanında çözülmesi gereken en önemli problemler arasında yer almaktadır (Kaştan ve Bozan, 2016, s.108). Göç ettikleri ülkelerde eğitimlerini yarıda bırakıp Türkiye'de eğitimine devam etmesi gereken mülteci çocukların eğitim hayatına devam edebilmesi hem Türkiye için hem de bu çocukların geleceği için hayati önem taşımaktadır. Çünkü okullaştırılamayan her çocuk toplumun dışına itilmeye, yeteneklerinin gelişmesinin engellenmesine mahkûm olacaktır ve en kötüsü de radikal gruplara yönelme riski taşımaktadır (Aydın, 2020, s.5). Uyum ve aidiyet kavramları ile birlikte göç olgusu "kültürel katma değer ve fırsatlar yaratması, kamu düzeninin güçlendirmesi, toplumsal zenginlik, yeni bir toplumsallaşma süreci vb." kavramlarla birlikte tartışılmaktadır. Bu kapsamda uyum ve aidiyet sadece göçmenlerin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması, sağlık ya da barınma gereksinimlerinin giderilmesi olarak algılanmamalı, bunlarla birlikte sosyal, eğitsel ve kültürel süreçlerde de niteliğin sağlanması olarak kabul görmelidir (Sözer, 2019, s.424). Ülke çapında mülteci eğitimi hakkında yapılan çalışmalar ve izlenecek yol ve yöntemlerle ilgili bilgilendirmelerin yetersizliği, yönetici ve öğretmenlerin kendi formasyon bilgileri dahilinde kısıtlı kalmıştır. Mülteci öğrenci ve velilerin Türkçe dil yetersizlikleri, maddi olanak kısıtlılıkları, toplumsal uyum problemleri gibi nedenler hem mülteci öğrencileri hem de öğretmenleri zorlu bir eğitim süreci ile baş başa bırakmıştır (Aydın, 2020, s.6). Göç ile gelen çocuklara eğitim verilirken, göçmen çocuklar ile beraber eğitim alan yerli çocukların da bazı eğitimlerden geçmesi gerekebilir. Dışlayıcı ve ayrımcı bir tutum göç ile gelen çocukları uyum ve aidiyet konusunda zorlaştırıcı sürece doğru itecektir. Bu yüzden yerli çocuklar ve göçmen çocukların uyumu için de gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Sözer, 2019, s.426). Artan göçlerle beraber eğitim programlarında uyum çalışmalarına ağırlık verilmesi ve uyum, eğitim sorunlarının araştırılması yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamını verimli hale getirebilmek için önemlidir (Arslan ve Ergül, 2022, s.2). Öğretmenler göç ve göçmenler ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenin tutumu ile göçmen çocuk okula daha da yakınlaşabilmekte ya da uzaklaşabilmektedir. Başat faktör olarak öne çıkan öğretmen, göçmen çocukların yabancı bir ülkeye ve yabancı bir kültüre uyum sağlamaya çalıştığını unutmamalı buna yönelik davranmalıdır (Sözer, 2019, s.426). Göçün yarattığı fırsatların ve tehditlerin en iyi analiz edilebileceği ve tehditlerinin azaltılarak fırsatlarının ön plana çıkarılabileceği kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Göç edenlerin sosyal ve psikolojik durumları desteklenebilirse, değişim ve gelişim hızlanabilecek, kültürlerarası iletişim yenileşmelere katkı sağlayacaktır (Selçuk,2014, s.80)

Göçün psikolojik ve sosyal etkilerini göçmen bireyler derinden hissetmektedir. Göç ile birlikte birey çok hassas bir dönem geçirebilir, yaşayabileceği sosyal izolasyon nedeniyle doyurucu sosyal ilişkiler kuramayabilir ve yeni ortamın getirdiği olanakların farkına varamayabilir. Kriz durumu yaşayan birey duygu, düşünce ve davranış karışıklığı yaşadığı için sağlıklı düşünemez ve doğru karar veremez. Bu

nedenle kriz durumunu yaşayan bireye yapılacak krize müdahale ve psikolojik destek son derece önemlidir(Erol ve Ersever, 2014, s.47). Travmatik yaşantılar neticesinde göçmenler, sadece geldikleri yeni kültür ve normlarla karakterize olan toplumla uyum sorunu yaşamamakta, aynı zamanda travma sonrası stres bozukluğu gibi kronik psikiyatrik rahatsızlıklar da geliştirebilmektedir. Bu grubun topluma olan entegrasyonlarının en kısa sürede sağlanması ve psikolojik desteğin uygun koşullar altında verilmesi temel alınarak planlanmakta ve yürütülmektedir (Derin, 2020, s.46). Konuyla ilgili kişi ve kuruluşların, bölgesinde yaşayan göçmenlerin, kültürleri, dinleri ve sosyoekonomik yapıları ve ev sahibi kültüre olası katkıları konusunda detaylı bilgilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Göçmenlerin ayrıntılı bir şekilde tanınmalarının ardından onlara yönelik ekonomik, sosyal, kültürel politikalar daha sağlıklı bir şekilde belirlenebilir. Böylece hem ev sahibi topluma uyumları ve hem de göç ettikleri ülkeye katkı sağlamalarına destek olunabilir (Sözer, 2019, s.425).

Bireyin kendini gerçekleştirmesine ve topluma yararlı olmasına yardımcı olmak eğitimin amaçlarındandır. "Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bireysel farklara saygı esastır" ilkesine göre her birey kendine özgü bir varlıktır; ilgi, yetenek, değer ve tutumları ile başkalarından farklılık gösterir. Her bireyin yaşadığı yüzyıla ayak uydurabilmesi için din, dil, etnisite, cinsiyet, yaş ayrımı gözetmeksizin eşit şartlarda eğitime ulaşması gerekir (Bilgin ve Erbuğ, 2021, s.231). Baymur'a (1983) göre demokraside ana fikir insanlara eşit gelişme ve eğitilme fırsatı verilmesidir. Göç ile kalabalıklaşan sınıflarda eğitimin kalitesi de düşmektedir (Tezcan, 1994, s. 61). Eğitim dilini yeteri kadar öğrenememek uyum ve eğitim problemlerini ortaya çıkartmaktadır (Arslan ve Ergül, 2022, s.19).

Aile bireylerinin kültürel uyum ve aidiyet eğitiminin, çocukların ülkedeki eğitim kurumlarına ilişkin aidiyet ve uyumunu da arttıracağı düşünüldüğünde ailelerinde eğitim süreçlerine dâhil edilmesi önem kazanmaktadır(Sözer, 2019, s.426). Çok kültürlülük, farklılıkları ayrıştırmadan ve herhangi bir çatışmayı ve herhangi bir grubun üstünlüğüne fırsat vermeden insanların bir arada yaşamasını hedeflemektedir (Aydın, 2020, s.8). Mülteci öğrencilerin de bu kapsayıcılık ilkeleri çerçevesinde eğitime alınmaları, öğrencilerin daha kısa sürede başarılı olabilmelerini ve toplumsal hayata akranları ile birlikte daha çabuk adapte olmalarını sağlamaktadır (Aydın, 2020, s.12). 21. yy demokratik refah devletinin ve toplumunun devamlılığı ve işlevselliği azınlıkların başarılı bir şekilde entegre edilmeleriyle ilişkilidir. Eğitim bu entegrasyon sürecinin en önemli parçasıdır. Eğitime eşit erişim hakkı, aktif katılım ve başarı entegrasyonun temel şartlarındandır (Dikici, 2021, s.986). Toplumsal uyum ve aidiyet konusu da çocuklar açısından ele alındığında eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Öncelikli olarak, eğitim kurumlarında, farklı bir kültür ve aile ortamından gelen bu çocuklara karşı duyarlı olunmalıdır. Özellikle ergenlikle beraber yaşanan uyum ve kimlik karmaşası süreci göçmen çocuğun yabancı bir dili öğrenmeye ilişkin direnç göstermesine, devamsızlığa,

akademik başarısızlığa ve disiplinsizliğe neden olabilmektedir (Sözer, 2019, s.425). Koruyucu etkenlere rağmen ya da koruyucu etkenlerden yoksun olduğu için ilk kez ortaya çıkan duygu durum ve uyum bozukluğunun neden olduğu psikosomatik şikâyetler ile göç krizini yaşayan göçmenlere verilecek krize müdahale, psikolojik danışma ve tedavi desteği çok önemlidir. Bu nedenle, psikolojik danışma hizmeti verecek profesyonelin "krize müdahale" eğitimi deneyimi olması psikolojik danışma sürecinin planlanması, uygulanması ve kriz durumunun aşılabilmesi için gerekli bir özelliktir (Erol ve Ersever, 2014, s.49).

Tüm bunlar değerlendirildiğinde mevcut durumun incelenmesinin ihtiyaç olduğu düşünülerek, bu alana katkı sağlamak amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemindeki Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Görüşlerini ortaya koyan çalışma yapılmıştır. Araştırmanın temel problemi "Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili görüşleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili algıları nedir?
2. Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında neler yapmaktadır?
3. Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilere Türk eğitim sistemi içerisinde sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili yapılması gereken iyileştirmeler nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın üzerinde durduğu temel problem rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan rehberlik ve yönlendirme süreçleri ile ilgili görüşlerinin ne olduğudur. Çalışmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili algıları, bu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüş ve önerilerini belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada, küresel bir sorun haline gelen göç ve mültecilerin eğitim koşulları sorununun incelenmesinin yaşanan süreçte önem arz ettiği düşünülmektedir. Eğitim, uyum sürecinin en önemli parçasıdır. Araştırmanın katılımcılarını, rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezinde görevli personelin bakış açısı ile durumun incelenmesinin ileriye dönük alınacak önlemler konusunda katkılar sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ve bireysel problemlerin derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışması belirli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulması, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme, iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşim, olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120). Veriler içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. İçerik analizindeki amaç, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirip, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kodlar ve temalar tablolaştırılarak bulgular şeklinde sunulmuştur.

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde 3 merkez ilçesinde (Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez) bulunan rehberlik ve araştırma merkezi kurumunda görev yapan 9 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 45, öğretmenlik meslek sürelerinin ortalaması 18'dir. Çalışma gurubunun branş, kıdem, cinsiyet, yaş ve öğrenim durumuna ilişkin girdileri aşağıdaki tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Gurubunun Demografik Girdileri

	Branş	Kıdem(Yıl)	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu
Ö1	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	26	Kadın	55	Yüksek Lisans
Ö2	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	22	Erkek	46	Lisans
Ö3	Özel eğitim	33	Erkek	56	Lisans
Ö4	Özel eğitim	25	Erkek	50	Lisans
Ö5	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	22	Kadın	46	Lisans
Ö6	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	8	Erkek	31	Lisans
Ö7	Görme engelliler öğretmeni	10	Erkek	45	Yüksek Lisans
Ö8	Özel eğitim	18	Erkek	41	Lisans
Ö9	Özel eğitim öğretmeni–işitme engelliler	5	Erkek	26	Lisans

Araştırmanın çalışma gurubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde "gönüllülük" ölçüsü esas alınarak, mesleki deneyiminin fazla olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler yüz yüze

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir. Kodlar ve temalar tablolaştırılarak bulgular şeklinde sunulmuştur.

Verilerin Toplanılması ve Çözümlenmesi

Veri toplamak amacıyla ilgili alanyazın incelenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere ana ve sonda sorulara yer verilmiştir. Verilerin analizinde NVIVO12 nitel araştırma paket programı kullanılarak betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde "gönüllülük" ölçüsü esas alınarak, mesleki deneyiminin fazla olmasına ve yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için gerekli yasal izinler alındıktan sonra her katılımcı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri tahmini olarak 40-60 dakika sürecek görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde katılımcılar $Ö_1$,… $Ö_n$ şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Katılımcı gönüllülüğüne, kimliklerin gizli tutulmasına ve katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilmesine özen gösterilmiştir. İç geçerlik açısından verilerin tutarlılığı, anlamlılığı, yansızlığı, kavramsal çerçeveye uyumluluğu dikkate alınmıştır. Dış geçerlik açısından ise kuramlarla tutarlılık, başka araştırma bulguları ile test edilebilirlik, örneklemin çeşitliliği, benzer durumlar ile genellenebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Teyit edilebilirlikte araştırmanın, verilerinin dış denetime açık olmasının gerektiği belirtilmiştir (Creswell, 2014).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1- Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemindeki Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Algıları Hakkındaki Görüşleri

Birinci alt problemde rehberlik ve araştırma merkezi kurumunda görev yapan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2'de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili algılarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler hakkındaki algıları ile ilgili görüşleri

Görüşler		Katılımcılar									
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	f
1	Anlaşılamayan	√									1

2	Dışlanan	√								1
3	Dil problemi olan	√					√		√	3
4	Göçmen aile çocukları			√		√				2
5	Kökünden koparılmış	√								1
6	Kültürel zenginlik	√			√					2
7	Ön yargılara maruz kalan	√								1
8	Ötekileştirilen		√	√			√	√		4
9	Ülkesinde tutunamamış birey		√			√				2

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili algılarını çoğunlukla dil problemi olan, ötekileştirilen ifadeleri ile tanımladıkları görülmüştür. Bununla birlikte kültürel zenginlik, göçmen aile çocukları, ülkesinde tutunamamış birey olarak belirttikleri de görülmüştür. Bazı öğretmenlerin dışlanan, anlaşılamayan, kökünden koparılmış, önyargılara maruz kalan olarak tanımladığı görülmüştür. Öğretmenlerin algıları genel olarak değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrencileri eğitim sistemi içinde negatif algılarlar ile ifade ettikleri sonucuna varılmaktadır. Bu konuda ifade edilen görüşler şöyledir; 1.G1:"Kendi kökünden koparılmış, anlaşılmamış çocuk", 2. G1: "Dışlanmaya maruz kalıyorlar. Yok sayılıyorlar.", 3. G1:" Dil problemi ile uğraşıyorlar. ", 4.G3: "Dış ülkelerden göç eden ailelerin çocukları.", G5: "Türkiye'ye mülteci olarak gelen ya da ailesinin iş hayatı için buraya gelen çocuklar. ", 5. G1:"Kendi kökünden koparılmış çocuk", 6. G1: "Bize kültürel zenginlik sağlıyorlar.", 7. G1: "Önyargılar ile mücadele etmek zorunda kalıyorlar", G1: "Mültecileri kabul etmek istemeyen bir önyargı vardı.", 8.G2: "Biz ötekileştirdik.", 9. G2: "Mülteci yerinde tutunamamış öğrenci"

2- Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere Sunulan Hizmetler ve Yönlendirme Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri

İkinci alt problemde rehberlik ve araştırma merkezi kurumunda görev yapan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3'te öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmaları *ile ilgili görüşleri*

Görüşler		Katılımcılar									
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	f
1	Destek eğitim ya da farklı bir tercih sunamıyoruz. Okul dışında hizmet sunmuyor				√	√	√	√	√	√	6

2	Dil engeli gözetilerek yönlendiriyoruz	√			√		√			3
3	Geçici çözümler sunuyoruz						√			1
4	İhtiyacı olan ortamı sunamıyoruz			√						1
5	Okullarda gözlemleniyor, bize özel bir durum yoksa gelmiyorlar	√	√		√	√			√	5
6	Tanılama yapıyoruz	√		√				√	√	4
7	Uyumlaştıracak sistemler planlanmalı		√			√	√		√	4
8	Yasal süreç eksik		√							1
9	Yönlendirmede sorun yaşıyoruz		√			√				2

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, devletin bireysel ihtiyaçlarına yönelik okul hizmeti dışında bir hizmet ya da seçenek sunmadığını, özel birim durum ya da okuldan yönlendirme olmadıkça rehberlik ve araştırma merkezlerine gelmediklerini ve gelen bireylerin sisteme uyumu için planlı bir yapının bulunmadığını çoğunlukla belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte yarısına yakını dil sorunlarını göz önünde bulundurarak tanılama çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin yönlendirmede, ihtiyaç duyulan hizmeti ve eğitim ortamını sunmakta, yasal süreçlerde sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler geçici çözümler sunduklarını ve ihtiyaca yönelik çözümleri sunamadıklarını ifade etmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir; 1. G4:“Destek eğitim öneremiyoruz. Tanılama yapıp orada kalıyoruz.”, G5:“Destek eğitimini devlet karşılamıyor. Okul süreci için önlem alıyoruz.”, G6: “Devlet destek vermiyor. Okul içinde eğitim tedbiri uygulanıyor.“, G7:“Bu öğrenciler şu an özel rehabilitasyon merkezlerinden yaralanamıyor. Bu bir eksiklik. Ya bu insanları almayacaktık ya da aldıysak hizmet sunmalıyız. Evrensel hukuk gereği neyse öyle olmalı.“, G8:“Özel kurumlardan destek alamıyorlar. Sadece okullara durum hakkında tedbir raporu gönderiyoruz. Resmi devlet okullarından yaralanabiliyorlar.“, **2.** G1:“Bu çocukların arasında çok üstün yeteneklilerinde olduğu fark edildi ve şu an tanılama aşamasında sözel olmayan farklı zekâ testleri uygulanarak dil engeli aşılıyor bakanlık böyle bir önlem alarak tanılama yapıyor bu kitlede.”, G7: “Önce bu öğrenciler kendilerini ifade edebilecekleri ortam yaratmalıyız. Bize buraya gelen öğrencilerden dil bilmemesine rağmen testi yüksek çıkanlar var. Dil bilse muhtemelen üstün zekâlı diyoruz. Kendi dil ve kültürü ile değerlendirmeliyiz.“, G5: “Görsel performans ölçümü yapabiliyoruz. Soru soramıyoruz. “, **3**.G7: “Geçici çözümler sunuyoruz.”, **4**. G4:”Onların ihtiyacı olan eğitim öğretim ortamını sunamıyoruz.”, **5**. G3: “Bunların sorunlarını daha çok okul müdürleri gözlemliyor.”, G5:”Yabancı uyruklu çok gelmiyor. Eğer özel bir durumu varsa okul için resmi tedbir almak için geliyorlar.” , G6: “Özel eğitim bölümüne geliyorlar genellikle. Çok fazla gelmiyorlar zaten. Okullarda bunlarla ilgili çok fazla sorun var. Veli gelmiyor.”, G1: “Hala eğitime ulaşılamayan bir kesim var.”, G3:”Okullardan destek istenirse müşavirlik hizmeti verebiliyoruz.”, **6.** G4: “Biz bu çocukları

tespit ediyoruz. Gerekli uygulamayı burada yapıyoruz .", G9: "Özel eğitim gereksinimi varsa yardımcı oluyoruz. Tanısını koyuyoruz ve okula gönderiyoruz.", G1: "Tanılama aşamasında sözel olmayan farklı zekâ testleri uygulanarak dil engeli aşılıyor bakanlık böyle bir önlem alarak tanılama yapıyor.", **7.** G2:"Bunları uyumlaştıracak sistemler kurmamız gerekirdi.", G6: "Bazı Okullarda özel sınıflar yaptılar mülteciler için. Topluma adapte olma sorunu yaşıyorlar. Davranış problemleri de var çocuklarda.", G7: "Mülteci ve göçmense zaten dezavantajlı oluyor. Devletin özel tedbirler alması gerekiyor.", G9: "Bir uyum çalışması yapılması şart. Öğrencinin kendini ifade etmesi için bir fırsat ortamı yaratılmalı. Sınıfta bir yerde oturup gittikten sonra hiçbir fayda sağlamaz. ", **8.** G2:"Bence ya uyumlaştırıp kabul edecek yasal bir süreç planlayacaktık ya da ülkelerine geri gönderecek bir yasal süreç tanımlayacaktık.", **9.** G6:"Şu an yeteneklere göre bir tarama sistemde hiçbir öğrenciye yok. Çocuk liseye gelince aldığı puana göre yönlendiriliyor." , G2: "Sınavsız üniversiteye aldık. Sınıflara direk aldık."

3- Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlere Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilere Sunulan RAM Hizmetleri Ve Yönlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşleri

Üçüncü alt problemde rehberlik ve araştırma merkezi kurumunda görev yapan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan Rehberlik ve Araştırma Merkezi hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4'de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlar *ile ilgili görüşleri*

Görüşler		Katılımcılar									
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	f
1	Dil problemi	√	√	√	√	√	√			√	7
2	Eğitim sistemi için ekstra yük						√	√			2
3	Eğitime dâhil edilmesi zorunlu kesim, devam sorunu	√						√			2
4	Eğitimin kalitesi artırmalı							√	√		2
5	Kayıtları tutulmalı						√	√			2
6	Öğretmenlerin iş doyumu azaldı						√				1
7	Uyum problemleri				√	√		√		√	4
8	Uzun süreli plan yapamama				√						1
9	Veli ile işbirliği zor	√			√						2

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan problemde rehberlik ve araştırma merkezi hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; çoğunlukla dil ve uyum problemini ifade etikleri görülmüştür. Bununla birlikte eğitim sisteminde artı yük olduğu, devam sorunu, eğitimin kalitesizliği, veli işbirliği eksikliği, kayıt oluşturulmaması yaşanan temel sorunlar olarak görülmektedir. Az sayıda öğretmenin, öğretmenlerin iş doyumu yetersizliğini, yönlendirme problemini, uzun vadeli plan yapamama sorunlarını dile getirdikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir; 1. G2:"Dil öğrenmeleri gerekir.", G3:"okullarda dil problemi yaşadıkları söyleniyor.", G4: "Bize geldiklerinde en büyük sorunları dil", G5:"Dil sorunu yaşıyoruz.", 2. G6:"sınıflar şişti. Ortamlar bozuldu.", G6:"Eğitimi çok negatif etkiledi. Sınıfların yarı yarıya yabancı olduğu sınıflar var.", G7:"bize gelenler çok nitelikli olabilir. Ancak Eğitim sistemine ekstra yük yükledi.", 3. G1:"Buradalarsa ve gitmeyeceklerse daha eğitimli topluma katılmaları önemli", G7: "Çocuklar okula gitmek istemiyor. Bu kötü bir durum.", 4. G7:"Birleşmiş Milletler ya da Avrupa Birliği bu çocuklara birçok fon veriyor. Bunlardan yararlanarak eğitim kalitesini artırabiliriz. İyi eğitim verirsek milli bir servete dönüşebilir.", 5. G6:"Okula gelmeden önce bu insanların bir kaydının tutulması gerekiyor. Gelmiyorlar.", G7:"gelenlerin arasından okul çağında olanların ve bunların ihtiyaçlarının tespiti ve kaydı yapılmalı." 6. G6:"Öğretmenlerin mesleki doyumu çok az. Eğitimi çok negatif etkiledi.", 7. G4:"Uyum sorunumuzda var. Veli ile işbirliği yapmak zorundayım.", G5:"İletişim kuramayınca toplumsal kabul olmuyor ve problem oluyor.", G9:"ekstra bir uyum problemleri var.", G7:"Ötekileştirişsek potansiyel bir suçlu olarak döner. Sokakta çocuklar, toplumda kadınlar kendi arasında devamlı dışlayıcı bir tavır var.", 8. G4:"zorunlu gelenler yarında burada mı belli değil. Uzun vadeli plan yapamıyoruz.", 9. G1:"Veli ile iletişim problemi var.", G4:"Veli ile işbirliği yapmak zorundayım.", 10. G8:"Gönderdiğim yerde sorun var. Ya da yönlendiği yerde eğitim niteliğinde sorun var. Okul sayısı, öğretmen niteliği anlamında değişime ihtiyaç var."

4- Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlere Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Sunulan RAM Hizmetleri ve Yönlendirme Çalışmaları İle İlgili Yapılması Gereken İyileştirmeler İle İlgili Görüşleri

Dördüncü alt problemde rehberlik ve araştırma merkezi kurumunda görev yapan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan problemde rehberlik ve araştırma merkezi hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında yapılması gereken iyileştirmelere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 5'de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan problemde rehberlik ve araştırma merkezi hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında yapılması gereken iyileştirmelere ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında yapılması gereken iyileştirmeler ile ilgili görüşleri

Görüşler		Katılımcılar									
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	f
1	Bireysel tanıma eğitimleri olmalı					√					1
2	Deneyimli ram çalışanları sabitlenmeli		√		√						2
3	Dil engeli sınıflara girmeden kısmen çözülmeli	√			√	√					3
4	Global göç politikaları incelenmeli						√	√			2
5	Güçlü yönlendirme olmalı	√		√			√				3
6	İlk önce uyum eğitimi almalılar	√			√						2
7	Psikolojik destek sunulmalı					√					1
8	Sanatsal alanlarda eğitimler artırılmalı		√								1
9	Sistemde ötekileştirmemeliyiz. Fırsat eşitliği olmalı.			√	√			√	√	√	5
10	Teknoloji kullanımı artmalı					√					1
11	Üstün yetenekli öğretmeni eksikliği var					√					1
12	Veli ile işbirliği olacak sistem oluşturulmalı	√								√	2
13	Yasal süreçler oluşturulmalı			√	√						2
14	Yeteneklere göre yönlendirebileceğimiz kurum sayısı artmalı					√					1
15	Yönlendirme akademik sınıflama gibi olmamalı					√					1

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan rehberlik ve araştırma merkezi hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında yapılması gereken iyileştirmelere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; çoğunlukla ötekileştirme sorunun çözülmesi gerekliliği, dil eksikliğinin eğitim sistemine girmeden çözülmesi, güçlü yönlendirme politikalarının oluşturulması belirtilmiştir. Bununla birlikte deneyimli RAM çalışanı ihtiyacı, uyum eğitimi planlaması, veli ile işbirliği çalışmaları, yasal süreçlerin oluşturulması ifade edilen ihtiyaçlar olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin bireysel tanıma eğitiminin, psikolojik destek faaliyetlerinin, sanatsal eğitimlerin, teknoloji kullanımının, üstün yetenekliler için öğretmen ihtiyacının ve yönlendirme süreciyle birlikte yönlendirilen kurumların yapılması gereken iyileştirme alanlarından olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir; 1. G5:”Bence üniversitelerde önce pedagojik eğitim verilmeli sonra branşlaşma gerçekleşmeli. Çocuğu tanımayı bilmek bu meslekte önemli. Matematik öğretmeni sadece matematik öğretiyor. Çocuğu tanımak için hangi çalışmalar yapılabilir. Gözlem nasıl yapılır, daha profesyonel yapılmalı öğrenilmeli”, 2. G4:”Ram çalışanlarının çeşitli güdüleyiciler oluşturularak

kurumda sabitlenmesi gerekir.", 3. G4:"Biz farklı bir ülkeye hangi yaşta gidersek gidelim bizden bir takım yeterlikler istiyor. Dil temel araçlardan biri toplumsallaşmadan çözülmeli.", G5:"Onlar için özel bir okullar oluşturulması gerekiyor. Yoğun bir dil eğitimi verilmeli.", G1:"Dil eğitim planları oluşturulmalı.", 4. G6:"Gelişmiş ülkeler, önceden göç alan ülkeler bu durumlarda ne önlemler aldı bakılmalıydı. Dünyadaki Mülteci politikaları incelemeliydi.", G7:"Evrensel bir sisteme dönüşmeliyiz. Müfredat ve kanunlara kadar bir düzenleme yapmak gerekebilir. Bu coğrafyada nitelikli insan yetiştirme konusunda hep problem yaşıyoruz. Her ülke göç alıyor ve bunu avantaja çeviriyor. ", 5. G1:"Yönlendirme süreçlerinde yer almalılar.", G3:"Göçmen öğrencilerde tanılama sürecinde bizim ile aynı süreçten geçiyorlar ancak devlet rehabilitasyon hizmetinden yaralanmasını desteklemiyor. Tespit yapılıyor ama destek yok.", 6. G4:"Bence bu çocuklar 1 belki 2 sene tamamen toplumsal uyum eğitimini almalı. Sonrasında normal okula ve normal sınıfa geçer.", G1:"Bu ülkeye ait hissetmelerini sağlamamalıyız.", 7. G5:"Mülteci olarak geliyorlarsa psikolojik destek almaları şart. Başka coğrafyalardan geliyorlar.", 8. G2:"Güzel Sanatlar alanındaki eğitimleri artırmalıyız bence.", 9. G3: "Kendi öğrencilerimize nasıl tanılama yapıyor ve destek sunuyorsak göç ile gelen çocukları da tespit sürecinden geçirip destek sunmalıyız. ", G4:"Bu yabancı öğlencilerin bir kabullenilmesi lazım. Mevcut durumu onlar seçmediğini bilmeliyiz. Kabul ettikten sonra tedbir almaya başlayabiliriz. Fırsat eşitliği sunmalıyız. Yani benim öğrencimin girdiği sınava girsin hak ettiği yere gidebilsin. Ama öğrencimden farklı bir hak ona da sunulmasın.", G7:"Bu öğrenciler şu an özel rehabilitasyon merkezlerinden yaralanamıyor. Ya bu insanları almayacaktık ya da aldıysak hizmet sunmalıyız. Evrensel hukuk gereği neyse öyle olmalı.", G8:"Normal vatandaşa yapılan yatırımın aynısını yapabilirsin." , 10. G5:"Artık öğretmenlerin teknolojiyi de çok iyi kullanması gerekiyor. Teknoloji ile çoklu zekâ ya daha uygun eğitim verebiliyoruz. Web 2 teknolojik araçlarının kullanımını tüm öğretmenlerin bilmesi gerekiyor artık bence. ", 11. G5: "Üstün yetenekliler okulu açılmıştı ama kapatıldı. Bu alan için uzman öğretmen yetiştirecek kurum yok. Özel eğitim öğretmeni yetişiyor." 12. G1:"Entegrasyonda velilerinde sürece katılması, okula daha sık gelmelerinin sağlanması önemli", G9:"Çocuklar ile ayrı çalışmalar yapılmalı rehberlik etkinlikleri aileler ile yapılmalı.", 13. G3:"Daha kuralcı olmalıyız. Yasaları daha yaptırımcı düzenlemeliyiz.", G4:"Eğitimde feda edilecek tekbir fert yoktur" demiş Atatürk.", 14. G5:"Çeşitli kurumlar oluşturulmalı. Yeteneklere yönelik kurum sayılarını artırmalıyız. Yönlendirmede sıkıntı yaşıyoruz.", G5:"Sadece bilsem değil yetenek kampüsleri oluşturulabilir. Akademik vasıflarına göre sınıflamaktan vazgeçmeliyiz.", 15. G5:"Bence yönlendirme sadece öğretmenlerin yapabileceği bir şey değil. Daha profesyonel eğitimler verilmesi gerekir."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'yi ve Türk eğitim sistemini geliştirmek amacıyla yaratıcı, donanımlı bireyler yetiştirmek ve insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmek açısından iyi bir rehberlik sistemine tüm bireyler açısından ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Eğitim sisteminde göç ile yaşanan sorunlar incelendiğinde bu anlamda yapılan çalışmaların değerli olduğu söylenebilir.

Bozan (2014) tarafından yapılan araştırmada, göç yaşayan öğrenciler etnik kökeninden dolayı ayrımcılığa uğradığı ve uyum sorunları yaşadığı, velilerin çoğunun Türkçe'yi iyi bilmemesi nedeniyle velilerle iletişim eksiklikleri yaşandığı, öğretmenlerin yaşanan sorunlar ve bu okullardaki güvenlik sorunları sebebiyle kalmak istemediği, bu nedenle performanslarının düşebildiği, yöneticilerin yaşanan sorunlara yönelik önerilerinden "İnsanlar arasındaki ayrımcı düşünce bitirilmelidir." önerisini yoğun olarak belirttikleri sonucuna varıldığı görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin diğer arkadaşları tarafından alaya alındığı ve dışlandığı, bu nedenle çekingenlik yaşayarak yalnızlık hissettiği, bu öğrencilerin okula uyum sağlamalarının diğerlerine göre daha zor olduğu belirtilmektedir. Kaştan ve Bozan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında ise, okul yöneticilerinin veli-öğretmen-öğrenci bağının yeteri kadar kurulamadığını ifade ettiği, göçle gelen ailelerde karşılaşılan en yoğun problemlerin dil, uyum, kültür ve ekonomi kaynaklı olanlar olduğu ve buna bağlı olarak davranış bozuklukları ve başarısızlık yaşandığı, okul yöneticilerinin tamamına göre göçle gelen öğrencilerin sınıf ve okul başarısını olumsuz etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir. Öğülmüş (2021) tarafından yapılan çalışmada; çocukların fark etme, tanılama ve yönlendirme süreçlerinin her bir basamağında bir takım sorunlarla karşılaştığı ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre, fark etme sürecinde olan çocukların RAM'a hiçbir müdahalede bulunulmadan yönlendirildiği, yönlendirmeyi yapan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, yönlendirmede çocukla birlikte gönderilen evrakların öğrencilerin karakteristik özelliklerini yansıtmadığı, öğretmenlerin formları yalnızca bir prosedürü yerine getirmek amacı ile doldurulduğu ve rehberlik servisinin çocuk hakkında herhangi bir değerlendirmede bulunmadığı sorunlar olarak belirlenmiştir. Tanılama sürecinde yapılan uygulamalar yetersiz bulunurken bu süreçte görev alan özel eğitim öğretmenlerinin de kendilerini yetersiz bulduğu saptanmıştır. Son olarak yönlendirme sürecine ilişkin çocukların yönlendirilmesinde kaynaştırma uygulamasından başka seçeneğin bulunmadığı belirtilmektedir. Yüksek telsaç ve telsaç (2022) tarafından yapılan çalışmada insanların tanımadığı bir toplumda yaşayabilmeleri ve adapte olabilmeleri için bir rehbere ihtiyaç duyması adeta ağaçların suya ihtiyaç duyması kadar gerekli ve önemli bir yer tuttuğu, göçmenlerin toplumsal adaptasyonu açısından rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin daha etkin hale getirilmesinin önem arz ettiği, Göç kaynaklı eğitim sorunlarının çözümünün çok yönlü bir bakış açısı ve işbirliği gerektirdiği, göçmen çocukların eğitim hayatına kazandırılması gelecek açısından son derece önemli bir yatırım olacağının belirtildiği görülmüştür.

Akıncı, Nergiz ve Gedik (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda göçmenlerle ilgili olarak onların eğitimini, sağlığını, sosyal güvenliğini ve toplumsal dayanışmalarını güçlendirecek ve toplumsal kabul mekanizmasını harekete geçirebilecek yeni sosyal politikaların üretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aydeniz ve Sarıkaya (2021) tarafından yapılan araştırmada, göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin birçok dilsel sorun yaşadıkları, öğretmenlerden birçoğunun göçmen öğrencilere eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim almadıkları, öğretmenlerin çoğunun göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Tosun (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise sayısal ve demografik bilgilerin (yaş, cinsiyet, meslek vs.) kayıt altına alınması, eğitime erişememiş çocuklar için geçici eğitim merkezlerine ulaşım hizmetleri sağlanması, rehberlik ve danışma hizmetlerinin artırılması, tüm eğitim kurumlarında ve toplumda farkındalık eğitimleri verilmesi, ön yargı, hoşgörüsüzlük ve çatışmaların önlenmesi, çocukların eğitime erişimi artırılması gerekliliği vurgulandığı görülmüştür.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili algılarının çoğunlukla dil problemi olan, ötekileştirilen ifadeleri ile tanımladıkları görülmüştür. Bununla birlikte kültürel zenginlik, göçmen aile çocukları, ülkesinde tutunamamış birey olarak belirttikleri de görülmüştür. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin algılarının genel olarak negatif düşünceler olduğu sonucuna varılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan rehberlik ve araştırma merkezi hizmetleri ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, devletin bireysel ihtiyaçlarına yönelik okul hizmeti dışında bir hizmet ya da seçenek sunmadığını, özel birim durum ya da okuldan yönlendirme olmadıkça rehberlik ve araştırma merkezlerine gelmediklerini ve gelen bireylerin sisteme uyumu için planlı bir yapının bulunmadığını çoğunlukla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler geçici çözümler sunduklarını ve ihtiyaca yönelik çözümleri sunamadıklarını ifade etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; çoğunlukla dil ve uyum problemini ifade etikleri görülmüştür. Bununla birlikte eğitim sisteminde artı yük olduğu, devam sorunu, eğitimin kalitesizliği, veli işbirliği eksikliği, kayıt oluşturulmaması yaşanan temel sorunlar olarak görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere sunulan RAM hizmetleri ve yönlendirme çalışmalarında yapılması gereken iyileştirmelere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; çoğunlukla ötekileştirme sorunun çözülmesi gerekliliği, dil eksikliğinin eğitim sistemine girmeden çözülmesi, güçlü yönlendirme politikalarının oluşturulması belirtilmiştir. Bununla birlikte deneyimli RAM çalışanı

ihtiyacı, uyum eğitimi planlaması, veli ile işbirliği çalışmaları, yasal süreçlerin oluşturulması ifade edilen ihtiyaçlar olduğu görülmüştür.

Bulgulara göre rehberlik araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri çoğunlukta negatif düşünceler ile algıladıkları, dil problemi olan, ötekileştirilen, algılanamayan ifadeleri ile tanımladıkları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilere RAM hizmetlerinden yararlanmaları için kısıtlı da olsa hizmet sunulduğu ve engelleri gözetilerek işlemlerin yürütüldüğü ancak başvuruların sayısının az olduğu görülmektedir. Karşılaşılan en büyük sorunların ise; dil problemi, kayıtsız bireyler, eğitim sisteminde oluşan yük, uyum problemleri ve veli işbirliği olduğu ifade edilmiştir. Sorunlara çözüm içinse en çok dil engelinin sınıflara girmeden kısmen çözülmesinin, global göç politikalarının incelenmesinin, sistemde ötekileştirmenin azaltılmasının ve veli ile işbirliğinin artırılmasının gerekliliğinin belirtildiği görülmüştür.

ÖNERİLER

1. Çalışmada veriler Antalya'dan edinilmiştir, ülkenin farklı bölgelerinden verilerin toplanabileceği daha çok katılımcıya ulaşılabilecek araştırmalar tasarlanabilir.
2. Araştırma nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bir çalışmadır. İstatistiki veriler elde edebilmek için konuyla ilgili nicel araştırma teknikleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
3. Yapılan araştırmalar incelenerek rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında destek eğitim programları planlanabilir.
4. Göç konusu çok boyutlu değerlendirilerek sivil toplum kuruluşları ile çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akıncı B., Nergiz A., Gedik E. (2015). "Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul". *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.

Arslan, Ü., Ergül, M. (2022). "Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.

Aydın, S. (2020). "Zorunlu Eğitim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Eğitime Uyum Sürecinde Türkiye Ve Kanada Uygulamaları". *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 1-18.

Aydın , D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). "The Effects Of Migration On Child Health". *Izmir Dr. Behçet Uz Children's Hospital Journal,* 7(1), 8-14.

Aydeniz S., Sarıkaya B. (2021). "Göçmen Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Millî Eğitim,* 50(1), 385-404

Baymur F. (1983), "Genel Psikoloji", İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

Bilgin, R., ve Erbuğ, E. (2021). "A Critical Evaluation of Inequality of Opportunity in Education". *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 230-238.

Bozan, İ. (2014). "Türkiye'de İç Göç Hareketleri ve Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması". *Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı.

Creswell, J. W. (2014). "Researchdesign. Qalitatative, Qantiative and Mixed Methods Approaches". Lincoln: Sage Publications.

Demirhan, Y., Aslan S., (2015). "Türkiye'nin Sınır Ötesi Göç Politikaları ve Yönetimi"., *Birey ve Toplum*. 5(9), 23-62.

Derin G.,(2020). Travma ve Göç: Bir Gözden Geçirme, *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 5(2), 46-55.

Dikici, E. (2021). "Entegrasyon ve Eğitim Ekseni: Birleşik Krallık'taki Türkler". *Millî Eğitim,* 50(1), 969-990.

Erol M., Ersever O.G., (2014), "Göç Krizi ve Göç Krizine Müdahale". *KHO Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.

Günkör, C. (2018). "Göç Olgusunun Eğitim Sistemine Etkilerinin Değerlendirilmesi". *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi,* 3(1), 59-71. DOI: https://10.26899/inciss.9

Karakuş E. (2006). Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaştan Y., Bozan İ., (2016). "Yöneticiler Açısından Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(5), 105-129.

Öğülmüş, K. (2021). "Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(11), 4176-4204.

Özkan R., (2019). Göç Olgusu ve Toplumsal Yapıya Etkisi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi XLVII*, 2, 127-145.

Selçuk B., (2014). "Göçün Eğitime Ve Eğitim Kurumlarına Yansımaları (Mersin İl Merkezi Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sözer, M.A. (2019). "Göç, Toplumsal Uyum ve Aidiyet". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431. https://doi.org/10.35675/befdergi.643948

Tezcan, M. (1994)., "Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(1), 61-67.

Tosun E., (2021 Aralık). "Sorunlar ve Öneriler Ekseninde Türkiye'de Göçmen Çocukların Eğitimi: Sosyolojik Bir Değerlendirme". *Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar*, 33-37.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Telsaç Ö., Telsaç C., (2022)." Göç Nedeniyle Oluşan Temel Eğitim Sorunları". *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 5(3), 113-122.

Konu Alanı: İlköğretim Sınıf Öğretmenliği

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ OKUL ALGILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim DAĞCI[100], Mahmut Orhan DURUM[101],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili okula ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemindedir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı¬ların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın deseni ise katılımcıla¬rın deneyimlerine vurgu yapan fenemenoloji (olgubi¬lim) olarak belirlenmiştir. Çünkü fenemenolojik desen katılımcıların yaşanmış deneyimlerinden çıkardıkları anlamları sorgulamayla ilgilenir. Bunu yaparken odak noktası, deneyimlerden oluşturulan örüntülerdir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez ve Çobanlar ilçelerindeki üç ilkokulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, etkili okulu, akademik başarısı yüksek aynı zamanda öğrencilerini hayata hazırlamada başarılı olan okullar olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: *Etkili okul, eğitim, sınıf öğretmeni, öğrenci, veli, çevre.*

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON EFFECTIVE SCHOOL PERCEPTIONS

ABSTRACT

The research is done in the qualitative research method. Qualitative research; it is a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment and in a realistic and holistic way (Yıldırım & Şimşek, 2008). The design of the study was determined as phenomenology,which is emphasizing the experiences of the participants. Because the phenomenological design is concerned with questioning the meanings that participants derive from their lived experiences. In doing so, the main focus is on the patterns which were created from prior experiences. The study group of this research consists of 10 primary school teachers working at three primary schools in central district and Cobanlar district of Afyonkarahisar province in the 2021-2022 academic year. Interview technique was used as data collection tool. According to the findings, teachers perceive effective schools as schools with high academic success and successful in preparing their students for life.

Keywords: *Effective school , education, primary school teacher , student,parents,school environment*

[100] Öğretmen, dagciibo03@gmail.com, Çobanlar Atatürk İlkokulu
[101] Öğretmen, orhandurum@gmail.com, Çobanlar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

GİRİŞ

Bu bölümde, "Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmanın problem durumu, amaç ve alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi oluşturma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Barnard'a (1966) göre etkililik, ortak hedefin gerçekleştirilme derecesi ile ilgilidir. Bir fiil istenilen bir amaca götürüyorsa etkilidir. Fiil hedeflere ulaştırmıyorsa etkisizdir. Amacın gerçekleştirilme derecesi etkililiğin ölçütüdür. Etkililiğin manası, hedefin beklenen düzeyde gerçekleştirilmesidir. Hedefin istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için bireyin, örgütün, etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran,1982,29). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere etkililik hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile ilgilidir. Örgüt veya kurum hedefine ne kadar ulaşıyorsa o kadar etkilidir.(Helvacı ve Aydoğan,2011)

Okul, eğitim-öğretim etkinliklerini planlı ve programlı bir şekilde yerine getiren, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap veren karmaşık sosyal bir birimdir. Okullardan beklenen, eğitim işlevini en iyi şekilde yerine getirmektir. Okul bu işlevini yerine getiremediği takdirde çevre ve toplumun güvenini sarsmış olur, statü kaybına uğrar, geleceğe ilişkin yapılan stratejik planların yerine getirilememesinden dolayı, okulun bıraktığı boşluktan başka kurumlar ve birimler yararlanmaya başlar. Bu nedenle eğitime gerekli önem verilmeli, çevre ve toplumun beklentileri dikkate alınmalı ve daha iyi sonuçlara nasıl ulaşılabileceğine yönelik çalışmalara hız verilmelidir (Tarhan, 2008).

1.1.1 Araştırmanın Amacı

İlkokuldaki öğretmenlerin etkili okul konusundaki görüşlerini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır,

Öğretmenlerin etkili okula yönelik olarak;

1. Öğrencilere,
2. Okul kültürü ve ortamına,
3. Okul çevresi ve veli boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.2 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili okul algılarını ortaya çıkaran bir çalışmadır. Araştırmanın etkili okula ulaşma yolunda öğretmen ve okul yöneticilerine fikir verebileceği, etkili okula ulaşmada karşılaşılan güçlüklerin çözümü için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.1.2.1 Sınırlılıklar

2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez İlçesinde ve Çobanlar İlçesinde 3 ilkokulda görev yapan 10 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. OKULUN ÖRGÜT ÖZELLİKLERİ

Etkili okullar, farklı yaşantısal deneyimlere sahip öğrencilerin başarılı olmasında hissedilir bir fark yaratır. Bütün öğrencilerin en üst kademelerde öğrenebilmesine yardımcı olan süreçlere ve özelliklere sahiptir (Kirkand Jones, 2004; Lezotte, 1991; akt. Turgut, 2021).Subbs (1995)'e göre etkili okul özellikleri tüm öğrencilerin en üst kademelerde ve eşitseviyede öğretme ve öğrenme ortamlarını oluşturan parametrelerdir.(Akt. Turgut, 2021)

İnsanlar, hayatın başlangıcından itibaren bilgi, kabiliyet, güç ve zamanlarının kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu anlamış ve her zaman iş birliği yapma ihtiyacı duymuştur. Bu sebeple, ortak amaçlarını gerçekleştirmek için belirli yapı, kaide ve süreçlerle bağımlı olarak bir araya gelmişlerdir (Dinçer, 2008). Örgüt, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bireylerin çabalarının ortak işe koşulduğu bir yönetim işlevi, amaç, birey ve teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem, kendine özgü bir kültüre sahip olan, işleri, görevleri, makamları, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır. Bireyler, bireysel gerçekleştiremeyecekleri ihtiyaçları için işbirliği yapmışlar ve ortak bir hedef etrafında birleşerek örgütleri oluşturmuşlardır. Örgütlerde oluşan ilişkiler rastgele değil, kurallı ve belirli bir hedefi gerçekleştirmeye yöneliktir (Arslan, Kuru, Satıcı, 2005).

Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir kolektif bir yapı olarak görülebilir. Bu kolektif yapının koşulları, uzlaşı, uyum ve kontroldür. Planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve faaliyetler birliği de bir örgüt meydana getirir (Bursalıoğlu, 2008). Eğitim örgütleri, hedef ve misyon açısından diğer işletme ve devlet örgütlerinden ayrılır ve farklılıklar ihtiva eder. Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran, eğitimin kendine münhasırlığıdır. (Arslan, Kuru, Satıcı, 2005).

Okulun iki temel eylemi olan öğretme ve öğrenmenin ürünü birey davranışındaki değişiklikler olduğundan; bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem yetenek isteyen bir süreçtir. (Bursalıoğlu, 2008). Gelişmiş ülkelerde önemli ölçüde eğitimin ve okulun başlıca fonksiyonları, öğrencileri dış çevrenin olumsuz etkilerinden koruma, sosyalleştirme, yeteneklere göre sıralama, bilgi ve beceri kazandırma, bireysel yaratıcılığı ve kendine güveni geliştirme olarak görülmektedir (Şişman, 2013). Okul, çevresindeki bütün resmi ve gayri resmi oluşumların yön verdiği, etkilediği bir örgüttür. Okulu diğer örgütlerden ayıran en bariz özellik hedeflerine daha uzun sürede ulaşabilmesidir. Okulu diğer örgütlerden ayıran özelliklere bakılacak olursa; okulun bireysel boyutu

kurumsal boyutundan daha fazla önem taşır. Okulun en önemli özelliği hammaddesinin insan oluşudur.

2.1. Örgütsel Etkililik

Örgüt, en az iki kişiden oluşan, koordineli bir bilince sahip ve belirli bir amaç veya amaçlar silsilesine ulaşmak için kısmen sürekli bir temel çerçevesinde işleyen sosyal bir oluşumdur. (Robbins ve Judge, 2013; akt. Abdurrezak, 2015).Örgütler sosyal ve davranış bilimlerinin nedensel yasalarıyla belirlenen oluşumlar olmayıp, asıl olarak insanların anlaşmalarına dayalı olarak örgütlenmiş süreçlerdir (Brown,1978;akt.Bates,2001; akt. Abdurrezak, 2015). Örgütler bünyesinde insan ve insan topluluklarını barındırdığı için, örgütsel faaliyet insan ve topluluk faaliyetlerini içermektedir. Bununla beraber örgütsel faaliyet, insansal faaliyet ve topluluk faaliyeti bileşkesinden daha fazlasını ifade etmektedir. Çünkü topluluk etkinliğinde olduğu gibi, ortak amaca yönelik faaliyetler nedeniyle örgütler, parçalarına göre daha yüksek bir performansa ulaşabilmektedir. (Ekinci ve Yılmaz, 2002)

Örgütler açısından örgütsel sonuçlar ya da çıktılarla ilgili olarak etkililik, etkinlik, verimlilik performans, başarı, yararlılık, karlılık gibi bazı kelimeler anlam yönünden birbirinden farklı olmasına karşılık zaman zaman birbiri yerine kullanılmaktadır (Şişman, 2013). Etkililik bireyler ve örgütler için kullanılan bir kavram olup, amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmesi için etkin ve yeterli olması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Yanık, 2008).

Örgütsel amaçların gereken düzeyde gerçekleştirilmesi örgütü etkili kılar. Etkisizleşen bir örgüt ise hem toplumsal hem de örgütsel işlevini yerine getirmeyecek düzeyde güçsüzleşmiş ve eskimiştir. Diğer yandan etkili örgüt kendi örgütsel sorunlarını çözme yeteneğine sahiptir. Örgütün sorun çözme yeteneği onun etkililik düzeyini gösterir (Ayık, 2007). Şişman, etkili örgütlerin özelliklerini şöyle aktarmıştır: (1) verimlilik, (2) moral, (3) örgütün değişmelere uyum yeteneği, (4) örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, (5) örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden benzerlik olmak üzere beş özellik sıralanmıştır (Şişman, 2013).

2.1. Etkili Okul Boyutları

Okulun etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalarda bu okullarla ilgili bazı özelliklerden ve çeşitli boyutlardan bahsedildiği görülmüştür (Şişman, 2013). Etkili okulların, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler yönünden belirgin özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2005). Etkili okulların, açık ve belirgin amaçları üzerine odaklanmış bir misyonları vardır. Okul yöneticileri klasik anlayışın dışında, güçlü ve öğretimsel bir liderdir. Okulun tüm kademelerindeki kişiler yüksek beklentilere sahiptir. Öğrenci başarıları sürekli olarak gözlemlenir ve değerlendirilir.

2.1.1. Öğrenci

Öğrenciler okulda bilgi ve beceriler dışında, onların kişilik gelişimine katkıda bulunan değerler, görüşler ve davranışlar öğrenir (Kemiksiz, 2002). Bu amaçla öğrencilere doğru rehberlik yapılması, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi, aynı zamanda okulun öğrenciden beklentilerinin de öğrencilere açıklanması, bu doğrultuda sorumluluk bilinci geliştirmelerinin sağlanması önem taşımaktadır. Öğrencilere bilgi depolama yerine, gerekli olan bilgilere nasıl ulaşacakları öğretilmelidir. Bu anlamda öğrencileri araştırmaya sevk edici ödevler tercih edilmelidir. Çağdaş eğitim anlayışlarından biri olan "öğrenmeyi öğrenme" öğrenci gelişimi açısından; eleştirel düşünme yetisi gelişen, sorgulayan, ezbere dayalı öğrenmeyen, özgür düşünen bireyleri yetiştiren önemli bir yaklaşımdır (Girmen, 2002'den Tarhan, 2008).

Etkili okullarda öğrenciler "ne" "niçin" ve "nasıl" sorularına yanıt aramalıdırlar. Etkili okullarda öğrenciler;

Okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenme anlayışına sahiptirler, sorumluluk almaya isteklidirler, okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidirler, kendilerinden neler beklenildiğini bilirler, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler(Şişman, 2013).

2.1.2. Okul kültürü ve iklimi

Etkili okul araştırmaları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir atmosferin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Okul çalışanlarının birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda, o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır (Balcı, 2013). Etkili okullarda, okul personeli arasında paylaşılan zengin ve güçlü bir okul kültürü bulunmaktadır. Etkili okullar oluşturabilme yolunda temel dinamikleri, her okulun kendi içinde öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum için okulu özellikli kılan kültürün içinde aramak, bulmak, yaşama geçirmek gerekmektedir (Şişman, 2013). Etkili okula ulaşmanın adımlarından biri, açık ve düzenli okul iklimidir. Okul iklimi sıkıcı olmamalı aynı zamanda öğretime ve öğrenmeye yardımcı olmalıdır. Dayanışmanın hükümran olduğu, takım ruhunun vurgulandığı, empatinin yaygın bir şekilde kullanıldığı okullarda, etkili okul ikliminin adımlarının var olduğu söylenebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

2.1.3. Veli

Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumlarına etki edebilir. Hem çocuklarıyla kuracakları iletişimin niteliğiyle hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyiyle aileler, çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir (Aslanargun, 2007). Anne-baba ve öğretmenler,

çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir (Burns, Roe ve Ross,1992). Okulda yapılan çalışmaların, evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir (Çelenk, 2003). Okul-aile ilişkilerinin veli, öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere üç temel ögesi vardır.

3.ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma nitel araştırma yöntemindedir. Nitelaraştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel birsürecin izlendiği araştırmadır(Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunun oluşturulmasında, ölçüt örneklemeye uygun olarak araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, herhangi bir sınıf düzeyinde aktif olarak sınıf öğretmenliği yapma biçiminde iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Afyonkarahisar ili Merkez ve Çobanlar ilçesinde 3 okulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır**.** Öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, araştırma hakkında bilgi verilmiştir Çalışma grubunu, görüşme yapmayı ve görüşme sonucu cevapları yazılı vermeyi kabul eden 10 öğretmen oluşturmaktadır..

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemine göre ele alınmış ve aşağıda yorumlanmıştır.

3.2. Etkili Okul Tanımları

Bu bölümde öğretmenlerin " Size göre etkili okul nedir? " sorusuna ilişkin yanıtları ele alınmıştır. Yanıtlardaki ortak ifadeler şunlardır; hedefleri olan ve belirlediği hedeflere ulaşan, öğrenci başarısı yüksek, öğrencilerini hayata hazırlamada başarılı olan, veli, yönetici ve öğretmenin işbirliği içinde olduğu okuldur". Başaran'ın (1982) örgütsel amaçların gereken düzeyde gerçekleştirilmesi örgütü etkili kılar düşüncesi ile öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar örtüşmektedir. Öğretmenler de okulların hedeflerine ulaşmasını etkililik göstergesi olarak görmektedir. Öğretmenlerin tamamı,

öğrenci başarısının yüksek olduğu okulları etkili olarak görmektedir. Balcı (2013), okul örgütünün amaçlarının karmaşık ve çok yönlü olduğunu söylemektedir. Yılmaz (2006) da okulun amaçları arasında benlik algısı, eleştirel düşünme gibi ölçülmesi zor kavramların bulunması nedeniyle örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde amaç modelinin yeterli olmadığını söylemektedir. Öğretmenler, etkili okulları "hayata hazırlamada başarılı olan okullar" olarak algılamaktadır ve amaç modelinin okul etkililiğini ölçmede yeterli olmadığı görüşünü desteklemektedir. Öğretmenler etkili okulu şu şekilde tanımlamıştır:

Ö-1:" Öğretmen, öğrenci,idare,veli iletişimi iyi olan, akademik başarı olarak iyi bir seviyede olan sosyal yönü güçlü bir okuldur."

Ö-3 ise şunları söylemiştir: " Bence etkili okul öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak desteklendiği, öğrencilerin kendilerini özgür olarak ifade edebildiği yerdir. "

Ö-4: "Okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olduğu, öğretmenlerin başarıları konusunda yüksek beklentileri olan, öğretmenlerin bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanan bireyler olan, okul aile işbirliğinin önemine inan okuldur."

3.2.1. Okulun Başarılı Olmasında Etkili Olan Etmenler

Bu bölümde öğretmenlerin, " Bir okulun başarılı olmasında etkili olan etmenler neler olabilir?" sorusuna verdikleri yanıtlar ele alınmıştır. Yanıtlardaki ortak ifadeler şunlardır; öğretmen, veli, yönetici ve öğrencilerin arasında iyi bir iletişim içinde olması ve aralarındaki işbirliğinin güçlü olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin bulundukları ortamda mutlu olmaları, okulun başarılı olmasını sağlayan etmenler olarak sıralanmıştır.

Diğer görüşler şöyledir:

Ö-10, "Aile, öğretmen, arkadaş çevresi, sıra arkadaşı, kendisi. İlk olarak öğrencinin başarıyı istemesi lazım. Çocuğun başarısını aile desteklemeli ve öğretmen öğrenciye uygun çalışmalar yapmalıdır.. "

Ö-5, okuldaki başarının çok boyutluluğuna ve öğretmen, öğrenci, veli ilişkileri açısından şu şekilde açıklamıştır: "Öğretmen veli ilişkisi, veli öğrenci arasındaki tutum, velinin okuldan beklentileri, öğrencinin okuldan beklentileri, çevrenin okuldan beklentileri, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, öğretmenlerin ekonomik durumu."

Ö-4, "İdareci ve öğretmenlerin uyumlu çalışması.Okul, aile, çevre işbirliği de okulun başarılı öğrenci yetiştirmesinde etkendir. Karar alma sürecinde öğretmenlerin de dahil edilmesi okul iklimini olumlu etkiler. " şeklinde görüş bildirmiştir.

3.2.2. Öğrenci Davranışları

Bu bölümde öğretmenlerin, “Sizce etkili okullarda öğrenci davranışları nasıldır veya nasıl olmalıdır? ” ve “Başarının artırılmasında öğrenciden beklenen nedir?” sorularına verilen yanıtlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerden beklentileri genel olarak şöyledir; araştırmacı, meraklı, okuldaki imkânlardan yararlanmayı bilen, öğrendiği bilgileri günlük hayatta uygulayan, derse aktif olarak katılan, sosyal etkinliklere katılan, rekabetçi, arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygılı, sorumluluk sahibi olmalarıdır. Şişman’ın (2013), etkili okullarda öğrenciler, sorumluluk almaya isteklidirler, kendilerinden neler beklenildiğini bilirler, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler düşünceleriyle paralellik göstermektedir.

Ö-6 Öğrenci başarısında devamlılığın sağlanmasının etkisine değinmiştir: "Okula düzenli ve zamanında gelmeli, okul araç, gereç ve materyallerini sınıfa getirmeli, sınıf ve ev ödevlerini düzenli yapmalı, sınıf etkinliklerine katılmalı, dersi dinlemeli, okul ve sınıf kurallarına uymalı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeli, iletişim becerisi ve problem çözme yeteneği gelişmiş olmalı, çağın değişimlerine ayak uydurabilmelidir .”

Ö-8, Öğrencilerden beklentilerini şöyle ifade etmiştir: "Etkili okullarda öğrenciler mutludur. Arkadaşlarıyla ilişkileri saygı çerçevesindedir. Öğretmenlerine ve idarecilerine karşı sevgili ve saygılıdır.”

Ö-10, Öncelik olarak davranış yönünü önemli gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: "Ölçülü. Kendisine karşı, öğretmenine karşı, arkadaşına karşı ölçülü olmalıdır. Ölçülü derken her şeyde; sevgide, saygıda, hareketlerinde, davranışlarında kendini ölçüp biçmelidir. Sadece başarıya odaklanmamalı, sosyalleşmeyi de ihmal etmemelidir. "

3.2.3. Okul Aile İlişkileri

Bu bölümde öğretmenlerin, “Sizce okul-aile ilişkisi nasıl olmalıdır?”, “ Velilerin okula karşı tutum ve davranışları etkili okula ulaşmada önemli midir?” ve “ Etkili okula ulaşmada velilerden beklenenler nelerdir? ”sorularına verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Katılımcıların hepsi, velilerin okula karşı tutum ve davranışlarının etkili okula ulaşmada önemli olduğunu söylemişlerdir. Etkili okul araştırmaları sonucunda aile ile işbirliği içinde çalışmanın okulun etkililiğini artırdığı sonucuna varılmıştır, öğretmenlerin düşüncesi de bu sonucu desteklemektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö-6, "Okul ve aile ilişkisinde birlik sağlanırsa okulun başarı seviyesi artar. Öğrencinin var olan problemine ortak çözüm bulunur ve yaşanabilecek problemlere karşı önceden önlem alınır. Okul

çevresinden soyutlanmaz. İçinde bulunduğu gelenek, görenek gibi toplumsal unsurlardan etkilenir. Aileler okula sadece çağrıldığı zaman gitmemelidir. Alınan kararlarda etkin olmalıdır. Sorunlara ortak çözüm bulunmalıdır. "

Ö-2, "Öğretmenin saygınlığının veliler tarafından öğretmene hissettirildiği, aynı şekilde öğretmenin de velilere bunu gösterdiği, var olan probleme birlikte karar alıp uygulandığı, velilerin öğretmene çocuklarının ilgi, istek, yetenek, rahatsızlıklarını çok açık bir biçimde belirttikleri bir okul aile ilişkisi olmalıdır. Velilerin okula karşı tutum ve davranışları etkili okula ulaşmada kesinlikle önemlidir; çünkü çocuk ailede gördüğünün, yaşadığının, ailenin hissettiklerinin aynası konumundadır. Bu nedenle aile okula karşı olumlu tutum ve davranış sergilerse çocukta doğal olarak bunu yansıtır. Veli etkili okula ulaşmada eğitimin öneminin farkında olmalı, çocuğuna bırakacağı en iyi mirasın iyi bir eğitim olduğunun farkında olmalıdır. "

Ö-5, "Günümüzdeki gibi olmamalıdır. Okul yönlendirici ve ilerletici, aile ise öğrenciyi kontrol altında tutan bir tutumda olmalıdır. Velilerin okula karşı tutum ve davranışları etkili okula ulaşmada önemlidir. Okulu ve öğretmeni destekleme, öğrenciye sorumluluk bilinci aktarma, okulun değerini öğrenciye hissettirme velilerden beklentimizdir."

Öğretmenlerin velilerden genel olarak beklentileri; öğretmenleriyle işbirliği içinde bulunmaları, okula ve öğretmene karşı önyargılı olmamaları, okuldaki etkinliklere katılmaları, ödev kontrolünü yapmaları, devam devamsızlıklarını sürekli takip etmeleridir. Bunların dışındaki beklentiler öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Ö-7, "Aileler öğrencilerin hem sosyal hem de davranışsal boyutta ilişkilerini takip etmeli ve okul paydaşları ile iş birliği içinde olmalıdır. Veli kısmı eksik olursa etkili bir okuldan söz etmek mümkün değildir. Yapılacak tüm etkinlik, faaliyet vs.'de veliler tam katılım sağlamalı, okul algısı pozitif ve destekleyici olmalıdır. Öğretmenin öğrencileri hakkındaki dönütlerini dikkate alarak okul ile paralel bir tutum sergilemelidirler. "

Ö-10: "Seviyeli ve samimi olmalıdır. Öğretmen velililerle iletişim halinde olmalıdır. Veli ya da öğretmen sadece kendi veli ya da öğretmenine değil herkese karşı saygılı, nazik olmalıdır. Veli ile iletişimde açık net olunmalıdır. Veli, okulu ve öğretmeni onlar için uğraşan, onların eksikliklerini tamamlayan, onları daha iyi noktaya getirmeye çalışanlar olarak görmeli dolayısıyla sürekli birlikte hareket edilmeli. Aynı şekilde öğretmen de bunu yapmalı, veliden ve öğrenciden aldığı dönütlere göre öğretmen de kendini sorgulamalı. Öğretmen, öğrenci, idare, veli kendinin farkında olmazsa zaten yapılacak bir şey yok. Birbirlerinden nasıl faydalanacaklarının farkında olmazlarsa da yapılacak bir şey yok. "

3.2.4. Okul İklimi

Bu bölümde öğretmenlerin, “Sizce okuldaki ilişkilerin (yönetici-öğretmen-zümre, öğrenci,), öğrenme – öğretme sürecine etkisi var mıdır? Etkili okullarda zümre işbirliği nasıl olmalıdır? Çalışmaya isteği az olan zümreler ortamdan dolayı fazla çaba sarf etmekte midir? Daha önceki okulunuzla bu okulu karşılaştırır mısınız? ” sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin hepsi okuldaki ilişkilerin öğrenme-öğretme sürecine etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin okulda huzurlu ve mutlu olduğu sürece eğitim öğretim açısından da gayet başarılı olacağı, birlik beraberliğin karşılıklı hoşgörü ile sağlanacağı, aralarında iyi bir iletişimin sorunların çözülmesinde önemli olduğu, okulda bir sorun varsa öğretmenin derste motivasyonunun düşeceği, yöneticilerin öğretmenleri desteklemeleri gerektiği düşünceleri ortak görüşlerdir. Etkili okul araştırmalarında etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir atmosferin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca Yılmaz’ın (2006)da belirttiği gibi yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasında karşılıklı iletişim olmalıdır. Öğretmen algıları da okul ikliminin etkili okula ulaşmada önemli olduğunu göstermektedir.

Balcı (2013), etkili okul araştırmalarında yöneticinin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu söylemektedir. Öğretmenler, etkili okullarda yöneticinin yönetsel işlerin yanında öğretim işlerine de önem vermeleri gerektiği düşüncesindedir. Bu görüşü destekleyen öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö-5: Yönetici ve öğretmen arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ve zümre iş birliğinin önemini şöyle açıklamıştır: "Etkisi elbette vardır. Okul ortamı da her ortamda olduğu gibi ilişkiler sağlıklı, seviyeli ve verimli ise öğrenme öğretme ortamı da bu yönde değişiklik gösterir. Yönetici öğretmen arasındaki ilişki ast-üst ilişkisinden çok meslektaş ilişkisi olmalıdır. Yönetici Öğretmenin çalışma alnını rahatlatmalı ve genişletmeli öğretmen de üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. İki taraf için de geliştirici yapıcı ve destekleyici bir ilişki amaçların sağlıklı kazanılmasında etkili olacaktır. Zümre işbirliği karşılaştırmaya, kıyaslamaya, yarışmaya dayanmadan bilgi, görüş alışverişlerinin yapıldığı ortam, durum ve eğitim öğretimi geliştirme çabasında olunan bir ilişki olmalıdır"

Ö-3, "Kesinlikle vardır. Birlikten kuvvet doğar atasözü burada da geçerlidir. Okulların amaçlarına ulaşması için yönetici, öğretmen, öğrenci, zümre işbirliği yapmalıdır. Etkili okullarda zümre işbirliğine önem verilmelidir. Zümrelerin uyum içinde çalışmaları okulun akademik başarısını da yükseltir. Önceki okulumda zümrelerimle uyum içinde çalıştık. Bu okulda da zümre işbirliğine önem veriyoruz. "

SONUÇ

Öğretmenler etkili okulu, akademik başarısı yüksek aynı zamanda öğrencilerini hayata hazırlamada başarılı olan okullar olarak algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenleri, akademik başarının yanında sosyal

etkinliklerin fazla olduğu okulları etkili okul olarak görmektedir. Öğretmenler okulların hedeflerine ulaşmasını etkililik göstergesi olarak görmektedir. Balcı (2013) okul amaçlarının karmaşık ve çok yönlü olduğunu söylemektedir.

Çubukçu ve Girmen (2006)'in yaptığı araştırmaya göre aile ile işbirliği içinde olmak okulun etkililiğini artırmaktadır. Yine İpek (2011) akademik başarıyı yakalamada ailelerin önemli roller olduğunu ifade eder. Öğrenci başarısında velilerin okula karşı tutumları oldukça önemlidir. Ailenin okuldaki etkinliklere katılması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemekte ve öğrenciyi de çalışmaya karşı güdülemektedir. Okul ile ilgili olumlu düşüncelere sahip velilerin öğrencileri daha başarılı olmaktadır. Öğretmen- veli işbirliği de etkili okula ulaşmada önemlidir.

Öğretmenler başarının artırılmasında öğrencilerden sorumluluk sahibi olmalarını beklemektedir. Başarıya ulaşmada öğrencilerin eleştirel düşünmesi, öğrendiklerini sorgulaması önemlidir. Şişman (2013)'ya göre etkili okullarda öğrenciler, sorumluluk almaya isteklidirler, kendilerinden neler beklenildiğini bilirler, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler.

KAYNAKÇA

Abdurrezak, S. (2015)Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmenalgılarının incelenmesi.*Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.*

Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması.*Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 11(4), 449-472.*

Arslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerinebirtaramaçalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi 2007,18,120-135*

Balcı, A. (2013). Etkili okul geliştirme.(6.Baskı*). Ankara: Pegem Akademi.*

Başaran, İ. E.(1982). Örgütsel davranışın yönetimi. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.*

Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı davranış. (14.Baskı*). Ankara: Pegem Akademi.*

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının önkoşulu: okul aile dayanışması*. İlköğretim Online 2 (2), 28-34*

Çubukçu, Z.,& Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri.*Sosyal Bilimler Dergisi, 16, 121-136.*

Dinçer,Ö. (2008). Örgütgeliştirme*. (2.Baskı).İstanbul: Alfa.*

Ekinci, H.,& Yılmaz, A. (2002). Kamu Örgütlerinde Yönetsel Etkinliğin Artırılması Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19, 35-50.*

Helvacı, M.A. ve Aydoğan İ.(2011) , Etkili okul ve Etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4/2, 41- 60*

Kemiksiz, Z. (2002). Öğrenciler tarafından daha çok sevilecek bir okulun özellikleri Ankara İli Haymana İlçesi Örneği. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, *Ankara.*

Şişman, M. (2013). Eğitimde mükemmellik arayışı.(4.Baskı). *Ankara: PegemAkademi.*

Tarhan, S. (2008). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi. İstanbul*.

Turgut, M. (2021) Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması.Yayınlanmış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yanık, H. (2008). İlköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algıları.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım A.,& Şimşek H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı) *Ankara: Seçkin.*

Yılmaz, V. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul olma düzeylerine sahip olma düzeyleri:Düzce İli Örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.*

1825

Konu Alanı: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE HATALARI KULLANMANIN ETKİLERİ: HATALI ÇÖZÜM METODUNA ÖĞRETMEN BAKIŞLARI

Zeynep BALAK[102], Muhammed Fatih DOĞAN[103],

ÖZET

Hatalı çözüm metodunda öğrenciler, hatalı çözüm etkinliklerini inceleyerek hataları bulup düzeltir. Bu sayede hatayı tekrarlamamaları ve bilgiyi keşfederek öğrenmeleri sağlanır. Bu çalışmada matematik öğretiminde hatalı çözüm etkinliklerinin uygulanmasına yönelik oluşabilecek değişimleri kareköklü ifadeler konu bazında öğretmen görüşleri ile keşfetmek ve hatalı çözüm etkinliklerine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmanın verilerini 8.sınıf matematik dersine girmiş veya girmekte olan 12 ortaokul matematik öğretmeni ile kareköklü ifadeler konusunun öğretimine yönelik 5 adet hatalı çözüm etkinliği üzerine yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere hatalı çözüm etkinlikleri sunulmuş ve öğretmenlere etkinlikleri sınıflarında uygulama tercihleri, hatalı çözüm etkinliklerinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri ve oluşabilecek avantaj ve dezavantajları sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi ve açık kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları olası öğrenci hataları üzerine kurulu hatalı çözüm etkinliklerini inceleyen öğretmenlerin, etkinliklere olumlu baktıklarını ve yüksek bir oranla sınıflarında uygulamayı tercih ettiklerini görülmüştür. Bu etkinliklerin hatayı tekrarlamama, kalıcı öğrenme, dönüt sağlama, olumlu tutum geliştirme, düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu değişim sağlayacağı dile getirilmiştir. Hatalı çözüm etkinliklerinin uygulanmasındaki zaman yetersizliği ve hatayı doğru olarak algılama ise oluşabilecek dezavantaj olarak belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Hatalı Çözüm Yöntemi, Hatalardan Öğrenme, Öğretim Uygulamaları, Kareköklü İfadeler*

EFFECTS OF USING ERRORS IN MATHEMATICS TEACHING : TEACHER'S PERSPECTIVES ON FAULTY SOLUTION METHOD

ABSTRACT

In the erroneous solution method, students examine the erroneous solving activities and find and correct the errors. In this way, it is ensured that they do not repeat the mistake and learn by discovering the information. In this study, it is aimed to discover the changes that may occur in the application of faulty solution activities in mathematics teaching with the opinions of teachers on the basis of square root expressions and to examine the perspectives of teachers about faulty solution activities. The data of the study, which was designed as a case study, were collected through semi-

[102] Öğretmen, zeynepbalak@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[103] Doç. Dr., mfdogan02@gmail.com, Adıyaman Üniversitesi

structured interviews on 5 faulty solution activities for the teaching of square root expressions with 12 secondary school mathematics teachers who had entered or are attending 8th grade mathematics lessons. In the interviews, the teachers were presented with erroneous solution activities and were asked about their preferences of applying the activities in their classrooms, the positive effects of erroneous solution activities on learning, and the advantages and disadvantages that may occur. Content analysis and open coding methods were used in the analysis of the data. The results of the research showed that the teachers, who examined the erroneous solution activities based on possible student errors, viewed the activities positively and preferred to apply them in their classrooms with a high rate. It has been stated that these activities will provide a positive change in not repeating the mistake, permanent learning, providing feedback, developing a positive attitude, and the development of thinking skills. Lack of time in the implementation of erroneous solution activities and perceiving the error correctly were identified as possible disadvantages.

Keywords: *Erroneous Solution Method, Learning From Errors, Instructional Practices, Square Roots*

GİRİŞ

Hatalar her süreçte olduğu gibi öğrenme ortamlarında da olumsuz bir durum olarak nitelendirilmektedir. Doğru bilginin zihinlerde yapılandırılması sürecinde meydana gelebilecek yanlış öğrenmeler bu hataların temelini oluşturmaktadır. Hatalar ve kavram yanılgıları, öğrenme ortamında görülen sistematik bir olgu halinde yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ve sahip oldukları inançları sonucunda meydana gelen durum onların öğrenme süreçlerinde kavram yanılgılarına sahip olmalarına neden olmaktadır (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Hatalar ve başarısızlıkları temel alan negatif bilgi kavramı, eğitim sürecinde aktarılan ve aktarılması beklenen bilgi türüdür. Olumsuz bilgi olarak da temsil edilen negatif bilgi, bir hedef ya da kazanım içerisinde var olan ve yapılmaması gerekenleri deneyimler sonucunda elde edilen bilgi olarak tanımlanmaktadır. (Gartmeier, Bauer, Gruber ve Heid, 2008). Akkuşçi (2019) öğrenme ortamlarında negatif bilgilerin (hatalardan elde edilebilecek bilgilerin) kullanılması ile öğrencilerin bilgi eksikliklerini fark ederek öğrenmeyi gerçekleşmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Aslında burada karşımıza çıkan hatalardan öğrenmedir. Hatalardan öğrenme, öğrencilerin yapmış oldukları veya yapabilecekleri hatalardan dersler çıkarmalarını sağlayan, öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini ve daha anlamlı hale getirmelerine olanak tanıyan bireysel öğretim yöntemidir (Karadağ, 2004). Doğruyu olduğu kadar yanlışı da göstermek öğrenme üzerinde olumlu bir etki sağlayacağı açıktır (Özcan, Kılıç ve Obalar, 2018; Borasi, 1989).

Eğitim ortamında öğrenci hatalarının tespit edilmesi tam ve kalıcı öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Bu süreçte öğretmenler tarafından hatalar açıklanmalı, tanımlanmalı ve gerekli dönüt düzeltmeler sağlanmalıdır. Borasi (1989) çalışmasında hataların bireylerde öğrenmeyi gerçekleştirmesinin yanı sıra onların matematiksel etkinliklere aktif olarak katılmalarını sağlayabileceğini, merak ve dikkatini arttırabileceğini ifade etmiştir. Bu olumlu etkileri göz önüne aldığımızda hataların öğrenme ortamına

dâhil edilmesinde etkili olan öğrenme metodundan birisi hatalı çözüm metodudur. Hatalı çözüm metodu (HÇM) ile öğrencilere örneklerin hatalı çözümleri sunulur. Öğrencilerinden çözümleri inceleyerek hataları bulmaları ve düzeltmeleri istenir. Böylece yapılabilecek ve yapılmış hataların önüne geçilmesi ve öğrencilerin bilgisi keşfederek öğrenmesi sağlanmaktadır.

Öğretim metodu olarak ifade edilen hatalı çözüm metodu hataları bulmaya, onları açıklamaya ve bireylerin zihinsel şemalarını doğru oluşturmaya yardımcı olmakta ve daha derinden öğrenmeyi gerçekleştirmeye yardımcı olacaktır. McLaren ve arkadaşları (2012) hatalı çözüm örneklerin üç temel koşul altında öğrencilerin öğrenmelerine destek sunacağını ifade etmişlerdir. Bu koşullardan birincisi hatalar, öğrencilerin hatalarının kurgusal örnekleri olmalı ki hatayı inceleyen öğrenci kendi hatalarının ortaya çıkması durumunda utanç yaşamasın. İkinci koşul hatalı örnekler öğrencilerin de dâhil olduğu etkileşimli ve ilgi çekici bir yapıda olmalı ki bu yapıda öğrenciler hataları bulup açıklamalı, düzeltmelidir. Üçüncü ve son koşul ise öğrencilerin öğrenme durumlarına ait özel ihtiyaçlarını hedeflemeli yani hatalı örnekler hedef alanları ile en derin yanılgılara ve yanlış anlamalara sahip olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı ise matematik öğretiminde Hatalı Çözüm Metodunun (HÇM) uygulanmasına yönelik öğrencilerin öğrenmesi üzerinde oluşabilecek etkileri Kareköklü İfadeler konu bazında keşfetmek, HÇM yöntemine ilişkin olarak öğretmenlerin bakış açılarını açığa çıkarmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada matematik öğretiminde Hatalı Çözüm Metodunun uygulanmasına yönelik öğrencilerin öğrenmesi üzerinde oluşabilecek etkileri Kareköklü İfadeler konu bazında keşfetmek ve öğretmenlerin bu yönteme ilişkin olarak bakış açılarını derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu en az 2 yıllık mesleki tecrübesi olan ve araştırma konusunun ilk defa 8.sınıflarda görülüyor olmasından dolayı en az bir dönem 8.sınıf matematik dersine girmiş veya girmekte olan 12 ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmakta olup katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere ait bilgiler

Takma isim	Cinsiyet	Derse girilen sınıf seviyesi	Mesleki tecrübe
Dilara	Kadın	6.sınıf	17 yıl
Manolya	Kadın	6.sınıf	16 yıl
Cem	Erkek	8.sınıf	9 yıl
Macide	Kadın	5.sınıf	6 yıl
Nazan	Kadın	8.sınıf	6 yıl
Eylül	Kadın	5. ve 8.sınıf	5 yıl

Demet	Kadın	8.sınıf	4 yıl
Zümrüt	Kadın	5.sınıf	4 yıl
Muhsin	Erkek	7. ve 8.sınıf	3 yıl
Süreyya	Kadın	5., 6., 7. ve 8.sınıf	3 yıl
Onur	Erkek	8.sınıf	2 yıl
Ünal	Erkek	8.snıif	2 yıl

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda Millî Eğitim Bakanlığı matematik dersi öğretim programı içerisinde 8. Sınıf "Kareköklü İfadeler" konusuna ait alt kazanımlar bazında, mevcut literatürde yer alan öğrenci hataları üzerine kurulmuş 5 adet hatalı çözüm etkinlikleri yer almaktadır. Görüşmeler Zoom programı üzerinde ses/video kaydı alınarak yapılmıştır. Her bir görüşme 30-60 dakika arasında sürmüştür. Verilerin analizinde hem içerik analizi hem de Gömülü Teori'nin veri analiz yönteminin bir parçası olan açık kodlama süreci kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Kareköklü İfadeler konusu ile ilgili hazırlanmış 5 adet hatalı çözüm etkinlikleri sunulmuş, bu etkinlikleri sınıf ortamında uygulama tercihlerine yönelik görüşleri alınmış ve Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin etkinlikleri sınıf ortamında uygulama düzeyleri (f)

	Uygularım (f)	Kararsız (f)	Uygulamam (f)
Etkinlik – 1	10	1	1
Etkinlik – 2	12	-	-
Etkinlik – 3	12	-	-
Etkinlik – 4	11	-	1
Etkinlik – 5	11	-	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin etkinlik genelinde 56 defa sınıfında uygulamayı tercih ettikleri, 1 defa kararsız kaldıkları ve 3 defa uygulamayacakları belirlenmiştir.

Kareköklü İfadelerin öğretimine yönelik oluşturulmuş 5 adet hatalı çözüm etkinlikleri üzerinde devam eden görüşme sürecinde öğretmenlere, etkinliklerin öğrenci öğrenmesi üzerinde olası olumlu etkileri sorulmuştur ve öğrenci öğrenmesine yönelik olumlu etkisine ait görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Hatalı çözüm etkinliklerinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri (f)

Kategori	Kodlar	f
	Kalıcı öğrenme	26
	Hatayı tekrarlamama	15
	Aşırı genellemeyi engelleme	4

Hatalı Çözüm Etkinliklerinin Öğrenme Üzerinde Olumlu Etkileri	Olumlu tutum gelişimi	3
	Öğrenme düzeylerinde gelişim	3
	Farklı çözüm yollarını öğrenme	2
	Hatanın farkına varma	2
	İşlemsel sürecin somutlaştırılması	1
	Kavram yanılgısını engelleme	1

Hatalı çözüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde kalıcı öğrenmeyi ve mevcut *hatayı tekrarlamama* üzerinde olumlu etkinlilerinin öğretmenler tarafından en çok belirtilen etkiler olduğu görülmüştür.

Görüşmenin sonunda öğretmenlere genel olarak hatalı çözüm etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanmasının öğrencilerin öğrenmesi üzerinde sağlayacağı avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemeye yönelik soru sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevapların analizi sonucunda hatalı çözüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesine yönelik avantaj ve dezavantajlarına ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4' da yer verilmiştir.

Tablo 4. Hatalı çözüm etkinliklerinin öğrenci öğrenmesine yönelik avantajları ve dezavantajları (f)

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Avantajlar	Hatayı tekrarlamama	Macide, Muhsin, Eylül, Zümrüt, Süreyya	5
	Dönüt sağlama	Cem, Dilara, Muhsin, Macide	4
	Olumlu tutum gelişimi	Demet, Muhsin, Macide, Zümrüt	4
	Kalıcı öğrenme	Zümrüt, Nazan, Cem, Manolya	3
	Düşünme becerilerini geliştirme	Onur, Muhsin, Cem	3
Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Dezavantajlar	Hatayı doğru olarak algılama	Nazan, Zümrüt, Ünal, Süreyya, Demet	5
	Zaman yetersizliği	Onur, Muhsin	2

Tablo 4 'te yer alan bulgulara göre hatalı çözüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesine yönelik en çok ifade edilen avantajın "*hatayı tekrarlamama"* olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin etkinliklerde yer alan *"hatayı doğru olarak algılama"* ları öğretmenler tarafından en çok belirtilen dezavantaj olarak tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, Kareköklü İfadeler konusunda olası öğrenci hataları ve kavram yanılgılarından oluşturulmuş hatalı çözüm etkinliklerini sınıf ortamında uygulama düzeyinin etkinlikler genelinde %93 'lük bir uygulama oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu oranın yüksekliği öğretmenlerin,

etkinliklerin sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmeleri için faydalı olacağını düşünmeleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin hatayı bulmalarının hatayı tekrarlamamaları, öğrenme düzeyleri için dönüt sağladığı, kalıcı öğrenme, olumlu tutum geliştirme, öğrenme düzeylerinde gelişim ve geleneksel öğretim yönteminin farklılaştırılmasında büyük öneme sahip olduğu elde edilmiştir. Bu sonucumuz yapılan pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir. Borasi (1989) çalışmasında hataların kavramsal anlamları arttırmada, hataların analizi ile neyin yanlış gittiğini belirlemede ve olası düzeltmelerin yapılmasında etkin rol oynamadığını ifade etmiştir. Akkuşçi (2019) ise hatalı çözüm etkinliklerinin öğrencilerin bilgi eksikliklerini fark edip değerlendirme şansı tanıdığını ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için öneme sahip olduğu görülmüştür. Görüşme sürecinde etkinliklerin matematiğe karşı olumlu tutum gelişimi, dönüt sağlama, kalıcı öğrenme, hatayı tekrarlamama ve düşünme becerilerinde gelişim gibi avantajları olduğunu belirlenmiştir. Yapılan pek çok çalışmada etkinliklerin öğrenme düzeylerinde gelişim sağladığı, kavramı daha iyi öğrenme, farklı bakış açısı, merak duygu, eleştirel düşünme becerileri gibi avantajlarının olduğu ortaya konulmuştur (McLaren ve vd., 2012; Gedik, Konyalıoğlu, Tuncer ve Morkoyunlu, 2017). Etkinlikleri hazırlama ve öğrenme ortamında kullanma için zamanı ve öğrencilerin hatayı zihinlerinde doğru olarak algılamaları gibi dezavantajları olduğu görülmüştür. Palkki ve Hästö (2018) matematik öğretmenlerinin hataları kullanmama nedenlerin zaman, hatayı en başta yanlış anlaması veya hatalı olduğunu unutması şeklinde açıklamıştır.

Bu çalışmada hatalı özüm etkinliklerinin matematik öğretiminde uygulanmasının öğrenci öğrenmesine yönelik etkilerini keşfetmek için öğretmen görüşlerinin alınmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak sonraki çalışmalar için araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırma belli bir konu sınırlaması ile gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları üzerinden genelleştirilerek öğretmenlerin hatalı çözüm etkinliklerine ilişkin görüşleri alınarak gerçekleştirilebilir.
- Kareköklü ifadelerin öğretimi üzerine hazırlanmış bu etkinliklerin öğretim sürecine dâhil edilmesiyle hatalı çözüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkileri ortaya çıkartılabilir.
- Öğrencilerin hatalı çözüm etkinlikleri ile hatalara ve matematiğe karşı davranışlarında meydana gelen değişimler açığa çıkartılabilir.
- Hatalı çözüm etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki bilgilerindeki gelişimlerine yönelik meydana gelebilecek etkileri ve öğrencilerin hatalarına olan bakış açılarındaki değişimleri gözlemlenebilir.

- Öğretmenlerin hatalı çözüm etkinlikler hakkındaki olumlu görüşleri göz önüne alındığında öğretim sürecinde ve ders kitaplarında öğrencilerin hataları görmeleri ve bilgiyi keşfetmelerini sağlayabilecek hatalı çözüm etkinliklerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Akkuşçi, Y.E. (2019). Matematik öğretiminde hata temelli aktivite uygulamalarının sınıf içikullanımının etkililiğinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

Borasi, R. (1989). Students' Constructive Uses of Mathematical Errors: A Taxonomy. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, *1*(2), 87-103.

Gedik, S. D., Konyalıoğlu, A. C., Tuncer, E. B., & Morkoyunlu, Z. (2017). Mistake handlin gactivities in mathematics educatıon: practice in class. *Journal of Education and Human Development*, 6, 2, 86-95.

Karadağ , Z. (2004). "Hatalardan öğrenme yöntemi"nin bilgisayar destekli matematik öğretiminde uygulanması (Koordinat düzlemi ve simetri konusu). 4th International Educational Technologu Conference. Sakarya, Türkiye.

McLaren, B. M., Adams, D., Durkin, K., Goguadze, G., Mayer, R. E., Rittle-Johnson, B., ... & Van Velsen, M. (2012, September). To err is human, to explain and correct is divine: A study of interactive erroneous examples with middle school math students. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 222-235). Springer, Berlin, Heidelberg.

Özcan, Z. Ç., KILIÇ, Ç., & Obalar, S. (2019). Öğrencilerin Matematikteki Hatalarını Belirleme ve Gidermede Açıklayıcı İpuçlarıyla Desteklenmiş Çözümlü Örnekler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 1-22.

Palkki, R., & Hästö, P. (2019). Mathematics teachers' reasons to use (or not) intentional errors. *Teaching Mathematics and Computer Science*, *16*, 263-82.

Yenilmez, K., & Elif, Y. A. Ş. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 461-483.

Konu Alanı: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

8.SINIF MATEMATİK DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN GERÇEK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME TÜRLERİNE VE ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ

İrem KORKMAZ[104], Hilal YILDIZ[105],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 8.sınıf ortaokul matematik ders kitabındaki etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türlerine ve öğrenme alanlarına göre incelenmesidir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından dağıtılan ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminde bulunan 8.sınıf matematik ders kitapları incelenmiştir. EBA'da mevcut bulunan 2 kitaptan birinde etkinlik kategorisi bulunmadığı için bir kitap üzerinden araştırma yürütülmüştür. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada Gainsburg (2008) tarafından ortaya konulan teorik çerçeve kullanılarak etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türleri incelenmiştir. Bu teorik çerçevede "basit analojiler, klasik kelime problemleri, gerçek verinin analizi, toplumda matematiğin tartışılması, matematik kavramları için uygulamalı gösterimler, gerçek olguların matematiksel modellenmesi" kodları yer almaktadır. Etkinlikler bu kodlar göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türleri her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ders kitabında yer alan etkinliklerin yarısından çoğunda gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı saptanmıştır. Yapılan ilişkilendirmelerin büyük çoğunluğunun "matematik kavramları için uygulamalı gösterimler" türünde olduğu belirlenmiştir. Öğrenme alanlarına göre yapılan incelemenin sonuçlarına bakıldığında gerçek hayatla ilişkilendirme yapılan etkinlik sayısının en çok geometri ve ölçme öğrenme alanında olduğu ve çoğunlukla "matematik kavramları için uygulamalı gösterimler" türünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmayan etkinlik sayısı, sayılar ve işlemler öğrenme alanında diğerlerine göre daha fazladır. Veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarındaki tüm etkinliklerde gerçek hayatla ilişkilendirme bulunmaktadır..

Anahtar Kelimeler: *Matematik ders kitabı, Ders kitabı analizi, Matematik etkinlikleri, Gerçek hayatla ilişkilendirme*

EXAMINATION OF 8TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK ACTIVITIES ACCORDING TO THE TYPES OF ASSOCIATION WITH REAL LIFE AND LEARNING DOMAINS

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the activities in the 8th grade secondary school mathematics textbook according to the types of association with real life and learning domains. For this purpose, 8th grade mathematics textbooks distributed by the Ministry of National Education (MEB) and available in the Education Information Network (EBA) system were examined. Since there was no activity category

[104] Öğretmen, iiirem.korkmaz@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[105] Dr. Öğr. Üys., hilalaslanbas@hotmail.com, Kafkas Üniversitesi

in one of the 2 books available in EBA, research was conducted on one book. In the study, in which the document analysis method was used, the types of associating activities with real life were examined by using the theoretical framework put forward by Gainsburg (2008). In this theoretical framework, "simple analogies, classical word problems, analysis of real data, discussion of mathematics in society, ''hands-on'' representations of mathematics concepts, mathematical modeling of real phenomena" are included. The activities were analyzed considering these codes. When we look at the studies using this theoretical framework, it is seen that the association with real life is not examined according to the learning areas. For this reason, in this study, the types of associating activities with real life are discussed separately for each learning area. According to the results obtained, it was determined that more than half of the activities in the textbook were associated with real life. It has been determined that the majority of the associations made are in the type of "applied demonstrations for mathematical concepts". When we look at the results of the examination made according to the learning domains, it has been determined that the number of activities associated with real life is mostly in the field of geometry and measurement learning, and the type of "applied demonstrations for mathematics concepts" is mostly used. In addition, the number of activities, numbers and operations that are not associated with real life are higher than the others in the field of learning. All activities in the fields of data processing and probability learning are associated with real life.

***Key Words**: Mathematics texbook, textbook analysis, mathematics activities, relating to real life*

GİRİŞ

Gerçek hayatla ilişkilendirme matematiğin gerçek hayatla ilişkisini inceleyen birçok farklı çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalarda genellikle gerçek hayat bağlamının matematik öğrenmeye etkisi tartışılmaktadır (Özgeldi ve Osmanoğlu, 2017). Araştırmalara bakıldığında matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesinin öğrencilere sağladığı faydalar arasında motivasyonlarının artması, problem çözme becerilerinin artması, matematiksel muhakeme yeteneklerinin gelişmesi görülmektedir. Bu sebeplerle gerçek hayat bağlantıları kurmak öğrencilerin başarılarını artırmaktadır (Karakoç ve Alacacı, 2015). Erdoğan (2018) ise araştırmasında bilgilerin gerçek hayatla bağlantısı olmadığı zaman öğrencilerin ilişkilendirme yapma ve konuları kavrama becerilerinin yüksek olmasının nadir görüldüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca gerçek yaşamdan ilişkisiz bir şekilde işlenen bilgilerin kalıcı olarak öğrenilmesi ve öğretim sürecinden sonra da bireyin bu bilgiyi karşılaştığı problemlerde kullanabilmesi zorlaşmaktadır (Coşkun, 2013).

Yiğit-Koyunkara, Uğurel ve Tataroğlu-Taşdan (2018) ise araştırmalarında gerçek hayatla ilişkilendirme yapmanın sadece dikkat çekmek ve motivasyon sağlamak için değil "matematik yapmanın" gerekliliğini kavratmak için önemli olduğunu savunmuşlardır. Bunun ise matematik öğrenme etkinlikleriyle gerçekleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Bozkurt (2012) matematiksel etkinlikleri "Herhangi bir matematiksel kazanıma yönelik gerçekleştirilmesi mümkün olan bir görevin, öğrencilere sorumluluk verilerek ve birtakım araç-gereçler kullanılarak, uygulamaya geçirilmesi sonucu belirli bir ürün ortaya koymaktır" şeklinde tanımlamaktadır. Matematik etkinlikleri farklı

amaçlar için tasarlanabilir. Bu etkinliklerde öğrencilerden kullanmaları istenen beceriler etkinliklerin türlerine göre değişiklik gösterebilirler (Reçber, 2012).

Smith ve Stein (1998) günlük hayatla ilişkili etkinliklerin seviyesini düşük düzeyden yüksek düzeye çıkardığını belirtmiştir. Etkinliklerin düzeylerinde "İlişkilendirme ile işlemlerden kavramlara ya da anlamaya" düzeyi öğrencinin gerçek hayattaki bir durumla matematiğin bir kavramının ilişkilendirilmesi beklenilmektedir. Bu düzey ise yüksek düzey etkinlikler kategorisinin altında yer alan 3.düzey olarak kabul edilir. Bu bağlamda etkinliklerde gerçek hayat ilişkilendirmeleri yapmak etkinliklerin seviyesini yüksek seviyeye çıkarmaktadır. Chapman (2013) da etkinliklerin matematiksel kavramların öğrencilerin gerçek hayat durumlarındaki ilişkileri kapsadıklarını görmeleri açısından faydalı olacağına değinmiştir.

Görüldüğü gibi alan yazında matematik eğitimini gerçek hayatla ilişkilendiren birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu çalışmada ise Gainsburg (2008) tarafından ortaya konan yaklaşım ele alınacaktır. Gainsburg (2008) çalışmasında matematiği dış dünyayla ilişkilendirmesinin aciliyetine ve Amerika'da birçok öğrencinin matematiğin faydasını göremediğine değinmektedir. Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre matematik dersinde gerçek hayat durumlarının çok az kullanıldığını belirterek çalışmalarını bu yöne çevirmiş ve gerçek hayatla ilişkilendirme türlerine yönelik teorik bir çerçeve ortaya koymuştur.

Gainsburg (2008) matematik eğitiminde kullanılan uygulamaların gerçek hayatla ilişkilendirme türlerini Tablo 1'deki gibi sınıflandırmıştır.

Tablo 1: Gerçek Hayatla İlişkilendirme ve Veri Analiz Kodları (Gainsburg, 2008, s. 200)

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	Örnekler
Basit analojiler	Negatif sayıları sıfırın altındaki sıcaklıklarla ilişkilendirme
Klasik kelime problemleri	Aynı istasyondan ayrılan trenler
Gerçek verinin incelenmesi	Sınıf arkadaşlarının boylarının ortalamasını ve ortanca değerini bulma
Toplumda matematiğin tartışılması	Toplum algısını yönlendirme amaçlı istatistiksel sonuçların çarptırılması
Matematik kavramları için uygulamaları gösterimler	Düzgün cisimlerin modelleri, zar
Gerçek olayların matematiksel modellenmesi	Yılın belirli bir gününün sıcaklığını belirlemek için fonksiyondan yararlanarak formül oluşturma

Gainsburg (2008)'deki çalışmasında Tablo 1'de yer alan analiz çerçevesini başlangıç noktası alarak, ortaokul ve lisede görev yapan matematik öğretmenlerinin derslerinde gerçek hayat

ilişkilendirmelerini nasıl yaptıklarını, öğrencilere ne gibi çalışmalar yaptırdıklarını ve derslerinde gerçek hayat ilişkilendirmelerini yapmalarıyla ilgili düşüncelerini incelemeye yönelik bir çalışma yapmıştır.

Türkiye'de Gainsburg'un (2008) bu çalışmasındaki kodlar kullanılarak öğretmen adaylarıyla yürütülen veya ders kitaplarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır.

Özgeldi ve Osmanoğlu'nun (2017) yaptığı araştırmada ise üniversite öğrencilerine gerçek hayatla ilişkilendirme yapacakları kazanım seçenekleri verilmiş ve bu kazanımlardan seçtikleriyle gerçek hayat ilişkilendirmesini yaptıkları 3 dakikalık video çekmeleri istenmiştir. Araştırmacılar matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi kategorisinde ortaokul matematik öğretmeni adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarını incelemiştir.

Yekrek ve Özgeldi (2019) de ortaokul matematik ders kitaplarının giriş bölümlerinde yapılan gerçek hayat ilişkilendirmelerini Gainsburg (2008) kodlarını kullanarak incelemişlerdir. Araştırmalarının sonuçlarında yapılan gerçek hayat ilişkilendirmelerinin en fazla klasik kelime problemleri türünde daha sonra da gerçek verilerin kullanılması ve basit analojiler türünde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bingölbali ve Özdiner (2021) araştırmalarında 1.sınıftan 8.sınıf kademesine kadar MEB tarafından dağıtılan ders kitapları incelemiştir. Her kademeden bir yayın incelemesinde bulunmuşlardır. Bu incelemeler ders kitaplarında etkinlik olarak belirtilen kısımlar olarak sınırlandırılmıştır. Sonuç olarak gerçek hayat ilişkilendirmelerinin en çok klasik kelime problemleriyle yapıldığını ve etkinliklerdeki gerçek hayat ilişkilendirme sayısının etkinlik sayısına oranla oldukça az olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmaların sonuçlarına bakılacak olursa ders kitaplarındaki etkinliklerde matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirmesi oldukça azdır. Buna rağmen MEB ortaokul matematik öğretim programında belirtilen "Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler" çerçevesinde matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca MEB öğretim programında (2018) matematiğin hayatın bir parçasının olduğunun unutulmaması gerektiği ve her fırsatın matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda MEB tarafından okullara kullanılması için gönderilen matematik ders kitaplarının gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi öğretim programının işe koşulması ve amacına ulaşması için önemlidir. Bu çalışma kapsamında ele alınacak olan ders kitaplarının daha önce bu açıdan incelenmediği görülmektedir. Ayrıca gerçek hayatla ilişkilendirme açısından matematik ders kitaplarıyla yürütülen çalışmalarda öğrenme alanlarına göre yapılan bir incelemeye de rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın bu yönüyle de alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Buna göre araştırmanın amacı aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır.

- 8.sınıf matematik ders kitaplarında kullanılan etkinliklerde yer alan gerçek hayatla ilişkilendirme türleri nelerdir?
- Öğrenme alanlarına göre etkinliklerde kullanılan geçek hayatla ilişkilendirme türleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel bir çalışma olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman olarak 8.sınıf matematik ders kitapları ele alınmıştır.

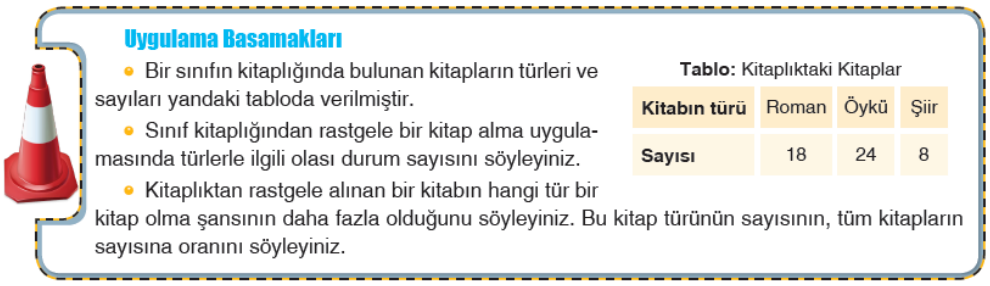
Veri Kaynağı

MEB'in ders kitabı olarak dağıttığı ve EBA'da bulunan iki kitap mevcuttur. Biri MEB yayınları biri özel bir yayın evinin kitabıdır. Kitaplarda incelenecek kısım etkinlik olarak sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırma altında MEB yayını kitabı incelediğinde etkinlik kategorisi olmadığı görülmüştür. Bu nedenle inceleme sadece özel yayın evinin kitabı üzerinden yürütülmüştür. Bu kitap Bingölbali ve Özdiner (2017) tarafından yapılan çalışmada incelenmemiştir. Ayrıca Kars ilinde okullara kullanılması için gönderilen kitap olması incelenmeye değer görülmesinde etkili olmuştur.

Verilerin Analizi

Ders kitabındaki etkinlikler incelendiğinde tüm etkinlikte gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmadığı görülmüştür. Bu etkinlikler gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar şeklinde kodlanarak frekans ve yüzdesi verilmiştir. Gerçek hayat ilişkilendirmesi bulunan etkinlikler ise Tablo 1'de verilen Gainsburg'un (2008) gerçek hayatla ilişkilendirme kodları ile Özgeldi, Osmanoğlu'nun (2017) ve Bingölbali ve Özdiner'in (2021) yaptığı çalışmadaki örnekler göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Gerçek hayatla ilişkilendirme türlerine göre etkinliklerin frekansı ve yüzdesi belirlenmiştir. Yapılan analizlerin yansıtılması için analiz örneklerine aşağıda yer verilmektedir.

Klasik kelime problemleri kodu altında örnek bir etkinlik Şekil 1'de yer almaktadır.



Uygulama Basamakları

- Bir sınıfın kitaplığında bulunan kitapların türleri ve sayıları yandaki tabloda verilmiştir.
- Sınıf kitaplığından rastgele bir kitap alma uygulamasında türlerle ilgili olası durum sayısını söyleyiniz.
- Kitaplıktan rastgele alınan bir kitabın hangi tür bir kitap olma şansının daha fazla olduğunu söyleyiniz. Bu kitap türünün sayısının, tüm kitapların sayısına oranını söyleyiniz.

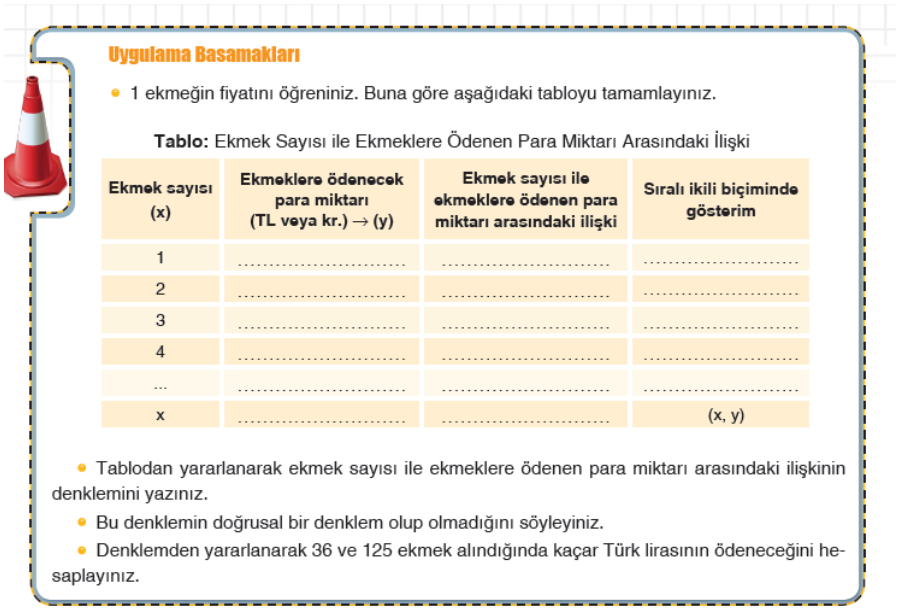
Tablo: Kitaplıktaki Kitaplar

Kitabın türü	Roman	Öykü	Şiir
Sayısı	18	24	8

Şekil 1. Matematik Ders Kitabı Sayfa 97 Etkinliği

Şekil 1'deki etkinliğe bakıldığında sınıf kitaplığı ve kitap sayıları verilmiştir. Öğrencilerden kitap alma olasılıklarına göre olası durum sayısı söylemeleri istenmiştir. Tablo 1'deki etkinliğe bakılarak kodlandığında klasik kelime problemleri türünde olduğu görülür.

Gerçek verinin incelenmesi kodu altında Şekil 2'de örnek bir etkinlik verilmiştir.



Uygulama Basamakları

- 1 ekmeğin fiyatını öğreniniz. Buna göre aşağıdaki tabloyu tamamlayınız.

Tablo: Ekmek Sayısı ile Ekmeklere Ödenen Para Miktarı Arasındaki İlişki

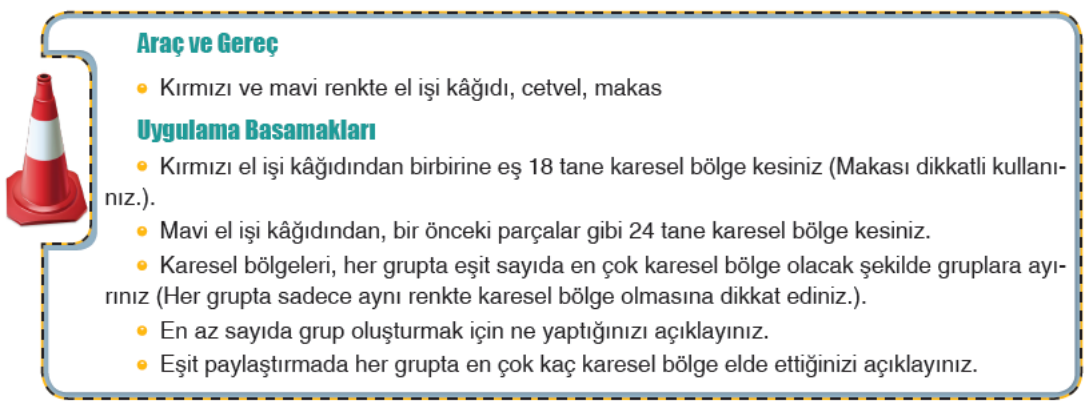
Ekmek sayısı (x)	Ekmeklere ödenecek para miktarı (TL veya kr.) → (y)	Ekmek sayısı ile ekmeklere ödenen para miktarı arasındaki ilişki	Sıralı ikili biçiminde gösterim
1	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....
3	.....	.....	.....
4	.....	.....	.....
...	.....	.....	.....
x	.....	.....	(x, y)

- Tablodan yararlanarak ekmek sayısı ile ekmeklere ödenen para miktarı arasındaki ilişkinin denklemini yazınız.
- Bu denklemin doğrusal bir denklem olup olmadığını söyleyiniz.
- Denklemden yararlanarak 36 ve 125 ekmek alındığında kaçar Türk lirasının ödeneceğini hesaplayınız.

Şekil 2. Matematik Ders Kitabı Sayfa 146 Etkinliği

Şekil 2'deki etkinliğe bakıldığında öğrencilerden ataşlar kullanarak grup oluşturmalarını ve eşit sayıdaki grupları belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler kendi ataşlarını kullanıp kendi verilerini kendileri elde edecekleri için gerçek verileri kullanmış olacaklardır. Tablo 1'e bakılarak kodlandığında gerçek verinin incelenmesi türünde olduğu görülür.

Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler kodu altında Şekil 3'te bir örnek etkinliğe yer verilmiştir.



Araç ve Gereç

- Kırmızı ve mavi renkte el işi kâğıdı, cetvel, makas

Uygulama Basamakları

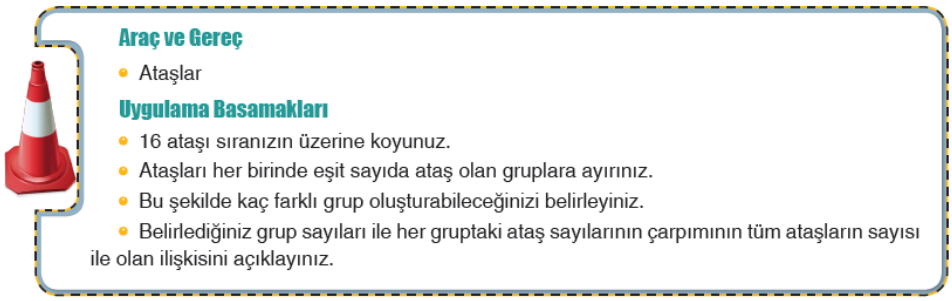
- Kırmızı el işi kâğıdından birbirine eş 18 tane karesel bölge kesiniz (Makası dikkatli kullanınız.).
- Mavi el işi kâğıdından, bir önceki parçalar gibi 24 tane karesel bölge kesiniz.
- Karesel bölgeleri, her grupta eşit sayıda en çok karesel bölge olacak şekilde gruplara ayırınız (Her grupta sadece aynı renkte karesel bölge olmasına dikkat ediniz.).
- En az sayıda grup oluşturmak için ne yaptığınızı açıklayınız.
- Eşit paylaştırmada her grupta en çok kaç karesel bölge elde ettiğinizi açıklayınız.

Şekil 3. Matematik Ders Kitabı Sayfa 15 Etkinliği

Şekil 3'e bakıldığı zaman öğrencilerin matematik dünyasında kullandıkları genellemelere kendilerinin etkinlik yaparak ulaşmaları istenmiştir. Bingölbali ve Özdiner (2021) de yaptıkları çalışmada matematik kavramı için uygulamaları gösterimleri kesme, çizme veya aktif katılımı gerektiren etkinlikler olarak sınıflandırmıştır. Bu sebeplerle Şekil 3 benzeri etkinlikler matematik kavramı için uygulamalı gösterimler türünde kabul edilmiştir.

Ders kitabındaki etkinliklere bakıldığında teorik çerçeveye uygun basit analojiler, toplumda matematiğin tartışılması ve gerçek olayların matematiksel modellemesi kodu altında uygun bir örnek bulunamamıştır.

Bazı etkinlikler gerçek hayatla ilişkilendirme türleri olarak kodlanırken iki tür arasında kalındığı olmuştur. Bu etkinliklerin türleri bulunurken düşünme biçimleri ve hangi sebeple hangi türün içine alındığı şöyle açıklanacaktır. Bu etkinliklerden bir örnek Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Matematik Ders Kitabı Sayfa 12 Etkinliği

Şekil 4'teki etkinliğe bakıldığında matematik kavramı için uygulamalı gösterimler ve gerçek verinin işlenmesi türlerinin arada kalınmıştır. Bunun sebebi öğrenciler hem kendileri oluşturduğu ataşlarla kendi verilerini kullanıp bir sonuç elde edeceklerdir bu sebepten dolayı gerçek verinin işlenmesi, hem de öğrencilerin kendileri uygulamalı olarak yaptıkları için ve somut materyal kullanıldığı için matematik kavramı için uygulamalı gösterimler türü düşünülmüştür. Ama en nihayetinde öğrenciler kendi işledikleri verileri kullandıkları için gerçek verinin işlenmesi türüne dahil edilmesi kararlaştırılmıştır.

Kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak sonra karşılaştırılmıştır. Arada kalınan etkinlikler için Şekil 4'teki etkinlikte olduğu gibi ortak bir bakış açısı belirlenerek veri analizi son haline getirilmiştir.

BULGULAR

Verilerden elde edilen bulgular ders kitabında yer alan tüm etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türleri ve öğrenme alanlarına göre kullanılan gerçek hayatla ilişkilendirme türleri olarak ayrı ayrı sunulmuş, frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Matematik Ders Kitabındaki Etkinliklerin Gerçek Hayatla İlişkilendirme Türleri

Araştırma probleminin 1.sorusunda 8.sınıf matematik ders kitaplarında kullanılan etkinliklerde gerçek hayatla ilişkilendirme türlerinin neler olduğu sorusuna cevap aranmaktadır. 8. sınıf matematik ders kitabında bulunan etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türlerine göre frekansları ve yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ders Kitabında Bulunan Etkinliklerin Gerçek Hayatla İlişkilendirme Türlerine Göre Sayıları

Gerçek hayat ilişkilendirmesi kullanma durumu	Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	f	%
Yok (f=16, %34, 04)		16	%34,04
Var (f=31, % 65,96)	Basit analojiler	0	%0
	Klasik kelime problemleri	8	%17,02
	Gerçek verinin işlenmesi	5	%10,63
	Toplumda matematiğin tartışılması	0	%0
	Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler	18	%38,29
	Gerçek olayların matematiksel modellenmesi	0	%0
	Toplam	47	%100

Tablo 2'de matematik ders kitabında bulunan etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirmesi bulundurmasıyla ilgili sayıları verilmiştir. Toplam 47 etkinliğin 16 tanesinde (% 34,04) hiç gerçek hayatla ilişkilendirme bulunmamıştır. En fazla kullanılan gerçek hayatla ilişkilendirme türü matematik kavramı için uygulamalı gösterimler (f=18, %38,29) olmuştur. En az kullanılan gerçek hayatla ilişkilendirme ise gerçek verinin işlenmesi (f=5, %10,63) türünde olmuştur. Etkinliklerde tercih edilmeyen gerçek hayat ilişkilendirme türleri ise basit analojiler, toplumda matematiğin tartışılması ve gerçek olayların matematiksel modellenmesi olmuştur.

Öğrenme Alanlarına Göre Kullanılan Gerçek Hayatla İlişkilendirme Türleri

Araştırma probleminin 2. sorusunda öğrenme alanlarına göre etkinliklerde kullanılan geçek hayatla ilişkilendirme türlerine yanıt aranmaktadır. Bu sebeple Tablo 3'te ders kitabındaki etkinliklerin alanlarına göre gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirme tablosu verilmiştir.

Tablo 3. Ders Kitabındaki Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Göre Gerçek Hayat Durumlarıyla İlişkilendirme Frekans Tablosu

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	**Öğrenme Alanları**					
	Sayılar ve işlemler	Veri işleme	Olasılık	Cebir	Geometri ve ölçme	**Toplam**
Gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar	9	0	0	3	4	**16**
Basit analojiler	0	0	0	0	0	**0**
Klasik kelime problemleri	0	2	1	5	0	**8**
Gerçek verinin işlenmesi	1	0	2	1	1	**5**
Toplumda matematiğin tartışılması	0	0	0	0	0	**0**
Matematik kavramları için uygulamalı gösterimler	5	0	0	1	12	**18**
Gerçek hayatın matematiksel modellenmesi	0	0	0	0	0	**0**
Toplam	**15**	**2**	**3**	**10**	**17**	**47**

Tablo 3'te öğretim programında verilen öğrenme alanlarına göre ders kitabında gerçek hayatla ilişkilendirme türlerinden hangisinden kaç etkinlik yer aldığını gösteriyor. Gerçek hayat ilişkilendirmesine yer veren etkinlik sayısı en çok olan öğrenme alanı geometri ve ölçme (f=13), en az olan öğrenme alanı ise veri işlemedir (f=2). Ayrıca veri işleme alanında az sayıda etkinlik olmasına rağmen tamamı gerçek hayatla ilişkilendirme içermektedir.

İnceleme olarak daha açık ve anlaşılır olması için her öğrenme alanındaki etkinlikler için gerçek hayat ilişkilendirme türleri ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Bu tablolarda yer alan yüzdeler o öğrenme alanındaki toplam etkinlik sayısı göz önüne alınarak öğrenme alanının kendi içindeki yüzdesi olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4'te sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türlerine göre kategorize edilmiş hali verilmiştir.

Tablo 4. Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı İçin İlişkilendirme Türleri

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	**f**	**%**
Gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar	9	%60
Basit analojiler	0	%0
Klasik kelime problemleri	0	%0
Gerçek verinin işlenmesi	1	%6,66
Toplumda matematiğin tartışılması	0	%0
Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler	5	%33,33
Gerçek hayatın matematiksel modellenmesi	0	%0
Toplam	**15**	**%100**

Tablo 4'te sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki etkinliklerde yapılan gerçek hayat ilişkilendirme türleri verilmiştir. Toplamda 15 tane etkinlik verilmiş olup bunların 9 tanesinde gerçek hayatla ilişkilendirme bulunmamaktadır. İlişkilendirme türlerinden en çok kullanılanı matematik kavramı için uygulamalı gösterimlerdir (f=5, %33,33).

Tablo 5'da veri işleme öğrenme alanı için yapılan gerçek hayatla ilişkilendirme türleri verilmiştir.

Tablo 5. Veri İşleme Öğrenme Alanına İçin İlişkilendirme Türleri

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	**f**	**%**
Gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar	0	%0
Basit analojiler	0	%0
Klasik kelime problemleri	2	%100
Gerçek verinin işlenmesi	0	%0
Toplumda matematiğin tartışılması	0	%0
Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler	0	%0
Gerçek hayatın matematiksel modellenmesi	0	%0
Toplam	**2**	**%100**

Tablo 5'te veri işleme öğrenme alanındaki etkinliklerde kullanılan gerçek hayatla ilişkilendirme türleri verilmiştir. Toplamda 2 etkinlik verilmiş olup bu 2 etkinlikte de gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı ve türünün klasik kelime problemleri (f=2, %100) olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da olasılık öğrenme alanı için gerçek hayatla ilişkilendirme türleri verilmiştir.

Tablo 6. Olasılık Öğrenme Alanı İçin Gerçek Hayatla İlişkilendirme Türleri

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	f	%
Gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar	0	%0
Basit analojiler	0	%0
Klasik kelime problemleri	1	%33,33
Gerçek verinin işlenmesi	2	%66,67
Toplumda matematiğin tartışılması	0	%0
Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler	0	%0
Gerçek hayatın matematiksel modellenmesi	0	%0
Toplam	**3**	**%100**

Tablo 6 incelendiğinde olasılık öğrenme toplam 3 tane etkinlik verilmiş olup bu etkinliklerin hepsinde gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmıştır. Etkinliklerde kullanılan gerçek hayat ilişkilendirmeleri klasik kelime problemleri (f=1, %33,33) ve gerçek verinin işlenmesi (f=2, %66,67) türünde bulunmaktadır. Tablo 7'de cebir öğrenme alanındaki etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirme türleri verilmiştir.

Tablo 7. Cebir Öğrenme Alanı İçin Gerçek Hayatla İlişkilendirme Türleri

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	f	%
Gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar	3	%30
Basit analojiler	0	%0
Klasik kelime problemleri	5	%50
Gerçek verinin işlenmesi	1	%10
Toplumda matematiğin tartışılması	0	%0
Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler	1	%10
Gerçek hayatın matematiksel modellenmesi	0	%0
Toplam	**10**	**%100**

Tablo 7 incelendiğinde cebir öğrenme alanında toplamda 10 tane olan etkinliklerin 3 tanesinde gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmamıştır. Cebir öğrenme alanında gerçek hayatla ilişkilendirme yapılan etkinlikler en fazla klasik kelime problemleri (f=5, %50) türündedir.

Tablo 8'de geometri ve ölçme öğrenme alanı için yapılan gerçek hayatla ilişkilendirme türleri verilmektedir.

Tablo 8. Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanı İçin Gerçek Hayatla İlişkilendirme Türleri

Gerçek hayatla ilişkilendirme türleri	f	%
Gerçek hayat ilişkilendirmesi olmayanlar	4	%23,53
Basit analojiler	0	%0

Klasik kelime problemleri	0	%0
Gerçek verinin işlenmesi	1	%5,88
Toplumda matematiğin tartışılması	0	%0
Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler	12	%70,59
Gerçek hayatın matematiksel modellenmesi	0	%0
Toplam	**17**	**%100**

Tablo 8 incelendiğinde geometri ve ölçme öğrenme alanında toplamda 17 tane etkinlik verilmiş olup 4 tanesinde gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmamıştır. Geometri ve ölçme alanında en çok kullanılan gerçek hayatla ilişkilendirme türü matematik kavramı için uygulamalı gösterimler (f=12, %70, 59) türünde olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği gerçek hayat ilişkilendirme türleri ve öğrenme alanlarına göre sınıflandırılması incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırma probleminin birinci sorusu için sonuçlar; ders kitabında bulunan etkinliklerin %34,04'ünde gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu veriye bakarak etkinliklerin çoğunluğunda gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı söylenebilir. Bingölbali ve Özdiner (2021)'in yaptıkları çalışmada incelenen 8.sınıf ders kitabında %27,27'lik bir kısımda gerçek hayat ilişkilendirmesi yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırmada incelenen yayın gerçek hayatla ilişkilendirme açısından yüzdesini artırmış olup, düzey konusunda yükseldiği söylenebilir.

Bulgulara bakılarak yapılan gerçek hayatla ilişkilendirme türünün en çok matematik kavramı için uygulamalı gösterimler türünde olduğu görülmektedir. Bingölbali ve Özdiner (2021)'in çalışmalarındaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Matematik kavramı için uygulamalı gösterimler türünde yapılan etkinlikler öğrencilerin dahil olduğu etkinliklerdir, öğrencilerin kendilerinin inşa etmesi, uygulama yapmaları açısından ekinliğin Smith ve Stein (1998)'e göre de düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılır. Bu bağlamda iki araştırmanın sonuçlarına da bakıldığında ders kitaplarının bu türdeki etkinliklere yöneldikleri sonucuna ulaşılabilir.

Etkinliklerde hiç tercih edilmeyen gerçek hayatla ilişkilendirme türlerinin basit analojiler, toplumda matematiğin tartışılması ve gerçek olayların matematiksel modellenmesi olmuştur. Basit analojiler türü ile ilgili alan yazında verilen örneklemelere bakıldığında ve 8.sınıf konuları düşünüldüğünde koordinat sistemiyle ilgili etkinliklerde gerçek hayat ilişkilendirmesi yapılabileceği söylenebilir. Ayrıca Bingölbali ve Özdiner (2021)'in araştırma sonuçlarına bakıldığında 8.sınıf için 1 tane de olsa basit analojiler türünde etkinlik bulunduğu görülmüştür. Bu bağlamlarda incelenen ders kitabının bu

konuda eksik kaldığı söylenebilir. Toplumda matematiğin tartışılması türü için alan yazına bakıldığında doğrusal denklemler konusunda etkinlik türüne dahil edilebileceği görülmektedir (Özgeldi ve Osmanoğlu, 2017). Bu gerçek hayatla ilişkilendirme türü öğrencilerin gerçek hayatla ilişkilendirme yaparken kendi hayatlarıyla ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca Bingölbali ve Özdiner (2021)'in araştırma sonuçlarına bakıldığında da 8.sınıf için bu türde hiç etkinlik bulunmadığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ders incelenen kitabının bu alanda da eksik kaldığı görülmektedir. Gerçek olayların matematiksel modellenmesi türü öğrencilerin özellikle 8.sınıfta olduklarını düşünürsek yeni nesil sorularla uğraşan öğrenciler için modelleme yapmak oldukça önemlidir. Ayrıca Bingölbali ve Özdiner (2021)'in araştırma sonuçlarına bakıldığında da aynı sonuçla karşılaşılmaktadır. Yekrek ve Özgeldi (2019)'nin yaptığı araştırmanın sonucunda da 8.sınıf ders kitabının konuya giriş bölümünde de gerçek olayların matematiksel modellenmesi ve toplumda matematiğin tartışılması türlerine yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda incelenen ders kitabının da eksik kaldığı söylenebilir.

Öğrenme alanlarına göre yapılan incelemenin sonuçlarına bakıldığında gerçek hayatla ilişkilendirme yapılan etkinlik sayısının en çok geometri ve ölçme öğrenme alanında olduğu ve çoğunlukla matematik kavramları için uygulamalı gösterimler türünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmayan etkinlik sayısı, sayılar ve işlemler öğrenme alanında diğerlerine göre daha fazladır. Sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki yapılan gerçek hayatla ilişkilendirme türü ise ağırlıklı olarak matematik kavramı için uygulamalı gösterimler türünde olmuştur. Veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarında az sayıda etkinlik olsa da etkinliklerin tamamında gerçek hayatla ilişkilendirme bulunmaktadır. Veri işleme öğrenme alanında klasik kelime problemleri türü ve olasılıkta da gerçek verinin işlenmesi türleri tercih edilmiştir. Cebir öğrenme alanında ise etkinlerin yarısından fazlasında gerçek hayatla ilişkilendirme yapılmıştır ve en çok klasik kelime problemleri türü kullanılmıştır.

8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerde basit analojiler, toplumda matematiğin tartışılması ve gerçek olayların matematiksel modellenmesi türlerine hiç yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir. Matematik ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkilendirmede çeşitliliğin sağlanması ve öğrencilere ulaşması için bu türlerde gerçek hayat ilişkilendirmeleri içeren etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Bingölbali, E. ve Özdemir, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 45-65.

Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. Eğitim ve Bilim, 37, 101-115.

Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *16*(1), 1–6.

Coşkun, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir?*: Sınıf içi uygulamalardan örnekler (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Erdoğan, H. (2018). Gerçekçi matematik eğitimine dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *11*(3), 199-219.

Karakoç, G. ve Alacacı, C. (2015). Lise matematik müfredatı ve öğretiminde gerçek dünya bağlantıları. *Türkiye Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi (TURCOMAT)* , *6* (1), 31-46.

Koyunkara, M. Y., Uğurel, İ. ve Taşdan, B. T. (2018). Reflection of preservice teachers' thoughts about connecting mathematics and real life situations on their mathematics learning activities. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 177-206.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf 02.05.2023 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Özgeldi, M. ve Osmanoğlu, A. (2017). Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi: Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarına yönelik bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *8*(3), 438-458.

Reçber, H. (2012). Türkiye 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve ülkeler arası karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Smith, M. S. and Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics teaching in the middle school*, *3*(5), 344-350.

Yekrek, E. ve Özgeldi, M. (2019, September). Ortaokul matematik ders kitaplarının konuya giriş bölümlerinin gerçek hayat ilişki ve bağlamları kapsamında incelenmesi. In *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education* (pp. 26-28).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2236

Konu Alanı: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİNE YÖNELİK BAZI GÖRÜŞLERİNİN TESPİTİ

Aslı ÖZDEMİR ÖZCAN[106], Emine Hatun DİKEN[107],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik bazı görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın katılımcılarını Kars il merkezindeki 3 özel okul ile 25 devlet okulu olmak üzere toplam 28 ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 1070 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Kars il merkezindeki özel ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik bazı görüşlerini belirlemek amacıyla onlara; fen bilimleri deyince akıllarına neler geldiği, fen bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıkları, fen bilimlerini bilmenin/öğrenmenin gerekli olup olmadığı, çevrelerindeki bireyler ile fen hakkında konuşup konuşmadıkları, konuşuyorlar ise konuşmanın içeriğinin neler olduğu, fen bilimlerine ders/sınav/ödevlerin dışında zaman ayırıp ayırmadıkları, ayırıyorlar ise nasıl zaman ayırdıkları, iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özelliklerinin neler olduğu, fen bilimlerini yapmada/uygulamada iyi olan bir öğrencinin özelliklerinin neler olduğuna dair yedi yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden bu yapılandırılmış görüşme sorularını yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı görüşlerinin alınması neticesinde ortaya çıkan açıklayıcı ve çıkarımsal kodlar kullanılarak verilerin nitel analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; özel ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri deyince akıllarına; canlılar alemi, uzay, bilim, fizik, insan vücudu, bilim insanı şeklinde ortak görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki bireyler ile fene ilişkin; fen bilimleri dersi, uzay, fen deneyleri, hücre, fen bilimleri ödevleri, fen konuları, fen problemleri, genler, mitoz ve mayoz bölüme, DNA, fotosentez, küresel ısınma, çevre kirliliği, insan vücudu, yoğunluk, evrim, mutasyon, bitkilerin yapısı, yıldızlar, organlar ve görevleri, insan vücudu, kromozomlar, fen projeleri hakkında konuştukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin evde deney yaparak, test çözerek, doğada gözlem yaparak, internetten araştırma yaparak, bilimsel kitaplar, bilim-teknik dergileri gibi ek kaynaklar okuyarak, fene yönelik video izleyerek, fen bilimleri konuları dışındaki kitapları okuyarak, belgesel izleyerek, araştırma yaparak, fen oyunları oynayarak fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında zaman ayırdıkları şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özelliklerine dair; iyi bir insan, deney yaptıran, disiplinli-ciddi, sınıf hakimiyetini sağlayan, bize cevap veren, bilimi bilen, kendini geliştirmiş, yarışma yaptıran, oyun oynatan, bilgili, eğlenceli, proje yaptıran, sohbet eden, teknolojiyi kullanan, tekrar yapan, meraklı, saygılı, sabırlı, dersi öğrencilerle işleyen, dürüst-samimi, deneyimli, soru çözdüren, empatik, akıcı konuşan şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen bilimlerini iyi yapan öğrencinin özelliklerine; çalışkan, dersi dinleyen, tekrar yapan, soru çözen, araştıran, derse aktif katılan, meraklı olan, ayrıntılı bilgi sahibi, konuyu anlayan, mantıklı,

[106] Öğretmen, a.ozdemirgu@gmail.com, Kars Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu Yatılı Bölge Ortaokulu
[107] Doç. Dr., hatundiken06@gmail.com, Kafkas Üniversitesi

deneyler yapan, terbiyeli-saygılı, dersi seven, günlük hayatta kullanan, soru sormaktan çekinmeyen, uzayı seven, özverili şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Fen Bilimleri, 7. Sınıf Öğrencileri, Özel/Devlet Okulları*

DETERMINING SOME OPINIONS OF 7TH GRADE STUDENTS ON SCIENCE

ABSTRACT

The aim of this research is to determine some views of 7th grade students studying in private and public schools about science. The participants of the research consist of 1070 students studying in the 7th grade of 28 secondary schools in total, 3 private schools and 25 public schools in the city center of Kars. In the research, in order to determine some of the views of 7th grade students studying in private and public schools in Kars city center; What comes to mind when they think of science, whether they use what they learned in science in their daily lives, whether it is necessary to know/learn science, whether they talk about science with the people around them, what the content of the conversation is if they do, whether they spare time for science outside of lessons/exams/homework If they do, seven structured questions were asked about how they allocate their time, what are the characteristics of a good science teacher, and what are the characteristics of a student who is good at doing/applying science. Students were asked to answer these structured interview questions in writing. Qualitative analysis of the data was carried out by using explanatory and inferential codes that emerged as a result of taking the written opinions of the students. As a result of the research; When science is mentioned in the minds of 7th grade students studying in private and public schools; It was determined that they expressed a common opinion in the form of living world, space, science, physics, human body and scientist. Students related to the individuals around them and science; science course, space, science experiments, cell, science homework, science subjects, science problems, genes, mitosis and meiosis, DNA, photosynthesis, global warming, environmental pollution, human body, density, evolution, mutation, structure of plants, It was determined that they talked about stars, organs and their functions, human body, chromosomes, science projects. By doing experiments at home, solving tests, observing in nature, doing research on the internet, reading additional resources such as scientific books, science-technical journals, watching science videos, reading books other than science subjects, watching documentaries, doing research, playing science games It was determined that they expressed their opinion that they spared time for their sciences apart from lectures, exams and homework. On the characteristics of a good science teacher of students; a good person, experimenter, disciplined-serious, controlling the classroom, responding to us, knowing science, self-developed, having competitions, playing games, knowledgeable, entertaining, having projects done, chatting, using technology, doing it again, curious, respectful It has been determined that they have expressed opinions as being patient, teaching the lesson with the students, honest-sincere, experienced, problem solving, empathetic, fluent speaking. The characteristics of the students who do science well; hardworking, listening to the lesson, repeating, solving questions, researching, actively participating in the lesson, curious, having detailed information, understanding the subject, logical, experimenting, decent-respectful, loving the lesson, using it in daily life, not afraid to ask questions, loving space, It was determined that they expressed their opinions as self-sacrificing.

Keywords: *Science, 7th Grade Students, Private/Public Schools*

GİRİŞ

Fen Bilimleri, biyolojik ve fiziksel olarak dünyayı açıklamaya ve tanımaya çalışan bir öğrenme alanıdır. Fen bilimleri sadece bilim insanlarının yapmış oldukları araştırmalar neticesinde elde edilen kesinliği kanıtlanmış bilgiler topluluğu değildir. Fen bilimleri öğrencilerde yaratıcı olmayı ve hayal gücüne sahip olmayı gerektiren toplumun yapısından etkilenen günlük hayatımızdaki doğal olayları daha iyi anlamak için gösterilen gayretlerdir (Çil & Çepni, 2016).

Fen bilimleri, bireylerin bilim okur-yazarı olarak yetişmelerine olanak sağlayan bir öğrenme alanıdır. Fen bilimleri öğrenme alanına yönelik yetişen bireyler; günlük hayatlarındaki sorunlara bilimsel yöntem ve teknikleri kullanarak yaklaşırlar, somut ve akılcı çözüm yolları önerirler (Kaptan, 2006).

Ayrıca bilgiye ulaşmada hızlı, yeni bilgi üretebilen, sistem-teknoloji geliştirebilen, bunları etkili ve verimli kullanabilen bireyler haline gelirler (Kaptan, 2006).

Fen derslerinin okul programlarında yer alma nedenleri fen bilimleri öğrenme alanındaki konularla ilgili genel bilgiler sunma, fen bilimleri dersleri aracılığı ile öğrencilerde el becerileri ve zihinsel becerileri kazandırma, fen bilimleri öğrenme alanlarındaki meslek eğitimine temel oluşturma şeklinde sayılabilir (Çepni, 2011).

Fen Bilimleri dersi öğretim programında tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır. Fen okuryazarı bireyler; etkili kararlar verebilen, kendine güvenen, problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle hayat boyu öğrenen fen bilimlerine ilişkin beceri, bilgi, olumlu tutum, değer, teknoloji-toplum-çevre anlayışına ve psikomotor becerilere sahip bireylerdir. Günümüzde fen bilimleri derslerinin en önemli ve esas amacı da fen okur-yazarı bireylerin sahip oldukları nitelikleri öğrencilere kazandırabilmektir (MEB, 2013).

Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin fen bilimlerine yönelik bazı görüşlerinin tespit edilmesi gereği duyulmuştur. Bu durum tespit çalışmasının ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri öğrenme alanına ilişkin araştırmalar yapan ve yapacak olan araştırmacılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik bazı görüşlerini tespit etmektir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2008) göre tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır. Katılımcılara

sorulan yapılandırılmış sorular bu soruları cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri şeklinde bir araya getirilir ve rapor edilir. Tarama araştırmalarının en önemli avantajı oldukça fazla bireyden oluşan katılımcılardan elde edilen pek çok bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk, 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı I. Döneminde Kars il merkezine bağlı 3 özel okulun 7. sınıfında öğrenim gören 120 öğrenci, Kars il merkezine bağlı 25 devlet okulunun da 7. sınıfında öğrenim gören 950 öğrenci olmak üzere toplam 1070 öğrenci oluşturmaktadır.

Kars il merkezindeki 7. sınıf öğrencileri Patton (2002) tarafından ortaya konulan "maksimum çeşitlilik ilkesi" temel alınarak belirlenmiştir. Bu ilkenin kullanım amacım faklı ortaokullarda çeşitli özelliklere sahip olan öğrencilerin Fen Bilimlerinin birçok yönüyle ilgili farklılıkları ve benzerlikleri belirlemektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yazgan Sağ (2016) tarafından matematik öğrenme alanına yönelik geliştirilen araştırmacı tarafından fen bilimleri öğrenme alanına uyarlanan, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla altı yapılandırılmış sorudan oluşan bir form kullanılmıştır.

7. sınıf öğrencilerine yöneltilen altı yapılandırılmış soru şu şekildedir:

- Fen Bilimleri deyince aklına ne geliyor?
- Fen bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatında kullandığın oldu mu?
- Sence fen bilmek/ öğrenmek gerekli midir?
- Çevrenden birileri ile fen hakkında konuşuyor musun? Eğer konuşuyorsan bu konuşma içeriğinden bahseder misin? (ders/ içerik/ ödev/ problem/ doğa)
- Fen bilimlerine ders, sınav ve ödevlerin dışında zaman ayırıyor musun? Cevabın "Evet" ise bunlardan bahsedebilir misin?
- Sence iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özellikleri neler olabilir?
- Sence fen bilimleri yapmada/ uygulamada iyi olan bir öğrencinin özellikleri neler olmalıdır?

Araştırma Süreci

Araştırma Kars il merkezindeki ve merkezine bağlı köylerdeki ortaokulların 7. sınıfında öğrenim gören 1070 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler yedi yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşan formu bir ders saati süresinde yazılı olarak doldurmuşlardır. Öğrenciler tarafından cevaplanan yapılandırılmış

sorulardan oluşan formlarda bir eksiklik olup olmadığı araştırmacı tarafından kontrol edilerek araştırmanın uygulama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Kullanılan Teknikler

Araştırmada devlet okulları ve özel okullardan toplam 1070 7. sınıf öğrencisinin Fen Bilimlerini her ayrıntısına yönelik yazılı görüşleri araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak, önceden belirlenen ve verilerin analizi sırasında ortaya çıkan açıklayıcı- çıkarımsal kodlar kullanılarak ana durumlar ve temalar belirlenmeye çalışılmıştır (Miles & Huberman, 1984). Verilerin analiz sonuçları "araştırmacı üçgenleme tekniği" (Johnson & Christiensen, 2004) kullanılmış, 3 uzman araştırmacı tarafından yeniden kontrol edilerek görüş birliğine varılmıştır.

Temalardan elde edilen verilerden emin olmak amacıyla kodlama yapılırken sık sık ilgili alanda yeterli bilgiye sahip bir doktor öğretim üyesi ile bir araya gelinerek temaların güvenirliği ve tutarlığı üzerinde tartışılmıştır. Temaların tamamlanmasından sonra 20 öğrenciye ait olan bir veri seti ilgili öğretim üyesi tarafından da kodlanmıştır.

Bu kodlama sonucunda kodlayıcıların tespit ettikleri temalar arasındaki tutarlık %82 olarak tespit edilmiştir. Tutarsız olan veriler üzerinde kodlayıcılar birlikte çalışmışlardır. Araştırmacı ve ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olan öğretim üyesi tutarsız olan veri kesitleri üzerinde ortak bir fikirde birleşene kadar tartışmışlar ve uzlaşıya varmışlardır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular da fen bilimlerinin pek çok yönüne ilişkin özel okulların ve devlet okullarının 7. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine yönelik temalar karşılaştırmalı olarak tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri ile ilgili bazı örneklere de yer verilmiştir. Fakat gerek devlet okulları gerekse özel okullardaki öğrencilerin tamamı fen bilimlerinin birçok yönüne ilişkin kendilerine yöneltilen tüm soruları cevaplamamışlar, bazı soruları boş bırakmışlardır. Araştırmanın bu bölümünde sunulan tablolarda sorulara cevap veren öğrenci sayılarına değinilmiştir.

Tüm tablolarda soruya cevap veren öğrenciler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Bazı öğrencilerde bir soruyla ilgili birden fazla temaya yönelik görüş bildirmişlerdir. Soruya cevap vermeyen öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır.

Özel okullar ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 'Fen Bilimleri deyince aklına ne geliyor?' sorusuna ait verdikleri yanıtlara yönelik temalar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Fen bilimleri deyince öğrencilerin aklına gelenler

Özel Okullar	f	Devlet Okulları	f
Uzay	32	Canlılar Âlemi	356
Bilim	29	Deney	343
Deney	28	Bilim	330
İnsan Vücudu (İnsan, Sağlık, Organlar)	14	Fizik	294
Ders	12	Uzay	273
Hücre	12	Bilim İnsanı	266
Biyoloji	12	Ders	205
Canlılar Âlemi	8	Doğa	185
Bilim İnsanı	7	Bilim ve Teknoloji	162
Araştırma	7	İnsan Vücudu	137
Laboratuvar (Deney Tüpü, Mikroskop)	7	Araştırma	121
Fen Öğretmenim	6	Biyoloji	87
Yaşamın Anlamı (Hayat)	6	Kimya	65
Kimya	6	Robotlar	42
Eğlence	5		
Sistemler	4		
Bilim ve Teknoloji	4		
Sayısal (Sayılar)	3		
Evren	3		
Maddeler	3		
Kuvvet	3		
Fizik	3		
İlim	2		
Gerçek	2		
Okul	1		
Ergenlik	1		
Ebeveyn (Anne, Baba)	1		
Eziyet	1		
Proje	1		
Grafik Yorumlama	1		
Başarı	1		
Doğa	1		

Tablo 1 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri deyince çoğunun aklına; uzay (f=32), bilim (f=29), deney (f=28), insan vücudu (f=14), ders (f=12), hücre (f=12), biyoloji (f=12), canlılar âlemi (f=8), bilim insanı (f=7), araştırma (f=7), laboratuvar (f=7), fen öğretmeni (f=6), hayat (f=6), kimya (f=6) geldiği şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 1'de devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ise fen bilimleri deyince çoğunun aklına; canlılar âlemi (f=356), deney (f=343), bilim (f=330), fizik (f=294), uzay (f=273), bilim insanı (f=266), ders

(f=205), doğa (f=185), bilim ve teknoloji (f=162), insan vücudu (f=137), araştırma (f=121), biyoloji (f=87), kimya (f=65), robotlar (f=42) geldiği şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

"Fen Bilimleri deyince aklına ne geliyor?" sorusuna özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

"Bilim, deneyler ve hayatımızda görüp var olan olayların bilimsel açıklamaları aklıma geliyor. (Örnek; Güneşin neden sarı olduğu)"

"Büyüyünce Cerrah olmak istediğim için fen bilimleri dersini seviyorum ve aklıma vücut anatomisi ile ilgili konular geliyor."

"Bilim ve gerçekler geliyor. Zaten çoğu gerçeği fen ve bilimle öğrendik."

"Fen Bilimleri deyince aklına ne geliyor?" sorusuna yönelik devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

"Bilim, sanat, keşif."

"Ders çalışmak geliyor. Ve hayatın anlamı geliyor."

Özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 'Fen Bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatında kullandığın oldu mu?' sorusuna ait verdikleri yanıtlara yönelik temalar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Fen Bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanıp kullanmadıklarına yönelik öğrencilerin verdikleri yanıtlar

Özel Okullar		Devlet Okulları	
Evet	Hayır	Evet	Hayır
96	20	712	233

Tablo 2 incelendiğinde özel okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 96'sının feni günlük hayatta kullandıklarını, 20'sinin de feni günlük hayatta kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinin ise 712'sinin feni günlük hayatta kullandıkları, 233'ünün feni günlük hayatta kullanmadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

"Fen Bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatında kullandığın oldu mu?" sorusuna özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

"Bilgi, insanlığın en büyük silahıdır. Ve ben bunu her gün kullanırım. Bu yüzden annem bana 'bilmişlik taslama' der."

Özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 'Fen Bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına yönelik verdikleri yanıtlar Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Öğrencilerin günlük hayatta fen bilimleri kullanımına dair görüşleri

Özel Okullar	f	Devlet Okulları	f
Uzayı (teleskop) uyguladım.	8	Uzayı (teleskop) uyguladım.	697
Kuvvet ve hareket konusunu uyguladım.	5	Genleşme ve büzülme, erime ve donma	263
Bitkilerin yaşamını uyguladım.	1	Kuvvet ve hareket konusunu uyguladım.	254
Yalıtım	1	Soru çözerken	231
İnsan	1	Ders çalışırken	146
Bilim ve araştırma basamaklarını uyguladım.	1	Bilim ve araştırma basamaklarını uyguladım.	104
Genleşme ve büzülme ile tavaları düzeltme	1	Hastalığımın tedavisinde	98
Zeytinyağı ve suyu karıştırma	1	Canlıları incelemek	89
Büyüteç kullanarak yaprak inceleme	1	Merakımı giderdim	86
Soru çözerken	1	Hücre incelemek	74
Kitap okurken	1	Zeytinyağı ve suyu karıştırma	71
Canlıları incelemek	1	Ampulü açmak ya da kapatmak	59
Ampulü açmak ya da kapatmak	1	Kitap okurken	17
Ders çalışırken	1		
Hücre incelemek	1		
Sıvı hidrojenle kanı karıştırmak	1		
Hastalığımın tedavisinde	1		

Tablo 3 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun fen bilimlerini uzayı teleskop ile incelemelerini (f=8), kuvvet hareket konusunu günlük hayata uyguladıklarını (f=5), ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 3'te devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ise fen bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına dair çoğunun uzayı teleskopla inceledikleri (f=697), genleşme ve büzülme, erime ve donma konularını günlük hayatta kullandıklarını (f=263), kuvvet ve hareket konularını günlük hayatta uyguladıkları (f=254), fene yönelik soru çözerken fende öğrendiklerini günlük hayatta kullandıklarını (f=231), ders çalışırken feni günlük hayatta kullandıklarını (f=146), bilimsel çalışma basamaklarını uygularken fende öğrendiklerini kullandıklarını (f=104), hastalık tedavisinde feni günlük hayatta kullandıklarını (f=98), hücre incelerken feni günlük hayatta kullandıklarını (f=74), şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

"Fen Bilimlerinde öğrendiklerini günlük hayatta kullandığın oldu mu?" sorusuna özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

"Voleybol oynarken topun yönünü ve hızını kuvvet ile ayarlarız."

"Evet, mesela kuvvetten yararlanarak çantamı çektim."

Özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 'Sence fen bilmek/öğrenmek gerekli midir?' sorusuna yönelik verdikleri yanıtlar Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerin feni bilmenin gerekli olup olmadığına ait görüşleri

Özel Okullar		Devlet Okulları	
Evet	Hayır	Evet	Hayır
107	11	710	225

Tablo 4 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 107'sinin feni bilmenin öğrenmenin gerekli olduğunu, 11'inin ise feni bilmenin öğrenmenin gerekli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Devlet okullarının 7. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin ise 710'unun feni bilmenin öğrenmenin gerekli olduğunu, 225'inin ise feni bilmenin öğrenmenin gerekli olmadığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun feni bilmenin gerekli olduğuna dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin, Fen bilmenin öğrenmenin neden gerekli olduğuna yönelik verdikleri yanıtlar Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5. Fen bilmenin öğrenmenin neden gerekli olduğuna yönelik verdikleri yanıtlar

Özel Okullar	f	Devlet Okullar	f
Hayatta bilmediğimiz her şeyi öğrendiğimiz için	5	Hayatta bilmediğimiz her şeyi öğrendiğimiz için	524
Günlük hayatta kullandığımız için	5	Günlük hayatta kullandığımız için	519
İnsan vücudu hakkında bilgi kazandığımız için	4	İnsan vücudu hakkında bilgi kazandığımız için	420
Bilim insanlarının yetişmesi için	4	İyi bir lise ya da üniversiteye yerleşebilmek için	384
Uzaydan haberimizin olması için	3	Başarılı olabilmek için	264
Mantığa dayalı olduğu için	2	Uzaydan haberimizin olması için	250
İyi bir lise ya da üniversiteye yerleşebilmek için	2	Fen hakiki ve gerçek olduğu için	218
Fen hakiki ve gerçek olduğu için	2	Önemli olduğu için	167
Önemli olduğu için	2	Kuvvet kavramını öğrendiğimiz için	135
Sayısal bir ders olduğu için	1	Mantığa dayalı olduğu için	121
Fen ile pek çok şey yaptığımız için	1	Bilim insanlarının yetişmesi için	95
Bitkilerin hayatını öğrendiğimiz için	1	Bitkilerin hayatını öğrendiğimiz için	93
Kuvvet kavramını öğrendiğimiz için	1	Sayısal bir ders olduğu için	64
Yalıtkan ve iletkeni öğrendiğimiz için	1	Fen ile pek çok şey yaptığımız için	47
Geleceğimizi öğrenebilmek için	1	Yalıtkan ve iletkeni öğrendiğimiz için	27
Türkiye'nin çökmemesi için	1	Geleceğimizi öğrenebilmek için	13

Tablo 5 incelendiğinde özel okulların 7. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin çoğunun; fenin hayatta bilmediğimiz her şeyi öğrendiğimiz için gerekli olduğu (f=5) şeklinde görüş bildirdikleri, günlük hayatta

kullandığımız için feni bilmenin gerekli olduğu şeklinde görüş bildirdikleri (f=5), insan vücudu hakkında bilgi kazandığımız için fen bilmenin gerekli olduğunu düşündükleri (f=4), bilim insanlarının yetişmesi için (f=4), uzaydan haberdar olmamız için (f=3), mantığa dayalı olduğu için (f=2), iyi bir lise veya üniversiteye yerleşebilmek için (f=2), fen gerçek olduğu için (f=2) ve fen önemli olduğu için (f=2), feni bilmenin, öğrenmenin gerekli olduğuna yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ise; hayatta bilmediğimiz her şeyi öğrendiğimiz için (f=524), günlük hayatta kullandığımız için (f=519), insan vücudu hakkında bilgi kazandığımız için (f=420), iyi bir lise ya da üniversiteye yerleşebilmek için (f=384), başarılı olabilmek için (f=264), uzaydan haberimizin olması için (f=250), fen gerçek olduğu için (f=218), fen önemli olduğu için (f=167), kuvvet kavramını öğrendiğimiz için (f=135), fen mantığa dayandığı için (f=121), bilim insanlarının yetişmesi için (f=95) bitkilerin hayatını öğrendiğimiz için (f=93), feni bilmenin, öğrenmenin gerekli olduğuna dair görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Sence fen bilmek/ öğrenmek gerekli midir? sorusuna yönelik devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

"Gereklidir. Günlük hayatta fen bilimleri zaten kullanılıyor."

"Evet gereklidir. Fen bilmezsek doktor olamayız."

Özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 'Çevrenden birileri ile fen hakkında konuşuyor musun?' sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Öğrencilerin çevreleri ile fen hakkında konuşup konuşmadıklarına dair görüşleri

Özel Okullar			Devlet Okulları		
Evet	Hayır	Bazen	Evet	Hayır	Bazen
86	26	5	479	148	273

Tablo 6 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 86'sının çevreleri ile fen hakkında konuştukları, 26'sının çevreleri ile fen hakkında konuşmadıklarını, 5'inin de çevreleri ile fen hakkında bazen konuştuklarını belirttikleri görülmektedir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ise 479'unun çevreleri ile fen hakkında konuştukları, 148'inin çevreleri ile fen hakkında konuşmadıklarını, 273'ünün de çevreleri ile fen hakkında bazen konuştuklarını belirttikleri tespit edilmiştir. . Tablo 6'ya bakıldığında devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun çevreleri ile fen hakkında konuştukları şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Özel okullar ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen hakkında çevrelerinde kimlerle konuştuklarına ait veriler Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7. Fen hakkında çevrelerinde kimlerle konuştuklarına yönelik görüşler

Özel Okullar	f	Devlet Okulları	f
Aile	12	Aile	583
Öğretmen	6	Arkadaşlar	242
Arkadaşlar	4	Öğretmen	86
Akraba (kuzen vs.)	1	Akraba (kuzen vs.)	37

Tablo 7'ye bakıldığında özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çevrelerinde fen hakkında; aile (f=12), öğretmen (f=6), arkadaşlar (f=4), akraba (f=1) ile görüştükleri şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ise çevrelerinde fen hakkında; aile (f=583), arkadaşlar (f=242), öğretmen (f=86), akraba (f=37) ile görüştükleri şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. . Tablo 7'ye bakıldığında devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun fen hakkında aileleri ile görüştüklerine dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 'çevrenden birileri ile fen hakkında konuşuyorsan bu konuşma içeriğinden bahseder misin?' sorusuna verdiği yanıtlara ait veriler Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Öğrencilerin çevreleri ile fen hakkındaki konuşmalarının içeriği

Özel Okullar	f	Devlet Okulları	f
Fen konuları	39	Eğlenceli bir ders	547
Ödev hakkında	23	En sevdiğim ders	523
Ders hakkında	21	Uzay	411
Doğa hakkında	21	İnsanları bilgilendiren ders	318
Uzay	11	İnsan vücudu	297
Fen problemleri hakkında	10	Hücre	255
Hücre	4	Yıldızlar	245
Sağlık hakkında	3	Deney	215
Eğlenceli bir ders	3	Dersin zor olması	207
Deney	3	Eğitici ve öğretici bir ders	186
Öğretmenin ders işleyişi hakkında	2	Hastalık	183
Gen	2	Organlar ve görevleri	176
Mitoz ve mayoz bölünme	2	Proje	147
Eğitici ve öğretici bir ders	1	Ders hakkında	142
En sevdiğim ders	1	Ödev hakkında	113
İnsanları bilgilendiren ders	1	Bitkilerin yapısı	113
Dersin zor olması	1	Doğa hakkında	96
Öğretmen	1	Mutasyon	87
Mekanik	1	Fen konuları	81
Hastalık	1	Fen problemleri hakkında	59
DNA	1	Yoğunluk	58

Fotosentez	1	DNA	42
Yıldızlar	1	Evrim	31
Bitkilerin yapısı	1	Sağlık hakkında	27
Mutasyon	1	Gen	23
Görecelik Teorisi	1	Fotosentez	19
Kromozom	1	Öğretmenin ders işleyişi hakkında	12
Organlar ve görevleri	1	Mitoz ve mayoz bölünme	11
Küresel Isınma	1	Maddenin Yapısı	11
Çevre Kirliliği	1	Küresel Isınma	9
Maddenin Yapısı	1	Mekanik	7
İnsan vücudu	1	Çevre Kirliliği	5
Evrim	1	Kromozom	3
Yoğunluk	1		
Proje	1		

Tablo 8'e bakıldığında özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun çevrelerindeki bireylerle; fen konuları (f=39), fen ödevleri (f=23), fen dersi (f=21), doğa (f=21), uzay (f=11), fen problemleri (f=10), hücre (f=4), sağlık (f=3), fen dersinin eğlenceli olması (f=3), fen deneyleri (f=3), fen bilimleri öğretmeninin dersi işleyiş biçimi (f=2), gen (f=2), mitoz ve mayoz bölünme (f=2) hakkında konuştukları tespit edilmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun ise fen bilimleri dersinin eğlenceli olduğu (f=547), en sevdikleri ders olduğu (f=523), uzay (f=411), insanları bilgilendiren ders olduğu (f=318), insan vücudu (f=297), hücre (f=255), yıldızlar (f=245), fen deneyleri (f=215), fen dersinin zor olması (f=207), fen bilimleri dersinin eğitici ve öğretici bir ders olduğu (f=186), insanlarda görülen hastalıklar (f=183), organlar ve görevleri (f=176), fen bilimleri projeleri (f=147), fen bilimleri dersinin içeriği (f=142), fen bilimleri ödevleri (f=113), bitkilerin yapısı (f=113), fenin doğası (f=96), mutasyon (f=87), fen bilimleri konuları (f=81), fen problemleri (f=59), yoğunluk (f=58) hakkında konuştukları tespit edilmiştir.

"Çevrenden birileri ile fen hakkında konuşuyor musun, eğer konuşuyorsan bu konuşma içeriğinden bahsedebilir misin?" sorusuna özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

"Evet, babam ve annemle bolca konuşurum ve zaten babamın ilk mesleği kimyagerlikti. O yüzden çok rahat konuşabiliyorum. Bir de arkadaşlarımla."

"Evet diğer soruda söylediğim gibi Genel cerrah olmak istediğim için birçok yerde bu konular açıldığında bu konulardan bahsetmeyi severim."

"Doğadan bahsediyoruz. Doğadan korkma o seni seviyor eğer biraz daha yakından bakarsan çok seveceksin."

“Ders hakkında konuşuyorum. Mesela evde derste anlatılan su ile zeytinyağının yoğunlukları ile ilgili deney yaptım.”

“Ağaçların karbondioksitleri nasıl oksijene çevirdiğini ve dersten sonra işlediklerimizle ilgili ödev yaparken anlamadığımda konuşurum.”

“Annemle konuşuyorum çünkü kendisi fen öğretmeni. Konuşmamız şöyle ‘Anneee... Sentrozom neydi?’, ‘Organeldi canım.’, ‘Hayır görevi…’ ”

Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ‘Fen Bilimlerine ders, sınav, ödevler dışında zaman ayırıyor musun?’ sorusuna verdiği yanıtlar Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9. Öğrencilerin fen bilimlerine ders sınav ve ödevler dışında zaman ayırıp ayırmadıklarına yönelik yanıtları

Özel Okullar			Devlet Okulları		
Evet	Hayır	Bazen	Evet	Hayır	Bazen
76	35	6	647	111	142

Tablo 9 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin 76’sının fen bilimlerine ders, sınav ve ödevlerinin dışında zaman ayırdıkları, 35’inin zaman ayırmadığı, 6 öğrencinin de bazen zaman ayırdıkları şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ise 647’sinin fen bilimlerine ders, sınav ve ödevlerinin dışında zaman ayırdıkları, 111’inin zaman ayırmadığı, 142 öğrencinin de bazen zaman ayırdıkları şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. . Tablo 9’a bakıldığında devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında da zaman ayırdıklarına dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ‘Fen bilimlerine ders, sınav ve ödevlerin dışında nasıl zaman ayırdıklarına’ yönelik görüşleri Tablo 10’daki gibidir.

Tablo 10. Öğrencilerin Fen Bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında nasıl zaman ayırdıklarına yönelik görüşleri

Özel Okullar	f	Devlet Okulları	f
Evde deney yapma	19	Evde deney yapma	612
Test çözme	14	Maket yapma	497
Doğada gözlem yapma (teleskopla gökyüzü inceleme)	9	Fen oyunları oynama	352
İnternetten araştırma yapma	9	Araştırma yapma	181
Ek kaynak okuma (Bilimsel kitaplar, Bilim-Teknik dergileri gibi)	5	Fene yönelik video izleme	173

Tekrar yapma	5	Doğada gözlem yapma (teleskopla gökyüzü inceleme)	138
Fene yönelik video izleme	4	Belgesel izleme	91
Fen dışında kitap okuma	3	Tekrar yapma	86
Belgesel izleme	2	Test çözme	85
Maket yapma	1	İnternetten araştırma yapma	47
Araştırma yapma	1	Fen dışında kitap okuma	35
Fen oyunları oynama	1	Ek kaynak okuma (Bilimsel kitaplar, Bilim-Teknik dergileri gibi)	13
Fen Bilimleri deney kitaplarını okuma	1		

Tablo 10'a bakıldığında özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun; evde deney yaparak (f=19), test çözerek (f= 14), doğada gözlem yaparak (teleskopla gökyüzü inceleme) (f=9), internetten araştırma yapma (f=9), bilimsel kitaplar, bilim-teknik dergileri gibi ek kaynaklar okuyarak, tekrar yaparak, fenle ilgili video izleyerek, fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında zaman ayırdıklarına yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun ise; evde deney yaparak (f=612), maket yaparak(f=497), fen oyunları oynayarak (f=352), araştırma yaparak (f=181), fene yönelik video izleyerek (f=173), doğada gözlem yaparak (teleskopla gökyüzü inceleme) (f=138), belgesel izleyerek (f=91), tekrar yaparak (f=86), test çözerek (f=85), internetten araştırma yaparak (f=47), fen bilimleri dışında kitap okuyarak (f=35), bilimsel kitaplar, bilim-teknik dergileri gibi ek kaynaklar okuyarak (f=13), fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında zaman ayırdıkları şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Özel okullar ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıftaki öğrencilerinin 'Sence iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özellikleri neler olabilir?' sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Öğrencilerin iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özelliklerine ait görüşleri

Özel Okullar	**f**	**Devlet Okulları**	**f**
İşinin ehli	45	İyi bir insan	598
Öğretmenim gibi	24	Deney yaptıran	588
Eğlenceli	22	Disiplinli-Ciddi	574
Cana yakın	16	Sınıf hâkimiyetini sağlayan	473
Kızmayan	13	Sürekli yazı yazdırmamalı	463
Herkesin fikrine saygılı	10	Kızmayan	451
Sınıf hâkimiyetini sağlayan	7	Çocukları sevmeli	428
Deney yaptıran	7	Bize cevap vermeli	421
Bize cevap vermeli	6	Bilimi bilmeli	418
İyi bir insan	5	Kendini geliştirmiş	373
Bilgili	5	Yarışma yaptırmalı	366
Disiplinli-Ciddi	5	Oyun oynatmalı	354
Sabırlı	4	Bilgili	352

Sürekli yazı yazdırmamalı	4	Fazla ödev vermemeli	326
Enerjik	4	Eğlenceli	322
Tekrar yapmalı	4	Proje yaptırmalı	313
Deneyimli (Uzun süre öğretmenlik yapmış)	3	Sohbet etmeli	272
Soru çözdürmeli	3	Teknolojiyi kullanmalı	271
Fazla ödev vermemeli	2	Tekrar yapmalı	248
Teknolojiyi kullanmalı	2	Meraklı	229
Yarışma yaptırmalı	2	Bilmem	212
Kendini ifade edebilmeli	2	Saygılı	211
Dürüst-samimi	2	Sabırlı	198
Saygılı	2	Kısa notlar tutturmuşlardır	191
Akıcı konuşmalı	2	Ders dışında da ilgilenmeli	188
Çocukları sevmeli	2	Dersi öğrencilerle işleyen	187
Empatik olmalı	2	Dürüst-samimi	175
Bilimi bilmeli	2	Kadın olmalı	174
Sohbet etmeli	2	İyi resim çizebilmeli	171
Bilmem	2	Deneyimli (Uzun süre öğretmenlik yapmış)	152
Kendini geliştirmiş	1	İstekli	144
Dersi öğrencilerle işleyen	1	Öğretmenim gibi	143
İstekli	1	Eksi vermemeli	127
Meraklı	1	Cana yakın	113
İyi resim çizebilmeli	1	Herkesin fikrine saygılı	109
Proje yaptırmalı	1	Kendini ifade edebilmeli	102
Dersi boş geçirmeli	1	Soru çözdürmeli	98
Eksi vermemeli	1	Uzun boylu	94
Uzun boylu	1	Dersi boş geçirmeli	91
Havalı	1	İşinin ehli	89
Jest-mimik kullanmalı	1	Empatik olmalı	84
Ders dışında da ilgilenmeli	1	Diğer arkadaşlarımızın yanında yanlışımızı yüzümüze vurmamalı	66
Kısa notlar tutturmuşlardır	1	Akıcı konuşmalı	59
Kadın olmalı	1	Havalı	56
Diğer arkadaşlarımızın yanında yanlışımızı yüzümüze vurmamalı	1	Enerjik	43
Oyun oynatmalı	1	Jest-mimik kullanmalı	37

Tablo 11 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özelliklerine; işinin ehli (f=45), öğretmenim gibi (f=24), eğlenceli (f=22), cana yakın (f=16), kızmayan (f=13), herkesin fikrine saygılı (f=10), sınıf hâkimiyetini sağlayan (f=7), deney yaptıran (f=7), bize cevap vermeli (f=6), iyi bir insan (f=5), bilgili (f=5), disiplinli-ciddi (f=5), sabırlı (f=4), sürekli yazı yazdırmamalı (f=4), enerjik (f=4), tekrar yapmalı (f=4), deneyimli (uzun süre öğretmenlik yapmış) (f=3), soru çözdürmeli (f=3), fazla ödev vermemeli (f=2), teknolojiyi kullanmalı (f=2), yarışma

yaptırmalı (f=2), kendini ifade edebilmeli (f=2), dürüst-samimi (f=2), saygılı (f=2), akıcı konuşmalı (f=2), çocukları sevmeli (f=2), empatik olmalı (f=2), bilimi bilmeli (f=2), sohbet etmeli (f=2), bilmem (f=2) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun ise; iyi bir insan (f=598), deney yaptıran (f=588), disiplinli-ciddi (f=574), sınıf hâkimiyetini sağlayan (f=473), sürekli yazı yazdırmamalı (f=463), kızmayan (f=451), çocukları sevmeli (f=428), bize cevap vermeli (f=421), bilimi bilmeli (f=418),kendini geliştirmiş (f=373), yarışma yaptırmalı (f=366), oyun oynatmalı (f=354), bilgili (f=352), fazla ödev vermemeli (f=326), eğlenceli (f=322), proje yaptırmalı (f=313), sohbet etmeli (f=272), teknolojiyi kullanmalı (f=271), tekrar yapmalı (f=248), meraklı (f=229), bilmem (f=212), saygılı (f=211), sabırlı (f=198), kısa notlar tutturmuşlardır (f=191), ders dışında da ilgilenmeli (f=188), dersi öğrencilerle işleyen (f=187), dürüst-samimi (f=175), kadın olmalı (f=174), iyi resim çizebilmeli (f=171), deneyimli (uzun süre öğretmenlik yapmış) (f=152), istekli (f=144), öğretmenim gibi (f=143), eksi vermemeli (f=127), cana yakın (f=113), herkesin fikrine saygılı (f=109), kendini ifade edebilmeli (f=102), soru çözdürmeli (f=98), uzun boylu (f=94), dersi boş geçirmeli (f=91), işinin ehli (f=89), empatik olmalı (f=84), diğer arkadaşlarımızın yanında yanlışımızı yüzümüze vurmamalı (f=66), akıcı konuşmalı (f=59), havalı (f=56), enerjik (f=43), jest-mimik kullanmalı (f=37) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

"Sence iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özellikleri neler olabilir?" sorusuna özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

"Bizim Fen Bilimleri öğretmeninde hepsi var, gelin sorun."

"Düşüncelerimize saygılı olmalı, bize cevap vermeli (sanane, konumuz o değil… vs. dememeli)."

"İyi anlatmalı, çocuğun anlayıp anlamadığını bilmeli."

Özel okullar ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıftaki öğrencilerinin 'Sence Fen Bilimleri yapmada, uygulamada iyi olan bir öğrencinin özellikleri neler olmalıdır?' sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12. Öğrencilerin Fen Bilimlerini iyi yapan öğrencinin özelliklerine dair görüşleri

Özel Okullar	f	Devlet Okulları	f
Çalışkan	25	Çalışkan	689
Dersi dinlemeli	18	Dersi dinlemeli	643
Tekrar yapmalı	17	Tekrar yapmalı	607
Zeki olmalı	14	Soru çözmeli	358
Soru çözmeli	12	Araştıran	356
Meraklı olmalı	10	Benim gibi olmalı	291
Bilmiyorum	10	Derse aktif katılan	221
Araştıran	7	Meraklı olmalı	217

Benim gibi olmalı	7	Ayrıntılı bilgi sahibi	198
Terbiyeli-Saygılı	6	Konuyu anlamalı	152
Konuyu anlamalı	5	Sınıf düzenini bozmamalı	143
Mantıklı	5	Zeki olmalı	142
Dersi sevmeli	5	Mantıklı	94
Sınıf düzenini bozmamalı	5	Deneyler yapmalı	84
Deneyler yapmalı	4	Terbiyeli-Saygılı	83
İlgili olmalı	3	İlgili olmalı	75
İstekli	3	Dersi sevmeli	62
Soru sormaktan çekinmeyen	3	Sınavları iyi	62
Eleştiri kaldıran	2	Günlük hayatta kullanan	51
Günlük hayatta kullanan	2	Soru sormaktan çekinmeyen	48
Düşünen	2	Uzayı sevmeli	46
Dalga geçmeyen	2	Bilmiyorum	39
Hayal gücü iyi	2	İstekli	39
Enerjik-Neşeli	2	Sağlığa ilgili	24
Ayrıntılı bilgi sahibi	2	Özverili	16
Derse aktif katılan	2		
Kendini ifade edebilmeli	1		
Özverili	1		
Analitik zekası yüksek	1		
Hiçbir şey	1		
Komik	1		
Sınavları iyi	1		
Fikir yürüten	1		
Yenilikçi	1		
Yardımsever	1		
Sağlığa ilgili	1		
Uzayı sevmeli	1		
Becerikli	1		
Sosyal	1		
Şarkı söylemeli	1		

Tablo 12 incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun öğrencilerin Fen Bilimlerini iyi yapan öğrencinin özelliklerine; çalışkan (f=25), dersi dinlemeli (f=18), tekrar yapmalı (f=17), zeki olmalı (f=14), soru çözmeli (f=12), meraklı olmalı (f=10), bilmiyorum (f=10), araştıran (f=7), benim gibi olmalı (f=7), terbiyeli-saygılı (f=6), konuyu anlamalı (f=5), mantıklı (f=5), dersi sevmeli (f=5), sınıf düzenini bozmamalı (f=5), deneyler yapmalı (f=4), ilgili olmalı (f=3), istekli (f=3), soru sormaktan çekinmeyen (f=3), eleştiri kaldıran (f=2), günlük hayatta kullanan (f=2), düşünen (f=2), dalga geçmeyen (f=2), hayal gücü iyi (f=2), enerjik-neşeli (f=2), ayrıntılı bilgi sahibi (f=2), derse aktif katılan (f=2) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun ise: çalışkan (f=689), dersi dinlemeli (f=643), tekrar yapmalı (f=607), soru

çözmeli (f=358), araştıran (f=356), benim gibi olmalı (f=291), derse aktif katılan (f=221), meraklı olmalı (f=217), ayrıntılı bilgi sahibi (f=198), konuyu anlamalı (f=152), sınıf düzenini bozmamalı (f=143), zeki olmalı (f=142), mantıklı (f=94), deneyler yapmalı (f=84), terbiyeli-saygılı (f=83), ilgili olmalı (f=75), dersi sevmeli (f=62), sınavları iyi (f=62), günlük hayatta kullanan (f=51), soru sormaktan çekinmeyen (f=48), uzayı sevmeli (f=46), bilmiyorum (f=39), istekli (f=39), sağlığa ilgili (f=24), özverili (f=16) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

"Sence Fen Bilimlerini yapmada, uygulamada iyi olan bir öğrencinin özellikleri neler olmalı?" sorusuna özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

"Benim gibi. Meraklı, öğrendiğini kapan."

"Bence benim gibi olmalı; hayvanları, doğayı, uzayı sevmeli, araştırmalar yapmalı."

SONUÇLAR

Araştırma sonuçlarına göre; gerek özel okullarda gerek devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri deyince akıllarına; canlılar alemi, uzay, deney, bilim, fizik, insan vücudu, ders, biyoloji, bilim insanı, araştırma, kimya, doğa geldiği şeklinde ortak görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir. Özel okullardaki öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilerden farklı olarak fen bilimleri deyince akıllarına; hücre, laboratuvar, fen öğretmeni, hayat, eğlence, sistemler, sayılar, evren, madde kuvvet, ilim, gerçek, okul, ebeveyn, okul, proje, başarı geldiği şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Devlet okullarındaki öğrencilerin ise özel okullardaki öğrencilerden farklı olarak fen bilimleri deyince akıllarına robotlar geldiği şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada özel okulda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun feni günlük hayatta kullandıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinin feni çoğunlukla uzayı teleskopla incelerken, kuvvet ve hareket konularında günlük hayatta fen bilimlerini kullandıklarına dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ders çalışırken, bilimsel araştırma basamaklarını uygularken, genleşme ve büzülme- erime ve donma konularında, hastalık tedavisinde, ders çalışırken, soru çözerken, canlıları incelerken, hücrenin yapısını incelerken, kitap okurken, bir ampulü açarken ya da kapatırken fen bilimlerini günlük hayatlarında kullandıkları şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun feni bilmenin gerekli olduğuna dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Hem özel okullar hem de devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin feni bilmenin, öğrenmenin neden gerekli olduğuna dair verdikleri yanıtlara bakıldığında çoğunlukla hayatta bilmediğimiz her şeyi öğrendiğimiz için, günlük hayatta kullandığımız için, insan vücudu hakkında bilgi kazandığımız için, bilim insanlarının

yetişebilmesi için, uzaydan haberimizin olması için, fen gerçek olduğu için, bitkilerin hayatını öğrendiğimiz için, kuvvet kavramını öğrendiğimiz, fen önemli olduğu için şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun çevreleri ile fen hakkında konuştukları şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun fen hakkında aileleri ile görüştüklerine dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki bireyler ile fene ilişkin; fen bilimleri dersi hakkında, uzay hakkında, fen deneyleri hakkında, hücre hakkında, fen bilimleri ödevleri hakkında, doğa hakkında, fen konuları hakkında, fen problemleri hakkında, fen bilimlerinin eğlenceli bir ders olduğu hakkında, fen bilimleri öğretmeninin dersi işleyiş biçimi hakkında, genler hakkında, mitoz ve mayoz bölüme hakkında, DNA hakkında, hastalık hakkında, fotosentez hakkında, sağlık hakkında, eğitici öğretici bir ders olması hakkında, küresel ısınma, çevre kirliliği, insan vücudu, yoğunluk, evrim, mutasyon, bitkilerin yapısı, yıldızlar, dersin zorluğu, organlar ve görevleri, insan vücudu, mekanik, fen bilimleri sevilen bir ders olması, insanları bilgilendiren ders olduğu, kromozomlar, fen projeleri hakkında konuştukları tespit edilmiştir. Ayrıca özel okullardaki öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilerden farklı olarak çevrelerindeki bireylerle fene ilişkin görecelik teorisi hakkında konuştukları, devlet okullarındaki öğrencilerin ise özel okullardaki öğrencilerden farklı olarak maddenin yapısı hakkında konuştukları belirlenmiştir.

Araştırmada devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında da zaman ayırdıklarına dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Gerek özel okullar gerek devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin; evde deney yaparak, test çözerek, doğada gözlem yaparak, internetten araştırma yaparak, bilimsel kitaplar, bilim-teknik dergileri gibi ek kaynaklar okuyarak, tekrar yaparak, fene yönelik video izleyerek, fen bilimleri konuları dışındaki kitapları okuyarak, belgesel izleyerek, araştırma yaparak, fen oyunları oynayarak ve maket yaparak, fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında zaman ayırdıkları şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak, fen bilimlerine ders, sınav ve ödevler dışında, fen bilimleri deneylerine yönelik kitaplar okumak suretiyle zaman ayırdıklarına yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda gerek özel okul gerekse devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin iyi bir fen bilimleri öğretmeninin özelliklerine; iyi bir insan, deney yaptıran, disiplinli-ciddi, sınıf hakimiyetini sağlayan, sürekli yazı yazdırmayan, kızmayan, çocukları seven, bize cevap veren, bilimi

bilen, kendini geliştirmiş, yarışma yaptıran, oyun oynatan, bilgili, fazla ödev vermeyen, eğlenceli, proje yaptıran, sohbet eden, teknolojiyi kullanan, tekrar yapan, meraklı, bilmem, saygılı, sabırlı, kısa notlar tutturan, ders dışında da ilgilenen, dersi öğrencilerle işleyen, dürüst-samimi, kadın cinsiyetinde, deneyimli (uzun süre öğretmenlik yapmış), istekli, öğretmenim gibi, eksi vermeyen, cana yakın, herkesin fikrine saygılı, kendini ifade edebilen, soru çözdüren, uzun boylu, dersi boş geçirmeyen, işinin ehli, empatik, diğer arkadaşlarımızın yanında yanlışımızı yüzümüze vurmayan, akıcı konuşan, havalı, enerjik, jest-mimik kullanan şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada gerek özel gerekse devlet okullarının 7. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin fen bilimlerini iyi yapan öğrencinin özelliklerine; çalışkan, dersi dinleyen, tekrar yapan, soru çözen, araştıran, benim gibi, derse aktif katılan, meraklı olan, ayrıntılı bilgi sahibi, konuyu anlayan, sınıf düzenini bozmayan, zeki olan, mantıklı, deneyler yapan, terbiyeli-saygılı, ilgili olan, dersi seven, günlük hayatta kullanan, soru sormaktan çekinmeyen, uzayı seven, bilmiyorum, istekli, sağlığa ilgili, özverili şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1. Bu araştırma Kars il merkezindeki ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın Türkiye'nin farklı illerindeki ortaokul öğrencileri ile yürütülebilir. Bu şekilde fen bilimlerinin farklı yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin tespit edilmesi ile fen bilimlerinin aksayan yönlerinin giderilebileceği düşünülmektedir.

2. Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek görüşleri tespit edilmiştir. Bu araştırma diğer ortaokulların sınıf düzeylerindeki (5., 6. ve 8.) öğrencileriyle yürütülebilir.

3. Bu araştırma fen bilimleri dışında sosyal bilgiler, matematik, Türkçe, İngilizce gibi öğrenim alanlarına yönelik öğrenci görüşlerine başvurulabilir

4. Bu araştırma yapılandırılmış form üzerinden sadece öğrencilerin verdikleri yazılı cevapların analiz edilmesinden oluşturulmuştur. İleride yapılacak olan araştırmalarda örneklem azaltılarak her bir öğrenciye hem yazılı form hem de yüz yüze görüşme formu oluşturularak, önce yazılı form analiz edilip ardından öğrencinin diğerlerinden farklı ifade vermesinin nedeni yüz yüze görüşmede tespit edilmesi şeklinde çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E. Özcan, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi: Ankara.

Çepni, S., & Çil, E. (2016). Fen bilimleri dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul öğretmen el kitabı. Pegem Akademi: Ankara.

Çepni, S. (2011). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Pegem Akademi: Ankara.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Kaptan, F. (2006). *Fen bilgisi öğretiminin niteliği ve amaçları.* Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

M.E.B., (2013). İlköğretim fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Miles, M.B., & A.M. Huberman (1984), *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods.* Sage Publications, USA.

Patton MQ. *Qualitative research and evaluation methods.* 3rd Sage Publications; Thousand Oaks, CA: 2002.

Konu Alanı: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

ZEKA OYUNLARI VE MATEMATİK KAVRAMLARI

Zeynep SEVİM[108],

ÖZET

Etkili bir öğrenme aracı olan oyunlar, eğitsel olarak kullanıldığında çocukların ilgi ve becerilerini ortaya koyma imkânı verir. Bu çalışmanın temel amacı, günlük hayatta yaygın olarak kullanılan stratejik akıl-zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve matematiksel kavramların öğretimi için zekâ oyunları içinde nasıl kullanılabileceğini belirlemektir. Proje; Oyunların Belirlenmesi, Matematiksel Kavramların Belirlenmesi ve Oyun Kurallarının Belirlenmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Projede Millî Eğitim Bakanlığının zekâ oyunları dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde adı geçen oyunlar incelenip oyunların oynanışları, kuralları araştırılmış ve Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan konular incelenmiştir. Araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre oyunlardan Reversi ve Mangala oyunları, Matematik konularından ise Asal sayılar, Çarpanlar ve Katlar konuları bu oyunlara uyarlanarak oyunun oynanışı, kuralları ile ilgili yeni oyunlar üretilmiştir. Sonuç olarak, stratejik zekâ oyunları matematik öğretimi için büyük bir potansiyele sahiptir. Ülkemizde zekâ oyunları oldukça ilgi çekmektedir. Bu oyunlardan bireyler istedikleri oyunu seçip istedikleri derslerden konulara uyarlayabilmektedir. Bu bağlamda proje diğer çalışmalardan farklı olarak sadece bir zekâ oyunu oynamayı veya matematiksel bir kavramı öğrenmemekte aynı zamanda bireyin oyunu ve kurallarını kendi tasarlamasını sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: *Zekâ oyunları, Oyun ile öğrenme, Matematik öğretimi*

.

INTELLIGENCE GAMES AND MATHEMATICS CONCEPTS

ABSTRACT

Games, which are an effective learning tool, allow children to demonstrate their interests and skills when used educationally. The main purpose of this study is to determine how strategic mind-intelligence games, which are widely used in daily life, can be used in intelligence games for the development of students' mathematical process skills and teaching mathematical concepts. Project; It consists of three stages: Determination of Games, Determination of Mathematical Concepts and Determination of Game Rules. In the project, the games mentioned in the intelligence games course curriculum and teaching material of the Ministry of National Education were examined, the gameplay and rules of the games were researched and the subjects in the Mathematics Lesson Curriculum were examined. According to the findings obtained as a result of the researches, Reversi and Mangala games from the games, Prime numbers, Multipliers and Multiples from the Mathematics topics were adapted to these games and new games related to the gameplay and rules of the game were

[108] Öğretmen, zynpsevim@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

*produced. As a result, strategic intelligence games have great potential for teaching mathematics. Intelligence games are very interesting in **our** country. From these games, individuals can choose the game they want and adapt it to the subjects from the courses they want. In this context, unlike other studies, the project does not only learn to play a mind game or a mathematical concept, but also enables the individual to design the game and its rules himself.*

Keywords: Intelligence games, Learning with games, Teaching Mathematics

GİRİŞ

Oyun, belli bir amaca yönelik veya amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan, çocuğun severek ve isteyerek katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Çocuğun yaşamında önemli bir yer alan ve en etkili öğrenme araçlarından biri olan oyun; çocuğun aktif katılımını sağlayan ve öğrenmesini kolaylaştıran etkili araçlardan biridir (Chen, Liao, Cheng, Yeh, ve Chan, 2012).

Oyun, çocuğun kendi başına bir şeyler öğrenmesini sağlayan ve becerilerini ortaya çıkarma imkânı veren etkili bir eğitim sürecini de kapsar (Köroğlu ve Yeşildere, 2012).

Etkili bir öğrenme aracı olan oyunlar, eğitsel olarak kullanıldığında çocukların bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk, 2007).

Oyunlar; birçok çeşitli alanlarda araştırmalara konu olmuştur. Bu nedenle, literatürde birçok oyun sınıflandırmaları mevcuttur (Kirriemuir ve McFarlane, 2004).

Gros (2007) oyunları

1. Aksiyon oyunları
2. Macera oyunları
3. Dövüş oyunları
4. Rol yapma oyunları
5. Simulasyonlar
6. Spor oyunları ve
7. Strateji oyunları şeklinde yedi kategoriye ayırmıştır.

Herz (1997) oyunları Gros'un (2007) sınıflandırmasına ek olarak "yapboz/bulmaca/ zekâ oyunları" sınıflandırması yapıp sekiz kategoriye ayırmıştır.

Akıl ve zekâ oyunları; Belirli kuralları, hedefi, kazanan-kaybedeni belirleyen durumları bulunan, çözülmeyi bekleyen problematik bir bağlam ortaya koyan, şans faktörünün çok fazla etkili olmadığı, Görsel-uzamsal düşünme yeteneğinin, psiko-motor becerilerinin, hafıza ve dikkat gücünün, temel

matematik becerilerinin ve bilişsel stratejilerin aktif kullanmasını gerektiren oyunlardır (Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen ve Atasay, 2017).

Zekâ oyunları bireylerin hızlı ve doğru karar verebilmelerini, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmelerini ve kendi potansiyellerinin farkına varabilmelerini sağlar (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde zekâ oyunlarına yoğun bir ilgi gösterilmekte ve bu oyunların kullanım alanlarının oldukça yaygınlaştıkları görülmektedir.

2012 yılından itibaren zekâ oyunları ortaokullarda "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları" öğretim programı altında seçmeli bir ders olarak yer almaya başlamıştır. Bu dersin öğretim programında zekâ oyunlarının, alışılmışın dışında ve özgün düşünmeyi sağlayan, alternatif cevaplara ve çözümlere sahip, problem çözme, iletişim ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Programda zekâ oyunları;

Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları: Akıl yürütme oyunları, verilen ipuçlarını değerlendirerek ve yalnızca mantıksal çıkarımlar yaparak sonuca ulaşılan oyunlar iken işlem oyunları ise mantıksal çıkarımların yanı sıra dört işlem bilgisinin de kullanıldığı oyunlardır.

Sözel Oyunlar: Oyuncuların mantıksal çıkarımlarının yanı sıra sözcük dağarcıklarından ve genel kültürlerinden faydalandıkları, tek kişilik, karşılıklı ya da takım şeklinde oynanabilen oyun türleridir.

Hafıza Oyunları: Görsel veya sözel, kısa veya uzun dönem hafızanın kullanıldığı oyun türleridir.

Strateji Oyunları: İki veya daha fazla oyuncunun birbirlerine karşı oynadığı, kaybeden ve kazananların bulunduğu oyun türleridir.

Geometrik–Mekanik Oyunlar: Tek kişilik, karşılıklı ya da takım şeklinde oynanabilen, geometrik düşünme yöntemleri, uzamsal düşünme becerileri, el-göz koordinasyonu veya motor becerilerini geliştirebilen oyun türleridir.

Zekâ Soruları: Başlangıçta çözüm yöntemi belirgin olmayan, oyuncunun ipuçlarını incelemesi sonucunda net bir yanıta ulaştığı, genellikle tek kişi tarafından cevaplanabilen sorulardır.

Şeklinde sınıflandırılmıştır.

Zekâ Oyunları ve Matematik

Zekâ oyunlarında ortaya konan performans ile matematik başarısı ve yeteneği arasında sıkı bir ilişki olduğuna yönelik yaygın bir inanış gözlemlenmektedir. Bu inanışın temelleri zekâ oyunlarının içerdiği stratejik, esnek ve çok yönlü düşünmenin matematik içinde de mevcut olduğu veya zekâ oyunları ile

uğraşan insanların pek çoğunun matematikte de başarılı olduğu gözlemlerinde aranabilir. Zekâ oyunları ile matematik arasındaki ilişkinin bir diğer ve belki de en önemli boyutu her ikisinin de temellerinde yatmaktadır.

Matematiği gerçek anlamda öğrenmek, öğrenenin problematik bir durumla karşılaşması ve bu duruma önceki bilgilerini kullanarak çözüm yolları geliştirme çabası sonucunda gerçekleşen bir süreçtir (Brousseau, 1997). Stratejik zekâ oyunları da belirli kurallar ve durumlar çerçevesinde problematik bir bağlam yaratmaktadır. Oyuncular bu bağlamda kazanmak için bazı çözüm yolları üretmek zorundadırlar.

Problem çözme matematiğin temeli ve en önemli bileşenidir. Özellikle rutin olmayan problemler olarak adlandırılan, çözümü bilinen işlem ve algoritmalara dayanmayan problemler üzerine çalışmak temel bir matematiksel uğraştır. Eğitim-öğretim bağlamında problem çözme özellikle Polya'nın (1945) çalışmalarından sonra daha da büyük bir önem kazanmıştır. Polya, problem çözümünde kullanılabilecek bir dizi strateji tanımlamıştır. Bunlar, örüntü arama, problemi basitleştirme, tablo yapma gibi sistematik düşünmeyi, problemdeki verilerle hedeflenen sonuç arasındaki ilişkiye odaklanmayı amaçlayan bir dizi zihinsel şema veya beceri olarak da adlandırılabilir. Polya, problem çözme stratejilerine yaptığı vurgu ile bu stratejilerin doğrudan öğretimini değil, bu şekilde stratejik düşünebilme yetkinliğinin kazandırılmasını kastetmiştir. Elbette, bir problemin stratejik bir yaklaşımla çözülebilmesi, önce problemin mevcut strateji, kavramsal araç ve yöntemlerle çözülebilir olmasını gerektirmektedir. Aksi halde, problemin çözümü için yeni kavram, araç veya modellerin ortaya konulması söz konusudur ki bu da problem çözme eyleminin matematiksel bilgi üretimine bakan boyutudur. Stratejik zekâ oyunları, bir problem durumundan kazanan olarak çıkmayı, bir görevi (rakipten önce) başarmayı ve bunları sistematik olarak sağlayabilmek için de bazı bilişsel şemaların kurulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu yönüyle stratejik zekâ oyunları ile matematiksel problem çözme arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Zekâ a oyunları problem çözme becerilerini harekete geçirmektedir. Oyuncular anlama, analiz etme, yordama, çözüm yolu geliştirme, çözümü deneme, sınama, doğrulama ya da yanlışlama, revize etme gibi birçok aşamayı gerçekleştirmektedirler. Bu aşamalar matematikçilerin matematik yapma süreçleriyle benzerlik göstermektedir. Bu süreçler 2000'li yıllardan bu yana pek çok ülkenin matematik öğretimi programlarına genel bir çerçeve sunmakta ve problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, temsil etme ve ilişkilendirme gibi başlıklar altında açıklanmaktadır (NCTM, 2000; Erdoğan & Özdemir Erdoğan, 2012).

Bu bağlamda, stratejik zekâ oyunlarının incelenmesi ve matematik öğrenmeye ve öğretmeye ne gibi bir katkılarının olabileceğinin araştırılması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

YÖNTEM

Bu proje; zekâ oyunlarının belirlenmesini, seçilen oyunlarda ele alınacak matematiksel kavramları ve oyun kurallarını içermektedir. Çalışmada incelenecek oyunların belirlenmesi için kritere dayalı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2001). Bu yöntem önceden belirlenen kriterlere sahip örneklerin seçilmesini içermektedir.

1.Aşama: Oyunların Belirlenmesi

Projede Millî Eğitim Bakanlığının zekâ oyunları dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde adı geçen oyunlar ele alınmıştır. Bu oyunların kuralları, oyunun oynanışı, oyun materyalleri gibi bilgiler oyunun araştırma için uygun özelliklere sahip olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda bir oyun havuzu listesi oluşturulmuştur. Bu oyun havuzundan, strateji geliştirmeyi gerektiren, en az iki kişi ile oynanabilen popüler oyunların ele alınması kararlaştırılmıştır. Değerlendirilen oyunlar arasında tablo 1 de verilen oyunların araştırma için uygun olduğu belirlenmiştir

Tablo 1.

Zekâ Oyunları	Beceriler
Reversi	Akıl yürütme, Problem çözme, İletişim
Mangala	Akıl yürütme, Problem çözme, İletişim

2.Aşama: Matematiksel Kavramların Belirlenmesi

Stratejik zekâ oyunlarının somut materyallerini matematik öğretiminde kullanabilmek için Matematikte sık sık karşımıza çıkan, araştırmacıların bireysel tercihlerine göre konular listelenmiştir. Bu kavramlardan en çok karşılaştığımız asal sayılar ve Çarpanlar- katlar konusu oyunlara uyarlanmıştır.

Tablo 2.

Zekâ Oyunları	Matematiksel Kavran
Reversi	Asal Sayılar
Mangala	Çarpanlar ve Katlar

3.Aşama: Oyunların Kurallarının Belirlenmesi

Millî Eğitim Bakanlığının zekâ oyunları dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde adı geçen oyunların turnuva kuralları incelenip bu kurallara göre oyunlar oynanmıştır. Daha sonra belirlenen konular oyunlara entegre edilerek ihtiyaç duyulan yeni kurallar belirlenmiştir. Konular oyunlara

uyarladıktan sonra araştırmacılar tarafından defalarca oynanıp eksiklikler ve yeni fikirler ortaya çıkarak oyunun son hali belirlenmiştir.

Proje İş-Zaman Çizelgesi

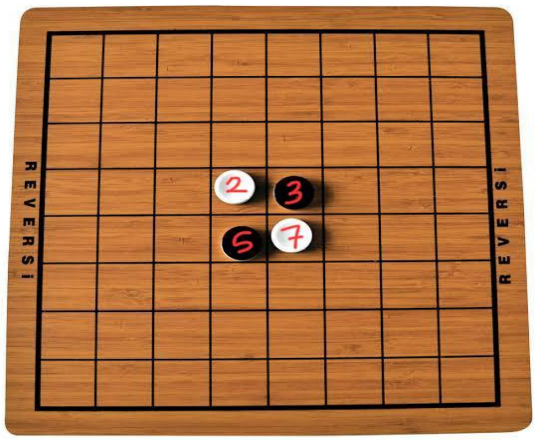
AYLAR										
İşin Tanımı	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
Literatür Taraması	X	X	X							
Arazi Çalışması			X	X	X	X	X	X		
Verilerin Toplanması ve Analizi						X	X	X		
Proje Raporu Yazımı								X	X	X

BULGULAR

1.Reversi oyunu ile Asal sayılar

- Reversi oyun tahtası 8x8 ölçülerinde, 64 adet ve içleri boş kareden oluşan platformdur.
- İki kişiyle oynanır.
- Oyunda bir yüzü siyah, bir yüzü beyaz ve üzerlerinde 1'den 100'e kadar doğal sayıların (Çoğunlukla asal sayı) yazıldığı taşlar bulunur.
- Oyunculardan biri siyah rengi, diğeri beyaz rengi seçer.
- İlk hamleyi siyah rengi seçen oyuncu yapar.
- Oyuna başlamak için oyunun ortasına 2,3,5,7 numaralı iki siyah iki beyaz taş, kare oluşturacak şekilde (şekil 1) yerleştirilir. Aynı renk iki taş çapraz şekilde bulunur.
- Oyuncular oyuna ellerinde kalan diğer taşlar ile başlar.

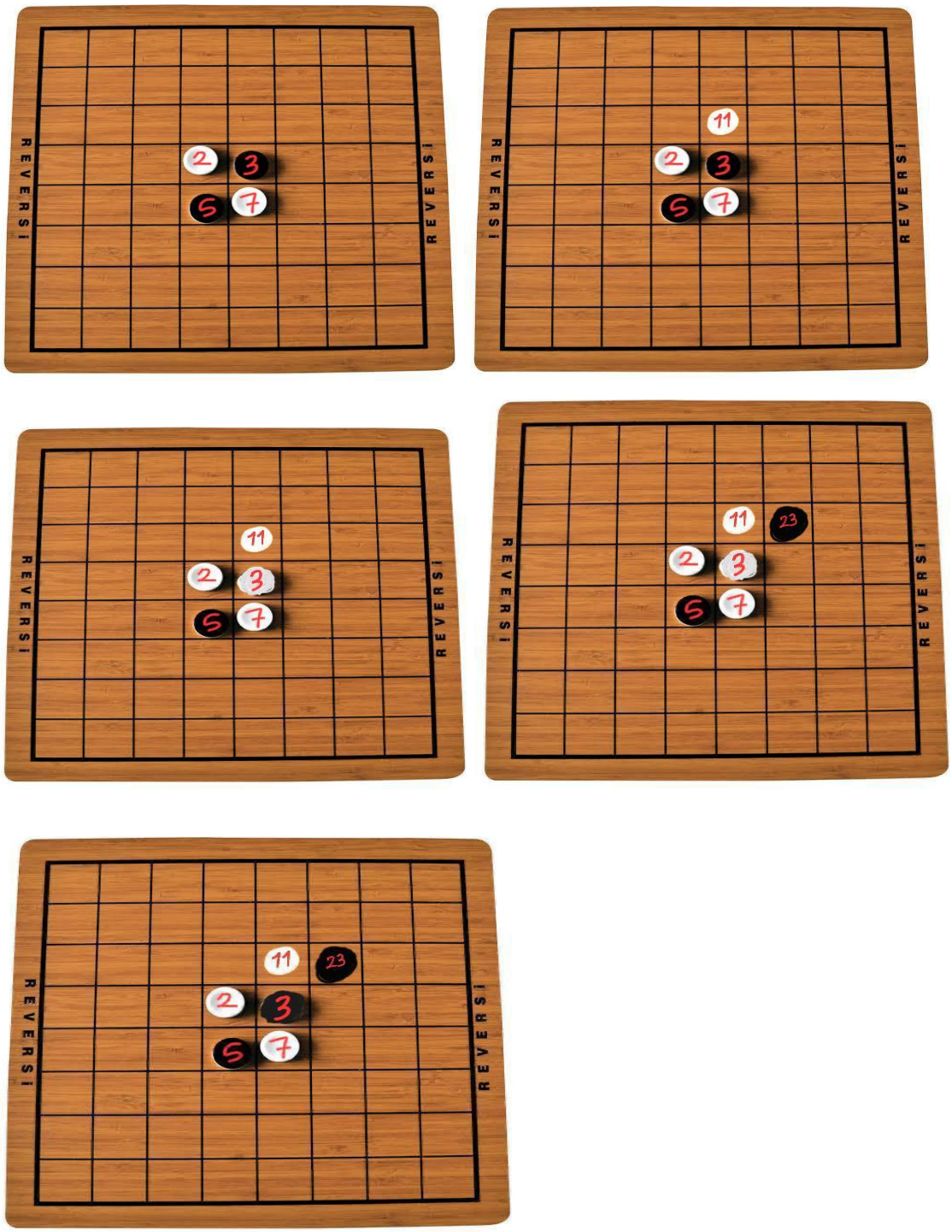
Şekil 1. Reversi



Oyunun Kuralları ve Oynanışı

- Rakibinizin birden fazla taşını, asal sayılı taşlarınızın ortasına alarak kendi renginize döndürebilirsiniz.

Şekil 2. Hamlelere göre oyun süreci



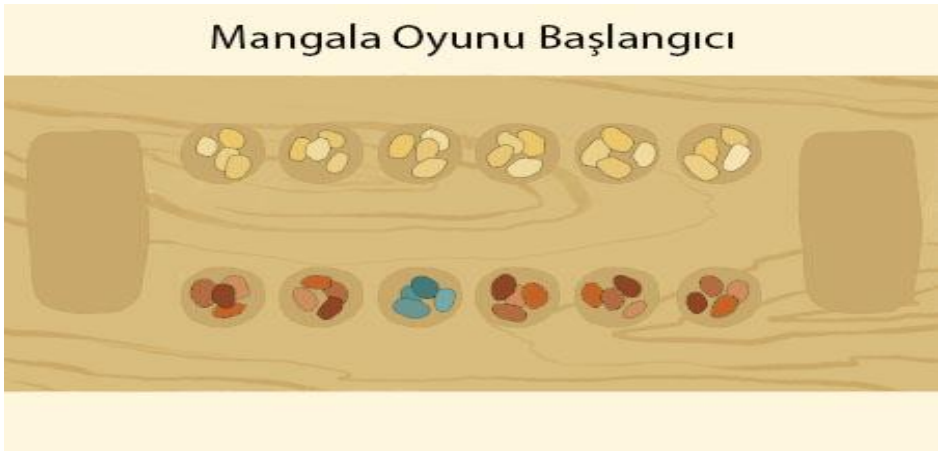
- Eğer bir taşı çevirecek hamleniz yoksa pas demeli ve sıranızı rakibinize vermelisiniz.
- Oyun tahtasının alakasız bir yerine taş koyamazsınız. Boş hamle yapamazsınız.

- Rakibinizin taşları bitti ise ve sizin de hamle yapacak şansınız yoksa kendi taşınızı rakibinize verebilirsiniz.

2.Çarpanlar ve Katlar ile Mangala

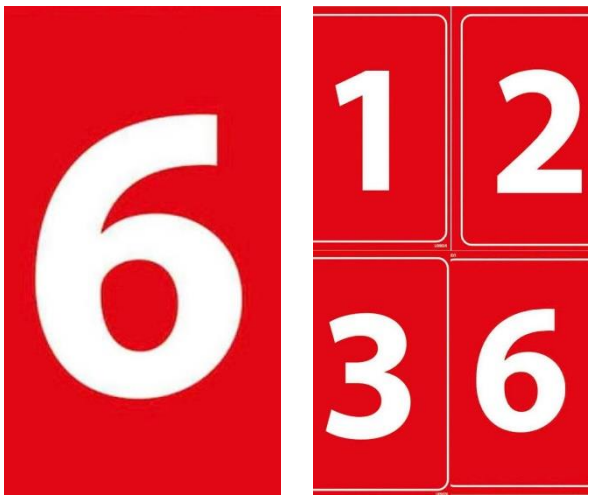
- Mangala Türk Zekâ ve Strateji Oyunu iki kişi ile oynanır.
- Oyun tahtası üzerinde karşılıklı 6'şar adet olmak üzere 12 küçük kuyu ve her oyuncunun taşlarını toplayacağı birer büyük hazine bulunmaktadır. Mangala Oyunu 48 taş ile oynanır.
- Oyuncular 48 taşı her bir kuyuya 4'er adet olmak üzere dağıtırlar.
- Oyunda her oyuncunun önünde bulunan yan yana 6 küçük kuyu, o oyuncunun bölgesidir.
- Karşısında bulunan 6 küçük kuyu rakibinin bölgesidir.
- Oyuncular hazinelerinde en fazla taşı biriktirmeye çalışırlar.
- Oyun sonunda en çok taşı toplayan oyuncu oyun setini kazanmış olur.
- Oyuna kura ile başlanır.

Şekil 2.Mangala



Oyunun Kuralları ve Oynanışı

- Oyunda ön yüzü doğal sayı, arka yüzü çarpanları yazılı olan kartlar bulunur. (şekil 3)



Kartın ön yüzü Kartın arka yüzü

- İlk başlayacak oyuncu kartlardan ve oyuklardan bir tane seçer ve oradaki 4 taşı alarak saat yönünün tersinde aldığı oyuğa da bir taş bırakarak oyuklara teker teker bırakır.
- Oyuncunun bıraktığı son taş hazinesine denk geliyorsa, hamle sırası tekrar aynı oyuncuda olur.
- Eğer rakip oyuncunun oyuklarına atılan son taş rakip oyuncunun oyuğunu kartta yazılan sayının çarpanı olursa oyuncu rakibin kuyudaki tüm taşları kendi hazinesine atmaya hak kazanır.
- Oyuncu kendi bölgesindeki bir boş kuyuya son taşı denk getirirse karşı bölgenin kuyusundaki taşları da sayısına bakmadan alır hazinesine atar.
- Bölgesindeki taşların hepsini hazinesine koymayı başaran oyuncu, rakip bölgedeki tüm taşları da almaya hak kazanır ve kendi hazinesine ekler. Oyun bu şekilde sona erer.
- Oyun bitiminde hazinelerdeki taşlar sayılır ve en çok taşa sahip olan oyunu kazanır. Taşlar eşitse berabere biter.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma stratejik zekâ oyunlarının matematik öğretimi açısından incelenmiştir.

Söz konusu oyunların matematiksel süreçleri ne derece barındırdığı, oyun bağlamlarının matematiksel kavramların öğretimi için kullanılıp kullanılamayacağı ve oyun materyallerinden farklı öğretim tasarımları için yararlanılıp yararlanılmayacağı araştırılmıştır. Sonuç olarak, stratejik zekâ oyunları matematik öğretimi için büyük bir potansiyele sahiptir. Ülkemizde zekâ oyunları oldukça ilgi çekmektedir. Bu oyunlardan bireyler istedikleri oyunu seçip istedikleri derslerden konulara uyarlayabilmektedir. Bu bağlamda proje diğer çalışmalardan farklı olarak sadece bir zekâ oyunu oynamayı veya matematiksel bir kavramı öğrenmemekte aynı zamanda bireyin oyunu ve kurallarını kendi tasarlamasını sağlamaktadır.

Öneriler

Etkili bir öğrenme aracı olan oyunlar, eğitsel olarak kullanıldığında çocukların ilgi ve becerilerini ortaya koyma imkânı verir. Projemiz Millî Eğitim Bakanlığının zekâ oyunları dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde adı geçen oyunların Matematik öğretimi açısından incelenip ele alınmıştır. Zekâ oyunları dışında çocukların ilgisini çeken oyunları sadece matematik dersine değil diğer tüm derslere uyarlayarak eğlenerek öğrenilen ortamlar oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Brousseau, G. (1997). Theory of didacticalsituations in mathematics: Didactiquedesmathématiques, 1970-1990. KluwerAcademicPublishers (Springer).

Chen, Z. H., Liao, C. C., Cheng, H. N., Yeh, C. Y., & Chan, T. W. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment and goal-pursuing in math learning. *Journal of Educational Technology & Society*, *15*(2), 317-327.

Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 41-61.

Erdoğan, A. & Özdemir Erdoğan, E. (2013). Didaktik durumlar teorisi ışığında ilköğretim öğrencilerine matematiksel süreçlerin yaşatılması. A*hi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14* (1), 17-34.

Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*, 287-311.

Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, *40*(1), 23-38.

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004) Literature review in games and learning. Report 8, Futurelab series.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324- 342.

Köroğlu, H., & Yeşildere, S. (2002). İlköğretim II. kademede matematik konularının öğretiminde oyunlar ve senaryolar. www.fedu.metu.edu.tr adresinden 5 Eylül 2020 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2013). Zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB

NCTM. (2000). Principlesandstandardsforschoolmathematics. NationalCouncil of Teachers of Mathematics. Reston, VA: Author

Öztürk, D. (2007). Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitativeevaluationandresearchmethods.* (3rd ed.). ThousandOaks, CA: Sage Publications

Polya, G. (1945). *How tosolve it*. Princeton: Princeton UniversityPress.

1889

Konu Alanı: Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi

UZMAN ÖĞRETMENLERİN ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Deniz SARIBUDAK[109], Zahide Perihan EKMEKÇİOĞLU[110],

ÖZET

Bu araştırma, en az 10 yıl kıdeme sahip ve öncesinde aday öğretmene danışmanlık yapmış uzman öğretmenlerin Meslek Kanunu'ndaki yeni düzenlemelerle aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örneklem metotlarından ölçüt örnekleme ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki ortaokullarda görev yapan uzman öğretmenlerden (n=20) oluşmaktadır. Belirli ölçütleri karşılayan, araştırma için uygun özellikleri taşıyan kişilerin seçimine dayalı bir metottur (Merriam, 2018). Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere aday öğretmenlikte süreye, performans değerlendirmenin kaldırılmasına, görev yeri değişikliğine, eğitim ve uygulama sürecinin katkılarına ve uygulama sürecinin komisyon tarafından değerlendirilmesine ilişkin sorular sorulmuştur. Araştırma verileri, betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmaya göre; aday öğretmenlik süresine ilişkin olumlu ve olumsuz yönde iki farklı yaklaşım olduğu, performans değerlendirmenin kaldırılması kararının birtakım gerekçelerle olumlu görüldüğü fakat bu kararın olumsuz görüldüğü yönünde farklı gerekçelerin de sunulduğu, aday öğretmenlikte yer değişikliğinin birtakım özel durumlarda olması gerektiği gibi aynı yerde devam etmesinin daha doğru olduğu, eğitim ve uygulama sürecinin mesleki ve kişisel katkılar sağlama yönünde olduğu, adaylık süreci sonunda komisyon değerlendirmesinin doğru bulunmasının yanı sıra yanlış bulunduğu ya da farklı yöntemler olması gerektiği yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, aday öğretmenlik uygulama sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesine dair; aday öğretmenlik süresinin altı aylık periyodlarla üç defada değerlendirilebileceği, uygulama sürecince değerlendirme ölçekleriyle aday öğretmene geri bildirimde bulunulabileceği, aday öğretmenlik sürecinin sağladığı olumlu katkıları artıracak uygulamalar planlanması gibi birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Uzman öğretmen, aday öğretmenlik, süreç.*

OPINIONS OF EXPERT TEACHERS ON THE CANDIDATE TEACHING PROCESS

ABSTRACT

This research was conducted to determine the perspective of candidate teacher education with the new management in the Vocational Law of expert personnel who had at least 10 years of experience and had previously mentored candidate teachers. The research was carried out with the qualitative research method. The study group consists of expert trainers (n=20) working in secondary schools in

[109] Doktora Öğrencisi, detsaribudak@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[110] Öğretmen, pericatana@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Uskudar district of Istanbul in the 2022-2023 academic year with the criterion application of purposeful methods. Research data were collected by semi-arrested interview formula. Questions were asked about the duration of the interview teacher, the course of the performance evaluation, the change of place of duty, the contribution to the education and application evaluation, and the evaluation by the application review commission. The research data were analyzed by inductive analysis, which is one of the descriptive and content analysis types. According to the research; There are two different approaches, positive and negative, regarding the candidate teaching period, different evaluations are presented in the direction of positive and negative aspects of the decision to remove the evaluation from the perspective of the decision, but the special aspects of relocating in the candidate teaching profession are more accurate, as well as the continuing behavior in the same place. The results have emerged as a result of the application workmanship and providing personal contributions, the commission evaluation at the end of the candidacy process was found to be correct as well as incorrect or different results. In the light of the data obtained from the research, regarding the effective implementation of candidate teaching practices; Various suggestions have been presented, such as the candidate teaching time can be evaluated three times in six-month periods, feedback can be given to the candidate teacher with the evaluations of the practice time scale, and application planning that will increase the positive contributions of the candidate teacher effect.

Keywords: *Expert teachers, candidate teaching, process.*

GİRİŞ

Aday öğretmenlikten öğretmenliğe geçiş süreci, önemli bir tartışma konusu olarak araştırmacıların sıklıkla üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yayımlanmasıyla yeniden güdeme gelmiştir. 3 Şubat 2022 tarihinde kabul edilen, 7354 numaralı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 5. ve 6. maddelerine bağlı olarak bir yönetmelik hazırlanmış, aday öğretmenlerin yetiştirilmesine dair düzenlemelerle uygulama süreci, bu yönetmelikte açıklanmıştır. Yönetmeliğe göre *aday öğretmen*, öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atananları; danışman öğretmen ise adaylık sürecinde olan aday öğretmene danışmanlık yapan öğretmeni ifade etmektedir. Yine aynı yönetmelikte belirtildiği üzere danışman öğretmen, aday öğretmenin atandığı eğitim kurumunda aday öğretmenle aynı alandan olması şartına bağlı olarak; başöğretmen, uzman öğretmen, en fazla hizmet süresi bulunan öğretmenden başlamak üzere bu öğretmenler arasından sırasıyla belirlenmesi gerekmektedir (MEB, 2022). 14 Şubat 2022'de Resmi Gazete'de yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda; adaylık süresinin bir yıldan az iki yıldan çok olamayacağı, belirtilen süre içinde aday öğretmenlerin görev yerinin zorunlu haller oluşmadıkça değiştirilemeceği ve aday öğretmenlerin, eğitim ve uygulamadan oluşan Aday Öğretmen Yetiştirme Programına tabi tutulacakları belirtilmiştir. Ayrıca adaylık süreci sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olanların öğretmenliğe atanacağı ifade edilmiştir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Türkiye'de aday öğretmenlerin göreve başlama programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir. Eğitim, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Bakanlık tarafından atanan tüm

öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumludur. Göreve başlama programı ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından her ilde aynı şekilde uygulanır (Tekir, 2022).

Ülkemizde öğretmen adayları, yapılan KPSS sınavı sonrasında, aday öğretmen olarak mesleğe başlamaktadırlar. Bu sürecin yürütülmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi için birtakım eğitim ve uygulamalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarla aday öğretmenlerin atanmalarının ardından karşılaşabilecekleri problemlerin azaltılması; bulundukları çevrenin şartlarına, eğitim sistemine, okul ortamına uyum sağlayabilmeleri amaçlanmaktadır (Ulubey, 2018). Bu uygulamalar, mesleğe geçiş öncesi aday öğretmenler için bir uyum sürecini ifade etmektedir. Eğitim sistemlerinin başarılı bir şekilde aday öğretmen yetiştirme sürecini yerine getirebilmeleri, eğitimden verim alınmasını sağlar (Köse, 2016). Aday öğretmenlik uygulama süreci, aday öğretmenlerin mesleğe hazırlanmalarında önemli bir yer tutar ve dolayısıyla yapılan eğitimlerle mesleğe hazırlanmaları sağlanır. Teoriğin pratiğe dönüşmesi için oldukça önemli olan bu sürecin etkililiği, aday öğretmenin mesleki motivasyonu açısından da önem kazanmaktadır (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022). Öğretmen, eğitim sisteminin kalitesinin temelinde yer alan önemli bir faktördür ve bu nedenle ilgili alanda, hizmet öncesi ve hizmet içi süreci ifade eden aday öğretmen yetiştirme uygulamaları, önem kazanarak araştırmalara konu olmuştur. Kuramdan uygulamaya geçişin önemli bir noktası mesleğe başlangıçtaki adaylık sürecidir. Bu süreç, mesleğin ilerleyen aşamasındaki başarı düzeyini de etkileyecektir (Ekinci, Bozan ve Sakız, 2019). Öğretmenin okuldaki rolü sadece öğretim düzeyinde kalmamakta, aynı zamanda, öğrenciye davranış gelişimi açısından rol model olarak hayati bir etki sağlamaktadır. Bilgi akışının son derece dinamik olduğu ve artarak ilerlediği bu çağda, ilk defa göreve gelen öğretmenin kişisel gelişimlerini ve mesleki becerilerini artırmak nedeniyle aday öğretmen yetiştirme süreci uygulanmaktadır (Çam ve Kuzu, 2022). Öğretmenlik sadece başarılı kişiler arasından seçilip atanmakla sınırlı olan bir meslek değildir. Aday olarak göreve başlayan öğretmenlere verilecek olan hizmet öncesi eğitim sürecinin de kalitelisi o denli önemlidir. Öğretmen olarak atanan bireylerin, mesleğe uyum sağlayabilmeleri açısından geçirecekleri adaylık eğitim sürecinin kolay olması da ayrıca önem kazanmaktadır (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017). Avrupa Bologna sürecinde yapılan reformlar bağlamında gerçekleştirilen öğretmen eğitimi reformu, yüksek kalitede öğretmen eğitimi elde edilmesine yardımcı olmuştur (Bauer ve Prenzel, 2012) Meslek Kanunu ve dayalı olarak yönetmelikle belirlenen değişikliklerin de benzer bir yarar sağlayacağını düşünmek mümkündür. Ancak yeterli olduğunu söylemek zordur.

Aday öğretmen yetiştirme uygulanmaları üzerine yapılan çok sayıda çalışma olmasına rağmen, bu sürecin değerlendirilmesine yönelik, Meslek Kanunu ile yapılan düzenlemeler tartışılmamış ve uzman öğretmenlerin gözünden süreç incelenmemiştir. Araştırmanın bu konudaki boşluğu dolduracağı öngörülmektedir. Ayrıca sürecin nasıl yürütüleceğine bir ışık tutması açısından araştırma önemli

bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemini uzman öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapan farklı branşlardaki uzman öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, Meslek Kanunu'yla yeniden düzenlenen aday öğretmenliğin uygulanma sürecine ışık tutarak gerekli önerilerde bulunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma modelindedir ve algıların derinlemesine betimlenerek, bilincin anlamlandırdığı gerçekliğin incelenmesi sonucu deneyimlerin açıklanmasını ifade eden fenemonolojik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 92).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi itibarıyla İstanbul'un Üsküdar ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 20 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Belirli ölçütleri karşılayan, araştırma için uygun özellikleri taşıyan kişilerin seçimine dayalı bir metottur (Merriam, 2018: 77). Bu doğrultuda yakın zamanda ''uzman öğretmen'' unvanı almış, en az on yıllık tecrübeye sahip ve daha önce aday öğretmenlere danışmanlık yapmış ortaokul öğretmenlerine ulaşılmıştır. Gönüllü öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcı uzman öğretmenler, 12 kadın ve 8 erkek öğretmenden oluşmaktadır. 8'i sözel, 6'sı sayısal, 3'ü dil, 3'ü ise yetenek ve beceri dersleri öğretmenleridir. Öğretmenler kıdem bakımından en az 10 yıllık ve 10 yıldan fazla kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada uzman öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formu geliştirme sürecinde ilgili literatür ve aday öğretmenlikle ilgili yönetmelik incelenmiş, kavramsal çatı doğrultusunda sorular oluşturularak iç geçerliliği sınamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan form, iki uzman öğretmene uygulanmış, böylece ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Anlaşılırlığı düşük sorular tespit edilerek form tekrar düzenlenmiştir. Ardından aday öğretmene danışmanlık yapmış ve üniversiteye MEB'den geçerek Eğitim Bilimleri alanında öğretim görevlisi olan bir araştırma görevlisi ile uzman öğretmen unvanına sahip bir Türkçe öğretmeninden görüşleri alınarak, forma son şekli verilmiştir. Belirlenen görüşme soruları katılımcı uzman öğretmenlere sunulmuştur. Gönüllü katılım sağlayan ortaokul

öğretmenlerinden, yarı yapılandırılmış form aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından görüşme formları incelenmiş, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması, Miles ve Huberman'ın iç tutarlılık modeline göre uzmanlar arası görüş birliği olarak ortaya konulan Δ= C ÷ (C +)×100 formül kullanılarak hesaplanmıştır. Formüle göre, Δ : Güvenirlik katsayısı, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı, ð: Üzerinde görüş birliği bulunmayan terim sayısı olarak açıklanmaktadır. Görüş ayrılığı çıkan kodlara dair uzlaşmaya gidilerek % 81 görüş birliği sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; akt.; Baltacı, 2017). Görüşme formu aracılığıyla uzman öğretmenlere aday öğretmenlik süreci hakkında 5 soru sorulmuştur.

Bu sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda belirtilen, öğretmenlerin adaylık kaldırılma süresinin bir yıldan az olmamak üzere en fazla iki yılla sınırlandırılması hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre aday öğretmenler artık performans değerlendirmeye tabi tutulmayacaklar. Bu uygulamanın kaldırılmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

3. Adaylık sürecinde öğretmenlerin adaylıkları kaldırılana kadar zorunlu olmadıkça görev yerleri değiştirilmeyecek. Sizce görev yeri değişikliği hangi durumlarda yapılmalıdır?

4.Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre adaylık sürecinde yapılacak olan eğitim ve uygulamaların aday öğretmenler açısından ne gibi katkıları olabilir?

5. Adaylık kaldırılması Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre artık sınavla değil, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı sonrasında bir komisyon değerlendirmesiyle sonlanacaktır. Siz bu uygulamaya dair neler düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle verilerin olduğu gibi ortaya konularak irdelendiği betimsel analiz ve olay ya da durumları anlamak için derinelemesine bir inceleme imkânı sağlamak amacıyla içerik analizi uygulanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 272). İçerik analizi, dolaylı olarak insana özgü davranışları, kodlar oluşturularak bir metnin en küçük parçalarını sistematik şekilde ortaya koyarak anlamaya odaklanan bir tekniği ifade eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240). Bu şekilde araştırma verilerinin analizi; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört evrede gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yarı yapılandırılmış formlar çözümlenmiş, katılımcı uzman öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiş, benzerlik gösteren ifadeler gruplanmıştır. Tablolar oluşturularak görüş sıklıkları doğrultusunda ortak görüşler temalar altında gösterilmiştir. Bununla

birlikte katılımcı uzman öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı alınmamıştır. Gönüllü katılım esasına dayalı olarak yürütülen araştırmada, etik kurallara uyularak kimliklerin açıklanmaması için UÖ1…UÖX şeklinde kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 1. Aday Öğretmenlik Süresine İlişkin Görüşler

Olumlu Bakış	n	Olumsuz Bakış	n
Süreyi yeterli görme	4	Bir yılı geçmemeli	7
Süreyi normal görme	3	Süre sınırı olmamalı	4
		Değerlendirmenin yanlışlığı	1

*Cevapsız: 4

Tablo 1 incelendiğinde, aday öğretmenlik süresine ilişkin görüşlerin, olumlu bakış ve olumsuz bakış olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Uzman öğretmenlerden olumlu bakışı ifade edenlerin, süreyi *yeterli ve normal görme*; olumsuz bakışı ifade edenlerin, *bir yılı geçmemesi, süre sınırının olmaması, değerlendirme yapmanın yanlışlığı* yönünde görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Olumlu bakış temasında yer alan görüşlere şu örnekler verilebilir:

"Doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum. İki yıldan uzun olması halinde mesleği benimseme sürecinin zorlaşacağı kanısındayım (Ö11). "Normal olduğunu düşünüyorum (Ö3)" "Uygulamanın doğru olduğunu düşünüyorum (Ö1)" "Aday öğretmenlerin adaylık kaldırılma süresinin bir yıl olmasını makul buluyorum (Ö18)" "İki yıl yeterli bir süredir (Ö16)"

Olumsuz bakış temasına ise "Adaylık süreci 1 yılı geçmemeli zaman kaybı olarak görüyorum (Ö2)" "Yeni başlayan öğretmenlere iş ve işleyiş öğrenme açısından bence bir yılı geçmemek kaydıyla yapılabilir (Ö 14)" "Adaylık sürecinin 1 yıl ile sınırlı tutulmasını daha mantıklı buluyorum (Ö15)" "İki yıl adaylık için çok fazla. İlk yıl zaten yeterlidir (Ö12)" "Sürecin değerlendirmesinin doğru şekilde yapılmamasından dolayı azaltılması veya uzatılmasının çok önemli olmadığını düşünüyorum (Ö6)" görüşleri örnek gösterilebilir.

ablo 2. Aday Öğretmenlikte Performans Değerlendirmenin Kaldırılmasına İlişkin Görüşler

Olumlu Karar Olarak Görme Gerekçeleri	n	Olumsuz Karar Olarak Görme	n

		Gerekçeleri	
Kararı yerinde görme	9	Değerlendirme olmalı	2
Kpss ile aynı ölçüt görme	3	Kanunları öğrenmeli	1
Yaptırımı mantıklı bulmama	2	Eksiklikleri giderme yönünde olmalı	1
Komisyon değerlendirmesiyle benzer görme	1	Rehberlik amaçlı olmalı	1
Aday öğretmenlik süresini performans değerlendirmesi sayma	1		
Performansın tecrübeyle arttığını düşünme	1		
Üniversite eğitimini yeterli görme	1		
Pedagojik formasyonu yeterli bulma	1		
Danışman yeterliliğini sorgulamaya açık bulma	1		

*Cevapsız: 1

Tablo 2'ye bakıldığında, uzman öğretmenlerin Meslek Kanunu'nda daha önce yer alan performans değerlendirmenin kaldırılmasına ilişkin görüşlerinin iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Buna göre performans değerlendirmenin kaldırılmasını olumlu karar olarak görme gerekçeleri; kararın yerinde görülmesi, KPSS ile aynı ölçüt görme, yaptırımı mantıklı bulmama, komisyon değerlendirmesiyle benzer görme, aday öğretmenliğin süresini performans değerlendirmesi sayma, performansın tecrübeyle arttığını düşünme gibi görüşler şeklinde ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirmenin kaldırılmasını olumsuz karar olarak görme yönünde ise uzman öğretmenler, değerlendirme olmalı, kanunları öğrenmeli, rehberlik amaçlı ve eksiklikleri giderme yönünde olmalı diyerek gerekçeler belirtmişlerdir.

Katılımcı uzman öğretmenlerden olumlu karar olarak görme gerekçelerine örnek olarak; "Aday öğretmenlikte geçirilen sürenin performans değerlendirme olarak sayıldığını varsayarsak doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum (Ö1)", "Olumlu bir gelişme öğretmen olmuş birinin üniversite eğitimi almış birinin performans değerlendirilmesine tabi tutulması çok hoş bir durum değil bence (Ö3)", "Öğretmenlik mesleği yaparak, yaşayarak, tecrübe kazanılacak bir meslektir. Aday öğretmenlerin performansı yıllar geçtikçe artar(Ö4)", "Değerlendirme içeriği zaten mesleğe başlamadan kullanılan (KPSS) puanı ile benzer içeriklerden oluştuğu için kaldırılmasını olumlu karşılıyorum (Ö6)", "Yerinde bir uygulama (Ö 8)", "Performans ölçütleri somut olmadığı için

kaldırılması söz konusuysa doğru bir uygulama (Ö12)'', ''Açıkçası KPSS sınavı gibi bir sınavda başarılı olduktan sonar bir de adaylık sürecinden geçen bir öğretmenin yeniden performansının değerlendirilmesi ve hatta bu değerlendirme sonrasında da başarılı görülmez ise birtakım yaptırımlarda karşılaşması çok mantıklı gelmiyor (Ö 15)'', ''Performans değerlendirmenin kaldırılması uygundur, gerçekçi olmayabilir. Performans kriterlerini değerlendirecek danışman öğretmenin yeterliliği de sorgulanmaya açıktır (Ö20)'' gibi görüşler verilebilir.

Kararı olumsuz olarak gören uzman öğretmenlerin gerekçeleri ise ''Aday öğretmen performans değerlendirme sınavında daha çok 657 Sayılı Devlet memuru Kanunları soruluyordu ve bu bilgileri öğrenmek bir öğretmen için de gereklidir. O yüzden böyle bir sınava tabi tutulurlarsa onlar için bu kanunları öğrenmek faydalı olacaktır (Ö13)'', ''Komisyon değerlendirme yaparken yine belli ölçütleri dikkate alacaktır. Bu ölçütler yine performans ölçütü olmayacak mıdır? (Ö12)'' ''Mesleğe yeni başladığı için öğretmene rehberlik amacıyla bir değerlendirme ve sonucunda eksiklerini giderme yönünde eğitim verilebilir (Ö2)'' ilgi çeken görüşlere örnektir.

Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Görev Yeri Değişikliğine İlişkin Görüşler

Özel Durumlarda Değiştirilmesi	n	Aynı Yerde Devam Etmesi	n
Sağlık	11	Adaylık süreci aynı yerde olmalı	3
Ailevi koşullar	5		
Eş durumu	5		
Can güvenliği	5		
Eğitim özrü	2		
Yönetmelikteki zorunlu durumlarda olabilir	2		
Uyum sorunu yaşanırsa	1		
Amir ve aday memur arasında sorun olursa	1		
Tehdit	1		

*Cevapsız 3

Tablo 3'te Meslek Kanunu'nda yer alan aday öğretmenlerin görev yerlerinin değiştirilmesine ilişkin uzman öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, iki kategoride gruplandığı görülmektedir. Buna göre özel durumlarda değiştirilmesi gerektiğini düşünenler; sağlık, aile koşulları, eş durumu, can güvenliği, eğitim özrü gibi durumları gerekçe olarak belirtmişlerdir. Aynı yerde devam etmesi gerektiğini

belirtenler ise adaylık sürecinin tek bir yerde olmasını ve aday olunan yerde bir yılın zorunluluğunu gerekçe göstermişlerdir.

Bu konuya ilişkin katılımcı uzman öğretmenlerden özel durumlarda yer değişikliği olması gerektiğini düşünenlerin görüşlerine; ‘‘Sağlık, eş durumu gibi özel nedenler (Ö18)’’, ‘‘Evlilik, sağlık durumu gerek kendisi gerek aile bireylerinden biri için can güvenliği vb. durumlar görev yeri değişikliği için zorunlu olabilir (Ö12)’’, ‘‘Uyum sorunu yaşayan adaylar için olabilir (Ö7)’’, ‘‘Amir ve aday memur arasında bir sorun olduğu durumlarda olmalıdır (Ö8)’’ gibi görüşler örnektir.

Aynı yerde devam etmeli diyen öğretmenlerden, ‘‘Doğru bir karardır. Çünkü tüm adaylık sürecinde tek bir yerin değerlendirip karar vermesi daha doğru olacaktır (Ö13)’’ ‘‘Görev yerinin değiştirilmemesi gerekir. Çünkü yarıda bırakılan bir uygulama süreci havada kalır ve etkili ve verimli olmaz. Ancak hayati bir durum olursa görev yeri değiştirilebilir. Örneğin; tehdit, can güvenliği… gibi (Ö20)’’ gibi görüşler örnek olarak sunulabilir.

Tablo 4. Adaylık Sürecindeki Eğitim ve Uygulamaların Katkılarına İlişkin Görüşler

Mesleki Katkılar	n	Kişisel Katkılar	n
Mesleki deneyim	6	Kendini geliştirme	3
Okul ortamını tanıma	4	Üniversite eğitimindeki eksikliklerini giderme	2
İş tecrübesi edinme	3	Pratiklik kazanma	2
Okuldaki bürokratik işleyişi görme	3	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
Velileri tanıma	2	Duruma göre nasıl davranacağını bilme	1
Teorik olanı sahada gözlemleme	1		
Bulunduğu bölgeyi tanıma	1		

*Cevapsız: 3

Tablo 4’e göre uzman öğretmenlerin adaylık sürecindeki eğitim ve uygulamaların katkılarına ilişkin görüşleri, olumlu yönde *mesleki katkılar ve kişisel katkılar olmak üzere iki* kategori altında toplanmıştır. Bunlardan mesleki deneyim, okul ortamını tanıma, iş tecrübesi edinme, okuldaki bürokratik işleyişi görme, velileri tanıma, teorik olanı sahada gözlemleme ve bulunduğu bölgeyi tanıma kodları, mesleki katkılar teması altında; kendini geliştirme, üniversite eğitimindeki eksiklikleri giderme, pratiklik kazanma, yaparak yaşayarak öğrenme, duruma göre nasıl davranacağını bilme şeklinde oluşan kodlar ise kişisel katkılar teması altında gruplanmıştır.

Uzman öğretmenlerin *mesleki katkılara* ilişkin, ‘’Bulundukları bölgeyi tanımak ile öğrenci ve veliler hakkında bilgi sahibi olmak açısından katkıları olduğunu düşünüyorum (Ö1)’’, ‘Mesleğe geçişi kolaylaştırma ve uygulamada pratiklik kazanma yolunda çalışmalar yapılmalı, üniversitelerde teorik daha yoğun, uygulama az olduğundan, adaylık süresince bir deneyim kazanılmış olmalı (Ö2)’’, ‘’Mesleğe başlamadan nelerle karşılaşacağını önceden görmüş olur (Ö4)’’, ‘’Eğitmene bağlı olarak meslek hayatında karılaşılabilecek resmi yönetmelikler; veli, öğrenci ilişkileri hakkında kitaplarda yazmayan paylaşımların katkıları olabilir. Yine branş öğretmenleriyle yapılan fikir alışverişi sayesinde alanında ekstra çalışmalar katkı olarak söylenebilir (Ö6)’’, ‘’Her ne kadar bu işin eğitimini alsak da işe yeni başladığımızda tecrübesiz oluyoruz. Özellikle okul iş ve işleyişi açısından bu eğitimin uygulanması faydalı olabilir (Ö14)’’, ‘’Mesleki deneyim sağlar (Ö16)’’, ‘’Bir danışman eşliğinde resmi yazışmalar, resmi törenler, okul kültürü, iş ve işleyiş konusunda alınacak eğitimin faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö18)’’ gibi görüşleri örnek verilebilir.

Kişisel katkılar yönünden konuyu ele alan uzman öğretmenlerin ise ‘’Hangi durumlarda nasıl davranacağını bilmiş olur (Ö4)’’, ‘’Eğitim hayatındaki eksiklikleri eğitim ve uygulama sonrasında giderebilir (Ö8)’’, ‘’Her konuda kendini gözden geçirme, yeni bilgiler öğrenme ve öğrendiklerini uygulama vb. açılardan… (Ö12)’’, ‘’Aday öğretmenler bu eğitimler ve uygulama sürecinde öğretmenlik açısından kendilerini geliştirebilirler ve eksikliklerini tamamalarlar (Ö13)’’, ‘’Eğitim süreci biten bir şey değildir. Olmalıdır. Kişi hayat boyu öğrenmelidir. Uygulama ise işin mutfağına girip bizzat ortamın havasını almak açısından gereklidir. Sonuçta kendini geliştirme açısından olanak sağlar (Ö20)’’ gibi görüşleri önemli örneklerdendir.

Tablo 5. Aday Öğretmenliğin Komisyonca Değerlendirmesine İlişkin Görüşler

Komisyon Değerlendirmesini Doğru Bulma	n	Komisyonun Değerlendirmesini Yanlış Bulma	n	Farklı Değerlendirme Yöntemleri Sunma	n
Aday öğretmenin gözlenmesi durumunda	2	Objektif olmamasında	7	Sınavla olmalı	3
İdarecinin yapması durumunda	2	Kayırmacılık anlayışından	4	Tecrübe kazandırılmalı	1
Deneyimli öğretmenlerin yapması durumunda	2	Adaletsizlikten	2	Eğitim Fakülteleri girişte değerlendirmel	1

				i	
Şeffaf olması durumunda	2	Tartışmaya açık oluşundan	2	Çok yönlü bir değerlendirme sistemi olmalı	1
		Stres oluşturmasından	2	Gözlemle desteklenmeli	1
		Komisyon kararlarının tutarsızlığı	2		
		Liyakatsizlikten	1		
		Üstünkörülükten	1		
		Meslekten uzak kalanların değerlendirmesi yüzünden	1		
		Para için yapılan meslek anlayışı oluşturduğundan	1		
		İdealizmi yok ettiğinden	1		
		İş güvencesi kaygısı oluşturduğundan	1		
		Dersler verimsiz olacağından	1		
		Yapıcı olmama durumundan	1		
		Yeniden değerlendirmenin gereksizliğinden	1		

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, aday öğretmenliğin komisyonca değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin üç farklı yönde grupladığı görülmektedir. Uzman öğretmenlerden *komisyon değelendirmesini doğru bulma* teması altında toplanan görüşler incelendiğinde; aday öğretmenin gözlenmesi, idarecinin yapması, deneyimli öğretmenlerin yapması, şeffaf olması gibi şartlarla komisyon değerlendirmeli şeklinde kodlar oluşmuştur. *Komisyon değelendirmesini yanlış bulma* teması etrafında toplanan görüşler incelendiğinde, katılımcı uzman öğretmenler bu duruma; *objektif*

olmaması açısından, kayırmacılık anlayışından, adaletsizlikten, tartışmaya açık oluşundan, stres oluşturmasından, Komisyon kararlarının tutarsızlığından, liyakatsizlikten, üstünkörülükten, meslekten uzak kalanların değerlendirmesinden, para için yapılan meslek anlayışı oluşturduğundan, idealizmi yok etmesinden, iş güvencesi kaygısı oluşturması gibi gerekçeler sunmuşlardır. Bunun dışında bir de farklı değerlendirme yöntemleri sunan öğretmenlerin birleştiği tema altında ise s*ınavla olmalı, tecrübe kazandırılmalı, eğitim fakültelerine girişte değerlendirilmeli, çok yönlü bir değerlendirme sistemi olmalı, gözlemle desteklenmeli* yönünde kodlar oluşmuştur.

Buna göre bu tablodan elde edilen veriler ışığında oluşan temalara ilişkin örnek görüşler şu şekildedir: *Komisyon değerlendirmesini doğru bulma* yönünde; ‘‘Öğretmenlik salt bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrenciyle bağ kurmayı da gerektiren bir meslek. Bu nedenle komisyon tarafından bu durumun daha iyi değerlendirileceğini düşünüyorum (Ö1)’’, ‘’Evet formalite bir sınav (Ö8)’’, ‘’Komisyon değerlendirmesinin daha yerinde olacağını düşünüyorum (Ö17)’’, ‘’Evet lakin program sonrasında değerlendirmenin her açıdan gerekçeli ve şeffaf olması şartıyla (Ö11)’’ gibi görüşler öne çıkmaktadır.

Komisyon değerlendirmesini yanlış bulma yönünde görüş bildiren uzman öğretmenler; ‘‘Yeterince tarafsız davranılacağını düşünmüyorum (Ö2)’’, ‘‘Objektif bir değerlendirme olabileceğini düşünmüyorum (Ö3)’’, ‘‘Torpil, ayrımcılık yapmayacak olmalı (Ö4)’’, ‘‘Yapılan değerlendirmenin genel olarak üstünkörü ve yapmak için yapılan çalışmalar olduğunu düşünüyorum. Komisyondaki görevlilerin bazılarının hiç (bazılarının uzun yıllarca okulda görev yapmamış) yöneticiler olduğunu görüyorum (Ö6)’’, ‘‘Kesinlikle doğru bulmuyorum, komisyon değelendirmesinde bulunan kişilerin özelliklerine göre bu değerlendirmenin doğru olmayıp yanlı olacacağını düşünüyorum (Ö9)’’, ‘‘Ülkemizde komisyonlar da daha çok iltimas ve adam kayırmaca olduğu için komisyonlardan istenilen sonuç çıkmıyor (Ö10)’’, ‘‘Ülkemizde yaygın olduğu düşünülen ‘kayırma’ söylentilerini beraberinde getirecektir. Komisyonun objektif olup olmaması tartışması yaşanacaktır. Bu da aday öğretmenlerin stres altında çalışmalarına, iş güvenceleri ile ilgili kaygı yaşamalarına ve ders işlerken verimsiliğe sebep olabilecektir… Hele de aday öğretmenlerin idealizmleri adaylık sürecinin başından itibaren yok olacaktır (Ö 12)’’, ‘‘Ne kadar adil olursa olsun komisyon değerlendirmesinin öznel bir değerlendirme olduğunu düşünüyorum (Ö14)’’, ‘‘Hayır, komisyon objektif karar vermeyebilir. Bu da aday öğretmeni olumsuz etkiler (Ö16)’’, pedagojik formasyon eğitimi almış, sınavdan geçer not almış ve aday öğretmen eğitim sürecini tamamlamış bir öğretmenin yeniden bir komisyon tarafından değerlendirilmesi bana mantıklı gelmiyor (Ö18)’’, ‘‘Komisyonun tutarlı tutarlı ve yapıcı bir değerlendirme yapması gerekir. Bu durumda komisyonun tutumu tartışmaya açık olacaktır (Ö20)’’ gibi görüşleri ilgi çekici örnek görüşlerdendir.

Farklı değerlendirme yöntemleri sunma yönünde ortaya çıkan bulgulara ilişkin uzman öğretmenlerin örnek görüşleri ise şu şekildedir: ”Sınav objektif bir değerlendirme yapılmasını sağlıyor (Ö3)”, ”Eğer böyle bir değerlendirme yapılacaksa öğretmenlerin Eğitim Fakültelerine kabulünde uygulanmalı (Ö6)”, ”Sınavın daha objektif olduğunu düşünüyorum (Ö7)”, ”Doğru yapılan bir sınav bu uygulamada daha doğru bir değerlendirme olabilir (Ö14)”, ”Yalnızca sınavla ölçülemeyeceği için gözlemle de desteklenen bir uygulama ile uygunluğu ölçülebilir (Ö17)”, ”Bunun yerine öğretmenliğe geçtikten önce de sonra da çok yönlü bir değerlendirme sistemiyle süreklilik arz eden yeni bir yapılandırma olmalıdır. Örneğin yüksek lisans eğitimi, proje geliştirme, öğrencilere farklı bir çalışma tekniği kazandırma gibi faktörler, aday ve hatta diğer öğretmenler için de çok daha etkili bir değerlendirme yöntemidir (Ö20)”

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Meslek Kanunu ile yapılan düzenlemelerle aday öğretmenlik uygulamalarına ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde, uzman öğretmenlerin aday öğretmenlik uygulamalarını hem olumlu hem de olumsuz açılardan değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. İlk olarak aday öğretmenliğin süresi ele alınmış, sürenin en az bir yıl olmak üzere, en fazla iki yılla sınırlandırılmasını doğru bulanlar olduğu gibi bu süreyi fazla veya gereksiz bulanlar da olmuştur. Üstelik süreyi fazla ya da gereksiz bulma yönünde eğilim daha fazladır. Değerlendirme doğru şekilde uygulanmadığı sürece, süre sınırı koymanın bir anlamı olmadığını düşünenler ve bir sınır olmaması gerektiğini belirtenler de ortaya çıkmıştır. Bu durum uzman öğretmenler açısından, aday öğretmenlik sürecinin tamamlanmasında sürenin önemli bir etkisi olmadığı düşüncesinin hakim olduğunu gösteriyor denilebilir.

İkinci olarak uzman öğretmenler, Meslek Kanunu ile dile getirilen aday öğretmenlikte performans değerlendirmenin kaldırılmasına ilişkin olarak yine iki farklı bakış açısıyla ayrılmışlardır. Bu karara hem olumlu hem de olumsuz bir yaklaşım vardır. Performans değerlendirmenin kaldırılmasını olumlu karşılayanlar olduğu gibi bunu yanlış bulanların olduğu da görülmektedir. Kararı olumlu görenlerin gerekçeleri; KPSS’nin yeterli oluşu, yaptırımın ön plana çıkmasını, komisyon değerlendirmesinin yeterli bir ölçüt olmasını, aday öğretmenlikte geçen sürenin zaten bir performans değerlendirme olmasını, bu süreçte tecrübenin daha önemli olduğu yönündedir. Bu yönde eğilimin fazla olmasının, öğretmenlerin performans değerlendirmeyi bir çeşit angarya olarak algıladıkları ve öğretmenin üstünde gereksiz bir baskı oluşturduğu hissinden kaynaklandığını belirtmek mümkündür. Bunun yanında performans değerlendirme uygulamasını gerekli görenler de olmuştur. Özellikle kanunları öğrenme, rehberlik almanın önemi ve eksikliklerin giderilmesi açısından performans değerlendirmenin önemli olduğu düşüncesine sahip olan öğretmenlerin de dikkati çeken sayıda

oldukları ortaya çıkmıştır. Arslan (2023), performans değerlendirme uygulamalarının; adaylara performanslarının artmasını sağlayan birtakım somut hedefler ve dönütler sunabildiğini, adaylar ve değerlendirenler açısından spesifik ölçütlerin ortaya konulduğunu, çoklu değerlendirmenin güven veren bir değerlendirme süreci sağladığını ve adayların kendi gelişim düzeylerini görerek önlem alınabileceğini belirtmektedir. Ancak yeterince zorlu bir atama sürecinden dolayı aday öğretmenlerin, olumsuz hissedebileceklerini de açıklamıştır.

Akın, Karadaş ve Gövtaş (2023), çalışmasında performans değerlendirme uygulamaları hakkında aday öğretmenlerin; uygulamayı verimli bulmadıklarını, değerlendirmenin usulüne uygun yapılmadığını, evrak üzerinde yapılmış gibi gösterildiğini, dosya üzerinden puan verilmekle yetinildiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda performans değerlendirme sürecinden vazgeçilmiş olmasının yerinde bir karar olduğunu söylemek mümkündür. Kubilay ve Sipahioğlu'nun da (2022), yaptığı çalışmada performans değerlendirmeye yönelik adayların yine farklı görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bazıları sürecin objektif ve nesnel, bazlarının sübjektif olduğuna yönelik değerlendirmeleri olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer sonucu, aday öğretmenlik süreci devam ettiği sırada, görev yeri değişikliği yapılıp yapılmamasına ilişkindir. Buna göre uzman öğretmenlerin görüşleri zorunlu haller ortaya çıktığında yer değişikliği olması gerektiği yönündedir. En zorunlu görülen durumun sağlık olduğu görülmüştür. Ayrıca ailevi koşullarda değişiklik olması, eş durumu, can güvenliği faktörlerinin de önemli bir yer değişikliği sebebi olarak görüldüğü ve aday öğretmenlik durumunda bile dikkate alınmasının önemli olduğu görüşü hakimdir. Yanı sıra az sayıda da olsa eğitim durumu, amir-memur ilişkilerinde yaşanabilecek sorunlar, tehdit edilme gibi etmenler de yer değişikliğine sebep olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte aday öğretmenliğin uygulanması sırasında sebep her ne olursa olsun yer değişikliğini uygun görmeyenler de vardır. Ancak bu şekilde düşünen uzman öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Buradan anlaşılmaktadır ki uzman öğretmenlerin çoğunlukla, aday öğretmenlik uygulaması sırasında hesaplanamayan durumların ortaya çıkabileceğini ve bu nedenle de yer değişikliği konusunda gerekli kolaylığın sağlanması gerektiğini düşündükleri belirtilebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda aday öğretmenlik süresine ilişkin ayrıntılar verilerek zorunlu haller dışında değiştirilemeyeceği açıklanmış (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bu maddenin danışman öğretmenlerin görüşleriyle örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre önemli bir diğer konu da, adaylık sürecinde yapılan eğitimlerin ve diğer uygulamaların ne gibi katkıları olduğuna ilişkin görüşlerdir. Bu bağlamda uzman öğretmenler adaylık sürecindeki eğitim ve uygulamaların iki yönlü katkı sağlayacağı görüşü etrafında toplanmışlardır. Bunlar mesleki ve kişisel katkılar olmak üzere iki ayrı grupta yer almaktadır. Bazı uzman öğretmenlerin ise her iki yönden de katkı sağlayacağı düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır.

Durumu mesleki katkılar açısından değerlendiren uzman öğretmenlerin en fazla mesleki deneyim kazanma görüşü etrafında birleştikleri görülmektedir. Ayrıca uzman öğretmenler tarafından; okuldaki prosedürün işleyişini ve okul ortamını tanıma, iş tecrübesi edinme, okulun bürokratik işleyişini anlama gibi faktörler de önemli diğer mesleki katkılar olarak sunulmuştur. Az da olsa velileri tanıma, teorik olanı sahada gözlemleme fırsatı yakalama ve bulunduğu bölgeyi tanıma açısından da durumu ele alan uzman öğretmenler de olmuştur. Diğer taraftan aday öğretmenlik sürecinde yapılan eğitimlerin ve uygulamaların kişisel açıdan katkıları olduğu görüşlerinin de önemli düzeyde olduğu söylenebilir. Konuyu bu açında ele alan uzman öğretmenlerin, kişisel katkılar sağlandığı yönünde ortaya koydukları en önemli faktörler ise kendini geliştirme, üniversite eğitimindeki eksiklikleri giderme ve pratiklik kazanma açısından olmuştur. Çam ve Kazu (2022), aday öğretmenlerin aday öğretmenlik ve öğretmenlik kavramlarına yönelik metaforik algılarına odalandığı çalışmada, aday öğretmen yetiştirme programı dahilinde zorunlu evrak işlerinin fazla olmasının, kendilerini öğretmenden daha çok evrak memuru ve dışlanmış olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun, bu araştırmada elde edilen uzman danışman öğretmenlerin okuldaki bürokratik iş ve işlemlerin öğrenilmesi bakımından adaylık sürecinin mesleki katkı sağlayacağı yönündeki görüşleriyle çeliştiğini söylemek mümkündür. Gül ve arkadaşlarının (2022) Samsun ve Sinop'taki aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin görüşlerini ele aldıkları çalışmadan elde ettikleri sonuca göre; aday öğretmenler, adaylık eğitiminin onlara oldukça önemli deneyimler kazandırdığını belirtmişlerdir. Hem direkt kazanımlar sağladıklarını hem de dolaylı faydalar edindiklerini belirtmişlerdir. İdari konularda, sınıf ve okul ortamına uyum sağlama, sınav sorusu hazırlama, ders planlama, öğrenci ilişkileri ve işlemleri hakkında tecrübe kazanma gibi birtakım mesleki kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırmayla örtüşen sonuçlar olduğunu söylemek mümkündür. Altıntaş ve Görgen (2017), aday öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yetiştirme programının olumlu katkısıyla sorunların azaldığı yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki deneyim edindiklerini ortaya koymuştur. Cemaloğlu (2021), lider öğretmen olmanın sorun ortaya çıkmadan önce sorunu engellemenin gerektiğini belirtmektedir. Lider öğretmen becerisi kazanma yollarından birinin de eğitimle mümkün olabileceğini ifade eder. Alan yeterliği, formasyon ve genel kültürün ise bu beceriye katkısı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu becerinin, adaylık eğitim ve uygulama sürecinde geliştirilebilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Balkar ve Şahin (2015), birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika'da uygulanan GBP (Göreve Başlama Programı) olarak ifade edilen benzer bir programın, aday öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşlerine göre; Türkiye'de de aday öğretmenlere uygulanmasının, öğretmenlerin gelişimine yararlı olacağı yönünde sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmada ele alınan *Adaylık Sürecindeki Eğitim ve Uygulamaların Katkıları* temasının, GBP'nin uygulanabilirliği tartışmalarıyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Meslek Kanunu ile yapılan yeni düzenlemeler bağlamında ele alınan bu araştırmanın oldukça önemli olduğu düşünülen diğer bir sonucu da Aday Öğretmen Yetiştirme Programı sonrasında yapılacak olan komisyon değerlendirmesini doğru bulup bulmamaya ilişkindir. Önceden sınav yapılarak tamamlanan süreç, Melsek Kanunu ile değiştirilerek Komisyon değerlendirilmesine bırakılmıştır. Durumu bu bağlamda değerlendiren uzman öğretmenlerin görüşleri üç farklı grupta toplanmıştır. Buna göre Komisyon değerlendirmesinin doğru olduğunu düşünenler olduğu kadar kesinlikle doğru bulmayanlar da vardır. Ayrıca bu uygulama dışında farklı öneriler sunanlar da olmuştur. Komisyon değerlendirmesini doğru bulduklarını belirten uzman öğretmenlerin, uygulamanın her ne kadar doğru olduğunu düşünseler de birtakım şüpheleri olduğu ve bu nedenle de bazı şartlar öne sürdükleri görülmüştür. Buna göre; aday öğretmenin gözlenmesi, idareci tarafından veya deneyimli öğretmenler tarafından danışmanlık yapılması ve şeffaf olunması kaydıyla Komisyon değerlendirmesinde bir sakınca görmedikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Komisyon değerlendirmesini her durumda olumsuz gören uzman öğretmenlerin, bu duruma bazı gerekçeler gösterdikleri anlaşılmıştır. Uzman öğretmenler; objektif olunmaması, kayırmacılık anlayışı, adaletsizlik, uygulamanın tartışmaya açık olması, stres oluşturması, Komisyon kararlarının tutarsızlığı, liyakatsizlik, üstünkörülük, meslekten uzak kalanların değerlendirmesi, para için yapılan meslek anlayışı oluşturması gibi çekincelerle yoğun bir şekilde Komisyon değerlendirmesini doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Dahası idealizmi yok etmesi, iş güvencesi kaygısı oluşturması, derslerde verimsizliğe sebep olması, yapıcılıktan uzak olma, gereksiz görme gibi nedenelerle de uygulamaya olumsuz bakanların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, Komisyon değerlendirmesi konusunda uzman öğretmenlerin ciddi derecede kaygılı olduklarını göstermektedir demek mümkündür. Bu uygulamaya ilişkin ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, Komisyon değerlendirmesi dışında farklı önerileri olan öğretmenler de olmuştur. Bu uzman öğretmenlerin önerileri şunlardır: sınavın olması, tecrübe kazandırılması, eğitim fakültelerine girişte değerlendirilmesi, çok yönlü bir değerlendirme sisteminin olması ve gözlem yoluyla sürecin desteklenmesidir. Ekinci ve diğerlerinin (2019) çalışmasında, aday öğretmenlik yetiştirme programı hakkında aday öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Aday öğretmenler, eğitim ve uygulama sürecinde, müdür ve danışman öğretmenlerin değerlendirmelerinin suistimale açık olduğunu; danışmanlık eden öğretmenlerinse yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Aday öğretmenlikte süre konusu yeniden değerlendirilmelidir. Aday öğretmenliğin kaldırılması için altı aylık bir süre yeterli olacaktır. Ancak her altı ayın sonunda yapılacak olan değerlendirmeye göre gerekirse süre uzatmaya gidilebilir. Bu şekilde 6 aylık periyotlarla üç kez uzatma yapılabilir.

Performans değerlendirmenin kaldırılması uzman öğretmenlerin çoğunluğu tarafından uygun görülmüştür. Ancak performans değerlendirmeyle aynı zamanda aday öğretmene kendini görme

bakımından dönüt sağladığı düşüncesi de hakim olduğundan, adaylık kaldırılma puanına dahil edilmese bile danışman hocanın ve öğrencilerin, değerlendirme ölçekleriyle aday öğretmeni değerlendirmeleri ve ona geri bildirimde bulunmaları önemli olacaktır. Aynı şekilde aday öğretmen de etkili ve verimli bir süreç geçirilmesi için değerlendirme ölçekleriyle danışman hocayı değerlendirebilmelidir. Bu karşılıklı değerlendirme sürecini ise okul müdürü objektif çerçevede yönetmelidir.

Öğretmenlerin zorunluluk olmadığı müddetçe yerleri değiştirilmeden uygulama gerçekleştirilmelidir. Çok hassas durumlar söz konusu olduğunda ise yönetmelikte yer alacak uygun bir madde eklenerek aday öğretmenlik sırasında yer değişikliği gerektiren durumlar resmileştirilmelidir. Bunun dışında sağlıklı bir sonuç elde edilebilmesi için aday öğretmenlerin bir danışmanla süreci devam etmesi önemli olacaktır.

Her ne kadar tartışmalı olsa da aday öğretmenlik uygulamalarının sağlayacağı birtakım katkılar gözardı edilmemelidir. Bu nedenle aday öğretmenlik sürecinde adayın hem mesleki hem de kişisel gelişimini destekleyecek önlemler alınmalı ve uygulamalar planlanmalıdır. Örneğin aday öğretmene lisansüstü eğitime katılma, seminer çalışması, hizmet içi eğitimlerden yararlanma gibi haklar sağlanmalıdır.

Aday öğretmenlik süreci kesinlikle şeffaflık ilkesine göre yürütülmelidir. Sürecin sonunda değerlendirmeyi yapacak olan Komisyon'da bulunan kişilerin liyakat ilkesine uygun olarak seçilmesi son derece önemlidir. Yapılan değerlendirme açık bir şekilde jüri eşliğinde sunulabilir. Ayrıca Komisyon'da adil olunması açısından, öğretmene rehberlik eden kişinin de yer alması önemli olacaktır.

Bu çalışmada uzman öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmacılar daha sonraki çalışmalarda, hem uzman öğretmenleri hem de aday öğretmenleri örneklem olarak alıp görüşlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilirler.

KAYNAKÇA

Akın, M. A., Karadaş, H & Gövtaş Yaylacı, Y. (2023). Dezavantajlı Bölgelerdeki Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Görüşleri. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 24(1), 124-147. DOI: 10.17679/inuefd.1187594.

Altıntaş, S., Görgen, İ. (2017). Teachers candidates' reviews on teacher candidate training system. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (12) 6, p.15-30. Doi number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11559.

Arslan, M. (2023). Türkiye'de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi . Milli Eğitim Dergisi , 52 (237) , 349-388 . DOI: 10.37669/milliegitim.992638.

Balkar, B. & Şahin, S. (2015). Yeni Bir Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı Olarak Göreve Başlatma Programı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 0- . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181838.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3(1), s.:1-15.

Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. Science, 336(6089), 1642–1643. https://doi.org/10.1126/science.1218387.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. 14. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2021). Eğitimin pin kodu. Ankara: Pegem Akademi.

Çam, H., Kazu, Y. İ. (2022). Aday öğretmenlerin aday öğretmen ve öğretmen kavramlarına İlişkin algıları: bir metafor çalışması, 63, 193 - 219. doi: 10.21764/maeuefd.1017432.

Ekinci, A., Bozan, S. & Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52 (3), s. 801-836. Doi: 10.30964/auebfd.466469, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718.

Gül, İ. , Türkmen, F. & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi . Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 10 (1) , 365-388 . DOI: 10.17218/hititsosbil.289419.

Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin

değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 924-944.

Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 3(2), 106-119. https://doi.org/10.55661jnate/1077577.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. ed. S., Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB (2022). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_1.

Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara, Anı Yayıncılık.

Tekir, S. (2022). Teacher induction policies and practices in two different contexts: A comparative study of Turkey and the USA (State of Wisconsin sample). Education and Science, 47 (210) s. 1-26. doi: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9831.

Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2): 480-502. doi: 10.16986/HUJE.2017031014.

2193

Konu Alanı: Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARINI BENİMSEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Aykar TEKİN BOZKURT[111], Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK[112],

ÖZET

Öğretmenlik, eğitim sistemleri içinde önemli bir öğedir. Öğretmenler ve öğrencilerin eğitim-öğretim etkinlikleri için bir araya geldiği yerler sınıf ortamlarıdır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki tutumlarının öğretmenlik hayatlarını etkilediği yönündeki araştırma sonuçları doğrultusun da, bu araştırmada öğretmen adayları olarak pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimseme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde, 2018-2019 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı kapsamında eğitim gören öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile toplam 263 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistiki tekniklerinden faydalanılmış ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek ve olumlu düzeyde saptanmıştır. Sınıf yönetimi yaklaşımları bağlamında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına yönelik ortalamanın öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı kıyasla biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı düzeylerini daha yüksek düzeye ulaştırabilmek için adayların öğrenme deneyimlerini geliştirecek etkinliklerin arttırılması ve sürece dair uygulamalı ek eğitimlerin planlanması önerilmiştir. Buna ek olarak, konuya yönelik daha geniş örneklemler ile başka bölgelerde karşılaştırmalı olarak yeni çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Pedagojik formasyon öğrencileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, sınıf yönetimi yaklaşımı.*

[111] Dr. Öğr. Üys., aykarbozkurt@gmail.com, Gaziantep Üniversitesi- Eğitim Fakültesi
[112] Dr. Öğr. Üys., z.y.gantep@gmail.com, Gaziantep Üniversitesi- Eğitim Fakültesi

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION AND CLASSROOM MANAGEMENT APPROACHES

ABSTRACT

Teaching is a significant element in education systems. Classroom environments are the places where teachers and students come together for educational activities. In line with the results of the research on how the attitudes of teachers before starting the profession affect their teaching lives, this study aimed to examine the relationship between the attitudes of pedagogical formation students as teacher candidates towards the teaching profession and their level of adopting the classroom management approach. A quantitative research approach was adopted and a relational survey model was used in the research. Within the research sample, by using the simple random sampling method, 263 students were included in the 2018-2019 academic year, from those studying within the scope of Gaziantep University Education Faculty Pedagogical Formation Certificate Program. As a data collection tool; the "Personal Information Form", "Attitude Scale towards Teaching Profession" and "Classroom Management Approach Scale" were used. SPSS 20.0 package program was used in the analysis of the data. Descriptive statistical techniques were used and correlation analysis was made. Within the scope of the research, the attitudes of pedagogical formation students towards the teaching profession were found to be high and positive. In the context of classroom management approaches, it has been determined that the average for the student-centered classroom management approach is slightly higher than the teacher-centered classroom management approach. In addition, a low level of positive and significant correlation was found between the attitudes of prospective teachers towards the teaching profession and their classroom management approaches. At the end of the study, to rise the educational, professional or awereness level of pre-service teachers in the field of the student-centered classroom management approach, it has been suggested to increase the activities that will improve the learning experiences of them and to plan applied additional training about the process. In addition, it has been suggested that new studies should be conducted with larger samples on the subject as comparatively in other regions.

Keywords: *Pedagogical formation students, attitude towards teaching profession, classroom management approach.*

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, eğitim sistemleri içinde önemli bir öğedir. Öğretmenlik mesleği öncelikle çocukları ve mesleği sevmeyi gerektirmektedir ve bunun yanı sıra her kademede öğretmenin çocuklarla birlikte olmaktan hoşlanması, onlara karşı hoşgörü ve sabır göstermesi oldukça önemlidir (Kıroğlu, 2017, s.349).Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki tutumlarının öğretmenlik hayatlarını etkilediği tartışılmaz bir gerçektir (Kuyumcu & Kaya, 2020). Bu açıdan, öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim gören adayların mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesinin önem arz eden bir konudur. Tutum, olay, insan ya da objeler hakkında uygun olsun olmasın bir değerlendirmeyi ifade eder (Polat, 2013). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek

durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir (Temizkan, 2008). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimi yani 'öğretmenlik meslek anlayışını' yansıtmaktadır ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının meslekle ilgili olumlu değer ve tutum kazanmaları gereklidir (Çeliköz & Çetin, 2004).Ayrıca, mesleğe karşı olumlu tutumuma sahip olan öğretmenlerin zor durumlarını mesleki zorluklar olarak görmeleri ve çözümler üretmeleri, mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve liderlik rolleri üstlenmeleri daha olasıdır (Cardina & Seymour, 2021).

Eğitim sistemlerini etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler içinde son yıllarda sıklıkla belirtilen faktörlerden birisi de 'öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme' olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirmede *girdiyi* oluşturan öğretmen adaylarının giriş özellikleri dikkatlice ele alınmalıdır ve bu özelliklerin bir parçası öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıdır (Orhan & Ok, 2014). Günümüzde öğretmen eğitimi ve buna dayalı öğretmen yetiştirme kalitesi kavramlarına odaklanmak iyi bir şeydir, çünkü herkes çocukları için kaliteli öğretmenler istemektedir ve her birey öğretmen eğitimi programlarının en yüksek kalitede olması gerektiğini kabul etmektedir (Singh, Hoyte, Heimans & Exley, 2021). Bu açıdan, öğretmen eğitimleri ülke eğitim sistemlerinin başarısında ve bunu sürdürmesi adına kritik bir öneme sahiptir. Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu'nun hazırladığı öğretmen eğitimi programları ve eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanmalar, öğretmen eğitimini etkileyen önemli değişkenlerden bir tanesidir ve bu tür etkenler öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi, beceri ve tutum düzeyleri üzerinde etkiler oluşturabilmektedir (Yıldırım, 2013).

Son yıllarda eğitim paradigmasında öğrenme çıktılarının öğrencinin ilgi, anlayış ve yetenekleri açısından eğitim sürecinin ana çıktısı haline geldiği 'öğrenci merkezli yaklaşıma' yönelik bir geçiş süreci yaşanmaktadır ve bu süreçte öğrenme, öğretmenin verdiği bilgilerin toplanması veya ezberlenmesinden ziyade, bilginin bağımsız olarak üretilmesi fikri esas alınmaktadır (Burganova, Abdullina & Tuyakova, 2018). Bu yeni süreçte öğretmenlere büyük görevler düşmektedir, çünkü eğitim-öğretim ortamları sınıf ortamlarıdır. Çelik (2003)'e göre öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamında sürekli birliktedir. Öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve sınıf kurallarının oluşturulması bu ortamda gerçekleşmektedir. Bu hususta, pek çok araştırmacı ve uygulamacının vurguladığı gibi Garrett (2018) de eğitimdeki öğrenci merkezliliğe dönük dönüşümü ilerletip tamamlayabilmek için, bu dönüşümü sınıf yönetimi yaklaşımına yansıtabilmenin önemine dikkat çekmektedir. Bu bakımdan, yeni eğitim paradigması olarak ifade edilen öğrenci merkezli eğitim ve buna dayalı öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı yönünde öğretmenlerin yetiştirilmesi günümüz eğitim sistemlerinde önem taşıyan bir konu olarak gösterilebilir.

Öğretmen eğitimindeki geleneksel anlayış, öğretmen eğitiminin yetiştirme boyutu üzerinde durmaktadır ve mesleki gelişimin önemini vurgulamaktır, ancak günümüz eğitim görüşünü olarak nitelendirilen yapılandırıcı görüşe göre öğretmen eğitiminde; mesleki gelişim öğretmenin kendi öğretmen ortam ve uygulamalarının bir parçasıdır (Bulut & Doğar, 2006). Okul reformlarının devam ettiği dönemde, öğretmenlerde başarılı sınıf yönetimi becerilerine olan ihtiyacın sürdüğü söylenebilir (Allen, 2010). Yapılandırmacı ya da öğrenci merkezli sınıf yönetimi becerisi olarak ta betimlenen yeni sınıf yönetimi yaklaşımı öğretmenlerin felsefesine ve bakış açısına bağlıdır, bu anlayışta öğrencilerine saygı duyan ve onları önemseyen çocukları anlamayı ve empati kurmayı merkeze koyan bir anlayış yer almaktadır (Dollard, Christensen, Colucci & Epanchin, 1996). Sınıflarda öğrencilerin kendini yansıtması, akran değerlendirmesi yapabilmesi ve yaratıcı fikirlerini ortaya koyabilmesi için genellikle öğrenci merkezli veya diğer adıyla öğrenen merkezli sınıf yönetim uygulaması tercih edilmelidir (Hansen & Imse, 2016). Bu kapsamda, günümüzde giderek önem kazanan öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen ve sınıflarında bu tarzda becerileri ortaya koyabilen öğretmenlerin yetişmesi eğitim sistemlerinin başarısı adına oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Etkili sınıf yönetimlerinin kritik ögesi öğretmendir ve iyi bir sınıf yönetimi için iyi öğretmenler yetiştirilmeli, öğretmenlik mesleğe karşı olumlu tutumlara sahip olması ve kendilerini mesleklerine adamaları sağlanmalıdır (Başar, 2015, s.7). Bu doğrultuda, bu araştırmada öğretmen adayları olarak pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda cevap aranan alt problemler aşağıda yer almaktadır.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin;

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Sınıf yönetimi yaklaşımları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır? Varsa ne düzeydedir?

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını inceleyen pek çok çalışmaya rastlanmıştır, ancak öğretmen adayları olarak pedagojik formasyon öğrenciler ile mesleğe yönelik tutum ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını birlikte ele alarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan çalışmanın özgün bir nitelikte olduğu belirtilebilir ve ulaşılacak çalışma bulgularının hem alanyazına katkı sağlaması hem yeni araştırmalara fikir vermesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni:

Araştırma nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon sertifika programında 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde eğitim-öğretim gören pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde, basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk ve ark., 2015, s.85). Bu yönteme başvurularak evren içerisinden toplam 263 öğretmen adayı (n=263) örneklem grubunda yer almıştır. Örnekleme ilişkin ulaşılan demografik bilgiler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre demografik özelliklerinin dağılımı

DEĞİŞKENLER	Özellik	n	%
CİNSİYET	Kadın	176	66,9
	Erkek	87	33,1
BRANŞ	Fizik - Kimya- Biyoloji	30	11,4
	Matematik- İstatistik	25	9,5
	Antrenörlük-Beden Eğitim	56	21,3
	İktisat- İşletme- Maliye- Uluslararası Tic.	28	10,6
	Hemşirelik Ebelik	14	5,3
	Türk Dili Ve Edebiyatı	45	17,1
	Tarih-Sosyoloji- Psikoloji- Müzik	65	24,7
	Fizik - Kimya- Biyoloji	30	11,4
	Matematik- İstatistik	25	9,5
YAŞ	20 - 24 yaş	171	65,0
	25 - 29 yaş	51	19,4
	30- 34 yaş	20	7,6
	35 yaş ve üzeri	21	8,0
MEZUNİYET	Anadolu Lisesi	67	25,5
	Düz Lise	130	49,4
	Meslek Ve Teknik Lisesi	40	15,2
	İmam Hatip Lisesi	14	5,3
	Fen Lisesi	2	,8

	Diğer	10	3,8
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	Okuma- Yazma Bilmez	50	19,0
	Okuma Yazma Bilir	31	11,8
	İlk Okul Mezunu	119	45,2
	Ortaokul Mezunu	42	16,0
	Lise Mezunu	16	6,1
	Yükseköğretim Mezunu	5	1,9
BABA EĞİTİM DÜZEYİ	Okuma- Yazma Bilmez	12	4,6
	Okuma Yazma Bilir	22	8,4
	İlk Okul Mezunu	119	45,2
	Ortaokul Mezunu	72	27,4
	Lise Mezunu	23	8,7
	Yükseköğretim Mezunu	15	5,7
	Toplam:	263	100

Tablo 1'den bu çalışmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre demografik bilgilerinin dağılımı görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 176'sı kadın ve 87'si erkektir. Branş değişkeni bakımından pek çok farklı branşa sahip katılımcılar görülmektedir. Yaş bakımından katılımcıların çoğu 20 - 24 yaş arası yaşa sahiptir. Mezun olunan lise bakımından ise düz lise mezuniyetlerinin çoğunluğu (n:130) göze çarpmaktadır. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bakımından ilkokul mezuniyetinin daha yüksek sıklıkta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı:

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. İlk bölüm olan Kişisel Bilgi bölümü araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve bu bölümdeki kısa formda katılımcı öğrencilerin bazı demografik bilgilerini (cinsiyet, öğrenim gördükleri program türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyleri, gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadeler yer almıştır.

- **Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği:** Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir ve toplam 34 madde yer almaktadır. Tutum düzeyine ilişkin seçenekler 5'ten 1'e doğru sıralanmıştır. 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum değerini ifade etmektedir. Ölçek, tek boyutlu 5'li likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak belirtilmiştir.
- **Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği:** Yaşar (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi seçeneklere göre düzenlenmiştir ve iki alt boyuta sahiptir. Ölçek alt boyutlarının birincisi öğrenci merkezli (student-centered) sınıf yönetimi yaklaşımı (M1, M2, M4, M6, M10, M11, M15, M16, M17, M19, M21, M25 ve M26), ikincisini öğretmen merkezli (teacher-

centered) sınıf yönetimi yaklaşımı (M3, M5, M7, M8, M9, M12, M13, M14, M18, M20, M22, M23 ve M24) olarak oluşturmaktadır. Ölçek ortalamaları en düşük 1 ve en yüksek 5 puan aralığındadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri alt boyutlara göre .71ve .73 hesaplanmış, yeterli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Veri Analizi:

Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının dağılımını ve ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik tekniklerinden (ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans) yararlanılmıştır. Ayrıca, adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada, çalışmanın geçerlik ve güvenirlik süreci kapsamında, iç tutarlılık kat sayısını çalışma kapsamında belirlemek için güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tek boyutludur ve bu tek boyuta ilişkin genel ölçek iç güvenirlik katsayısı ,905 olarak belirlenmiştir. Sınıf yönetimi yaklaşımı ölçeği birinci alt boyut güvenirlik katsayısı ,689 ve ikinci alt boyut güvenirlik katsayısı ,677 hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir, ancak soru sayısı az ise bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2013, s.89). Bu bağlamda, çalışmada kullanılan ölçeklere dair elde edilen güvenirlik değerlerinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Veri analizinde bir diğer adım olarak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu kapsamda verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness, Kurtosis) incelenmiştir. Bu inceleme esnasında alanyazında yer alan aralıklar; Tabashnick ve Fidell (2007) tarafından basıklık ve çarpıklık ile ilgili değerler -1.5 ile +1.5 sınırları arası yer alması gerektiği yönündeki anlatımı, buna ek olarak, George ve Mallery (2010)'in çarpıklık ve basıklık katsayısı +2 ile -2 aralığında verilerin normal dağıldığı söylenebileceği şeklindeki ifadesi göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan analizlere göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği verileri çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness: -,105, Kurtosis-,551) yeterli sınırda olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi yaklaşımları çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness -,657, Kurtosis1,747) yeterli aralıkta olduğu görülmüştür. Böylece toplanan verilerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilerek analiz sürecine devam edilmiştir.

Bu çalışmada, kullanılan ölçekler 5'li likert tipine sahip olduğu için hesaplanan aritmetik ortalamaların puan değerleri yorumlanırken; "1.00-1.80 Hiç katılmıyorum"; "1.81- 2.60 Kısmen Katılıyorum"; "2.61-3.40 Orta Düzeyde Katılıyorum"; "3.41-4.20 Çoğunlukla Katılıyorum" ve "4.21-5.00 Tamamen katılıyorum" olarak (Polat, 2013) kullanılmıştır ve elde edilen değerler; "1.00-1.80 Hiç katılmıyorum-

Çok düşük",“1.81- 2.60 Kısmen Katılıyorum-Düşük",“2.61-3.40 Orta Düzeyde Katılıyorum- Orta", “3.41-4.20 Çoğunlukla Katılıyorum-Yüksek", “4.21-5.00 Tamamen katılıyorum- Çok yüksek" şeklinde yorumlanmıştır. Korelasyon analizi sürecinde ise Pearson Korelasyon katsayı (r) değerinin incelenmesi yapılmıştır. Bu r değeri -1 ile +1 arasında yer almaktadır ve ilişkinin yönü ve kuvvetini göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2013, s.144). Korelasyon katsayısı; 0.70- 1.00 arasında olması yüksek düzeyde, 0.69-0.30 arasında olması orta düzeyde ve 0.29-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkinin var olması şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012, s.34).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik yapılan analizlere dayalı ulaşılan bulgular sırasıyla verilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara ilişkin bulgular:

Birinci alt problem olarak belirlenen "Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları hangi düzeydedir?" problemine dair elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2.de sunulmuştur.

Tablo 2. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları

Ölçek	n	x̄	SS
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum	263	3,8687	,64200

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının x̄=3,8687olduğu ve bu değerin "Çoğunlukla Katılıyorum - Yüksek" düzeyine denk gelen bir aralıkta yer aldığı ve bu değerin olumlu ve yüksek seviyede bir tutum düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

2. Sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin bulgular:

İkinci alt problem olarak belirlenen "Pedagojik formasyon öğrencilerinin sınıf yönetimi yaklaşımları hangi düzeydedir?" problemine dair elde edilen bulgular Tablo 3.te sunulmuştur.

Tablo 3: Pedagojik formasyon öğrencilerinin sınıf yönetimi yaklaşımları

Ölçek	n	x̄	SS
Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı boyutu	263	3,4928	,50882
Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı boyutu	263	3,6973	,49983

Tablo 3'e göre pedagojik formasyon öğrencilerinin sınıf yönetimi yaklaşımının alt boyutlarına göre incelemesi yapıldığında; öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı boyutu ortalamasının yaklaşık 3,5 (**x̄** =3,4928) olduğu, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı boyutu ortalamasının yaklaşık 3,7 (**x̄**

=3,6973) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcı öğrencilerin sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik her iki boyutta da yüksek bir ortalama değere sahip oldukları, hatta her iki boyutun ortalama puanlarına detaylı bakıldığında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına yönelik ortalama puanın öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına kıyasla biraz daha yüksek puan değeri aldığı görülmektedir.

3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular:

Üçüncü alt problem olarak belirlenen "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır? Varsa ne düzeydedir?" problemine dair katılımcı öğrencilerin verdiği yanıtlar neticesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi bulguları

		ÖMYT	ÖĞRNMSYY	ÖĞRTMSYY
ÖMYT	PC	1		
	N	263		
ÖĞRNMSYY	PC	,303**	1	
	N	263	263	
ÖĞRTMSYY	PC	,247**	,347**	1
	N	263	263	263

**p< .01

PC: Pearson Correlation; ÖMYT: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum; ÖĞRNMSYY: Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı; ÖĞRTMSYY: Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı

Tablo 4. incelendiğinde, çalışmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin (n=263) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile sınıf yönetimi yaklaşımı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları (ÖMYT) ile sınıf yönetimi ölçeğinin birinci alt boyutu olan öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı (ÖĞRNMSYY) arasındaki ilişki incelendiğinde [r=.303**] düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf yönetimi ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı (ÖĞRTMSYY) arasındaki ilişki incelendiğinde [r=,247**] benzer şekilde düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Tablodan, mesleğe yönelik tutuma ilişkin olarak her iki sınıf yönetimi alt boyutuna ait korelasyon (r) puanlarına detaylı bakıldığında, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşım puanının öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşım puanına göre biraz daha yüksek olması dikkat çekmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen adayı olarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının ne düzeyde olduğunu saptamak ve bu süreçler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya, toplam 263 kişi katılmıştır. Araştırmada ilk olarak katılımcı pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği 5'li likert tipi yapısı göz önünde bulundurularak, yapılan analizler neticesinde ortalama değer yaklaşık 3,9 ($\bar{x}$=3,8687) olarak yüksek ve olumlu düzeyde olarak saptanmıştır. Bu konuda, benzer şekilde özellikle yurtiçinde yapılan pek çok araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların yüksek ve olumlu düzeyde tespit edildiği görülmüştür (Bulut, 2009; Doğan & Çoban, 2009; Doğrul & Kılıç, 2020; Engin & Koç, 2014). Ayrıca, Orhan ve Ok (2014)'ın çalışmalarında adayların öğretmenliğe yönelik tutumları genel olarak olumlu olarak belirlemiştir. Kartal ve Afacan (2013) ise pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Bu tespitler, çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

İkinci alt problem bağlamında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yaklaşımlarının alt boyutları bağlamında yapılan incelemenin sonucunda, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına yönelik ortalamanın ($\bar{x}$ =3,6973) öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ortalamasına ($\bar{x}$=3,4928) kıyasla biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda, yapılan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde, pek çok çalışmada öğretmen merkezli (geleneksel) sınıf yönetimi yaklaşımının öğrenci merkezli sınıf yönetime yaklaşıma kıyasla daha çok uygulandığı veya tercih edildiği yönündeki saptamalar ile karşılaşılmaktadır (Akar, Erden, Tor & Şahin, 2010; Şentürk, 2007). Ayrıca, Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk (2006) çalışmasında, öğretmenlerin; kural hatırlatma, soru sorma, gibi tepkilerinin sınıf yönetimi anlayışı bakımından öğrenci merkezli olmaktan çok, kendilerini sınıfın merkezine aldığı bir rol algısına sahip olmasını ön plana çıkardığı tespitini paylaşmıştır. Oysa, günümüzde ağırlıklı olarak öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına geçilmesi, öğretmenlere farklı roller yüklemektedir ve çağdaş eğitim-öğretim yaklaşımları öğrenci merkezli bir öğretimi öngörmektedir (Şentürk & Oral, 2008). Bu bağlamda, öğretmen adayları ile gerçekleşen bu çalışmada öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımının öğretmen merkezliye kıyasla yüksek puan değer alması tespiti, eğitim sistemimiz adına çağdaş eğitim anlayışına geçişe yönelik önemli ve olumlu bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Üçüncü alt problem bağlamında elde edilen bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında genelde düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf yönetimi yaklaşımı alt boyutları bakımından detaylı inceleme yapıldığında; mesleğe ilişkin tutuma yönelik olarak öğrenci merkezli sınıf yönetimi alt boyutu bağlamında bu ilişki, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına kıyasla daha

yüksek olduğu görülmüştür. Böylece adayların özellikle mesleğe yönelik tutumu ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki olumlu ilişki bulgusu da ortaya konulmuştur. Bu konuda, alanda öğretmenlerin tutumları ve eğitim-öğretime ilişkin öncelikleri ulusal eğitim sistemlerinde önemli bir konu haline geldiği ve öğretmen adaylarının bir araya gelerek yaşadıkları deneyimler, diğer meslektaşları ve öğrencilerle kuracağı yoğun iletişimler, onların ilerlemesi adına önemli katkılar sağladığı (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004) vurgulanmaktadır. Herndon, Warner ve Halpin (1983) ise öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının farklı sınıf yönetimi yaklaşımları hakkında gerekli bilgileri edinmelerine yardımcı olmada önemli rol oynayabileceğini ifade etmiştir. Bu ifadelerden, öğretmenlerin yetişme süreçlerinde uygulanan programlar dahilinde adayların edindiği bilgi, beceri ve gelişen tutumları arasındaki ilişki görülmektedir. Benzer şekilde, Çakmak, Taşkıran ve Arıkan (2021)'ın çalışmalarında gerçekleşen korelasyon hesabı neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu (ÖMYT) ile sınıf yönetimi özyeterlilik inançları (SYÖYİ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Süral (2013) tarafından gerçekleşen çalışmada rehber öğretme stiline sahip öğretmenler ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiyi oldukça yüksek ve pozitif bir yönde belirlenmiş, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiyi orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili olarak öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşım düzeylerinin eğitimsel süreçlerde farklılık göstermesinin söz konusu olabildiği görülmektedir.

Çalışmanın sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını daha olumlu ve yüksek düzeye ulaştırabilmek için, adayların öğretmen mesleğine yönelik öğrenme deneyimlerini geliştirecek etkinlikler düzenlenebilir ve sürece dair uygulamalı ek eğitimler planlanabilir.
- Öğretmen adaylarının tutumlarını daha olumlu ve yüksek düzeye ulaştırabilmek için, mesleğe yönelik tutum konusuyla ilgili etkili olan faktörleri araştıran nitel tasarımlarla yeni çalışmalar tasarlanarak, çalışma bulgularına bağlı öneriler üretilebilir.
- Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yaklaşımını daha olumlu ve yüksek düzeye ulaştırabilmek için sınıf yönetimi deneyimlerini geliştirecek etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca, gelişen yeni yaklaşımlar çerçevesinde, öğrenci merkezli sınıf yönetimini tanıtan ve sürece dair adayların uygulamalarını arttıracak ek eğitimler planlanabilir.
- Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yaklaşımını daha olumlu ve yüksek düzeye ulaştırabilmek için, ulaşılan nicel bulguları desteklemek amacıyla sınıf yönetimi denilince akla gelen kavramsal benzetimlere dair metafor çalışmaları ya da diğer nitel tasarımlarla (gözlem,

görüşme, gibi) adayların sınıf yönetimine dair algılarını ortaya koyacak yeni çalışmalar tasarlanarak, çalışma bulgularına bağlı öneriler üretilebilir.

- Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında düşük seviyede anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir, bu bulguya yönelik daha geniş kapsamlı örneklemler ile başka bölgelerde ve farklı üniversitelerde yeni çalışmaların yapılması, ayrıca nitel yöntemler ile konuya ilişkin nedenlere yönelik daha derinlik kazandıracak yeni çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 792-806. https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8595/106938

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator, 34*(1), n1. https://eric.ed.gov/?id=EJ988197

Başar, H. (2015). Eğitim ve sınıf yönetimi. E. Ağaoğlu (Edi), İçinde *Sınıf yönetimi.* (1.Ünite, ss.1-12). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1836.

Bulut, H., & Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 13-27.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 13-24.

Burganova, R.,Abdullina, S., & Tuyakova, A. (2018). Improving the quality of education through student-centered education. *Series of Socialand Human Sciences, 6,* 102-104. https://doi.org/10.32014/2018.2224-5294.40

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Cardina, C. E.,& Seymour, C. M. (2021). Physical educators' attitudes toward the teaching profession and perceptions of school climate. *The Physical Educator, 78*(6), 561-583. https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I6-10650

Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(1), 207-224. http://dx.doi.org/10.30703/cije.707548

Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162*, 136-145.

Doğan, T.,& Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153).

Doğrul, H.,& Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 49-57. https://doi.org/10.32329/uad.699452

Dollard, N.,Christensen, L., Colucci, K., & Epanchin, B. (1996). Constructive classroom management, *Focus on Exceptional Children, 29*(2), 1-12.

Durmuş, B., Yurtkoru, E.S., & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi.* Beta Yayın.

Engin, G. & Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 182*(182), 153-168.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *TheJournal of Classroom Interaction,* 34-47. https://www.jstor.org/stable/23869529

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.). Pearson.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 235-244. https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49951/640212

Hansen, D.,& Imse, L. A. (2016). Student-centered classrooms: Past initiatives, future practices. *Music Educators Journal*, *103*(2), 20-26. https://www.jstor.org/stable/44678226

Herndon, A. D., Warner, R. W., & Halpin, G. (1983). An evaluation of two approaches to teaching classroom management. *The High School Journal, 67*(2), 122-128.

Karasar, N, (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın.

Kartal, T.,& Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(24), 76-96.

Kıroğlu, K. (2017). Bir meslek olarak öğretmenlik. D. Özcan ve Z. Kaya (Edi). İçinde *Eğitim bilimine giriş.* (ss.347-376). Pegem Yayınevi.

Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*, 333-366. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.766974

Orhan, E. E.,& Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 75-92.

Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi/ Investigating the attitudes of students from pedagogical formation certificate programs and faculties of education on the profession of teaching. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 48-60.

Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321-341.

Singh, P.,Hoyte, F., Heimans, S., & Exley, B. (2021). Teacher quality and teacher education: A critical policy analysis of international and Australian policies. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.1

Süral, S. (2013). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. [Doktora tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü].

Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (8), 7-16.

Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(26), 1-13.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 481-486. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26111/275101

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*, 109-127.

Yaşar, S. (2008). Classroom management approaches of primary school teachers. [Master Thesis, Ankara: Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences].

Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim, 38*(169). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1935

MESLEK LİSESİNDE ÇALIŞAN KÜLTÜR ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

Ayşe KAZANCI TINMAZ[113], Büşra KAYA[114]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesidir. Temel nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmaya 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında il merkezinden uzakta bulunan üç meslek lisesinde görev yapan 10 kültür dersi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verisi görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmede, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile ilgili düşüncelerini araştırmak üzere on soru yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya katılan kültür dersi öğretmenlerinde normatif bağlılık öne çıkarken duygusal bağlılık ve devam bağlılığı da gözlenmiştir. Araştırmada kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde; meslek lisesinde görev yapmanın öğrencilere, ailelere ve topluma karşı sorumluluk getirdiği, yöneticilerin tutum ve davranışları ile okuldaki olumlu ilişkilerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Örgütsel bağlılık, meslek lisesi, kültür dersi öğretmeni

EXAMINATION OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF CULTURE TEACHERS' WORKING IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the organizational commitment of culture-subject teachers working in vocational high schools. Designed according to the basic qualitative research design, the study included ten culture-subject teachers working in three vocational high schools located away from the city center during the 2022-2023 academic year. Data for the research was collected through the interview method. A semi-structured interview form developed by the researchers was used in the interviews. The interview form included ten questions to investigate the teachers' thoughts on the sub-dimensions of organizational commitment: emotional, continuance, and normative commitment. According to the results obtained, normative commitment stands out among the culture subject teachers who participated in the study, while those with continuance commitment and emotional commitment were also present. The research found that factors such as the responsibility towards students, families, and the community in vocational high schools, as well as the attitudes and behaviors of administrators and positive relationships in the school, affected the organizational commitment of culture-subject teachers.

***Keywords**: Organizational commitment, vocational high school, culture-subject teacher*

[113] Dr. Öğr. Üys., ayse.tinmaz@omu.edu.tr,
[114] Öğretmen, busra91kaya@gmail.com

GİRİŞ

Örgütsel bağlılık, çalışanların görev yaptıkları kuruma yönelik tutumlarının anlaşılmasına yardımcı olan bir kavramdır. Örgütsel bağlılık; "örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmeye yönelik içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı" (Wiener, 1982, p.61), "bireyi bir değişim girişiminin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli görülen bir eylem planına bağlayan bir güç" (Herscovitch ve Meyer, 2002, p. 475) olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede örgütsel bağlılığın; çalışanların örgütün hedeflerine inanmaları, değerlerini paylaşmaları ve örgütün başarısı için çaba göstermeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Literatürde örgütsel bağlılıkla ilgili çeşitli modeller bulunmaktadır. Bunlar arasında Meyer ve Alllen'in (1991); duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık biçimindeki sınıflandırması literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Duygusal bağlılık istek, devam bağlılığı ihtiyaç ve normatif bağlılık mecburiyet ile çalışanın örgüte bağlılığını açıklamaktadır. Duygusal bağlılık; kişisel özellikler, yapısal özellikler, işle ilgili özellikler ve iş deneyimlerinden etkilenmektedir. Devam bağlılığı, örgütten ayrılmayla ilgili maliyetlerin kabulünü yansıttığından, algılanan maliyetleri artıran bireysel yatırımlar ve alternatiflerin varlığı gibi faktörler bir öncül olarak değerlendirilebilir. Normatif bağlılık ise kültürel veya örgütsel sosyalleşme gibi faktörler sebebi ile örgütte kalmanın doğru olduğunu düşünme sonucu gözlemlenir. Yazarlar her bir bileşenin farklı öncüllerin bir fonksiyonu olarak geliştiğini ve iş başındaki davranışlar üzerinde farklı etkileri olduğunu belirtmektedir.

Çalışanların örgütsel bağlılığının artması, bireysel olarak yaptıkları işten doyum düzeylerinin ve iş performanslarının artmasında önemli olduğu gibi örgütün etkililik ve verimliliğine de olumlu bir biçimde yansımaktadır. Bütün örgütler için önemli olan bu kavram eğitim örgütleri için de son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının; iş doyumları ve örgütsel öğrenme (Karabağ-Köse, 2014) ve iş doyumu (Gedik ve Üstüner, 2017) ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Kavramın öğretmen performansını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015; Erdem, Gökmen ve Türen, 2016; Kılıç, 2019) bununla birlikte örgütsel sinizm ile negatif ilişki sergilediği tespit edilmiştir (Çillik, 2019). Tüm bu sonuçlar örgütsel bağlılığın çalışan ve örgüt için önemini göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları okul türleri özelinde incelendiğinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili elde edilen bulgular dikkat çekicidir. Girgin ve Demir (2018), İstanbul/Bağcılar ilçesinde yaptıkları nicel araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin en fazla devam bağlılığına, en az duygusal bağlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer nicel çalışmada da örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık konusundaki öğretmen görüşleri incelenmiş ve çalışmada kültür dersi öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir

(Ekşioğlu, 2020). Atila (2012) tarafından İstanbul'da Üsküdar, Kadıköy ve Ataşehir ilçelerindeki meslek liselerinde görev yapan kültür ders öğretmenleri ile yürütülen nitel araştırmada kültür ders öğretmenlerinin daha çok devam bağlılığına sahip olduğu tespit edilmekle birlikte normatif bağlılık gösteren öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir. Çalışmada katılımcıların tamamı, başka okullarda çalışmak istediklerini bunun sebebinin de alan uzmanlıklarını daha iyi bir şekilde yapacaklarını inanmaları olduğunu belirtmişlerdir.

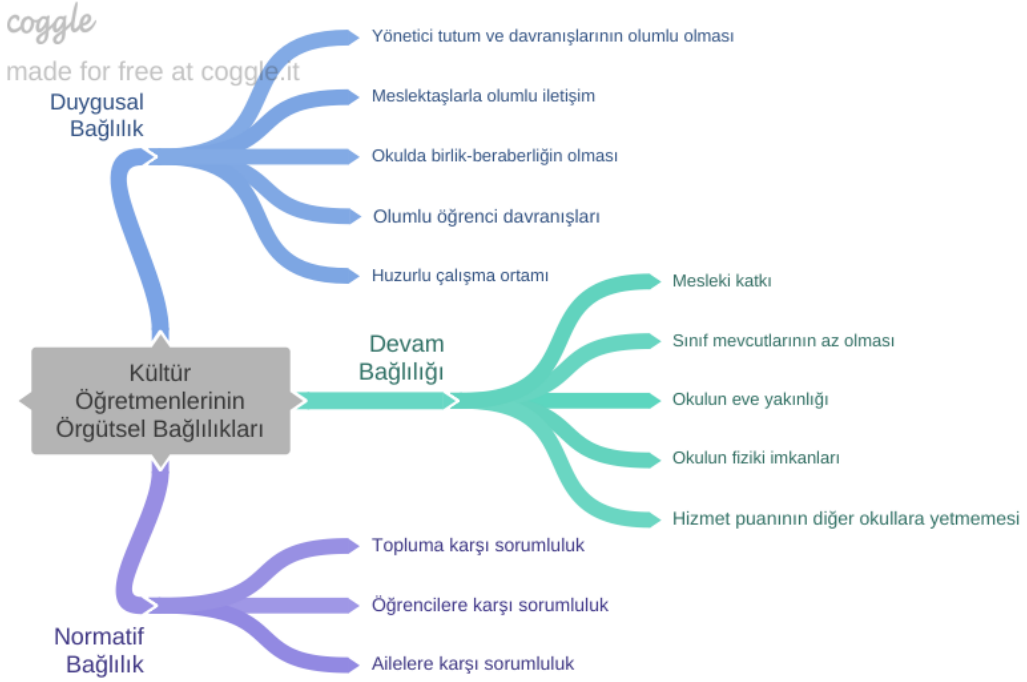
Literatürde kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın konusunu meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı meslek lisesinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen'in (1991) örgütsel bağlılık sınıflandırması bağlamında incelenmesidir. İl merkezinden uzak üç meslek lisesinin araştırma grubuna seçilmesi ile okulların bulunduğu bağlamın öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Temel nitel araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmaya 2022- 2023 eğitim öğretim yılı içerisinde meslek liselerinde görev yapan 10 kültür dersi öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcılar ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Meslek lisesinde en az bir yıl kültür dersi öğretmeni olarak görev yapma, ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler; bir fizik, iki edebiyat, iki ingilizce, bir din kültürü ve ahlak bilgisi, iki tarih ve iki matematik branşlarındadır. Katılımcıların ikisi kadındır. Mesleki kıdem 6-15 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada veri, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmede, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile ilgili düşüncelerini araştırmak üzere on soru yer almaktadır. Katılımcıların uygun olduğu saat ve günlerde randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Ses kayıtlarının deşifre edilmesi ile elde edilen metinlerde betimsel kodlama yapılmıştır. Elde edilen görüşme cevapları tek tek incelenerek kodlanmıştır. Ulaşılan bulgular Coogle aracılığı ile görselleştirilmiş ve her bir alt temada elde edilen kodların sunumundan sonra katılımcıların verdikleri cevaplarla görüşler desteklenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar GRŞ olarak kısaltılmış ve numaralandırılmıştır.

BULGULAR

Meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizi ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt temalarında elde edilen kodlara aşağıda yer alan Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına yönelik elde edilen alt tema ve kodlar

Duygusal bağlılık alt temasında; yönetici tutum ve davranışlarının olumlu olması ile meslektaşlarla olumlu iletişim katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmiştir. Bunu; okulda birlik-beraberliğin olması, olumlu öğrenci davranışları, huzurlu çalışma ortamı takip etmektedir. Katılımcılardan GRŞ 1: *"…bana bir sorumluluk verdikleri zaman bunu şöyle hissediyorum: 'sana güveniyoruz, hocam sen bu işin altından kalkarsın.' bu güvenle bu onlardan aldığım güvenle işimi hakkıyla yapmaya çalışıyorum…"* ve GRŞ 2: *"Okulun bir parçası gibi hissediyorum bütün süreçlerde olaya bir şekilde dahil ediliyoruz, bir şekilde fikrimiz alınıyor. Bu da kendimizi okulun bir parçası gibi hissetmemizi sağlıyor… en büyük nedeni çalışma ortamındaki birlik beraberlik arkadaş ortamı…" ifadelerinde okul yönetiminin kendilerini karar süreçlerine dahil ettiklerini, motivasyonel dil kullanımlarının kendilerinde olumlu etki bıraktığını dile getirmişlerdir.* Katılımcılardan GRŞ 10: *"…Öğrencilerin akademik seviyeleri düşük olsa da, dar bir çevrede yetişmiş olmaları, belli ahlaki değerleri kaybetmemiş olmaları, büyükşehirlere nazaran öğrenci davranışlarının daha olumlu olması olumlu yönde etkiliyor.",* GRŞ 2: *"… Sonra öğrenci davranışlarının önemli olduğunu düşünüyorum, merkeze göre özellikle baktığımızda diğer okullara göre öğrenciler daha cana yakın, daha saygılı…" ve* GRŞ 5: *"…öğrenciler gayet saygılılar asla ukalalık*

yapmazlar, sınırlarını aşmazlar." biçiminde olumlu öğrenci davranışlarına dikkat çekmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri ise şöyledir:

GRŞ 4: "Bu okulun bir parçası hissediyorum çünkü kendimi ifade edebiliyorum ve karşımdakileri de anlayabiliyorum anlaşıldığımı hissediyorum bu nedenle bir parçası olarak hissediyorum….ortam olarak hem öğretmenlerle hem öğrencilerle iyi anlaşabildiğimi düşünüyorum."

GRŞ 10: "…öğretmenin çalışabilmesi için mutlu huzurlu bir ortamın olması gerekir. Bu da tabii ki en önemli görev burada yöneticilere, yöneticilerin olumlu yaklaşımlarla yaklaşması problem çözmeleri programları hazırlarken öğretmenleri dikkate almaları ve sosyal münasebetlerinin iyi olması okula bağlılık için bence önemli bir kriter… Bağlı hissediyorum, okulun birçok etkinliğinde görev almaktan, öğrencilerle çalışmaktan mutlu oluyorum bir aile ortamı olduğu için mutlu olduğum ortamda da çalışmayı seviyorum… okula geleli bir sene oldu ama okulun hedefleri, öğrencilerin seviyeleri düşük olsa da, okulum uzak olsa da öğrencilerin ahlaki durumları hayata bakış açıları büyükşehirlere nazaran daha iyi olması…"

GRŞ 7: "Hem öğretmen hem idare olarak gayet ilişkilerimiz çok iyi, öğrenci açısından da çok fazla bizi zorlamayan öğrencilerimiz var en azından şu anlık memnunum... Hepsi ile birebir özelden de görüştüğüm arkadaşlarım var tabii ki bu da okula bizi bağlamada etkiliyor…"

Devam bağlılığı alt temasında ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: mesleki katkı, sınıf mevcutlarının az olması, okulun eve yakınlığı, okulun fiziki imkanları, hizmet puanının diğer okullara yetmemesidir. Örneğin GRŞ 5: "Bana burada çalışmanın katkısı çok. Farklı seviyelerde öğrenciler olduğu için müfredatı farklı şekillerde anlatmak gerektiği için farklı yöntem ve teknikler kullanıyorum.", GRŞ 6: "Zor bir okul zor olduğu için de kendimi daha da geliştirdiğimi düşünüyorum." meslek lisesinde görev yapmanın mesleki katkı sağladığına dikkat çekerken GRŞ 10: "… öğrenci sayılarının az olması benim için önemli bir kriter." Sınıf mevcutlarına dikkat çekmiştir. Aşağıda ifadelerine yer verilen GRŞ 8 ile GRŞ3 ise hizmet puanı sebebi ile başka okulları tercih edememelerinden kaynaklı olarak meslek liselerinde görev yaptıklarını dile getirmişlerdir.

GRŞ 3: "… Çünkü Samsun ili özel şartları nedeniyle Samsun'da çok yer olmuyor çoğu Anadolu Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi proje okul olduğu için oralara gitme de özel şartlar var bu şartları da tutturamıyoruz."

GRŞ 8: "Meslek lisesinde çalışmak benim için bir mecburiyet, çünkü başka bir lise türüne atanamıyorum. Özellikle il dışı atamalarında yazabileceğim tercih edebileceğim tek tür meslek liseleri yani zorunlu olduğum için çalışıyorum."

Son alt tema olan normatif bağlılıkta kültür dersi öğretmenleri meslek liselerinde görev yapmayı bir sorumluluk olarak algıladıkları görülmüştür. Bu kapsamda; öğrencilere karşı sorumluluk, topluma

karşı sorumluluk, ailelere karşı sorumluluk kodları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

GRŞ 2: "… sorumlu hissediyorum. Sonuçta öğrenciler bize emanet biz de bunun sorumluluğunu hissetmek zorundayız."

GRŞ 3: "Her zaman önce öğrenciye karşı derslerine girdiğimiz için ardından kendileriyle çok tanışamasak da velilerimize karşı sorumluluklarımız var… görevimi yapmak için elimden geleni yapıyorum bu sorumlulukla öğrencilerin beklentilerini karşılamak bir hedefim..."

GRŞ 7: "…Özellikle öğrencilerimizden bazıları bize kendimizi çok farklı hissettirebiliyor, öğrencilerimize elimizden gelen her şeyi bütün bilgileri vermek istiyoruz.… meslek öğrencilerinin temel matematik ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum."

GRŞ 6: "Meslek liselerini kalkınma için önemli gördüğümden burada çalışmayı bir görev biliyorum. Topluma karşı kendimi sorumlu hissediyorum…"

GRŞ 8: "Sorumlu hissediyorum, onların daha iyi eğitim almaları için hem öğrencilere hem de velilere karşı kendimi sorumlu hissediyorum…"

Sonuç ve Öneriler

Meslek liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelendiği bu araştırmada duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık türlerinin üçüne de rastlanmıştır. Bununla birlikte normatif bağlılık kapsamında dile getirilen; öğrencilere, ailelere ve topluma karşı sorumluluk düşüncesi diğer bağlılık türlerine göre öne çıkmaktadır. Atila (2012) ise kültür dersi öğretmenlerinde devam bağlılığının öne çıktığını tespit etmiş ve normatif bağlılığın da gözlendiği vurgusunu yapmıştır. Ekşioğlu (2020), kültür dersi öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu, Girgin ve Demir (2018) ise genel olarak meslek lisesi öğretmenlerinin en fazla devam bağlılığına en az duygusal bağlılığa sahip olduğunu tespit etmiştir.

Kültür dersi öğretmenlerinin bazıları daha önce görev yaptıkları ve daha başarılı olduğunu düşündükleri okullarda mesleki doyumlarının yüksek olduğunu belirtmekle birlikte meslek liselerinde karşılaştıkları çalışma ortamı ve öğrenci profili sebebi ile örgütsel bağlılıklarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun çalıştıkları okulu sevdiklerini ifade etmeleri duygusal bağlılıkları olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık hissetmelerinde; yönetici tutum ve davranışlarının olumlu olması, meslektaşlarla iletişimin olumlu olması, öğrenci davranışlarının olumlu olması, okulda birlik-beraberliğin olması, çalışma ortamının huzurlu olmasının önemli olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçların önceki araştırmalarca

desteklendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin sosyal becerileri, etik liderliği, güç kullanımları ile öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Özdemir, 2015). Yine dönüşümcü liderliğin (Çoğaltay, Karadağ & Öztekin, 2014), öğretimsel liderliğin (Bağrıyanık, 2017) öğretmenlerin örgütsel bağlılığının gelişiminde önemli faktörler olduğu literatürde var olan bulgular arasındadır. Kültür dersi öğretmenlerinin özellikle öğrencilerin kendilerine karşı saygılı ve olumlu davranışlarını sebep olarak göstermeleri dikkat çekicidir. Öğretmenler okulların bulunduğu sosyo kültürel yapıyı buna sebep olarak göstermiştir. Çalışmanın merkezden uzak meslek liselerinde yapılması ile kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarında öğrenci profilinin olumlu etkisinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmında devam bağlılığına da rastlanmıştır. Bunun bireysel ve örgütsel sebepleri bulunduğu söylenebilir. Okulun eve yakın olması ve hizmet puanının diğer okullarda görev yapmaya yetmemesi bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Onlar için meslek lisesinde görev yapmak bu sebeplerle ihtiyaç teşkil etmektedir. Bununla birlikte meslek liselerinde sınıf mevcutlarının az olması, okulun fiziki imkanlarının iyi olması da mevcut okullarda görev yapmada önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca meslek lisesinde görev yapmanın mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu katkı daha çok ders programının işlenişinde öğrenci seviyesine uygun öğretim yöntem tekniklerinin araştırılması çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak kültür dersi öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarını artıracak okul içi faaliyetlerin artırılması önerilebilir. Bu kapsamda kültür dersi öğretmenleri kendi aralarında projeler geliştirebileceği gibi meslek öğretmenleri ile birlikte de projeler geliştirilebilir. Okulda sosyal faaliyetlerin arıtırılması da informal ilişkileri güçlendirebilir ve bu durum da kültür dersi öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarına olumlu bir biçimde yansıyabilir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilediği için okul yöneticilerine yönelik örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığın önemi konularında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca ilerleyen çalışmalarda meslek lisesi öğretmenleri ile kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir. Böylece örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin bireysel ve örgütsel sebepleri karşılaştırabilir. Farklı okul türleri ve farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

Altaş, S. S., ve Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *29*(3), 421-439.

Atila, A. B. (2012). *Meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları 'İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği'.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm.* Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Çillik, (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlilik düzeyleri ile örgütsel sinizm algilari arasindaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çoğaltay, N., Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(4), 483-500. doi: 10.14527/kuey.2014.019

Ekşioğlu, E. (2020). *Örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık konusunda öğretmen görüşleri arasindaki ilişki: Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, H., Gökmen, Y., ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Dogus University Journal*, *17*(2), 161-176. https://doi.org/10.31671/dogus.2018.49

Gedik, A., ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 41-57.

Girgin, S., ve Demir, T. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 12-24.

Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 474-487.

Karabağ-Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme ile örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkiler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2-3), 21-29.

Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *8*(3), 807-836. http://dx.doi.org/10.30703/cije.561366

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*(1), 61-89.

Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıklarının müdürlerin sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik davranışları açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 595-618.

Weiner, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review, 7*(3), 418-428.

2026

Konu Alanı: Mesleki ve Teknik Öğretim

İŞLETMELER VE EĞİTİM KURUMLARININ ENTEGRASYONU: İŞ-EĞİTİM KOÇLUĞU MODELİ

Leyla ARIKANOĞLU[115], Erkan TUZSUZ[116],

1678

Konu Alanı: Okul Yöneticiliği ve Yönetici Atama Politikaları

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE ÇALIŞMA KOŞULLARININ İNCELENMESİ

İsa YÜCE[117],

ÖZET

Bu çalışmada okul yöneticilerinin seçilmesi ve çalışma koşullarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş olup, Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullardaki toplam 34 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarındaki yönetici görevine başarı ve liyakat esas alınarak nesnel ölçütlerle atamalar yapılmalı, yöneticilik süreleri günümüzde olduğu gibi belli bir süre olmalıdır. Devlet okullarındaki çalışma koşullarını en çok etkileyen etmenler ise okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, kurum içi iletişim ve devlet okullarının ekonomik durumlarıdır. Devlet okullarının bulundukları çevrenin sosyo- ekonomik durumu iyi ise çalışma koşullarını olumlu, kötü ise çalışma koşullarını kötü etkilemektedir. Okullarda formal ve informal iletişim kanalları kullanılmaktadır. Bu iletişim kanalları okullun amaçlarına uygun kullanıldığında okul yöneticilerinin çalışma koşullarını olumlu, okulun amaçlarına uygun kullanılmadığında ise çalışma koşullarını olumsuz etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Devlet Okullar, Devlet Okulu Yöneticileri, Çalışma koşulları*

EVALUATION OF WORKING CONDITIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN STATE SCHOOLS

ABSTRACT

[115] Öğretmen, ms_leyla35@hotmail.com, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
[116] Uzm., erkan.tuzsuz@gmail.com, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
[117] Öğretmen, isayuce666@gmail.com, Beşiktaş Şair Mehmet Emin Yurdakul İlkokulu (MEB)

The aim of this study is to evaluate the working conditions of school administrators in public schools. The sample of the study is composed of purposive sampling method and consists of 34 school administrators in the official schools of the Beyoglu District. Semi-structured interviews were used as data collection tools. The data were evaluated by content analysis. According to the results, appointments should be made with objective criteria on the basis of success and also management periods should be a certain period of time as in today. The most influential factors in working conditions in public schools are the socio-economic situation of the environment where the schools are located, the internal communication and the economic conditions of public schools. If the socio-economic situation of the environment of the public schools is good, the working conditions are affected positively and vice versa. Formal and informal communication channels are used in schools. When these communication channels are used in accordance with the objectives of the school, the working conditions of the school administrators are affected positively and the working conditions are negatively affected when the school is not used in accordance with the objectives of the school.

Keywords: *State Schools, Public School Managers, Working Conditions*

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmacının amacı, problem cümlesi, alt amaçları ve önemi ifade edilerek araştırmanın sınırlılıkları ve sayıltılar belirtilmiştir.

1.1. Problem

Yaşama şekilleri ve refah düzeyleri ne olursa olsun, tüm insanlar için eğitim bir zorunluluktur. Bu mecburiyetin farkında olunabilmesi için eğitimin sadece sistemli ve örgütlü çalışmalar olarak değil de, davranış kazanma ve davranışı değiştirme ile ilgili her çabanın, eğitim kavramı içinde olduğunun farkına varılması gerekir. Bütün eğitim tanımlarının ortak noktası eğitimin istendik davranış oluşturup istenmeyen davranışları değiştirmek ve belli hedefleri olan etkinlikler bütününü ifade eder (Başar, 2002:1).

Türkçede eğitim kavramı görgü, bilme, öğretim, maarif gibi kavramları içine alacak şekilde kullanılmaktadır. Eğitim insanların tüm yaşamlarını çevrelemektedir. İnsanlar tüm yaşamları boyunca eğitim ve öğretim içindedir. Bu sürecin belli bir plan ve program doğrultusunda sistemli bir hale getirilerek yürütülmeye çalışılması, eğitimin kurumlaşmasını sağlamıştır. Bütün bunların sonucu eğitim ve okul sistemleri oluşmuştur (Şişman ve Taşdemir, 2008:).

Eğitim sistemi dinamik bir yapıda olduğundan dolayı, eğitim sistemlerini oluşturan elemanlar şeffaf bir yapıda olmak zorundadır. Açık sistemlerde yapıyı oluşturan etmenler devamlı olarak kendini yenilemek zorundadır. Gelişimin devamlı ve kalıcı olması için, değişimin sağlam temellere oturtulması gerekir. Bundan dolayı eğitim sisteminin sorunları iyi analiz edilmelidir (Uygun, 2013).

Okullar ise eğitim sisteminin temel taşıdır. Eğitimin amaçlarını etkili bir biçimde yerine gelebilmesi için okulların ellerindeki malzemeleri en iyi biçimde kullanmaları gerekmektedir. Okullardaki bu malzemeler; öğrenci, öğretmen, yönetici, aile, çevre ve diğer baskı grupları diyebiliriz (Uluğ,1995:181).

Okullardaki hizmetler birbiriyle çok güçlü ilişkileri olan yönetim, eğitim-öğretim ve öğrenci kişilik hizmetleri olarak örgütlenmiştir. Buradaki üç hizmetin asıl hedefi, bireylerin doğuştan getirdikleri gizil güçlerini ve kapasitelerini keşfedip geliştirerek bireyin ait olduğu toplum ve kendisi için gelişimine yardımcı olmaktır (Güven, 2009:172).

Okul yöneticilerinin en önemli görevi, okulların hedefleri doğrultusunda yaşayabilmesi için yönetmektir. Ayrıca okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları okul yönetiminin önemini ifade etmektedir. Okul yönetiminin çeşitli tanımları, okullardaki yöneticilere çeşitli yetki ve sorumluluklar yüklemiştir. Bu tanımlar okul yönetiminin değerini ve önemini arttırmaktadır. Okul yöneticilerinin okulun tüm etkenlerini kurumun hedeflerine göre harekete geçirebilmesi için, eğitim yönetimi ve davranış bilimleri konusunda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu yöntemleri uygulayan ve sorunları deneme yanılma yöntemiyle değil bilim yoluyla çözmeye çalışan okul yöneticisi sorunları çözecek ve kurumunda olabilecek en iyi eğitim-öğretim ortamını oluşturacaktır (Akaya vd. 1998).

Okullardaki çalışanlar arasında iletişimin kurulmasını sağlayan, çalışanları okulun hedefleri doğrultusunda birleştiren ve okulda ki etkinliklerin etki düzeylerini değerlendirerek okulu başarılı bir seviyeye çıkarmaya çalışan kişi okul yöneticisidir. (Başar, 2000: 21).

Bu durumda okulların etkililiğini ve çalışma koşullarını en çok etkileyen aynı zamanda okulların çalışma koşullarından en çok etkilenen faktör okul yöneticileridir. Bütün bunlar okul yöneticilerinin seçilmesini ve seçilen okul yöneticilerinin çalışma koşullarının incelenmesinin önemini artırmaktadır. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve çalışma koşullarının incelenmesi konulu araştırmamız okul yöneticilerimizin çalışma koşullarının tespiti ve iyileştirilmesi konusunda etkili bir şekilde yararlanmalarına olanak sağlayacağı ve alan yazısına bu anlamda katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin seçilmesi nasıl gerçekleşmektedir ve çalışma koşulları nasıldır?

1.3. Amaç

1.3.1. Araştırmanın Amacı ve Alt problemleri

Bu araştırmada okul yöneticilerinin nasıl seçildiği ve çalışma koşullarının nasıl olduğu belirlenip incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul yöneticilerinin yönetici olma sebepleri nelerdir?

- Okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?
- Okul yöneticilerinin atanma ve görev yeri değişiklikleri nasıl olmalıdır?
- Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Okulların ekonomik durumu (ödenek, yardım vs.) yöneticileri çalışma koşullarını nasıl etkilemektedir?
- Okul yöneticilerinin durumları maaş ve özlük hakları açısından nasıldır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma eğitim sisteminin kilit noktası olan okulların etkililiğini ve çalışma koşullarını en çok etkileyebilecek olan okul yöneticilerinin nasıl seçildiğinin belirlenmesi ve çalışma koşullarının okul yöneticilerinin bakış açısına göre incelenmesi bakımından önemlidir.

Ayrıca okul yöneticilerinin seçimi ve çalışma koşullarının okul yöneticilerinin bakış açısına göre inceleyerek bu koşulların tespiti ve iyileştirilmesi konusunda etkili bir şekilde yararlanmalarına olanak sağlayacağı ve alan yazısına bu anlamda katkı sağlayacağı için önemlidir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- İstanbul İli Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarındaki müdür ve müdür yardımcılarının görüşleriyle sınırlıdır.
- Görüşme tekniği ile sınırlıdır.
- 2017–2018 Öğretim yılı içinde yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın planlanarak devam ettirilmesinde aşağıdaki sayıltılardan faydalanılmıştır.

- Araştırma için belirlenen örneklem, evreni yansıtan özelliktedir.
- Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu devlet okullarındaki okul yöneticilerinin çalışma koşullarını tespit edebilecek niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Resmi Okullar: İlkokul, Ortaokul ve Ortaokuldan sonra dört yıllık liseler gibi eğitim-öğretim veren, resmî örgün eğitim okul ve kurumlarının her biri,

Okul Yöneticileri: Okullardaki müdür ve müdür yardımcılarından her biri,

Okul Yöneticilerinin Seçimi: Resmi okullara yönetici atamaları için gereken şartlar,

Çalışma Koşulları: Okullarındaki müdür ve müdür yardımcılarının çalışma koşulları

ALAN YAZI TARAMASI

2.1. Okul Kavramı

Okulun genel anlamda tanımını yapacak olursak belli bir yer ve zaman içerisinde planlı ve programlı bir şekilde eğitim hizmetini bireylere sunan değişen çalışan kadrosuyla beraber toplumun tamamı ya da büyük bir kısmına hitap edebilen var olan ve gelişen durumlarla beraber çeşitlenen ve kendini geliştiren kurumlardır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004).

Devlet okulları dinamik ve şeffaf bir sistemi ifade etmektedir. Devlet okullarının değişime ve zamana göre değişime uyum sağlayabilmeleriyle beraber dışarıdan aldıkları insan girdilerini belirli plan, program ve zaman kapsamında istendik davranışlar doğrultusunda topluma geri vermesi beklenmektedir (Şirin, 2007).

"Okul, eğitim sisteminin her dönemde, çocuğun toplumsallaşması, toplumun kültür mirasının aktarılması, topluma dayanışma ruhu verilmesi gibi işlevleri yerine getirmiştir. Eğitim kendini yeniliğe taşıdıkça, okulunda bu değişime yumuşak bir geçiş yapmak için reformlar yapması gerekmiştir" (Aydın, 2000: 181).

Devlet okullarına sistem kuramı açısından bakıldığında girdileri, süreç ve çıktıları açısından diğer örgütlerden farklılık göstermektedir (Şişman ve Turan, 2004). Kendilerine has özellikleri ve farklılıkları olan devlet okullarının yönetimlerinin de farklılık göstermesi olağandır. Çünkü devlet okulları, kendisi ile ilgili bütün faktörlerin birbirleri ile iletişim kuran, birbirlerinden etkilenen ortak bir yaşama, öğrenme ve öğretme ortamıdır (Turan, 2007).

Toplumlar yeniliklere kapalı olursa kendini yenileyemez ve belli bir süre sonra kendini yok eder. Bu yüzden toplumlar devamlı olarak değişim içerisinde olan yapılar olmak zorundadır. Ülkemizdeki devlet okulları toplumsal değişimlerden en çok etkilenen ve toplumsal yapıyı en çok etkileyen bir toplumsal kurum olan yapılardır. Bundan dolayı ülkemizin eğitim sistemi şeffaf olmalı ve ülkenin değişim ihtiyaçlarını, taleplerini karşılayabilecek nitelikte olmalıdır (Çelik, 2000). Bu çerçevede, günümüz yüzyılında insanlığa dair her faktör geçmiş dönemlerde karşılaşmadığı kadar hızlı olan değişimlerle karşılaşmaktadır. Yaşadığımız yüzyılda ki eğitim sistemlerinde değişimin merkezi okullardır. Buradaki asıl amaç, bu seviyedeki eğitim sistemlerini yenileyip geliştirerek ulusal eğitimin etkisini arttırmaktır (IBE, 1998).

2.1.1. Etkili Okul Kavramı

Etkili okul kavramının alan yazıya kazandırılmasını sağlayan, okullardaki eğitim öğretim çalışmalarının niteliğini artırmak için yapılan çalışmalar olmuştur. Bu kavramın ortaya çıkmasına birtakım okulların diğer okullara göre daha başarılı olması neden olmuştur. Etkili okul, öğrenci gelişimlerinin tüm

yönleriyle en iyi şekilde desteklendiği öğrencilerin eğitim-öğretim çevresinin oluşturulduğu okul olarak ifade edebiliriz. Devlet okullarının etkililiği konusundaki temel vurgu, her okul diğer okullardan bağımsız olarak öğrenci başarılarının tüm yönleriyle bir farklılık oluşturabilir fikridir. Etkili devlet okulları, öğrencilerinin gelişimi için okulun tüm kaynaklarını, en faydalı şekilde kullanırlar. Okulların bünyesinde bulundurduğu öğrencilerin, bilişsel gelişimleri kadar duyuşsal, psikomotor ve diğer bütün gelişimleri sağlanmaya çalışılır (Özdemir, 2000, Akt., Aydoğan ve Helvacı, 2011:42-44).

Yapılan araştırmalar sonunda etkili okullara yönelik belirlenen en önemli özelliğin, okul yönetiminden başlayarak, belli bir sıraya göre aşağıya doğru yayıldığını söyleyebiliriz. Burada önemli olan okul yöneticilerinin liderliğiyle öğretmenlerin de katılımıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirerek okuldaki öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktır. Öğrencilerin okuldaki faaliyetlere aktif olarak katılarak hem akademik hem de sosyal yönden yüksek başarı sergilemeleri ve okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerini fark etmelerini sağladığı görülmektedir. Etkili okulların, okulla ilgili tüm ögelerin yönetime katılımı sağlandığı ve okulun ortak hedefleri doğrultusunda hareket edildiği, yöneticilerin ve diğer okul personelinin geliştirdiği ortak misyonu geliştirip kurumun tüm ögelerine benimseterek onların motivasyonlarının artması ve başarılı olmalarında kullanıldığı belirtilmiştir (Oral, 2005: 33-35).

2.1.2.Etkili Okul Özellikleri

Devlet okullarının etkililiğini oluşturan birçok etken vardır. Bu etkenler okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okulun öğretmenleri, okulun öğrencileri, öğrenci velileri, okulun iklimi ve kültürü, müfredat, eğitim teknolojisi, okulun fiziki yapısı ve çevresi gibi önemli faktörlerdir. Bütün bunlarla beraber eğitim-öğretim süreci ve ortamı da etkililik boyutları içinde değerlendirilmektedir (Şişman, 1996: 96).

Bir devlet okulunun etkili okula ulaşması bazı değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenler şunlardır (Teddlie vd., 2000, Akt., Şişman, 2002:41);

- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları,
- Okulun içinde bulunduğu sosyal çevre,
- Okulun fiziki yapısı ve öğrenci sayısı,
- Okulun yönetimin yapısı (Okul liderini ve personeli içerir),
- Okulun yönetici ve öğretmenlerinin tecrübesi
- Okulun finansal gelir ve giderleri,
- Okullarda yapılan etkinlikler arasında farklılıklar,
- Öğrencilerin hazır bulunurlukları ve beklentilerindeki farklılıklar,
- Velilerin eğitim seviyesi ve aile katılımındaki farklılıklar.

2.1.3. Örgüt Olarak Okul

Her okul kendi içinde kültür oluşturan kurumlardır. Ayrıca toplumsal kültürü de bir sonraki nesile aktarılmasına etkendir. Bu sebeple okullar kültürün üreticisi olmakla beraber bu kültürü devam ettirme misyonuna sahiptirler (Çelik, 2002: 43). Kurum yönetimi ve kurum kültürünün aslını oluşturan faktörleri fark ettiği ve bu faktörler arasındaki uyumu arttırdığı oranda kurumun etkililiği artar (Şişman, 2002:150). Devlet okullarındaki bireylerin sağlıklı bir şekilde yetişmesi için bu okulların sağlam bir kurum kültürüne sahip olmaları gerekmektedir (Çelik, 2002:4).

Kurumlarda dayanışmaya dayalı ortamların oluşması örgütlenmeye bağlıdır. Ancak bu örgütlenme dayanışma içerisinde olan ekipleride kendi içerisinde okula zarar verebilecek çatışmaların ortaya çıkmasına da neden olabilir. Bu sebeple kurumlardaki örgütlenmelerde, bireylerin birbirlerini iyi tanıyıp iletişim kurabilmelerine, doğru kararlar verip planlama yapabilmelerine, iş bölümü yapmalarına, kurumu iyi tanımalarını, uzmanlaşmaya önem vermeyi destekler. Örgütleme, bir kurumun hedeflerine ulaşmak için sistemi oluşturma, girdilerini ve çıktılarını bir araya getirme eylemidir (Yiğit, 2000: 44-45).

Okullardaki eğitimcileri problemlerin çözüm sürecine, planlamada ve okul programını hazırlama da okul yönetimine katan okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş tatminlerini artırırlar. Bu sayede öğretmenler; birbirlerine olan güven duygusuyla beraber etkili iletişim içerisinde iyi bir ekip çalışmasıyla aktif bir şekilde çalışırlar (Griffith, 2004).

Öğretmenlerin, kapasitelerini tam anlamıyla kullanabilmeleri okul yöneticilerinin rolüne bağlıdır. Buradan da okul yöneticilerinin, öğretmenlerin devamlı olarak kendilerini geliştirmeleri konusundaki çalışmaları, okullardaki en önemli ögenin öğretmenler olmasındandır. Bu değişen süreçlerdeki görevlendirmelerde öğretmenlerin içinde bulundukları duruma göre değerlendirilmeye alınması onların özgüvenlerinin artmasını sağlayacaktır (Day, 2001).

Okullardaki öğretmenler;

- Deneyim ile öngörüleri sayesinde kurumun vizyonunu arttırmalı ve liderliğin devamlılığını desteklemeli,
- Kurumun hedeflerini gerçekleştirebilmek için, öğretmenlerde okula aitlik hissi oluşturulmalı,
- Öğretmenlerin kurum adına yapılan faaliyetleri sahiplenmeleri ve adanmışlıklarıyla kurumun başarısını arttırmak için farkındalık düzeylerini arttırmaya gayret etmelidirler (Owens, 2001).

2.2. Örgüt Kültürü

"Örgüt kültürü, örgütlere üye olan bireylerin, inanç, tutum, etkileşim, paylaşılan duygu, norm, varsayım gibi niceliklerinden oluşur" (Callahan ve Fleenor, 1988: 414).

“Örgüt kültürü nicelikleri hakkında bilgi sahibi olunması, karar verme sürecine de etki etmektedir. Örgüt kültürünü bilen yöneticiler, bireyler arasında yaşanan zıtlıkları ve örgütsel çatışmaları daha iyi görür” (Tierney, 1988).

2.3. Örgüt Kültüründe Yapı

Örgüt kültüründe yapıyı “Hedef-Süreç-Hava” şeklinde gruplandırabiliriz. Bunları kısaca açıklayacak olursak; örgütler belli hedefler doğrultusunda bir araya gelir ve bu hedeflere göre faaliyetlerini devam ettirir. Anlaşma, denetleme ve kurallara uymak hedef belirleme yolları olarak tanımlanır. Kurumlar hedeflerine ulaştıracak faktörlere çok önem vermektedirler. Bu faktörler kurumun ögelerine yol göstermektedir. Bununla beraber örgütler iyi-kötü, doğru-yanlış, gibi kavramları oluşturur ve sürdürürler. Eğitim örgütlerinin hedefleri örgütün içinde ve dışındaki değerlere göre belirlenir. Örgütlerin Süreç boyutları ise yönetim ile ilgilidir. Yani süreç örgütün üstünde değil içinde gelişen olaylardır. Örgüt yönetiminin asıl görevi örgütleri amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim örgütlerinin havasında yer alan iki önemli öğesidir. Örgütün üretken olmasında “hava” kavramı önemli bir yere sahiptir. Bu kavramın kapsamında bulunan bireyler çalıştıkları kurum ve yapılan iş arasında verimli örgüt, verimsiz örgüt, işe dönük örgüt, bireye dönük örgüt olmak üzere dört farklı ilişki türü vardır (Bursalıoğlu, 2002: 16-26).

2.4. Okulun Örgüt Özellikleri

Tüm kurumlarda olduğu gibi devlet okullarının da kendilerine özgü nitelikleri vardır. Bu özelliklerden birkaç tanesi aşağıda belirtilmiştir (Bursalıoğlu, 2002: 33-38);

- Devlet okullarının işlediği kaynak toplumun içinden gelen ve tekrar geldiği topluma dönen insanlardır. Bundan dolayı bireyler ve kurumlar daha duyarlı, resmi olmayan yanı resmi tarafından daha fazla, etkilediği alan yetki alanından daha geniştir.
- Devlet okullarında birbirleriyle çatışabilen farklı değerler bulunabilmektedir. Devlet okullarının ilk görevi çeşitli şekillerde içinde ve dışında bulunduğu değişik değerleri uzlaştırarak bu değerler arasında denge kurmak olduğundan okul yöneticilerinin görevi yasa ve mevzuata sadık kalarak bu değerleri uzlaştırmaktır.
- Devlet okullarının ürünlerini değerlendirmek zordur. Devlet okullarının hedefleri karmaşık olması, insanların istendik davranışlarının kazanılması ve bunların gözlenmesinin uzun zaman alınmasından dolayı bireyin takibinin zorlaşması, okulların değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.
- Okullar oluşturulmuş özel çevrelerdir. Okul çevresinde var olan ama istenmeyen öğelerin olmaması, istenen öğelerin ise okullarda olması gerekmektedir. Mevcut okullardaki

yöneticiler çevre ile okul arasında bir iletişim kanalı kurmalı ve bu kanalı her zaman açık tutmalıdır.

- Okullar, çevrelerindeki resmi ve resmi olmayan örgütlerce yönlendirilir veya bu örgütler tarafından etkilenirler. Okullar diğer çevre örgütlerine insan kaynakları bakımından insan yetiştiren bir örgüttür. Okul ile söz konusu bu örgütler arasında karşılıklı olarak etkileşim ile bir yön verme vardır. Devlet okullarının kaynak olarak diğer örgütlere hazırladığı insanlar belli bir süre sonra okullar üzerinde etkisi beraber söz sahibi olacaklardır.
- Okul çevresindeki bazı gruplar okulun amaçlarını ve işleyişini kendi yararlarına kullanmaya çalışırlar. Bunlar eğitim politikaları ve okulun çıkarlarıyla çatışabilir. Okul yöneticileri bu grupların okulları bir araç gibi kullanmalarının önüne geçmek için ilgili okul yöneticisinin yeterli niteliklere sahip olması gerekir.
- Okullar kültürün değişmesini ve gelişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Bunu sağlamak için ilk olarak okulların sosyal mirası diğer nesillere aktarması gerekir. İkincisi ise okulların sosyal düzende gerekli olan düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olmasıdır.
- Devlet okulları bürokratik yapısı olan kurumlardır.
- Okulların kendilerine özgü bir yapısı vardır. Bu yapı örgüt ikliminden kaynaklanmaktadır.

2.5.Okul Yönetimi

"Eğitim yönetimin alanının sınırlandırılmış hali okul yönetimi olarak ifade edilir. Bu sınırlar genellikle eğitim sisteminin amaç ve yapısı üzerine çizilmektedir." (Taymaz, 2003: 55).

Okullardaki hizmetler, asıl hedefi bireyin doğuştan gelen gizil güçlerini ortaya çıkararak kendisiyle beraber topluma da faydalı bir birey olması için birbirleriyle ilişkili yönetim, eğitim-öğretim ve öğrenci kişilik hizmetleri olarak üç şekilde örgütlenmiştir (Güven, 2009: 172).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin hedefleri eğitim yönetiminin sınırlarını belirler. Yönetimin eğitime uygulanmasından eğitim yönetimi ortaya çıktığı gibi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından da okul yönetimi ortaya çıkmaktadır. Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak okul yönetiminin görevidir. Bu görev için okullardaki kaynakların tümünün en verimli şekilde kullanılması gerekmektedir. Okul örgütünü diğer örgütlerden farklı olmasını sağlayan kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bundan dolayı okul yönetimi amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002:5).

Eğitim yönetiminin her geçen gün bir alan olarak önem kazandığı ve uzmanlık gerektirdiğinin sıkça telaffuz edilmesi eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilerek objektif ölçütlerle göreve gelmeleri gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Lider özellikleri taşıyan okul yöneticilerinin göreve getirilmesi hiç şüphesiz ülkenin ve toplumun gelişebilmesi için gereklidir (Kartal, 2007:3).

Türkiye'deki okul yöneticiliği görevlendirmelerinde öğretmenlik mesleği esas alınır. Devlet okullardaki müdür ve müdür yardımcılığına ve diğer yönetici pozisyonlarına öğretmenler arasından atamalar yapılmaktadır (MEB, 2018)

Okul yöneticilerinin yetkileri ve sorumlulukları okul yönetiminin ne kadar önemli olduğunu belirtir. Okul yönetimi için yapılan çok yönlü tanımlar aslında okul yönetiminin sorumluluklarının ve yetkilerinin çok yönlü olduğunu göstermektedir.

2.5.1. Okul Yöneticisi

Okullardaki hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, yapılan çalışmaları yönlendirerek koordinasyonu sağlayan, personeli yöneten ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir. Bütün okul yöneticilerinin ortak hedefi, T.C. MEB'in hedefleri ve eğitim politikasına göre okulları etkili tutmakla beraber bu etkililiği devam ettirmektir. Bunlar için de okul yöneticilerinin belli niteliklere sahip olması gerekir (MEB, 2018).

Son dönemlerde eğitimden beklentilerin artmasıyla beraber okullar üzerindeki baskılar da artmıştır. Bununla beraber, devlet okullarındaki yöneticilerden beklentiler artmış kendilerini çağın gereklerine göre geliştirmesi zorunlu hale gelmiştir. Devlet okullarındaki okul yöneticisinden yetki veren, ekip ruhuna inanan, dönüşümcü, kolaylaştırıcı, etik değerlere inanan ve eğitici-öğretici faaliyetlerde bulunan bir lider olması beklenilmektedir (Aytaç, 2002). Diğer taraftan, devlet okulu yöneticilerinin en önemli görevi, hazır bulanan mevzuatı uygulamak ve var olan yapıyı devam ettirmekten ziyade devlet okullarının insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanabilmesi, bununla beraber yönetim konusunda uzmanlık bilgisine ve bazı özel yeteneklere sahip olmasıdır (Kaya, 1996).

Okul yöneticilerinde gözlenen nitelikler, milli değerlerine tam anlamıyla sahip çıkmaları, sorumluluk bilinci, gelişim çabalarının etkili olmasında öğretmenlerin en önemli faktör olduğuna inanmalarıdır. Liderliğin en önemli özelliklerinden biride etkili iletişim becerileriyle iyi bir ekip kurabilmektir (Day vd. 2001).

2.6.Okul Yöneticilerinin Görevleri

Yöneticiler, bünyesinde bulundukları kurumları temsil eden kimselerdir. Bu bağlamda okul yöneticileri kurum adına hareket etmeli, yöneticilerin hareket ve davranışları kurumsal düzeyde olmalıdır. (Memduhoğlu & Yılmaz, 2010: 186).

Ülkemizdeki devlet okullarındaki yöneticilerin görevleri, ilgili mevzuatlarda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Okullardaki bu görevlerin yapılması için planlanan yer ve süre belirlenebilir, görevlerle ilgili bir çalışma programı hazırlanabilir. Ama okullarda tahmin edilemeyen problemlerle karşılaşılması durumunda bu problemlerle; okulun amaçlarına, politikaları ve yasalara göre çözüme kavuşturmak

devlet okulu yöneticilerinin en önemli misyonlarındandır. Bundan dolayı kurum yöneticileri, her zaman sorumluluklarının bilincinde olmalı ve konumları gereği olan etkililiğini devam ettirebilmelidir (Taymaz, 2002: 55).

Okul yöneticilerinin görevleri 21.yüzyılda önceki dönemlere göre, çok daha kapsamlı ve karmaşıktır(Gaston, 2005). Devlet okullarının yöneticileri sorumlu oldukları görevleri verimli bir şekilde yapabilmeleri için okulla ilgili kararları verme süreçlerine okulla ilgili olan tüm öğeleri katmasıyla mümkündür. Okullarda ki katılım süreçlerini zıt görüşlü ve fikirli kişileri okuldaki kararları verme sürecine eklemektir. Günümüz devlet okulu yöneticilerinin en belirgin özelliliği değişimi merkeze alan liderlik anlayışını ortaya koymasıdır. Devlet okullarında değişim merkezli liderlik anlayışı, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini kurumun eğitim programıyla beraber devlet okulunun sorunlarını merkeze alarak okulu değişime yöneltmektir (Weiss ve Cambone, 1994).

İçinde bulunduğumuz zamanda devlet okulu yöneticilerinin görevlerinden bir tanesi de öğretimsel liderliktir. Bu liderlik biçimi eğitim-öğretim hizmetlerine hız kazandırma, öğrenci gelişimi, verilerle bulgulara dayanarak karar ve hesap verme üzerinde durulmalıdır (Podmostko, 2000).

Devlet okulundaki yönetici görevlerinin esas noktalarından biriside öğretimsel hedeflerdir. (Cuban, 1985). Bu görüşü paylaşmakla beraber devlet okulu yöneticileri eğitim öğretim ortamını düzenlemek ve personelin işe güdülenme seviyelerini yüksek tutmalıdır (Lyons 2010). Bu çerçevede, 21. yüzyılda devlet okullarında ki okul yöneticilerinin görevlerinden birisi olarak belirtilen öğretimsel liderlik eğitim-öğretimi planlayarak okulda koordinasyonu sağlama, öğretmenlerle personele rehberlik etme ve yapılan faaliyetleri değerlendirmektir.

Devlet Okulu yöneticilerinin 21.yüz yıl liderlik görevlerinin çerçevesi aşağıda sıralanmaktadır (Markley, 2008:7-19)

- Yönetim görevi
- Eğitimsel liderlik ve öğretimsel liderlik
- Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini programlama liderliği
- Okul personeli ve okulun çevresiyle birlikte okulun vizyonunu belirleme.
- Daha etkili bir eğitim öğretim ortamı için öğretmelere ve diğer personele kaynak sağlama.
- Okul personeli arasında olumlu bir iletişim kurma ve okul içindeki bu olumlu havayı korumak
- Uygulanabilir bir mali plan hazırlayarak uygulamak.
- Öğrencilerin akademik ve sosyal yönden başarısını artırma.
- Okul içinde ve okulun çevresindekilerle etkili iletişim kurma.

2.6.1. Öğrenen Olarak Okul Yöneticisi

Günümüz devlet okulu yöneticilerinden istenen, araştırmayı temel alan öğretmenlik mesleğinin gereği olan pedagojik faaliyetleri hakkında tam haliyle bilgi sahibi olup bu becerilerine ilave olarak okulun diğer paydaşlarına bu bilgi ve becerilerini aktarabilen bir model lider olmalıdır (Reyes ve Gonzalez'e, 2007: 18). Bu bağlamda 21.yüzyılda ki okul yöneticilerinin sürekli öğrenen ve bu öğrendiklerini ilgili olan herkesle paylaşmaya açık olan bir lider olması gerekmektedir. Bu yönden bakıldığında, günümüz lideri olarak devlet okulu yöneticilerinin en belirgin özelliklerinden bir tanesi, öğrenen bir lider olduğu kadar da öğrendiklerini aktarabilmesidir. Devamlı olarak öğrenen okul yöneticileri, uyumlu bir okul iklimi oluşturan, okulun öğretmenleri ve tüm personelin gelişimi için olanaklar sağlayanlardır (Çelik, 2000).

21. yüzyılın devlet okulu yöneticilerinden istenen, yöneticilik yaptığı okulu hızla değişen dünya şartlarına hazırlamaları, uyumlu hale getirmeleri ve bu değişimleri devlet okullarına yansıtmalarıdır. Bu yeterliliklere sahip okul yöneticileri ellerindeki sınırlı imkânları okulun güvenli bir yer olmasını sağlar, okulun öğeleri ve okul çevresini sürece dâhil eder, öğretmenlerini gelişimlerini desteklerler. Buna göre, bir devlet okulu yöneticisi lider olmakla beraber öğrenme-öğretme işini aynı zamanda yapmalıdır (Markley, 2008: 53).

Okul yöneticilerinin büyük ölçüde değişen görevlerini yerine getirebilmesi için; değişime uyum sağlayabilmeli ve gerçekleşen değişime yol gösterebilmek için gelecekte ihtiyaç duyacakları rollerine kendilerini hazırlamaları gerekmektedir. Gerçekleşecek olan değişime rehberlik edebilmeleri için, etkili devlet okulu yöneticilerinden aşağıdaki niteliklere sahip olmaları istenir (Behar ve Horenstein, 1995: 19).

- Bilimsel asıllı bilgiye ulaşabilme
- Değişimin tabiatını anlama ve belirleyebilme.
- Diğer eğitim kurumlarıyla iletişim halinde olup onlardaki değişimlerden haberdar olma ve bu değişimlerden faydalanabilme.
- Vizyon sahibi olma.
- Okul personeline öğretim programı ve kültürel değişimle ilgili nasıl liderlik edebileceğini belirleme.

Buraya kadar belirtilen okul yöneticilerinin görevleri ile ilgili toplanan görüşlerle ilgili, Çağımızın düşünce yapısına göre devlet okulu yöneticilerinin sadece okulu yönetmekle ilgili görevi değil okul sisteminin ihtiyaç duyacağı bütün değişiklikleri yapmayla görevlidir. Buna göre, etkili okul yöneticisi, yeniliklere öncü olan okulun gelişmesi için anahtar konumunda bulunan liderdir. Bu çerçevede, çağımız okul yöneticileri rollerini etik amaçları gerçekleştirme, kurum içi olumlu iletişim geliştirme, okulun amaçları doğrultusunda beklentiler oluşturma, kapasiteyi arttırma, öğrenmede okulun tüm

öğelerine model olma, okulu etkili yönetme, okulla ilgili tüm ögelerin ihtiyaçlarına cevap verme ve etkili bir stratejik plan yapma olarak sıralanabilir (Coffin 2004).

2.7. Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Nitelik, bireylerin bir eylemi geçekleştirmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetenektir. Başka şekilde tanımlayacak olursak bireylere belirli bir görevi yapabilme gücü veren özelliklerin varlığıdır. Buna göre, yeterli kimseler belli bir görevin ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerdir. Bir okul yöneticisinin bilgi, beceri ve davranışları, ilk olarak öğretmen ve öğretmenciler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmakla beraber okulun hedeflerini gerçekleştirilerek okul kurumunun yaşatılmasında da önemli yere sahiptir. Bu durumda okul yöneticilerinin belli niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Keskinkılıç, 2007).

- Yönetim süreçlerini en iyi şekilde uygulama
- Okulun hedeflerine varmak için gereken yöntemleri uygulayacak bir görüşü olma,
- İlgili mevzuat konusunda uzman olma,
- Güvenilir, adil, bilgi sahibi, iyi bir denetleyici, aktif, işleri yürütücü, iyi bir takipçi, vizyon sahibi olma,
- Zamanım tasarruflu kullanma, etkin bir iletişime sahip olma,
- Okulla ilgili tüm öğeleri katılım için nasıl güdeleyeceğini bilme, davranışlarında medeni olma,
- Görev, yetki ve sorumlulukların dağıtımında adil olmalıdır.

Devlet okulu yöneticilerinin başarasının büyük kısmı iletişim becerileriyle başkalarını istediği tarafa yönlendirebilme yeteneğine bağlıdır. Başkalarını kurumsal örgütün hedefleri kapsamında yönlendirme yeteneği ise yöneticininim sadece resmi yetki kullanan geleneksel yöneticilerin ötesinde, liderlik yetenekleriyle donanmış olmasına bağlıdır.

“Beceri, bilgiyi etkili biçimde kullanma yeteneğidir. Yönetime üçlü beceri yaklaşımı, yöneticiyi başarıya götürecek yetenek veya niteliklere değil, yöneticinin ne yapabileceğine dayanmaktadır” (Bursalıoğlu, 2008: 235).

Başarılı bir devlet okulunun başarısında okul yöneticileri belirleyici etkendirler. Bir devlet okulu yöneticisinde olması gereken özellikler; yönetim görevini en iyi şekilde yapabilmesi için bilgi, beceri ve etik değerlerdir (Loc, 2011: 1).

“Yönetici, sahip olduğu özelliklerden dolayı toplumun çok önemli bir kişisidir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin kurumun etkililiğini sağlamak için bir takım nitelik ve özelliklere de sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bunları üç ana grupta toplayabiliriz.”

Teknik Beceri: Belli bir işin hedefine ulaşılabilmesi için işle ilgili bilgi, deneyim veya kullanılacak araç ve teknikleri kullanabilme durumda olmaktır. Teknik yetenek uzmanlaşmış bilgiyi, analitik yeteneği ve belirli görevlerde araç ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirir (Özalp, 1995: 25).

Yapılması gereken iş hakkında araç-gereç, uygun yöntem, teknik ve yetenekle ilgilidir. Teknik beceri ile ilgili uzmanlık bilgisi bu alandaki araçların kolayca kullanılması için beceri ve yetenek çerçevesindedir. (Bursalıoğlu, 1982). Teknik becerisi yetersiz olan yöneticiler günümüz ihtiyaçlarına cevap veremez duruma gelmektedir.

Beşerî Beceri: Yöneticilerin insanlarla beraber bir grup halinde çalışabilmesi yeteneğidir. Bu beceri insanların kendileri ve başkaları hakkındaki düşünceleri ile yakından ilgilidir (Açıkgöz, 1994: 10). Bu beceri, kurum yöneticisine grubun aktif bir üyesi olabilme yoluyla öncüsü olduğu grupla işbirliği yapabilme imkânı sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1982). Bu beceri özellikle okullarda çok daha önemli bir şekilde kendini göstermektedir. Okulla ilgili tüm öğelerin yönetime katılmasını, okul çevresiyle olumlu iletişim kurulmasını sağlanması, yöneticinin bu becerisini etkili bir şekilde kullandığını göstermektedir. Okulla ilgili olan insanlar yöneticiyle girdikleri etkileşime dayalı olarak yönetim biçimini değerlendirmektedirler.

2.8. Okul Yöneticilerinin Atanması ve Görev Yeri Değişiklikleri

Devlet okullarında ki okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmesi MEB eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği doğrultusunda gerçekleşmektedir. İlgili Yönetmeliğin içeriği dönemin ihtiyaçlarına göre değişmekle beraber genel hatlarıyla aşağıda belirtilmiştir.

2.8.1. Okul Yöneticisi Olarak Görevlendirileceklerde Aranan Şartlar

Devlet okullarında okul yöneticisi olma şartları ilgili yönetmeliklerde ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Buna göre;

- Eğitim fakültelerinin lisans programlarından mezun olmak.
- MEB kadrosunda öğretmen olarak görev yapmak.
- Yöneticilik yapabileceği eğitim kurumunda öğretmen olarak atanabilecek yeterlilikte olmak ve atanabileceği kurumda ders okutabiliyor olmak.
- Sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.

- Zorunlu çalışma yükümlülüğü gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumlarında görevlendirilecekler için zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış olmak.

2.8.2. Müdür Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Şartlar

MEB'e bağlı devlet okullarında müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekmektedir.

- MEB'e bağlı devlet okullarında müdür olarak görev yapmış olmak.
- MEB'e bağlı devlet okullarında ayrı ayrı veya toplamda en az bir yıl olmak şartıyla kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.
- MEB'in kadrolarında şube müdürü veya daha üst ünvanlı görev yapıyor olmak.

2.8.3 Müdür Yardımcısı Olarak Görevlendirmelerde Aranacak Şartlar

MEB'e bağlı devlet okullarında müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekmektedir.

- MEB'e bağlı devlet okullarında müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.
- MEB'in kadrolarında şube müdürü veya daha üst ünvanlı görev yapmış olmak.
- MEB'e bağlı devlet okullarında adaylık dâhil öğretmen olarak en az iki yıl görev yapmış olmak.

2.8.4 Devlet Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Görev Süreleri

- Her hangi bir devlet okulunda görev yapan müdür veya müdür yardımcılarının yöneticilik görevlerinin hangi şartlarda biteceği aşağıda belirtilmiştir.
- Okul yöneticiliğinde görev süresi dört yıldır. Dört yılın sonunda Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı yönetmelik doğrultusunda yöneticilik için gereken yeterlilikler tekrar sınanır. Yönetici nitelikleri yeterli bulunursa aynı kuruma veya başka bir kuruma isteği ve puan üstünlüğüne esas alınarak görevlendirilir.
- Her hangi bir idari veya adli soruşturma sonucu görevden alınmak.
- Okul yöneticilerinin bulundukları devlet okullarında dört yıldan fazla, sekiz yıldan az görev yapanlar aynı eğitim kurumuna tekrar yönetici olarak görevlendirildiklerinde görevleri, sekiz yılını dolduğu tarih itibarıyla mevzuatta ön görüldüğü şekilde bitirilir.

2.9. Öğretmen ve Okul Çalışanlarının Okul Yöneticisinden Beklentileri

Devlet okullarında eylemleri başlatıp sürdürmek birinci derecede devlet okulu yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul yöneticisinin okul personelini güdüleyerek kurumsal hedefler çerçevesinde

bir araya getiren, okul personelinin okula kendilerini adamaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi hakkında etkilerini kullanmalıdır. Bütün bu çalışmaları yaparken de, öğretmenler ve diğer personel üzerinde çeşitli iletişimle etkileme yolları ve yöntemleri hakkında yeterliliğe sahip olup kurumlarında uygulamaları gerekmektedir.

Okul yöneticiliğini ön plana çıkaran noktalardan bir tanesi de devlet okullarının toplumdaki yeridir (Açıkalın 1997:2). Devlet okulu yöneticileri yasa ve yönetmelikleri okulun hedeflerine ulaşabilmek için kullanan kişilerdir (Aydın 1994: 272). Devlet okullarındaki okul yöneticileri okuldaki bütün faaliyetlerin başarıya ulaşmasında anahtar kişi konumundadırlar (Güçlü 1997: 50). Okul yöneticileri; farklı eğitim ve kültür seviyeleri olan, farklı beklentilere sahip öğretmen, öğrenci ve veli gibi okulla ilgili tüm ögelerle ilişki halinde olarak onların beklentilerini yasa ve mevzuat doğrultusunda bağdaştırıp okulun yönetimini devam ettirmek durumundadır (Kaya 1986: 94).

"Sosyal bilimlerin okul yönetimine girmesi ile yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme yerini etkileme, uzlaştırma gibi yöntemlere bırakmıştır." (Bursalıoğlu 1987: 311).

Devlet okulları, değişik baskı gruplarının beklenti ve taleplerinin olduğu bir kurumdur. Okullar tüm ögeleri ile değişik dinamikleri bünyesinde bulunduran bir kurumdur. Okullarda resmi olmayan iletişim ve ilişkiler aracılığıyla kişilerin bir birleri üzerinde üstün gelme çabaları sosyal yönü daha az yoğunluğu olan diğer kurumlara göre baskındır. Bu çerçevede devlet okullarındaki okul yöneticileri ve öğretmenleri arasında, başka kurumlara göre daha fazla iletişim kanalı ve etkileme çalışmaları gerçekleşmektedir (Erçetin 1993: 186).

Okul yöneticilerinin okullarında devamlı farklı kişilerle karşılaşılması ve bundan dolayı çıkan birçok sorunları çözmek, istek ve beklentilere cevap vermek, okulun etkililiğini arttırmak okulun tüm bileşenlerini hep beraber harekete geçirmek, kurumun hedefleri çerçevesinde bir araya toplamalıdır. Devlet okulu yöneticileri bu insanları etkileme yol ve yöntemlerinden en gerçekçi şekilde faydalanarak gerçekleştirebilir (Sarıtaş,1991: 174).

İnsanı merkeze alan okul yöneticilerinden, ilk olarak öğretmenler olmakla beraber okul personeline eğitim-öğretimi sevdirme, personeli güdülme ve onlara kurumu benimsetme beklenmektedir. Günümüz dünyasındaki bilginin ve değişimin önemini kavrayan okul yöneticisinin aşağıdaki davranışları gerçekleştirmesi beklenir (Can,2002);

- Okul yönetimi kurumlarındaki personele yönetimin her kademesine katılmaları ve görüşlerini ortaya koyma fırsatı verir.
- Ekip çalışmasının yönetimin bir parçası olduğuna inanır ve kurumunda ekip çalışmasının örneklerini gerçekleştirir.

- Çalışanların her fırsatta kendilerini ifade edebilmeleri için kurumlarında ortam hazırlamaya çalışır.
- Sosyal ve bilimsel gelişimin sürekliliğine inanarak kendini yeterli görmeden sürekli öğrenme çabası gösterir.
- Okul yönetiminde zaman yönetiminin gerekliliğine inanır ve kurumunda bunu uygular.
- İşini severek yapar, devlet okulu personeline işini sevdirir, kurumsal bağlılığı, bütünleşmeyi ve "biz'" duygusunu sağlar.
- Okul çalışanlarının her bireyine ayrı birer değer olarak yaklaşır.
- Okulun hedefleri çerçevesinde öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerle tüm personelin, hedefleri, beklentileri ve ihtiyaçlarını birlikte hesaplayarak bütün bunları dengeler.
- Etkili devlet okullarına bünyesinde bulundurduğu etkili sınıflarla ulaşabileceğinin farkında olan okul yöneticileri, kurumlarındaki öğretmenlere verimli sınıfları oluşturmalarında liderlik eder.
- Öğrencileri okula hazırlama sürecinde öğretmenlere rehberlik eder.
- Devlet okullarının gerçekçi hedeflerini okul personeliyle birlikte oluşturup biz duygusuyla kurum kültürü oluşturur.
- Devlet okullarında başarıyı yakalamak ve devam ettirmek için doğrudan veya dolaylı olarak katkılarda bulunur. Kurumda insanların mutlu olacağı bir ortam oluşturur, bunun sonucu olarak verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşur.

2.11. Okul Yönetimi Sorunları

Devlet okullarındaki faaliyetlerde iyi çalışmalar çıkması için okul yönetiminin kurumla ilgili bütün dengeleri gözetmesi ve olaylara birçok açıdan bakabilmelidir. Devlet okullarındaki yönetimin sürecinin hem bireysel hem de kitlesel özelliğinin olması buna bağlı olarak bu sürecin belirsiz doğası, çok yönlü olması ve yönetim uygulamalarının bağlamsallığı okul yöneticilerine "stratejik bakış açısına" sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (Glatter ve Kydd, 2003: 233).

21 yüzyıl da dünyada hızla gerçekleşen küreselleşme, teknolojik gelişmeler, artan nüfus, insan gelişimine verilen önemin artması gibi faktörler okul yöneticilerinin var olan becerilerine yenilerini eklemelerini gerektirir.

Dünyada yaşanan değişimler hiç şüphesiz okulları da etkilemektedir. Okulları etkilemekte olan bu değişimlerin çekim alanında olan okul personeli, öğrenciler, veliler ve okulun diğer paydaşlarının beklentilerine cevap verebilmek için okul yöneticilerinin diğerlerinin önünde olmak zorundadır. Günümüz yüzyılında çocukların eğitim öğretim hayatını daha çok önemseyen buna göre tercihlerde

bulunan veliler, artan eğitim beklentisine göre okul yönetimi ve öğretmenlerden hesap sormaya çalışan, okulda gerçekleşen faaliyetlerin önemli parçalarından bir tanesidir. Bunlarla beraber öğrencilerde önceki dönemlere göre yeteneklerini önemseyen, okul seçiminde daha dikkatli olan, sınıfıyla okul etkinliklerinde aktif, mevcut sistemin yönetimi sorgulayan ve zorlayan aykırılığa daha fazla katılan bir yapıdadırlar. Bütün bunlara göre okul yöneticileri de hizmet sundukları kitlenin ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilmek için gelişimlerini devam ettirerek yeni görevler edinmelidirler. Değişen bu şartlar ve rollerle beraber okul yöneticilerinin liderlik rollerinde değişim zorunlu hale gelmiştir (Bayrak ve Terzi, 2004; Çelikten, 2001: 298). Günümüzde var olan yönetim ilke ve yöntemleri çeşitli baskılar altında kalan okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına cevap veremez haldedir. Geleneksel yapının devam etmesini savunan uzlaşmacı yönetim modeli çeşitli grupların baskılarına dayanması imkânsızdır (Bursalıoğlu, 2010: 40; Şişman, 2011: 24). Günümüzde devlet okullarında durumsallık oldukça önemli hale gelmektedir. Kurumun hedefleri ile kurumla ilgili tüm ögelerinin beklentilerinin kesiştiği yerde ortaya çıkan ilkeler o okul için en iyi ilkeler haline gelmektedir.

Değişim içerisinde olan dünyanın yeni eğitim yönetimi anlayışına göre hesap verebilen, insan odaklı liderlik, bilimsel bilginin önemi, kurumlarda standart ölçütler, küreselleşen toplumlar, çok kültürlü okullar gibi faktörler eğitim yönetiminin kapsamını belirlemektedir (Balcı, 2011: 203). Aynı zamanda bu faktörler mevcut öğretmenleri yetiştirme çalışmalarını da tartışmaya açık hale getirmiştir. (Özoğlu, 2010: 3).

Toplumundaki çatışmalar, ideolojik akımlar, ekonomik gelişmeler gibi önemli problemlerden okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkilenmediğini söylemek mümkün değildir (Ertürk, 1984: 34). Değişmekte olana güncel durumlara hedefler doğrultusuna uyum sağlayabilecek esnekliği olan kapsamlı kurallara ve kurumsal yapılanmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.11.1. Okul Yöneticilerini Etkileyen Sosyo - Psikolojik Etmenler

Devlet okulu yöneticilerine Sosyo-psikolojik açıdan bakıldığında her şeyden önce insandırlar. Okul yöneticileri bulunduğu toplumdan etkilenen bir bireyden çok, toplumu etkileyen konumdadır. Buna göre yöneticilik görevini içinde bulunduğu toplumun bir üyesi ve yöneticilik yaptığı kurumun lideri olmasının verdiği sorumluluk bilinciyle uygulamalıdır. İnsani anlamda sorumlu olmak; okuldaki diğer kişilerle duygusal bağ kurmak, insanlar hakkında empati kurarak karar vermek ve onların ailevi ve kültürel yapılarını gözeterek iletişimi sağlamak şeklinde özetlenmektedir. Okul yöneticileri aynı zamanda eğitim yöneticisi olduğundan toplumun beklentilerini karşılayabilmek için insan doğası, kültürel değerler, siyasi ve ekonomik gelişmeler hakkında devamlı öğrenen birey olmaya çalışmalıdır. İçinde bulunduğu toplumun bir ferdi olarak ortak iyi ve mantığın öncüsü olarak toplumsal birleşmeyi, bireylerin topluma uyumunu sağlamaya çalışacaktır. Başarılı okul yöneticileri okulun kurallarını,

hedeflerini ve politikalarını etkili yöntemler kullanarak okul personelinin görevleri etkili ve zamanında yapmalarını sağlayarak okulla ilgili başarılı çalışmalar üretmelerini hedefler. Ayrıca herkesin memnun kalacağı bir kurum kültürü oluşturmaya çalışır. (Starratt, 2004;Cherian & Daniel, 2008: 8).

2.11.2 Okul Yöneticilerini Etkileyen Çevresel Etmenler

Okul çevresindeki etkenlerin baskısında olan kurumlar, değişimin gereklerine ayak uydurabilmek için kendilerini geliştirerek yeni nitelikler edinmek zorundadırlar. Okulların önemli özelliklerinden bir tanesi de değişen ve yenilenen özellikler edinmesi ve bunları devam ettirebilmesidir. Devlet okullarının yenilenmesi ve değişime uyum sağlayabilmesi için liderlik niteliklerine sahip okul yöneticilerince yönetilmelidir. Bundan dolayı okulların, değişimini ve yenilemesi için okulu harekete geçirerek tekrar yapılanmasını sağlayacak yenilikçi liderlere ihtiyaç vardır. Buna göre devlet okulu yöneticilerini yetiştirirken yöneticilerin ihtiyaçları olan yeterlilikleri ve hedefleri iyi belirlenmelidir. Buradaki yönetici yeterliklerinin kurumun haberleşme teknolojilerinden faydalanabilmesi, mesleki bilgi ve en önemlisi davranışa dönük olacak şekilde planlanması gereklidir (Hesapçıoğlu, 2006: 150; Dönmez ve Sincar, 2008: 9).

Devlet okullarını belirlenen mevzuat doğrusunda yöneten okul yöneticilerinin başarılı ve etkili bir kurum ortamı oluşturmasında öğretmenler başta olmak üzere okulun diğer ögeleriyle uygun iletişimi kurması önemlidir. Okuldaki düzeni bürokratik ve geleneksel yapıyla sağlamak yerine eğitim personelini okulun hedefleri etrafında çeşitli iletişim yolları ile toplayan yönetim şekilleri uygulanmalıdır (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004: 74). Devlet okulunun yönetim tarzları arasında insanı merkeze alan, okulun paydaşları arasında kaynaşmayı sağlayacak ortam sağlayan, tüm personelle ekip halinde çalışarak onlara değer verildiğinin hissettiren okul yöneticileri hedeflere ulaşmada daha başarılı olduğu söylenebilir. (Özdemir, 2006: 418). Okul yöneticilerinin görevlerinden bir tanesi de karşılarına çıkan problemleri çözmeleri gerektiğidir. Okullardaki problemlerin çözüm sürecinde okul yöneticileri sürecin merkezinde rol almaktadırlar. Karşılaşılan bu problemlerin çözümünde sadece okul yöneticisi değil aynı öğretmen, öğrenci ve veli birlikte hareket etmelilerdir. Bu birliktelik özellikle kurum kültürünün oluşmasında oldukça önemlidir.

Devlet okullarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına rağmen uygun öğrenme ortamı hazırlayabilme ve öğretmenleri okulda güdüleyebilme başarılı yöneticileri diğerlerinden ayıran noktalardır (Balcı, 2001: 114). Bütün bunlarla beraber problemlerin çözüm noktasında yöneticilerin yeterliliklerine uygun gerçekçi stratejiler hakkında konuşulmaktadır. Problem çözme ve karar verme sürecinde bir tane en iyi yaklaşım olamayacağı için duruma en iyi uyan yaklaşım tercih edilmelidir (Hoy ve Miskel, 2010: 336). Bu bağlamda devlet okulu yöneticilerinin bilgi düzeyi, beceri ve yönetim deneyimi ile analiz becerisi gibi özellikleri önemlidir.

2.12. Okul Çevre ilişkisi

Okulların çevresi, genel bir ifadeyle açıklamak gerekirse okulun girdi ve çıktılarıyla iletişimde olduğu varlık, olay, olgu, düşünce, kurum, kuruluş ve diğer sosyal yapıların tümüdür. Bu çerçevede okulları etkileyen varlıklar, olaylar, olgular ve düşüncelerin tamamı okulların çevresini oluşturur (Kara, 2007: 18).

Ülkemiz okul örgütleri açık sistem özelliği göstermektedirler. Her açık sistem de olduğu gibi okullarda çevreden etkilenir ve çevrelerini etkilerler (Keleş, 2006: 70).

Devlet okullarının asıl görevi, eğitim hizmeti üretmektir. Ancak oluşturulan bu hizmetin bir önem taşıyabilmesi için okulun hizmet özelliğinin öngörülen hedefleri gerçekleştirici yönde olması gerekir. Bu noktada, okulun sahip olduğu çevreyle ilişki içinde bulunması, onun hedeflerini daha etkin şekilde gerçekleştirmesini sağlayacak belirleyici koşullar arasında bulunmaktadır (Uluğ,1995: 181).

Devlet okullarının çevresi ile iyi ilişkiler kurması; okulun görevini tam olarak yerine getirmesinde ve eğitim-öğretim çalışmalarında başarılı olabilmesinde gereklidir. Okulun çevresiyle samimi ve sağlıklı ilişkiler kurması, okul çevresinin imkânlarından faydalanabilmesi, çevresi ile iş birliği yapabilmesi, okul çevresinin de gerektiği zaman okulun imkânlarından faydalanabilmesi çağdaş, bilimsel eğitim ihtiyaçlarından sayılmaktadır (Öztürk, 1993: 198).

Velinin okul yönetiminde söz sahibi olması, okulun-çevre ilişkilerini olumlu etkilemektedir. Okul aile birliğinin doğal üyeleri olarak veliler, aynı zamanda toplumun içinde olduğundan her iki tarafın temsilcisi konumundadır. Amaçlarına daha etkin bir biçimde ulaşmak isteyen okullar çevrenin desteğini almak zorundadırlar. Devlet okullarının amaçlarının en önemlilerinden birisi de okul çevresinin kalkınmasıdır (Albayrak, 2004: 22).

Okul-çevre ilişkisi ailelerle beraber birçok baskı gruplarının etkisi altındadır. Bu gruplar aileler, işletmeler, dini kurumlar, siyasi parti ve yapılanmalar, sivil devlet kuruluşları gibi bulunur. Devlet okulun bulunduğu çevrede bulunan meslek grupları, siyasi parti temsilcileri, ekonomik açıdan güçlü kişiler gibi faktörler öncelikle eğitim yöneticileri olmakla beraber öğretmenler, okul çalışanları ya da veliler üzerinde çeşitli baskılar kurabilmektedirler (Yiğit ve Bayraktar, 2006).

Etkili devlet okullarında, okul – çevre ilişkisine oldukça önem verilir. Okulların çevreleriyle yakın ilişkiler kurması, çevre tüm olanaklarından yararlanması, işyerleriyle ve çeşitli sosyal kurumlarla iletişim halinde bulunulması ve sağlam ilişkiler kurulması etkili okullar tarafından oldukça önemlidir (Öztürk, 1993: 198). Etkili okullarda okul çevresinin ve öğrenci velilerinin okulla olan ilişkileri üst düzeyde tutulup yakın ilişkiler kurulduğunda okullar çevrenin imkânlarından yararlanabilmektedirler (Şişman, 1996: 43).

Devlet okullarında okul-çevre ve okul-aile işbirliği sağlanamadığında okullarda eğitim gören çocukların gelişimlerinde tam verim sağlanamamaktadır. Etkin bir devlet okulunda okul- çevre işbirliği, vasat kabiliyetteki bir çocuğun dahi okulda başarılı olmasını mümkün kılabilir (Oral, 2005: 80).

Okulun çevresi her zaman okulun hedeflerini destekleyici, okulun isleyişini kolaylaştırıcı değildir. Bu iki yönlü etki, hem yakın hem de uzak çevreden gelir. Burada ki öğrencinin, her gün içinde bulunduğu sınıf, okul, aile ve boş zamanlarını geçirme alanları yakın çevresi iken, uzak çevre öğrenciyi etkileyen diğer ögelerdir. Yakın ve uzak çevre desteği sağlamayan okulların etkili bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirmesi olanaksızdır (Toprak, 2011: 60).

Genel olarak anlatılacak olursa, okullarla çevrenin karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşim halinde olmalıdırlar. Okulun çevresiyle samimi ve sağlıklı ilişkiler kurması, okulun çevresinin imkânlarından yararlanması aynı şekilde çevresinin de okulun imkânlarından yararlanması çağdaş ve bilimsel eğitimin gereklerinden sayılmaktadır (Akcan, 2001: 8-9, Akt., Toprak, 2011: 61).

2.13. Devlet Okullarının Ekonomik Yapısı

2.13.1. Bütçe

Bütçe, bir kurumun bütün kaynaklarının amaçlarını yerine getirmek için birtakım bölümlere paylaştırma sürecidir. Bir kurumun hedeflerinin mâlî yapısını bütçe gösterir. Devlet okulu kurumun bütçesini hazırlayarak, kurumsal amaçlarına ulaşmakla beraber kaynaklarını nerelere ve nasıl harcayacağına da yasa ve yönetmelikler çerçevesinde belirleyebilir (Guthrie, Garms ve Pierce, 1988: 217).

2.13.2. Devlet Okulları Bütçesi Özellikleri

- Devlet okullarında ki bütçe gelecekteki etkinliklerin ihtiyaçlarına yönelik planlamadır.
- Devlet okullarının amaçlarına göre kaynakların tespit edilmesidir.
- Devlet okullarında ki faaliyetlere ait açıklayıcı ve belirleyici bir gündemdir.
- Devlet Okullarındaki bütçenin hedefi, örgütün hedeflerini yerine getirebilmek için plan hazırlamaktır (Blandford, 1997: 115).

Devlet okullarının bütçesi, bir yılda ki gelir ve giderlerin tahmini olarak yazıldığı bir belgedir. Ayrıca bu belge maddi kaynakların sağlanması ve kullanılmasına izin verir (Taymaz, 1997: 245).

"Devlet okulları, bütçe önceliklerinin belirlenmesinde ve harcamalarda yetkili ve sorumlu olmalıdırlar" (Vollansky ve Barelli, 1995: 61).

Türkiye'de eğitim bütçesinin yapılmasına, devlet okullarından başlanmalıdır. Bütçenin aşağıdan yukarıya doğru hazırlanmasının kuralları bir yönetmelik ile belirlenmelidir (Başaran, 1994). Başka bir

ifadeyle farklı seviyesinde hazırlanan bütçe sürecinde eğitimin verildiği okulun yetkilerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Devlet okullarında bütçe yapmanın amacı, etkililiği yükseltmektir.

Devlet okullarının hedefleri ve öncelikleri okulun bütçesine yön verir. Okul bütçesinin kaynakları okulun hedeflerini gerçekleştirilmesinde bir araçtır (Blandford, 1997: 116).

" Devlet okullarında bütçe yapma, okul kaynaklarını verimli kullanılmasını sağlar. Okulun tüm öğeleri programların maliyeti, okulun mali durumu ve bütçesi ile ilgili daha fazla bilgiye ve bilince sahip olur" (Murphy, 1993: 5).

2.13.3. Devlet Okullarında Okul Merkezli Bütçe Anlayışı

Devlet okullarına aktarılan bütçeyi kullanma yetkisinin anlamı, daha önceden belirlenmiş harcama alanlarına bağlı olarak (Okulun donatım malzemeleri, personel ücretleri gibi) okula ayrılan ödeneğin ya da okulun elde ettiği gelirlerin, kurumun karar verdiği alanlarda mevzuata göre kullanılabilmesidir (Murphy, 1993: 47).

Okul merkezli bütçe anlayışını ortaya çıkaran devlet okullarındaki bütçe işlevini okul yönetiminin yerine getirmesidir. Buradaki görüş; devlet okulların bütçelerini hazırlayabilme imkânı okul yönetimine verilmesiyle beraber okullardaki harcama alanlarına yönetmelikler doğrultusunda esneklik tanındığında, hedeflerine ulaşmada daha etkili olacağı varsayımına dayanmaktadır (Oden ve Kim, 1992: 4-6).

Okullar bütçelerini yaparken, üst kurumlardan bağımsız olmamak şartıyla, okullar çevresi Okul merkezli bütçe anlayışı, ülke, bölge ya da okullar çevresi düzeyinde merkezden okullara aktarılan kaynaklarla beraber okulların kendi kaynaklarını birleştirerek, kullanabilme esnekliği olmalıdır (Aytaç, 2004).

"Devlet Okullarında okul merkezli bütçe yapma, yetki ve kaynakların eğitim-öğretimin yapıldığı okullara yakınlaştığı bir süreçtir." Okul merkezli bütçe yapmanın hedefi ve gerçekleştirme süreci aşağıdaki gibidir.

- Her okulun kendine özgü mali önceliklerine göre yapılan programlara hâkim olunması,
- Okulların kaynaklarını onların ihtiyacına göre etkili kullanması,
- Devlet okullarının hedeflerine göre bütçe planı yapılması,
- İnsanların devlet okullarıyla yakın ilişkiler kurması,
- Devlet okullarının topluma karşı sorumluluğu yerine getirmesidir.
- Devlet okullarında okul müdürü bütçe hazırlamaya alakalı her şeyden sorumludur.

- Devlet okullarında okulun bütçesi hakkında alınacak kararları okul yöneticileriyle okulun paydaşlarından oluşan küçük bir grupla beraber alır.
- Devlet okullarında oluşturulan özel bir bütçe kurulu bütçe ile ilgili kararları alır.
- Devlet okullarındaki okul kurulu/okul yönetim kurulu, bütçeyi kontrol eder.
- Devlet okullarında genellikle öğretmenler, veliler ve okul yönetimden oluşan bir kurulda bütçenin öncelikleri tespit edilir (Guthrie, Garms ve Pierce, 1988: 231; Oswald, 1997: 195; School ve Based Budgeting, 1998).

"Bütçe gelişim programı, karar verme sürecine ilgili tarafların katılımıyla belirginleştirilir. Okul toplumu üyeleri, bütçe yönetiminden sorumludur" (Guthrie, Garms ve Pierce, 1988: 225-229).

2.13.4. Devlet Okullarındaki Okul Merkezli Bütçe Anlayışının Avantajları ve Dezavantajları

Okul merkezli bütçe yapmanın avantajları ve dezavantajları vardır. Bunlar şöyledir;

- Devlet okullarında bütçe yapma sürecinde öğretmenlerinde katılımıyla bu sürecin daha sağlıklı ve etkili olabilmesine rağmen öğretmenler bu konuda ya yeterli bilgisi ya da katılımı olmadığından "okul merkezli bütçe", "okul yöneticisi merkezli bütçeye" dönüşmektedir.
- Devlet okullarında kararlar alma ve etkinlik faaliyetlerine katılım oranında okuldaki işlere karşı güdülenir ve kuruma bağlılığı artar. Bütçe hazırlama sürecinde olan öğretmenlerin okulu sahiplenme duygusu arttığı ve kararlarda kendinin de payı olduğundan alınan kararları daha fazla sahip çıkar.
- Devlet okullarındaki okul bütçesiyle ilgili kararları alırken okulun tüm ögelerinin katılımı sağlanırsa daha etkili sonuçlar alınır. Devlet okulların da bazı dönemler okul bütçe kurulunun yapısına bağlı olarak kendini tekrarlayan etkili olmayan kararlar alınabiliyor. Bu kararlar alınırken olumlu tüm fikirlere sahip bireylere ve gruplara kararlara katılım fırsatı verilmelidir.
- Devlet okullarında bütçe ile ilgili karar almak, daha fazla sorumlulukları da arttırmaktadır. Okullar, bazı kaynaklarının harcamalarında tasarruf yaparak diğer alanlara kaynak aktarabilir. Devlet okullarındaki harcanmayan kaynaklar tasarruf yaparak okullara kalabilmektedir (Kuehn,1996: 9; Oswald, 1997: 196).

2.13.5. Türk Eğitim Sisteminde Devlet Okullarının Bütçe Yapısı

Devlet okullarının sabit bir bütçesi olmamakla birlikte her türlü donatım malzemesi, faturalar, tamirat ve tadilat giderleri ile sarf malzeme giderleri Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi tarafından karşılanmakla birlikte okullar okul aile birliği aracılığıyla bağış kabul etmektedirler. Bağışlarla birlikte çeşitli

ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ayrıca okul aile birliği hesabı altında toplanmak üzere aşağıdaki tablo 1 de devlet okullarının gelir kaynakları (özel + kamu) sunulmuştur.

Tablo 2: Devlet Okullarının Gelir Kaynakları

Özel Kaynaklar	Kamu Kaynakları
Köy Bütçesinin %10'u	Dernek gelirleri(okul yaptırma, onarım ve öğrenci koruma dernekleri vb), Okul-Aile Birliklerinin faaliyetlerinden elde ediklen gelirler.
İl özel idare bütçesinin %20'si	Vakıflar/Vakıf gelirleri
Vergilerden ayrılan kaynaklar(4760 sayılı Yasa gereğince)	Döner Sermaye İşletmeleri(Karın %75'i okula kalmakta)
	Okul kooperatifi, eğitim etkinlikleri, kurs öğrenci ulaşımı, kantin, yarışma, sergi, imalatçı veya mağazalardan alınan bağışlar vb. kalemlerden okula kalan pay
	Halk(kişi ve kuruluşlar) katkıları-bağışlar
	Okulların kiraya verdiği işletme ve mallardan okula kalan pay (otopark, kantin vb.)

Türkiye'deki devlet okulları kendilerinin hedeflerine göre ihtiyaçları doğrultusunda harcayabilecekleri gelir getiren kaynakları oluşturan bir bütçe süreci yapamamaktadır. Devlet okullarına kar amacı güden bir işletme olmaması, personel ücretleri, donatım malzemeleri, elektrik, su gibi temel giderlerin devlet tarafından karşılanması ve okulların ihtiyaçlarını karşılayan, kendi kendine yetebilen bir bütçe hazırlama esnekliği ile yetkisinin olmaması devlet okullarını bir bütçe çerçevesinde değerlendirilememesine neden olmaktadır. Devlet okullarının okul bütçeleri, il ve ilçe millî eğitim müdürlüğünün yetkisinde olup en küçük harcamalar dahi buradan yapılabilmektedir. Devlet okullarına bir şeyleri satın almak için bir takım ihale kurallarına uyulması gerekmektedir. Devlet okullarının gelir kaynakları bir bütçe çerçevesinde bakılamaması, devlet okulu kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasının önüne geçmektedir. Bütün bunlar devlet okullarının merkeze bağımlılığını arttırmakta, okulun ihtiyacı olan yenilik ve değişim hareketlerinin okulun dışından getirilmesine neden olmaktadır (Aytaç, 2000: 9-10).

Devlet okullarında ki bütçe sürecinde, okul kurumunun katılımı ve etkisi sınırlıdır. Millî Eğitim Bakanlığının bütçe sürecinde, okul örgütünün yeri tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 3: MEB Bütçe Sürecinde Okulların Ödenek Kullanmasının Yeri

Okulların Yıl Sonu Harcamalarının Ve Mali Yılın Bütçesinin Bağlı Bulunan Genel

Müdürlüklere Gönderilmesi
Genel Müdürlüklerin Mali Yılın Bütçe Teklifini Hazırlıklarını Yapması Ve Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığına Bildirilmesi
APK'nin Bu Teklifleri Değerlendirmesi, Koordine Etmesi ve DPT ve Maliye Bakanlığına Göndermesi
APK ve Maliye Bakanlığınca Değerlendirme
Yüksek Planlama Kurulu
Başbakanlık
Meclise Sunma
Plan-Bütçe Komisyonunda Görüşülmesi
Genel Bütçenin, Genel Kurulda Görüşülmesi ve Kanunlaşması
Bütçe Uygulamasının Yapılması ve Maliyeni Bakanlığına Gönderilmesi
Bütçe Uygulama Talimatının ve Vizeli Harcama Planının Çıkarılması
Genel Müdürlüklere Göre Bütçenin Planlanması ve Dağıtılması
Genel Müdürlüklerce, Bütçe Dairesi Başkanlığına Taleplerin Gönderilmesi
Bütçe Dairesi Başkanlığının Sayıştay'dan Vize Alması
Bütçe Dairesi Başkanlıklarınca Ödeneklerin İlgili Saymanlıklara Bildirilmesi
Okulların Ödeneklerini Kullanması

Devlet okullarının ekonomik sorunlarının çözümünde okulların kendi bütçesini hazırlayabilmesi, üst kurumları tarafından ayrılan bütçe kaynaklarına ilave olarak yerel düzeyde okullara kaynak bulmak için yasa ve yönetmeliklerde düzenlemeler yapılması önerilerek, okulların en önemli sorunlarından bir tanesi de bütçe ve kaynak yetersizliği olduğu vurgulanmıştır (Bozan, 2002).

2.14. Okul Yöneticilerinin Maaş ve Özlük Hakları

Okul yöneticilerinin maaş ve özlük hakları diğer devlet memurların da olduğu gibi 657 numaralı Devlet Memurları Kanununda belirtilmiştir. Devlet okullarında ki okul yöneticilerinin maaşları ve özlük hakları öğretmenlerle aynı olup sadece aldıkları ek ders ücreti değişmektedir.

Okul yöneticilerinin ders ve ek ders görevi ile ilgili yayınlanan yönetmeliğe göre değişmekle beraber devlet okullarındaki okul yöneticilerin haftalık aldıkları ek ders tablo 4' de belirtilmiştir.

Tablo 4: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Yöneticilerinin Haftalık Ek Ders Saatleri

	HAFTALIK DERS SAATİ			
Okul Yöneticisi	Aylık Karşılığı Ders Görevi	Ders Niteliğinde Yönetim Görevi	İsteğe Bağlı Ek Ders Görevi	Ücrete Karşılığı Toplam Aylık Ders Saati Görevi
Okul Öncesi Okulları		25	6	25, 31
1- Müdür	6	20	6	20, 26
2- Müdür yardımcısı	6			

İlköğretim Okulu 1- Müdür, müdür başyardımcısı (YİBO-PİO) 2- Müdür yardımcısı (YİBO-PİO) 3- Müdür, müdür başyardımcısı 4- Müdür yardımcısı	 6 6 6 6	 30 22 20 18	 6 6 6 6	 30, 36 22, 28 20, 26 18, 24
Özel Eğitim Okulu 1- Müdür, müdür başyardımcısı 2- Müdür yardımcısı	 6 6	 25 20	 6 6	 25, 31 20, 26
Lise Ve Dengi Okullar 1- Müdür, müdür başyardımcısı (Yatılı-Pansiyonlu) 2- Müdür yardımcısı (Yatılı-Pansiyonlu) 3- Müdür, müdür başyardımcısı 4- Müdür yardımcısı	 6 6 6 6	 30 22 20 18	 6 6 6 6	 30, 36 22, 28 20, 26 18, 24
Kız ve Erkek Teknik Öğretim Okulları 1- Müdür, müdür başyardımcısı (Tam Gün-Tam Yıl) 2- Müdür, müdür başyardımcısı 3- Müdür yardımcısı	 6 6 6	 30 25 20	 6 6 6	 30, 36 25, 31 20, 26
Anadolu-Fen-Sosyal Bilimler-Spor Liseleri 1- Müdür, müdür başyardımcısı 2- Müdür yardımcısı	 6 6	 25 20	 6 6	 25, 31 20, 26

Anadolu Kız Ve Erkek Teknik, Otelcilik Ve Turizm, Aşçılık Meslek Liseleri 1- Müdür, müdür başyardımcısı (Tam Gün-Tam Yıl) 2- Müdür, müdür başyardımcısı 3- Müdür yardımcısı	 6 6 6	 30 25 20	 6 6 6	 30, 25, 20,	 36 31 26
Halk Eğitimi Merkezi Ve Akşam Sanat Okulu 1- Müdür, müdür başyardımcısı (Tam Gün-Tam Yıl) 2- Müdür, müdür başyardımcısı 3- Müdür yardımcısı	 6 6 6	 30 20 18	 6 6 6	 30, 20, 18,	 36 26 24
Mesleki Eğitim Merkezi 1- Müdür, müdür başyardımcısı (Tam Gün-Tam Yıl) 2- Müdür, müdür başyardımcısı 3- Müdür yardımcısı	 6 6 6	 30 20 18	 6 6 6	 30, 20, 18,	 36 26 24
Hizmetiçi Eğitim Ens. Ve Akşam Sanat Okulu 1- Müdür, müdür başyardımcısı 2- Müdür yardımcısı	 6 6	 20 18	 6 6	 20, 18,	 26 24
Rehberlik Ve Araştırma Merkezi 1- Müdür 2- Müdür yardımcısı		 20 18		 20 18	

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi ve toplanması ile verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; İstanbul ili Beyoğlu ilçesi Devlet Okullarındaki Müdürlerin ve Müdür Yardımcılarının görüşlerinden çıkan sonuçlara göre devlet okullarındaki okul yöneticilerinin çalışma koşullarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı araştırmamız betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır.

Görüşme en az iki kişi arasında yapılabilen birçok araştırmacının gerçekleştirebileceği bir tekniktir. Görüşmenin çeşitliliği araştırmacının kiminle, hangi konuda, ne zaman ve nerede görüşme yaptığına göre değişir. Görüşme tekniğinde farklı farklı kişiliklere sahip insanlar bir araya gelebilmektedirler (Glesne, 2012: 159)

3.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubu İstanbul ili Beyoğlu İlçesindeki Devlet okullarında görev yapan 15 müdür ve 19 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 34 yöneticiden oluşmaktadır.

Araştırma sorularına en uygun katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemde elde edilmek istenen bilginin amacına göre örneklemde yer alan katılımcılardan araştırmacının aradığı olgular konusunda bilgi veren kişilerdir (McMillan ve Schumacher, 2006). Buna göre örneklem, araştırma İstanbul ili Beyoğlu İlçesinde daha önce belirlenen çeşitli kademelerdeki devlet okullarında da yöneticilik yapan ve görüşme talebini kabul eden 15 müdür ve 19 tane müdür yardımcısından oluşmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilere ait demografik veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Yaş, Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Durumu ve Okullarının Sosyo-Ekonomik Durumu

Okul Yöneticileri	Yaş	Cinsiyet	Yöneticilikte Geçen Süre	Öğrenim Durumu	Okul Türü	Okulların Sosyo Ekonomik Durumu
M1	40-45	E	16-20	Y. Lisans	İ.O.	İyi
M2	50 veya üstü	K	21 veya üstü	Y. Lisans	İ.O.	Orta

M3	35-40	E	6-10	Lisans	İ.O.	Kötü
M4	35-40	E	6-10	Y. Lisans	İ.O.	Kötü
M5	50 veya üstü	E	21 yıl veya üstü	Lisans	İ.O.	Kötü
M6	35-40	E	6-10	Lisans	O.O.	Orta
M7	35-40	E	6-10	Lisans	O.O.	Kötü
M8	45-50	E	11-15	Y. Lisans	O.O.	Orta
M9	50 veya üstü	E	21 yıl veya üstü	Lisans	O.O.	Kötü
M10	50 veya üstü	E	11-15	Lisans	O.O.	Orta
M11	50 veya üstü	E	21 yıl veya üstü	Lisans	L.	İyi
M12	45-50	K	16-20	Lisans	L	Orta
M13	40-45	E	6-10	Y. Lisans	L	Kötü
M14	35-40	K	1-5	Y. Lisans	L	Kötü
M15	50 veya üstü	E	21 yıl veya üstü	L	L	Kötü
MY1	40-45	E	11-15	Y. Lisans	İ.O.	İyi
MY2	30-35	E	1-5	Y. Lisans	İ.O.	Orta
MY3	30-35	K	1-5	L.	İ.O.	Orta
MY4	25-30	K	1-5	L.	İ.O.	Orta
MY5	30-35	K	1-5	Y. Lisans	İ.O.	Kötü
MY6	35-40	E	1-5	Y. Lisans	O.O.	Orta
MY7	40-45	K	1-5	Lisans	O.O.	Orta
MY8	30-35	E	1-5	Lisans	O.O.	Orta
MY9	35-40	E	6-10	Lisans	O.O.	Orta
MY10	35-40	E	1-5	Lisans	O.O.	Kötü
MY11	30-35	K	1-5	Lisans	O.O.	Kötü
MY12	30-35	K	1-5	Lisans	L	Orta
MY13	35-40	E	6-10	Lisans	L	Kötü
MY14	30-35	E	1-5	Lisans	L	Kötü
MY15	30-35	K	1-5	Lisans	L	Kötü
MY16	40-45	E	1-5	Lisans	L	Kötü
MY17	30-35	E	1-5	Lisans	L	Orta
MY18	50 veya Üstü	E	21 veya üstü	Lisans	L	İyi
MY19	45-50	E	16-20	Lisans	L	İyi

Tablo 4'de numaralarla kodlanmış müdür (M) ve müdür yardımcılarının (MY) yaş, cinsiyet, yöneticilikte geçen süre, öğrenim durumları, okul türleri ilkokul (İ.O.)- ortaokul (O.O.) – Lise (L) ve görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik durumları iyi-orta-kötü olarak verilmiştir.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet durumu	f	%
Kadın	10	29,41
Erkek	24	70,59

Tablo 5'de okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımı verilmiştir. Buna göre yöneticilerin %29,41 i kadın, % 70,59 u erkek katılımcılardan oluşmuştur.

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Yönetim Deneyim Sürelerinin Dağılımı

Yöneticilikte Geçen Süre	f	%
1-5 Yıl	13	38,24
6-10 Yıl	7	20,59
11-15 Yıl	5	14,71
16- 20 Yıl	4	11,76
21 Yıl ve üstü	5	14,7

Tablo 6'de okul yöneticilerinin yönetim deneyim süreleri verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin %38,24'ü 1-5 yılları arasında, %20,59'u 6-10 yılları arasında, %14,71'i 11-15 yılları arasında arası, %11,76'sı 16-20 yılları arasında, %17,65'i 21 yıl ve üstü yöneticilikte süre geçirmişlerdir.

Tablo 7: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumu Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	24	70,59
Yüksek Lisans	10	29,41

Tablo 7'da okul yöneticilerinin eğitim durumları dağılımı verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin %70,59'u lisans mezunu, % 29,21'i yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

3.3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada önce alan yazı taraması yöntemiyle ulaşılan kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında alt problem cümleleri oluşturulup yarı yapılandırılmış görüşme soruları taslak halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular iki uzman öğretim üyesi ile birlikte incelendikten sonra gerekli düzeltmeler

yapılmış ve mülakat sorularına son şekli verilmiştir. Hazırlanan sorular seçilen çalışma evrenindeki belirlenen ilkokul, ortaokul ve lise deki okul yöneticilerine uygulanmıştır. Okul yöneticilerine görüşme sorularının yer aldığı 12 sorunun bulunduğu görüşme formu ile her bir okul yöneticisinin bulunduğu okula gidilerek birebir görüşülmüştür. Her bir görüşme en az otuz dakika sürmüş olup 15 müdür ve 19 müdür yardımcısıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan yöneticilerle hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar görüşme anında katılımcıların isteğine göre kendileri ya da araştırmacı tarafından görüşme formuna yazılmıştır.

Görüşme sırasında okul yöneticilerinin isimleri alınmamış, okul müdürleri "M" okul müdür yardımcıları "MY" şeklinde kısaltılarak her birine "M1,M2,MY1" şeklinde numara verilerek birbirinden ayırt edilmeleri sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda sunulmuştur.

1. Yönetici olma sebepleriniz nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır?
3. Okul yöneticilerinin atanma ve görev yeri değişiklikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Size göre yöneticilik yaptığınız okuldaki öğretmen ve çalışanların yönetici olarak sizden beklentileri nelerdir?
5. Okul yönetiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Çalışma koşullarınızı en çok etkileyen etmenler sıralayınız?
6. Okul yöneticileri okuldaki sorunları hangi özelliklerini kullanarak çözmektedir? Örneklerle açıklayınız.
7. Okul yöneticileri arasında nasıl bir iletişim söz konusu, okul yöneticileri arasındaki durumlar okul çalışma koşullarını nasıl etkilemektedir örneklerle açıklayınız?
8. Okulun bulunduğu semt ve çevresinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum idarecilerin çalışma koşullarını nasıl etkilemektedir?
9. Okullarının maddi durumu (ödenek, yardım vs.) okul yöneticilerinin çalışma koşullarını nasıl etkilemektedir?
10. Okul yöneticilerinin durumlarını maaş ve özlük hakları açısından değerlendiriniz?
11. Okulunuzda çalışmalarınızı olumlu yönde etkileyen durumlar nelerdir?
12. Okulunuzda çalışmalarınızı olumsuz yönde etkileyen genel sorunlar nelerdir? Bu sorunların çözülmesinde yaptığınız veya önerdiğiniz çözümler nelerdir?

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analiz, kâğıda aktarılmış yazılı savlar ya da aktarılmamış sözlü anlatımların içeriğini kapsar. Bu analizin hedefi içerik hakkında bilgi sahibi olup ana temayı yorumlamaktır. İçerik analizi, araştırmacılara gereken bilgilerin bir araya getirilmesi ve bunların sistemli bir şekilde düzenlenmesiyle beraber bütün materyallerle ilgili çıkarımlar yapılmasını sağlar. Bu yöntem, yazılı kaynaklarda daha fazla tercih edilse de sesli ve görsel kaynakları incelemek içinde kullanılır (Bal, 2013).

Görüşme formuna yazılan cevaplar tek tek incelenmiş ve araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın son evresinde, içerik analizi yöntemi ile elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ulaşılmış ve çalışma grubunun verdiği cevaplar ışığında öneriler sunulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Bu başlık adı altında görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda ki başlıklar altında ele alınmış ve incelenmiştir.

4.1 Okullarda Yönetici Olma Sebepleri

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Yönetim kademesinde olma isteği ve kendimi yönetici olarak daha faydalı olacağıma inandığım için.”(M9)

“Meslekte edindiğim tecrübeleri idareci olarak kullanmak, bu şekilde çalıştığım kuruma daha faydalı olmak. Öğretmenlikte tespit ettiğim aksaklıkları giderme için yönetici oldum.”(M12).

“Yönetim alanında iyi olduğumu düşünmem ve değişimin yukarıdan aşağıya doğru olduğuna inandığım için yönetici oldum.”(MY2)

“Lider olma isteği ve eğitim alanın da ki hedefimi daha etkin bir şekilde gerçekleştirmek için yöneticiliği seçtim.”(MY12)

Tablo 8: Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Sebepleri

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
Topluma Faydalı Olma İsteği	M(10, 13, 14); MY(5, 6, 8, 10, 16, 17, 18)	10	29,41
Kendini Yönetime Uygun Görme, Mesleki Doyum	M(2, 3, 6, 15); MY(1, 2, 7, 15, 18)	9	26,47
Kariyer Geliştirme	M(1); MY(3, 8, 9, 10, 11, 12, 14)	8	23,53

Kişisel Gelişim	M(4, 5, 14); MY(4, 13)	5	14,71
Başkalarının Tavsiyesi Üzerine	M(2,11); MY(14, 16, 19)	5	14,71
Bir şeyleri Değiştirme İsteği	M(4, 5, 12)	3	8,82
Kişisel Motivasyon	M(8, 9)	2	5,88

Birinci araştırma problemi olarak okul yönetici olma sebeplerine dair verilerin dağılımı Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin en fazla topluma daha faydalı olma isteği en fazla kişisel motivasyon ise en az yönetici olma sebebi olarak ifade edilmiştir.

4.2. Devlet Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"İletişim becerisi yüksek olmalı, yasa ve mevzuat konusuna hakim olmalı, etik ilkelere bağlı olacak (maddi ve manevi),yaptığı işe kendini adamalı, örnek olmalı ve lider olmalı."(M5)

"İyi bir iletişim uzmanı, tarafsız, iyi bir dinleyici, hoşgörülü, pratik zekaya sahip olmalı."(M14)

"Çok yönlü özelliklere sahip, insan ilişkilerine hakim, iletişimi ve teknolojiyi iyi bilen, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilen kişiler olmalıdır."(MY8)

"Güven veren, iletişim becerisi yüksek, genel kültür seviyesi iyi, toplumsal dinamikleri bilen nitelikteki insanların yöneticilik yapması gerekir."(MY17)

Tablo 9: Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
İletişim Becerisi Yüksek	M(4,5,11,13,14,15); MY(1,6,8,9,10,14,17,19)	14	41,18
Adaletli	M(3, 6, 9); MY(2, 5, 12, 13, 14, 15)	9	26,47
Sorumluluk Sahibi	M(4, 5, 11, 12, 13); MY(6, 10, 11)	8	23,53
Liderlik Özelliklerini Göstermeli	M(4,7,10); MY(3,6,14,18)	7	20,59
Sabırlı	M(2,6,8,9); MY(5,10,15)	7	20,59
Mesleki Bilgisi Yüksek	M(5,8,11); MY(1,15,16)	6	17,65
Dürüst	M(2, 3); MY(2,6,10)	5	14,7
Hoşgörü Sahibi	M(8,14); MY(3,5,13)	5	14,71
Teknolojiyi İyi Bilen	MY(1,8,9)	3	8,82
İşbirlikçi	M(4,13); MY(4)	3	8,82

Disiplinli	M(4), MY(3,7)	3	8,82
İnsancıl	M(8,10); MY(5)	3	8,82
Yenilikçi	M(4), MY(4,19)	3	8,82
Liyakat Sahibi	M(1,3,15)	3	8,82
Problem Çözme Becerisi Yüksek	M(1,7); MY(10)	3	8,82
Hitap Yeteneği Güçlü	M(1);MY(11)	2	5,88
Krizleri Yönetebilen	M(1,12)	2	5,88
Gelişime Açık	M(4),MY(19)	2	5,88
Kolektif Bakış Açısına Sahip	MY(4,8)	2	5,88
Otokontrol Sahibi	MY(3,12)	2	5,88
Zamanı İyi Kullanan	MY(7,9)	2	5,88
Pratik Zekâ sahibi	MY(12,15)	2	5,88
İnsanlara Saygılı Davranan	MY(16, 17)	2	5,88
Genel Kültür Seviyesi Yüksek	MY(17,19)	2	5,88
Güven Veren	MY(11,17)	2	5,88
Diğerleri	M(1,2,4,5,6); MY(6,7,11,14 13)	10	29,41

İkinci araştırma problemi olarak okul yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklere dair verilerin dağılımı Tablo 9'de verilmiştir. Buna göre yöneticilerde iletişim becerisi başta olmak üzere, adil, sorumluluk sahibi, sabırlı ve lider özelliklere sahip bireyler olmalı verileri diğerlerine göre ağır basmaktadır. Ayrıca diğerleri dediğimiz maddede ise özgüven, tecrübe, çağdaş eğitim anlayışına uyum sağlamayı bilen, eleştiriye açık, etik değerlere bağlı, tutarlı, kurallara uyan ve uygulayan, demokratik, kurallara uyan ve uygulayabilen, soğukkanlı, güven veren, iyi bir takipçi özelliklerinin frekansları sadece 1'dir.

4.3. Devlet Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değişiklikleri

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Bence eğitim yöneticisi kesinlikle farklı bir eğitim programı almalı ve buna paralel bir atama yer değiştirme yönetmeliği olmalı. Bunlar tamamen meritokrasi temeli bir anlayışla ve objektif ölçülebilir kriterlere dayanmalı."(M4)

“Okul müdürünün dışındaki yöneticileri okul müdürünün teklifiyle, okul müdürlerinin de objektif kriterlere dayalı performans değerlendirmeleriyle atama yapılmalıdır.” (M11)

“İdarecilerin bir üst amiri tarafından mülakat yöntemiyle belirli bir staj dönemi şartıyla liyakat esas alınarak atanmalı. Yöneticiliğinde her zaman aynı okulda kalmamalı duruma ve zamana göre yeri değiştirilmeli.”(MY1)

“Yöneticiler atanırken yöneticilik bilgi birikimi ön planda tutuluyor olmalı.”(MY14)

Tablo 10: Okul Yöneticilerinin Atama ve Görev Yeri Değişikliklerine Ait Görüşleri

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
Yönetici atamaları objektif, ölçülebilir, performansa dayalı ölçütlere göre yapılmalı	M(4,9,11,12); MY(4,5,8,11,14,17)	10	29,41
Liyakat esas alınarak adaletli atamalar yapılmalı	M(1,2,3,4,5,6,7, 8); MY(4)	9	26,47
Okul yöneticiliği görevine performansa dayalı atamalar ve yer değiştirmeler olmalı	M(2,11,13); MY(2,5,14,16)	7	20,59
Okul yöneticileri hem sınav hem de liyakatı dikkate alan bir mülakat yapılarak atamalar gerçekleştirilmeli	M(15); MY(5,8,14,17)	5	17,65
Okul müdürleri bir üst amirinin onayı ile müdür yardımcılarını belirleyebilmelidir.	M(3,7,11); MY(6)	4	11,76
Yöneticiler bir üst amiri tarafından mülakatla belirlenmeli staj dönemi şartıyla liyakat esas alınmalı	M(14); MY(1,8)	3	8,82
Okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri dört yıl ile sınırlı olmamalıdır.	M(1), MY(19)	2	5,88
Okul yöneticilerinin dört yıl sonra yönetici olmaları için tekrar sınava girmeleri gerekmemelidir.	M(10), MY(19)	2	5,88
Okul yöneticileri belli bir süre sonra performansa bağlı olarak başka bir kurum yöneticisiyle yer değiştirebilmeli	M(1), MY(1)	2	5,88
Okul yöneticileri yönetici olabilmek için farklı bir eğitim almalıdır.	M(4), MY(16)	2	5,88
Atamalar kariyer esaslı olmalı	M(5,6)	2	5,88

Üçüncü araştırma problemi olarak okul yöneticilerinin atama ve görev yeri değişiklikleri hakkındaki görüşlerine dair verilerin dağılımı Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre yöneticilerin atama ve görev yeri değişiklikleri hakkındaki görüşleri verilen cevaplar doğrultusunda maddeleştirilmiş olup oluşturulan maddelerin frekansı ve yüzdelik dilimleri verilmiştir. Buna göre atamaların objektif, ölçülebilir, performansa dayalı kriterlere dayanması gerektiği ve liyakata dayalı adil bir yer değiştirme sistemi oluşturularak yönetici atamalarında gerçekleştirilmelidir maddeleri daha fazla tercih edilmiştir.

4.4. Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Ve Diğer Çalışanların Okul Yöneticilerinden Beklentileri

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Öncelikle saygı beklentilerini karşılamalı olduğu gibi kabul edilmeli. Herkesin hakkını vermeli, herkese eşit muamele yapılmalı. Ödüllerde adil ve adaletli olmayı bekliyorlar."(M5).

"Adil olunması tüm personele eşit davranılması eşit mesafede olması ve sorunların anında çözülmesini beklemektedirler."(M8).

"Çalışma koşullarının iyileştirilmesini, resmi işlerde kolaylık sağlanması ve çalışanlar arasında ayrımcılık yapılmamasını beklemektedirler."(MY8).

"Olumlu veya olumsuz her koşulda öğretmenlere yapıcı bir tutum sergilemek. Güven vermek, saygı duymak, okul disiplinini sağlamak, bütün çalışan personele adaletli davranmak, öğretmenler arasındaki personele adaletli davranmak, öğretmenler arasındaki birlik ve beraberliği sağlamak. Okul personellerinin kendi iş ve işlevlerini zamanında yerine getirmeyi beklemektedirler."(MY11).

Tablo 11: Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen ve Diğer Çalışanların Beklentileri

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
Eğitim için uygun ortamın sağlanması	M(2,3,6,7, 9,11,15,); MY(7,8,9,14)	11	32,35
Rahat çalışma ortamı oluşturulması	M(2,3,7,9,10,15); MY(8,9,14,15)	10	29,41
Okul içindeki sorunların çabuk çözülmesi	M(2,3,8,12,13); MY(1,6,10)	8	23,53
Çözüm odaklı olunması	M(2,3,6); MY(6,10,16,17)	7	20,5
Okul yöneticilerinin Öğretmenlere ve çalışanlara saygılı davranması	M(2,3,5,10,11,12); MY(11)	7	20,59
Görev dağılımında adaletli olunması	M(2,3,6); MY(6,10,16,17)	7	20,59

Çalışanlara eşit mesafede, tarafsız olunması	M(2,3,5,8,14); MY(3,8)	7	20,59
Sorunlara destek olunması	M(2,3,7,13); MY(2)	5	14,7
Hoşgörülü olunması	M(2,3,10); MY(14,16)	5	14,71
Okulda disiplinin sağlanması	M(2,3,4); MY(3,11)	5	13,71
Resmi İşlerde kolaylık sağlanması	M(2,3,12); MY(15)	4	11,76
Eğitimle ilgili ihtiyaçların zamanında karşılanması	M(2,3,11); MY(6)	4	11,76
Okul yöneticilerinin iletişime açık olması	M(2,3,6,10)	4	11,76
Yönetimin güvenilir olması	M(2,3,10), MY(11)	4	11,76
Kurum kültürünün olması	M(1,2,3)	3	8,82
Kararların tutarlı olması	M(1,2,3)	3	8,82
Çalışanlara gereğinden fazla iş yükü verilmemesi	M(2,3,4)	3	8,82

Dördüncü araştırma problemi olarak devlet okullarındaki öğretmen ve diğer personelin okul yöneticilerinden beklentilerine ait verilerin dağılımı Tablo:11'de verilmiştir. Buna göre öğretmen ve diğer personelin yöneticilerden beklentilerini okul yöneticilerinin verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri belirtilerek maddeler halinde belirtilen tabloda sunulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda okul personelinin yöneticilerden en çok adaletli olunması ve çalışanlara eşit mesafede olması, çalışanlara saygılı olunması, eğitim için uygun ve rahat bir çalışma ortamının olması, sorunların vakit kaybetmeden çözülmesini beklemektedirler.

4.5. Okul Yönetiminde En Çok Karşılaşılan Sorunlar ve Çalışma Koşullarını Etkileyen Faktörler

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kurumun ekonomik yetersizliği ve bürokratik sorunlar, personel eksikliği öğretmenlerde dâhil ve ders araçlarının yetersizliği çalışma koşullarımızı etkilemektedir.”(M3).

“Bürokratik iş yükünün çok olması, her yere yetişmemizin beklenmesi, üst makamlarca beklentilerin fazla olması, veliler tarafından yeterli anlayış görememek.”(M12).

Resmi yazışmaların çok zaman almasından dolayı okul içi faaliyetlerin tam olarak yerine getirilmemesi ve idarecilerin maddi olarak artısının olmaması motivasyonumuzu düşürüyor.(MY8)

“Evrak işlerinden başımızı kaldırıp eğitim öğretimin kalitesiyle ilgilenememek, velilerin saygı ve üslup konusundaki eksikliği, asılsız şikâyetlerle vakit kaybedilmesi ve bu asılsız iddia sahiplerine yaptırım uygulanmaması.”(MY17)

Tablo 12: Okul Yöneticilerinin Çalışma Koşullarını Etkileyen Faktörler

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
Okullardaki maddi imkânlar yetersiz olması	M(1,3,5,7,8,11); MY(5, 9,18)	9	26,47
Evrak ve resmi iş yükünün çok olması	M(3,10,12); MY(5,8,10,14,17)	8	23,52
Öğretmen – Öğrenci -Veli ilişkilerinin sağlıklı olmaması	M(1,8); MY(2,4,11)	5	14,71
Okuldaki bütün etmenlerin sorumluluğunun okul yöneticisinde olması	M(2,10); MY(10,15)	4	11,76
Yönetici maaşlarının öğretmenlerle aynı olması	M(2,3,4); MY(8)	4	11,76
Yetkilerin yetersiz olması	M(2); MY(1,14)	3	8,82
Okulun ikili eğitim olması	M(9); MY(7,10)	3	8,82
Okul Yönetici kadrosunun eksik olması	M(15); MY(11,16)	3	8,82
Okulun fiziki yetersizliği	M(3); MY(4,12	3	8,82
Öğretmenlerin ve diğer çalışanların okulla ilgili sorumluluk almak istememeleri	M(15); MY(11,16)	3	8,82
Okul paydaşları arasındaki iletişim eksikliği	M(14); MY(9,11)	3	8,82
Öğretim programlarının sık değişmesi	M(7); MY(2)	2	5,88
Çalışanların sayısının yetersiz olması	M(5); MY(2)	2	5,88
Öğretmenlerin görevli izinli olmasından dolayı derslerin boş geçmesi	M(9); MY(10)	2	5,88
Yönetmelikte boşlukların bulunması	MY(2); MY(14)	2	5,88
Diğerleri	M(1,2,4,5,8,10,12); MY(2,4,5,9,10,11,12,13,15, 17,19)	18	52,94

Beşinci araştırma problemi olarak okul yöneticilerinin idarecilikte karşılaştıkları sorunlara dair verilerin dağılımı Tablo:12’de verilmiştir. Buna göre yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çalışma

koşullarını etkileyen faktörler verilen cevaplara göre sıralanmış olup okulun maddi imkânlarının düşük olması (F=9, %26,47), evrak ve resmi iş yükünün fazla olması (F=8, %23,52) maddeleri diğerlerine göre çalışma koşullarını daha fazla etkilemektedir.

Ayrıca diğerleri dediğimiz maddede ise görev tanımının net olmaması, yönetici atamaları istifa sonrası belirsizlikler, mevzuatın yenilikçi olmayışı, çalışan eksikliği, araç-gereç eksikliği, kendini otorite zanneden çevre sakinleri, yetki azlığı, üst makamların beklentilerinin fazla olması, eğitim-öğretime yeterince önem verilmeyişi, toplum nazarındaki itibarsızlık, öğretmenlerin hak ve sorumluluklarını bilmiyor olması, kâğıt üzerinde öngörülen tedbirlerin gerçek hayatta uygulanamaması, veli müdahale ve davranışları, öğrenci sayısının fazlalığı, asılsız şikayetler, bürokratik engeller, iş yükünün fazlalığı, üst makamların sorunlara duyarsız kalması maddeleri ifade edilmiş olup her birinin frekansı sadece 1'dir.

4.6. Okul Yöneticilerinin Okullardaki Sorunları Çözmek İçin Kullandıkları Özellikleri

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Kurum müdürün kaderidir. Müdürün yetenekleri ne kadarsa kurum o kadar gelişir. Kurum müdürü çözüm odaklı çalıştığı sürece bütün sorunları çözülebilir. Birçok müdür, yönetici sorun odaklı çalıştığı için okulları birinin gelip kurtarmasını beklemektedir. Bu da sorunların çözümüne herhangi bir katkı sağlamamaktadır." (M5).

"Sorunların çözümünde yönetici alternatif çözümleri görebilmeli buda yöneticilerin sahip olduğu liderlik özelliklerine göre değişik çözüm yolları üretilecektir. Örneğin öğrenci-veli öğretmen-yönetici ilişkilerinde yönetici sabırlı olmalı ve çözüm odaklı olmalıdır. Bazen mevzuat bazı işlerin gecikmesine sebep oluyor mesela atılması gereken eski bir eşyayı atmak için bile bir sürü izin almamız gerekiyor bunu çözmek içinde planlı olup önceden gerekli yazıları yazıp gereken zamanda gerekeni yapmalıyız."(M15).

"Planlayıcı özellikleri sayesinde etkinliklere ön ayak olduğundan manevi desteği kolaylıkla sağlamakta çalışmalar için gelecek maddi kaynağı da bulabilmektedir. Adil yaklaşımdan ötürü çalışanlar arasında gruplaşmalara izin vermezler."(MY1).

" İnsanın kendine, çevreye ve insana saygılı olması. Tam donanımlı ve çalışma azmi, çok yönlü düşünebilme, ileri görüş, anlayışlı, insanları seven, çözüm odaklı olması. Bu boyutlarda idarecilik için en önemli unsur öz güven ve kişisel komplekslerden uzak karar verebilmek gereklidir."(MY16).

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Okullardaki Sorunları Çözmek İçin Kullandıkları Özellikleri

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%

Çözüm odaklı olmalı	M(5,8,9,10,14,15); MY(2,7,8,13,16,18,19)	13	38,24
Problem çözme becerisi yüksek olmalı	M(8, 9); MY(3,7, 9,10, 11,13,11,18,19)	11	32,35
Çözüm sürecinde öncü olmalı	M(1,2,14); MY(1,3,6,19)	7	20,59
İnsan ilişkilerinin iyi olmalı	M(7,8,15); MY(11,12,17)	6	17,65
Adaletli olmalı	M(6,9); MY(1,2,12)	5	14,71
Çözüm sürecinde işbirlikçi olmalı	M(1,13); MY(3,4,8)	5	14,71
İletişim becerisinin yüksek olmalı	M(10); MY(12,17, 19)	4	11,76
Hoşgörülü olmalı	M(8); MY(5,12,16)	4	11,76
Mesleki anlamda tam donanımlı olmalı	M(10); MY(5,14,16)	4	11,76
Mesleki tecrübesi yüksek olmalı	M(1,12); MY(15)	3	8,82
Saygın olmalı	M(7,129; MY(16)	3	8,82
Uzlaştıran olmalı	M(8,9); MY(5)	3	8,82
Kriz Yönetimine hâkim olmalı	MY(9,10)	2	5,88
Güvenilir olmalı	M(10), MY(12)	2	5,88
İyimser olmalı	MY(9, 16)	2	5,88
Sorumluluk alabilen	M(11), MY(14)	2	5,88
Rehberlik eden olmalı	M12, M13	2	5,88
Hırslı olmalı	MY(2,16)	2	5,88
İleri görüşlü olmalı	MY(9,16)	2	5,88
Kararlı olmalı	M(14), MY(19)	2	5,88
Diğerleri	M(4,15); MY(1,16)	4	11,76

Altıncı araştırma problemi olarak okul yöneticilerinin okullardaki sorunları çözmek için kullandıkları özelliklerine dair verilerin dağılımı Tablo:13'de verilmiştir. Buna göre okullardaki sorunları çözmede kullandıkları liderlik özelliklerinden hangilerinin tercih edildiği frekans ve yüzde değerleri verilerek gösterilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin çözüm odaklı olması (F=13, %38,24), problem çözme becerisinin yüksek olması(F=11,%32,35), öncü olması(F=7,%20,59) gibi özellikleri ağır basmaktadır. Ayrıca diğerleri dediğimiz maddede ise liderlik özellikleri baskın, tarafsız, alternatif çözüler üreten, planlı ve programlı, özelliklerini ifade etmiş olup her birinin frekansı sadece 1'dir.

4.7. Okul Yöneticilerinin Aralarında ki İletişim ve Bu İletişimin Okul Çalışma Koşullarına Etkisi

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"İnformal bir ilişki söz konusudur. Bu çoğu zaman problemlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu informal ilişki ve etkileşim iyi ise sonuçlar iyi olacak çalışma koşullarının düzelmesini sağlayacaktır."(M2).

"Okul yöneticileri arasında iyi bir iletişim olmak zorunda. Birlikte ve aynı fikrin doğrultusunda hareket edilmeli yöneticiler arasındaki çelişkiler hem öğrenciyi hem de öğretmeni olumsuz yönde etkilemektedir. Mevzuatların uygulanması zorlaşmaktadır."(M14).

"Sağlıklı ve yeterli iletişim her şeyin başıdır. Yöneticilerin uyumlu olması okulu yaşanır ve çalışılır hale getirir. Tersiyse okulu yaşanılmaz bir hale gelmesine sebep olur."(MY10).

"Gönüllü olarak bir araya gelen yöneticiler uyumlu bir ekip oluşturduğunda daha az stres ve sorun oluyor. Ekip arkadaşları arasında iletişim iyi olduğunda yapılan iş insanı daha az yıpratıyor. Kıskançlık, işi başkasına yıkmak vs. durumlar olduğunda her an eziyet gibi geliyor."(MY17).

Tablo 14: Okul Yöneticilerinin Kendi Aralarındaki İletişim Kanallarının Okul Yönetime Etkisi

Temalar	Olumlu Etkiler	f	%	Olumsuz Etkiler	f	%
Formal İletişim	M(1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12,15); MY(1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 19)	22	64,71	M(18); MY(19)	2	5,88
İnformal İletişim	M(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 19)	27	79,41	M(2, 13, 14, 15); MY(2, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19)	14	41,18

Yedinci araştırma problemindeki devlet okullarındaki okul yöneticileri arasında nasıl bir iletişim söz konusu ve bu okul yöneticileri arasındaki durumlar okul çalışma koşullarını nasıl etkilediğine dair verilerin dağılımı Tablo:14'te verilmiştir. Buna göre yöneticiler arasında ki iletişim formal ve informal olarak ikiye ayrılmıştır. Okul yöneticileri arasında ki iletişimde hem formal hem de informal iletişim kanalları etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda tablo 13 deki verilere bakacak olursak

formal iletişimin ilişkileri olumlu etkilediğini düşünen kişilerin frekansı 22 yüzdesi ise 64,71'dir. Formal iletişimin olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 2 yüzdesi ise 5,88'dir. İnformal iletişimin ilişkileri olumlu etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 27 yüzdesi 79,41 dir. Olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 14 yüzdesi ise 41,18'dir. Bu verilerden anlaşılacağı üzere yöneticiler arasında hem resmi hem de resmi olmayan iletişim etkin olarak kullanılmakta her ikisi de çalışma koşullarını olumlu etkileyebildiği gibi informal iletişim formal iletişime göre ilişkileri kötü etkileyebilmekte buda çalışma koşullarına olumsuz etki etmektedir.

4.8. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Okul Yöneticilerinin Çalışma Koşullarına Etkisi

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Sosyo-ekonomik koşullar çalışma koşullarına direkt etkilemektedir. Örneğin öğrencilerin kişisel temizliğinin yapılmamış olması dahi olumsuz etkilemektedir. Sosyo-ekonomik durumlar iyi ise olumlu kötü ise olumsuz etkilenilmektedir."(M2).

"Farklı kültürlerde öğrenciler olduğu için bazen çatışma olmakta bu da idarecilerin özverili çalışması ile ortadan kalkmakta bu anlamda sıkıntı yaşanmaktadır."(M8).

"Okul çevresinin kozmopolit bir yapısı olduğundan okulumuz olumsuz etkilenebilmektedir. Okul çevresinin sosyo-ekonomik seviyesi iyi olması okulun sorunsuz olduğu anlamına gelmez. Sosyo-ekonomik seviyesinin kötü olması da tamamen olumsuz olarak düşünülmemeli. Her okulun kendine özgü sorunları vardır. Sorunlar doğrultusunda çözümler üretmeliyiz."(MY11)

"İdarecilerin mali kaynakları da kendi imkânlarıyla oluşturmaları bekleniyor. Çevrenin sosyo-ekonomik durumunu iyiyse idareciler kendini daha güvenli hissediyor, yalnız bırakılmıyor, yaptıkları işleri daha cesur adımlarla yapabiliyor."(MY17)

Tablo 15: Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Durumun Çalışma Koşullarına Olan Etkisi

Temalar	Olumlu	f	%	Olumsuz	f	%
Çevrenin sosyo-ekonomik durumu iyi ise	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)	33	97,06	M(3); MY(10, 11, 12)	4	11,76
Çevrenin sosyo-ekonomik durumu kötü ise	MY(10)	1	2,94	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)	33	97,06

Sekizinci araştırma problemindeki devlet okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu okul yöneticilerinin çalışma koşullarını nasıl etkilediğine dair verilerin dağılımı Tablo:15'de verilmiştir. Buna göre okul çevresinin sosyo-ekonomik durumunun çalışma koşullarını nasıl etkilediğinin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Buna göre okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu iyi olduğunda çalışma koşullarının olumlu etkilendiğini düşünen yöneticilerin frekansı 33 yüzdesi 97,06'dır. Olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 4 yüzdesi ise 11,76'dır. Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olduğunda çalışma koşullarını olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 33 yüzdesi 97,06 olumlu etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 1 yüzdesi ise 2,94 dür. Tablo 8 deki verileri göz önüne alırsak okulların sosyo-ekonomik düzeyi çalışma koşullarını doğrudan etkilemektedir. Eğer okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi iyi ise çalışma koşullarını daha iyi, kötü ise çalışma koşullarını olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

4.9. Okulların Maddi Durumunun Okul Yöneticilerinin Çalışma Koşullarına Etkisi

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Ödenek ve yardım konusu çözülmeli idarecilerin velilerden yardım istemesi zor durum da bırakıyor."(M1).

"Ödenek yetersizliği idareciler olarak bizleri çok yoruyor. Velilerden destek beklediğimizde şikâyet alabiliyoruz."(M12).

"Ödenekler yetersiz olup ilave ortaokullarda bu koşulların iyileşmesi gerekmektedir. Sosyo-ekonomik yapıya bağlı olarak bağış vs. gibi yardımları alamamaktadır."(MY7)

"Okulun temizlik ihtiyacı, tamirat ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç gereçleri doğru zamanda ve yeterli düzeyde karşılanamadığı için yetersiz ve okuldaki kaliteli bir eğitim verilmesinin önüne geçmektedir."(MY11).

Tablo 16: Okulların Ekonomik Durumunun (ödenek, yardım vs.) Okul Yöneticilerinin Çalışma Koşullarına Olan Etkisi.

Temalar	Olumlu	f	%	Olumsuz	f	%
Devlet okullarının maddi durumu iyi ise	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16, 17, 18, 19)	34	100		0	0
Devlet okullarının		0	0	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,	34	100

maddi durumu kötü ise				13, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)		
Devlet okullarının maddi (ödenek, yardım vs.) durumu yeterli	M(13); MY(13)	2	5,88	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19)	32	94, 12

Dokuzuncu araştırma problemindeki okulların maddi durumu (ödenek, yardım vs.) okul yöneticilerinin çalışma koşullarını nasıl etkilediğine dair verilerin dağılımı Tablo:16'da verilmiştir. Buna göre okulların maddi durumu iyi olduğunda çalışama koşullarını olumlu etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 34 yüzdesi %100 dür. Olumsuz etkilediğini düşünen yönetici frekansı ise sıfır yüzdesi %0'dır. Okulların maddi durumu kötü olduğunda ise çalışma koşullarını olumlu etkilediğini düşünen yönetici frekansı sıfır yüzdesi ise %0'dır. Olumsuz etkilediğini düşünen yönetici frekansı 34 yüzdesi %100 dür.

Okulların maddi (ödenek, yardım vs.) durumunun yeterli olduğunu düşünen yönetici frekansı 2 yüzdesi %5,88, maddi imkânların yeterli olmadığını düşünen yönetici frekansı 32 yüzdesi ise 94,12'dir. Bu bağlamda devlet okullarında ki maddi (ödenek, yardım vs.) durumlarının yetersiz olduğunu ve bu durumların iyileştirilmesinin okul yöneticilerinin çalışma koşullarını olumlu etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

4.10. Okul Yöneticilerinin Durum Maaş ve Özlük Hakları Bakımından Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Bu konuda devletimizin daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Öğretmenin ve idarecinin aklı parada borçta olmamalı dersini ve işini rahatlıkla yapabilmelidir. Ayrıca lojman, ulaşım idare giderleri gibi konularda da diğer personellere oranla daha az yardım alan öğretmen ve idarecilerin motivasyonları bozulmaktadır."(M4).

"Mesleğin saygınlığına göre öğretmenin aldığı maaş düşük idarecilere her türlü sorumluluk yüklenmesine karşın bir ücret ödenmiyor. Bu nedenle yöneticiler manevi doyumla motivasyonlarını

yüksek tutmaya çalışıyorlar. Kanaatimce okul yöneticilerinin şu anki maaş ve özlük hakları yetersizdir."(M10).

"Öğretmenlerle aramızda bir fark yok hatta eksideyiz. Öğretmen olmak bu açıdan herkese daha cazip geldiği için yöneticilik kadroları hep görevlendirmeler ile dolduruluyor. Çünkü insanlar daha az ücrete daha fazla iş yapmak istemiyor."(MY5).

"Okul yöneticilerinin sorumluluğu ve mesai saatleri diğer öğretmenlerden fazla olduğuna göre maaş ve ek ders toplamı da herhangi bir öğretmenin maaş, ek ders ve kurslardan alabileceği maksimum toplam ücretin üzerinde olmalıdır. İdarecilerin maaş ve ek dersleri görev yaptıkları okul ve bölgelere göre değerlendirilmelidir. İstanbul gibi kozmopolit, çok göç alan bir şehirde ki bir okul idarecisinin iş yükü, küçük bir Anadolu kasabasındaki bir okul idarecisinin iş yükünden kat kat fazla olacaktır. Ücret de ona göre olmalıdır."(MY10).

Tablo 17: Okul Yöneticilerinin Durumlarını Maaş ve Özlük Hakları Açısından Değerlendirilmesi

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
Maaş yetersiz	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, M10, 12, 13, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)	33	97,06
Özlük hakları yetersiz	M(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15); MY(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)	33	97,06
Maaş yeterli	M(11)	1	2,94
Özlük hakları yeterli	M(11)	1	2,94

Onuncu araştırma problemindeki okul yöneticilerinin durumlarını maaş ve özlük hakları açısında değerlendirilmesine dair veri dağılımı Tablo:17'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticilerimizden maaş ve özlük haklarını yetersiz olarak düşünen yöneticilerimizin frekansı 33 yüzdesi %97,06 tır. Yöneticilerin maaş ve özlük haklarını yeterli olduğunu düşünen okul yöneticilerinin frekansı 0 yüzdesi de % 0'dır.

4.11. Okul Yöneticilerinin Çalışmalarını Olumlu Yönde Etkileyen Durumlar

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Yerel yönetimin desteği, okul çalışanlarının genç olması velilerin eğitim seviyesinin düşük olmasından dolayı eğitimin önemine inanması, fiziki mekânın yeterli olması, bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılabilir olması, öğrencilerimizin başarıları.”(M5).

“Yapılan çalışmalarla insani yönde ve akademik açıdan öğrencilerimize faydalı olduğumuzu görmek bizi olumlu etkiliyor.”(M12).

“Okul yönetiminin iyi bir takım olması, öğretmen ve hizmetlilerin iyi niyetli olması ve okulu sahiplenmesi, okulun fiziki yapısının yeterli olması çalışmalarımızı olumlu etkilemektedir.”(MY10).

“Öğrencilerimizin başarıları ve velilerimizden gelen olumlu tepkiler motivasyonumuzu arttırarak çalışmalarımızı olumlu etkilemektedir.”(MY13).

Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Çalışmalarını Olumlu Etkileyen Etmenler

Temalar	Okul Yöneticileri	f	%
Öğrenci memnuniyeti ve başarıları	M(1, 2, 3, 4, 10, 12, 14); MY(1, 2, 6)	10	29,41
Öğrenci ve velilerimizin olumlu davranışları, katkıları	M(1, 3, 5, 14); MY(5, 6, 13, 17)	8	23,53
Öğretmen ve personelin memnuniyeti ve çalışanlar arasındaki uyum	M(9, 10, 11, 13, 14); MY(4, 9, 14)	8	23,53
Okul yönetimine katkı sağlayan ve sorumluluk duygusuyla çalışan öğretmenler	M(6, 10, 13, 15); MY(4, 7, 9, 10)	8	23,53
Öğrencilere ve topluma faydalı olmak	M(1, 2, 3, 12); MY(2, 6)	6	17,65
Okul çalışanlarının iyi niyetli davranışları	M(6, 9, 10); MY(11, 12)	5	14,71
Fiziki olanakların yeterli olması	M(5, 9); MY(1, 10)	4	11,76
Okuldaki diğer yöneticilerle (müdür, müdür yardımcıları) uyum içinde olunması	M(9); MY(4, 8, 9)	4	11,76
Okul müdürünün yaklaşımı	MY(3, 10, 11, 14)	4	11,76
Okulun maddi kaynaklarının yeterli olması	M(6, 11); MY(1)	3	8,82
Okuldaki olumlu yöndeki sosyal ve psikolojik ortam	M(2), MY(17)	2	5,88
Okul çalışanlarının genç olması	M(5), M(7)	2	5,88

Okul çevresinin sosyo-ekonomik seviyesinin yüksek olması	M(8), MY(1)	2	5,88
Okulun proje okulu olmasından dolayı ihtiyaçların daha çabuk karşılanması	MY(18, 19)	2	5,88
Diğerleri	M(2,5,8,10); MY(1)	5	14,71

On birinci araştırma problemindeki devlet okullarındaki okul çalışmalarınızı olumlu yönde etkileyen durumlara dair verilerin dağılımı Tablo:18'de verilmiştir. Buna göre

devlet okullarındaki okul yöneticilerin çalışmalarını olumlu yönde en fazla etkileyen öğrencilerin başarıları ve memnuniyetleridir. Ayrıca diğerleri dediğimiz maddede ise liderlik yapmış olmanın verdiği motivasyon, yerel yönetimin desteği, bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılabilir olması, okul aile birliğinin desteği, personelin dinamik olması faktörleri ifade edilmiş olup her birinin frekansı sadece 1'dir.

4.12. Okul Yöneticilerinin Çalışmalarını Olumsuz Etkileyen Genel Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümlerine Yönelik Önerileri

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Velilerin olumsuz tavırları, MEB yöneticilerinin açıklamaları, okulların ekonomik sorunları, eğitim personelinin ekonomik ve sosyal açıdan yetersiz desteklenmesi.

MEB yöneticilerinin eğitimci olmaları tavsiye edilebilir. Okulların ekonomik sorunlarının devlet tarafından çözülmesi tavsiye edilebilir. Eğitim çalışanlarının ekonomik ve sosyal açıdan imkânlarının arttırılması."(M3).

"Okulumuzda çalışmalarımızı olumsuz etkileyecek sorunlar; spor salonunun olmayışı, kurumun ekonomik olarak yetersizliği, göç alan bir bölge olması ve okul çevresinin kendisine özgü sorunları (uyuşturucu ve güvenlik gibi) söyleyebiliriz. Çözüm önerilerini ise fiziksel etkinliklerde bahçe planlaması yapılarak öğrencilerin açık alanı kullanması sağlanmalı, ekonomik konularda yerel kaynaklardan (Belediye, veli, esnaf vb.) faydalanmak, Mümkün olduğu kadar öğretmenlerle beraber planlama yaparak gelen göç sindirilmeli, kamera sistemiyle takip ederek ve giriş çıkışların kontrolü sağlanarak okul için güvenlik sağlanmalı." (M5).

"Çalışmalarımızı etkileyecek sorunları Maddi ödenek yetersizliği, Velilerin bilinçsizliği, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini yetiştirmemeleri şeklinde sıralayabiliriz. Bu sorunların çözümlerini de okullara daha fazla ödenek sağlanması, velilere eğitimin ve okullarının öneminin benimsetilmesi için

toplumsal projeler gerçekleştirilmesi, Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirebilecekleri eğitimler düzenlenmeli."(MY6).

"Sınıfların aşırı kalabalık olması. Göç alan bir bölge olduğu için kalıcı bir çözüm bulunamıyor. Okulun binaları ve bahçeleri yetersizdir. Kadrolu öğretmen az okulun sosyo-ekonomik çevresi yüzünden öğretmen sirkülasyonu fazla. Göç yoluyla sonradan gelen çocukları biz iyi bir planlama yaparak sınıflara yerleştiriyoruz." (MY12).

Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Çalışmalarını Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenler

Faktörler	Okul Yöneticileri	f	%
Ödenek yetersizliği (mali konular)	M(2, 3, 4, 5, 6, 9); MY(6, 7, 8)	9	26,47
Velilerin negatif tutumları	M(2, 3, 8, 14); MY(2, 3, 4)	7	20,59
Fiziki ortam, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği	M(4, 5, 7); MY(9, 10, 11, 16)	7	20,59
Öğretmenlerin sorumluluk almak istememeleri	M(8, 12, 14); MY(2, 5, 7)	6	17,65
Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	M(5, 7, 9); MY(7, 12)	5	14,71
Yetki azlığı	M(4, 10); MY(2, 17)	4	11,76
Öğretmenlerin ve personelin kurumu benimsememeleri	M(2, 5, 6); MY(6)	4	11,76
İletişimsizlik	M(13); MY(11, 17)	3	8,82
Okul dışından gelen sosyal etkinlik taleplerinin çok fazla olması	MY(9, 10, 11)	3	8,82
Velilerin bilinçsiz olması	M(7), M(14)	2	5,88
Göç alan bir bölge olması	M(5), MY(12)	2	5,88
Öğrenci seviyesinin düşük olması	M(14), MY(14)	2	5,88
Ücretli Öğretmen Fazlalığı	M(9), MY(12)	2	5,88
Personel yetersizliği	M(4), MY(17)	2	5,88
Diğerleri	M(1,3,5); MY(2,9,12)	6	17,65

On ikinci araştırma problemindeki okul yöneticilerinin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen genel sorunlara ait verilerin dağılımı Tablo19'da verilmiştir. Buna göre göre devlet okullarında ki yöneticilerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler çalışmaya katılan yöneticilerin verdikleri cevaplara göre düzenlenmiştir. Okullardaki çalışmaları olumsuz etkileyen faktörlerin tablo 12 de frekans ve yüzdelik değerleri verilmiş olup; ödenek yetersizliği, velilerin negatif tutumları, fiziki ortam

yetersizliği, öğretmenlerin sorumluluk almak istememeleri faktörleri diğer maddelere göre frekans ve yüzdelik değerleri bakımından daha ağır basmaktadır. Ayrıca diğerleri dediğimiz maddede ise beklentinin yüksek olması, yöneticilerin ekonomik ve sosyal açıdan yetersiz desteklenmesi, ulaşım güçlüğü, çok izin alan öğretmenler, sınıfların kalabalık olması, mevzuattan kaynaklanan sorunlar ifade edilmiş olup her birinin frekansı 1'dir.

Tablo 19.1: Okul Yöneticilerinin Çalışmalarını Olumsuz Yönde Etkileyen Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Öneriler	Okul Yöneticileri	f	%
Kişilerle özel ya da toplu olarak görüşmeler yaparak kendimiz ifade etmek	M(2, 3, 6, 7, 13, 14); MY(2, 3, 4, 8, 14, 15)	12	35,29
Öğretmen ve personele sorumluluk duygusu kazanmaları sağlanmalı	M(4, 12, 14); MY(2, 5, 8, 10, 17)	8	23,53
Mali yardım için yerel kaynaklardan faydalanmak(Belediye, veli, esnaf...)	M(2, 5, 7, 8, 9); MY(6, 8)	7	20,59
Yöneticilere yetkileri kadar sorumluluk verilmeli	M(4, 11); MY(1, 2, 17)	5	14,71
Fiziki etkinlikler için bahçe planlaması yapmak	M(5); MY(8, 10, 11)	4	11,76
Okulları yaparken tam donanımlı yaparak fiziki ortamı düzenlemek	M(5, 4); MY(8, 16)	4	11,76
Kadrolu ve yetkin öğretmenlerin okulu seçmesi sağlanmalı	M(5, 9); MY(8)	3	8,82
Mümkün olduğu kadar öğretmenlerle planlama göçle gelen öğrencilerin kültürel uyumun sağlanması	M(5); MY(8, 12)	3	8,82
Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal açıdan desteklenmesi	M(3, M5); MY(8)	3	8,82
Velilerle konuşarak tutumlarını ve davranışlarını değiştirmeye çalışmak	M(2, M3); MY(8)	3	8,82
Mali konuların devlet tarafından çözülmesi	M(4); MY(6)	2	5,88
Beklentiyi karşılamak için etkinlikleri arttırmak.	M(1); MY(8)	2	5,88
Okul içi güvenliğin sağlanması	M(5); MY(8)	2	5,88
Ders araç ve gereçlerin Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile temin yoluna gidilmeli	M(5)	1	2,94

On ikinci araştırma problemindeki okul yöneticilerinin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen genel sorunların çözüm önerilerine dair verilerin dağılımı Tablo19.1'de verilmiştir. Buna göre göre devlet okullarında ki çalışmaları olumsuz etkileyen genel sorunların çözümleri çalışmaya katılan okul yöneticilerinin tavsiyelerine göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerleri tablo 19.1'de belirtilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere bağlı olarak elde edilen benzer sonuçlara ve farklı sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuç

Devlet Okullarındaki okul yöneticilerinin çalışma koşullarını bizzat okul yöneticilerinin gözünden bakarak belirlemeye çalışan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk problem sorusu olan yönetici olma sebepleri sorusuna verilen cevaplara göre sırasıyla topluma daha faydalı olabilmek için, kendini yönetime uygun gördüğü ve mesleki doyuma ulaşmak için, kariyer gelişimi için, kişisel gelişim için, başkalarının tavsiyesi üzerine yönetici olduklarını söylemişlerdir. Bu araştırmadaki verilere dayanarak okul yöneticiliğini seçen bireylerin yönetici olma sebepleri kişilerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Okul yönetici olmaya en fazla etken ise okul yöneticilerinin topluma daha fazla faydalı olma isteği sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz yüzyılında değişimin ve gelişmelerin çok hızlı olmasıyla beraber bir eğitim lideri ve okul yöneticisi olarak okul yöneticilerinin de sahip olması gereken nitelikler sorumluluklarıyla beraber oldukça artmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu olan okul yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklere araştırmaya katılan okul yöneticilerinin gözünden bakıldığında okul yöneticilerinin birçok niteliğe sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin alt araştırma sorusuna verdikleri cevaplar ve araştırma verilerine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İletişim becerisi yüksek, adil, sorumluluk sahibi, öncü, mesleki bilgisi yüksek, dürüst, hoşgörülü olmalı,
- Teknolojiyi iyi bilen,
- Takım çalışmasına inanan ve ekip çalışmasının gerekliliğini bilen,
- Disiplinli, insancıl, yenilikçi, liyakat sahibi olmalı
- Problem çözme becerisi olan ve kriz yönetimine hâkim olmalı,
- Kolektif bakış açısına sahip, otokontrol sahibi, zamanı iyi kullanan, pratik zekâya sahip, saygılı, genel kültür sahibi, özgüveni yüksek, eleştiriye açık olması, tutarlı, ülkesini çok

seven, demokratik, karar alan ve uygulayan, soğukkanlı ve iyi bir takipçi niteliklerini sıralayabiliriz.

Töreman ve Kolay (2003) İlköğretim okulları yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri çalışmasının sonucu olarak Okullardaki işlenen malzemenin insan olduğu için okul yöneticilerine düşen sorumluluk diğer kurumlardakine nazaran daha fazladır dolayısıyla okul yöneticileri bir takım yeterliliklere sahip olmalıdırlar. Bütün bunlara göre okul yöneticilerinin bir yöneticiden çok lider olması ve lider özellikleri göstermesi gerekmektedir. Çağımız okul yöneticilerinin toplam kalite yönetimi, devamlı öğrenen, dönüştürücü liderlik gibi özellikler göstermesi beklenmektedir.

Aksoyalp (Aralık 2010) 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği çalışmasında çağımız liderleri olarak devlet okul yöneticileri, devlet okullarının hedeflerini geçekleştirmek için günümüz yöneticilerinin ihtiyacı olan niteliklere sahip olmalıdırlar. Buna göre, yönetim süreçlerinin en önemli ögesinin kendisi olduğunu okul yöneticisi bilmelidir. Günümüz devlet okul yöneticilerinin bir lider olarak bütün olarak okul gelişimini destekleyen ve sürekli öğrenen lider nitelikleri olmalıdır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan devlet okullarındaki okul yöneticilerinin atanma ve yer değiştirme ile ilgili görüşlerine ait veriler frekans ve yüzdelik değerleriyle beraber tablo 9'da verilmiştir. Bu verilere göre okul yöneticilerinin atanma ve görev yeri değişikliklerinde liyakat ve başarı esas alınarak objektif ölçütlerle atamalar yapılmalı, görev süreleri şimdi olduğu gibi belli bir süre olmalıdır sonucunu çıkarabiliriz.

Koç (2012)'nin okul yöneticisi ve öğretmenlerin zorunlu görev yeri değişiklikleri tez çalışmasında İkinci soru olarak, "Zorunlu yer değiştirmedeki sıralama ölçütlerini (Hizmet yılı, Ödüller, eğitim, uzman öğretmenlik, ceza) yeterli buluyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya yöneticilerin % 93,33'si yeterli bulmadıklarını, % 6,67'si yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Yöneticiler sıralama ölçütünü oluşturan kriterleri yeterli bulmamaktadırlar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmamızı destekler niteliktedir.

4- Okul ortamını oluşturan personel sayısı ve öğretmen sayılarının birden fazla olduğu için beklentiler ve istekler kişilere göre farklılık göstermektedir. Burada önemli olan beklentiler veya istekler değerlendirilirken okulun amaçlarının ön planda tutularak gerçekleşmesidir. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin verdikleri cevapların ve araştırma verilerinin doğrultusunda okul yöneticilerine öğretmen ve çalışanların okul yöneticilerinden beklentilerinin aşağıdaki gibi olduğu sonucuna varılmıştır.

- Eğitim için uygun ortamın sağlanması,
- Rahat bir çalışma ortamı,

- Sorunların anında çözülebilmesi,
- Çözüm odaklı olunması,
- Çalışanların kendilerine saygılı davranılması,
- Adil, personele eşit mesafede olunması,
- Hoşgörülü, kolaylaştırıcı olunması ve ihtiyaçların zamanında karşılanması,
- İletişime açık olunması, kurum kültürünü oluşturulması, verilen kararların tutarlı olması, personele gereğinden fazla sorumluluk verilmemesini beklemektedirler.

Ayrıca Can (2002) göre; İnsanı değişim ve gelişim bilinciyle merkeze alan okul yöneticilerinden, başta öğretmenler olmak üzere bütün okul personeline eğitim-öğretimi sevdirme, isteklilik içinde okulda çalıştırma, okul kurumunu benimsetme ve onunla bütünleştirmeye çalışmaları beklenmektedir. Bilgi toplumunun ve değişiminin mantığını yakalayan ve buna inanan eğitim yöneticisinin aşağıdaki davranışları göstermesi de beklenir. Bu beklentiler aynı zamanda TKY felsefesinin de beklentileridir;

- Okul yönetimi kurumlarındaki personele yönetimin her kademesine katılmaları ve görüşlerini ortaya koyma fırsatı verir.
- Ekip çalışmasının yönetimin bir parçası olduğuna inanır ve kurumunda ekip çalışmasının örneklerini gerçekleştirir.
- Çalışanların her fırsatta kendilerini ifade edebilmeleri için kurumlarında ortam hazırlamaya çalışır.
- Sosyal ve bilimsel gelişimin sürekliliğine inanarak kendini yeterli görmeden sürekli öğrenme çabası gösterir.
- Kurumunda zamanı iyi yönetir ve davranışlarında gösterir.
- Okul çalışanlarının her bireyine ayrı birer değer olarak yaklaşır.
- Kurumun hedefleri ile paydaşlarının beklenti ve ihtiyaçlarını dengeleyebilir.
- Öğretim lideri olarak, öğretmenlerle öğrencileri hazırlama sürecinde kendini sorumlu ve önemli bir rehber kabul eder.
- Kurumun hedefleriyle ilgili kararlara kurum personelinin de katılımını sağlanarak alınan kararları tüm kurumun sahiplenmesi sağlanır.
- Okulda etkileşimi arttırarak kurum kültürünü oluşturur ve devam ettirir.
- Verimli, etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturur.

Yukarıda açıklanan beklentiler araştırma probleminin verilerini destekler niteliktedir.

5- Günümüz yüzyılında ihtiyaçların ve beklentilerin artmasıyla beraber okul yöneticilerinin de karşılaştıkları sorunlar ve çalışmalarını etkileyen faktörler artmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin idarecilikte karşılaştıkları sorunlara ve çalışmalarını etkileyen faktörler sorusuna

verdikleri cevaplara dair verilerin dağılımı Tablo:11'de verilmiştir. Devlet okullarındaki okullarında ki okul yöneticilerinin çalışmalarını etkileyen sorunları sırasıyla maddi ödeneklerin yetersizliği, bürokratik iş yükünün fazla olması, öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin kötü olması, sorumluluğun fazla olması, yetki azlığı, kadrolu personel eksikliği, okulun fiziki yetersizlikleri, çalışanların sorumluluk almak istemeyişleri, iletişim eksikliği, programın sürekli değişmesi şeklinde sıralayabiliriz.

6- Araştırmanın altıncı araştırma problemini olan devlet okullarındaki okul yöneticilerinin sorun çözeme de kullandıkları liderlik özelliklerine dair veriler araştırmada verilmiştir. Araştırma verileri sonucu problem sorusuyla ilgili;

- Çözüm odaklı olması ve problem çözme becerisinin olması,
- Öncü olması ve insan ilişkilerinin iyi olması,
- Adil olması,
- İşbirlikçi olması,
- Hoşgörülü olması,
- Mesleki anlamda tam donanımlı olmalı,
- Tecrübeli olması,
- Saygın olması,
- Uzlaştıran, kriz yönetimini bilen, güvenilir, iyimser, sorumluluk alabilen, rehberlik eden, gayretli, İleri görüşlü, kararlılık özelliklerini sorun çözmede kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Maral (2016) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri ile çözme stratejileri arasındaki ilişki konulu tez çalışmasındaki araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok dönüşümcü liderlik stiline sahip oldukları, ardından sırayla sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stiline ve serbestlik tanıyan liderlik stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla okul yöneticileri genel olarak dönüşümcü liderlik stilini benimsemekte, böylelikle öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmakta, öğretmenlerin performansından en üst düzeyde faydalanabilmek amacıyla onları güdülemekte, takım halinde değişim ve dönüşüm hareketini başlatmakta, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için var olan enerjiyi etkin ve verimli bir şekilde yönlendirmektedir.

7- Araştırmanın yedinci problem sorusu olan devlet okullarındaki okul yöneticileri arasında nasıl bir iletişim söz konusu ve bu okul yöneticileri arasındaki durumlar okul çalışma koşullarını nasıl etkilediğine dair yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda verilerin dağılımı Tablo:13'te verilmiştir. Bu verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Yöneticiler arasındaki iletişim formal ve informal olarak ikiye ayrılmıştır. Okul yöneticileri arasında ki iletişimde hem formal hem de informal iletişim

kanalları etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmadaki verilere bakacak olursak formal iletişimin ilişkileri olumlu etkilediğini düşünen kişilerin frekansı 22 yüzdesi ise 64,71'dir. Formal iletişimin olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 2 yüzdesi ise 5,88'dir. İnformal iletişimin ilişkileri olumlu etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 26 yüzdesi 76,47'dir. Olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 14 yüzdesi ise 41,18'dir. Bu verilerden anlaşılacağı üzere yöneticiler arasında hem resmi hem de resmi olmayan iletişim etkin olarak kullanılmakta her ikisi de çalışma koşullarını olumlu etkileyebildiği gibi informal iletişim formal iletişime göre ilişkileri kötü etkileyebilmekte bu da çalışma koşullarına olumsuz etkileyebilmektedir.

8- Araştırmanın sekizinci problem sorusu olan devlet okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu okul yöneticilerinin çalışma koşullarını nasıl etkilediğine dair veriler araştırmada verilmiştir. Buna göre şu sonuçlara ulaşabiliriz; okul çevresinin sosyo-ekonomik durumunun çalışma koşullarını nasıl etkilediğinin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Buna göre okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu iyi olduğunda çalışma koşullarının olumlu etkilendiğini düşünen yöneticilerin frekansı 33 yüzdesi 97,06'dır. Olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 4 yüzdesi ise 11,76'dır. Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olduğunda çalışma koşullarını olumsuz etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 33 yüzdesi 97,06 olumlu etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 1 yüzdesi ise 2,94 dür. Araştırmadaki verileri göz önüne alırsak okulların sosyo-ekonomik düzeyi çalışma koşullarını doğrudan etkilemektedir. Eğer okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi iyi ise çalışma koşullarını daha iyi, kötü ise çalışma koşullarını olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

9- Araştırmanın dokuzuncu problem sorusu olan devlet okullarının maddi durumu (ödenek, yardım vs.) idarecilerin çalışma koşullarını nasıl etkilediğine dair veriler araştırmada verilmiştir. Bu verilere göre devlet okullarının maddi durumu iyi olduğunda çalışama koşullarını olumlu etkilediğini düşünen yöneticilerin frekansı 34 yüzdesi %100 dür. Olumsuz etkilediğini düşünen yönetici frekansı ise sıfır yüzdesi %0'dır. Okulların maddi durumu kötü olduğunda ise çalışma koşullarını olumlu etkilediğini düşünen yönetici frekansı sıfır yüzdesi ise %0'dır. Olumsuz etkilediğini düşünen yönetici frekansı 34 yüzdesi %100 dür.

Okulların maddi (ödenek, yardım vs.) durumunun yeterli olduğunu düşünen yönetici frekansı 2 yüzdesi %5,88, maddi imkânların yeterli olmadığını düşünen yönetici frekansı 32 yüzdesi ise 94,12'dir Bütün bunları göz önünde bulundurduğumuzda okulların maddi olarak yapılan ödenek ve yardımların yetersiz olduğu maddi durumu kötü olan okulların olumsuz etkilendiği, maddi durumu iyi olan okul yöneticilerinin çalışma koşullarının olumlu etkilendiği sonucuna varabiliriz.

10- Araştırmanın onuncu problem sorusu olan devlet okullarındaki okul yöneticilerinin durumlarını maaş ve özlük hakları açısında değerlendirilmesine dair veriler araştırmada verilmiştir. Buna göre

araştırmaya katılan okul yöneticilerimizden maaş ve özlük haklarını yetersiz olarak düşünen yöneticilerimizin frekansı 33 yüzdesi %97,06 tır. Yöneticilerin maaş ve özlük haklarını yeterli olduğunu düşünen okul yöneticilerinin frekansı 0 yüzdesi de % 0'dır. Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda maaş ve özlük haklarının yeterli olmadığı sonucuna varabiliriz.

11- Araştırmanın on birinci problem sorusu olan devlet okullarındaki okul çalışmalarınızı olumlu yönde etkileyen durumlara dair aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin memnuniyeti ve başarıları,
- Öğrenci ve velilerimizin olumlu davranışları, okula katkıları,
- Öğretmen ve personelin memnuniyeti, çalışanlar arasındaki uyum,
- Okul yönetimine katkı sağlayan ve sorumluluk duygusuyla çalışan, öğretmenler
- Öğrencilere ve topluma faydalı olmak,
- Okul personelinin iyi niyetli davranışları,
- Fiziksel mekânın okulun ihtiyaçlarını karşılaması,
- Okulda diğer yöneticilerle (müdür, müdür yardımcıları) uyum içinde olması,
- İdari amirlerin olumlu yaklaşımları,
- Okulun maddi kaynaklarının yeterli olmasından,
- Okulu olumlu etkileyen sosyal ve psikolojik ortam,
- Okul çalışanlarının dinamik olması

12- Araştırmanın on ikinci araştırma problemindeki devlet okullarında okul yöneticilerinin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen genel sorunlara ait verilerin dağılımı Tablo18'de frekansları ve yüzdelik dilimleriyle birlikte verilmiştir. Buna göre göre devlet okullarında ki yöneticilerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen genel faktörler çalışmaya katılan yöneticilerin verdikleri cevaplara göre ve araştırma verilerine aşağıdaki sonuçlara sırasıyla ulaşılmıştır.

- Ödeneklerin veya mali kaynakların yetersizliği (mali konular),
- Velilerin negatif tutum ve davranışları,
- Okulun fiziki ortam, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği,
- Öğretmenlerin okulu benimsememeleri ve sorumluluk almak istememeleri,
- Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması,
- Yetki azlığı,
- Öğretmenlerin ve personelin kurumu benimsememeleri,
- Okul yönetimi-öğretmen-veli arasındaki iletişim sorunları,
- Okul dışından gelen sosyal etkinlik taleplerinin çok fazla olması,
- Okulun sürekli göç alan bir bölgede olması,

- Öğrencilerin kültürel anlamda seviyesinin düşük olması,
- Okulda kadrolu öğretmen eksikliğinden dolayı ücretli Öğretmenlerin Fazlalığı,
- Personel yetersizliği,

Yukarıda belirtilen okul yöneticilerinin çalışmalarını olumsuz etkileyen sorunların çözümleri için okul yöneticilerinin sundukları veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Kişilerle özel ya da toplu olarak görüşmeler yaparak okulların bir kurum olarak kendilerini ifade ederek,
- Etkili yöntemlerle öğretmen ve personele sorumluluk duygusu kazanmaları sağlanmalı,
- Ödenekler yeterli gelmiyorsa mali yardım için yerel kaynaklardan faydalanılabilir (Belediye, veli, esnaf...),
- Okul yöneticilerine sorumluluğu kadar yetki verilmeli,
- Spor salonu olmayan ya da bahçesi yetersiz olan okullarda fiziki etkinlikler için bahçe planlaması yapmak,
- Okulları yaparken tam donanımlı yaparak fiziki ortamı düzenlemek,
- Kadrolu ve yetkin öğretmenlerin okulu seçmesi sağlanmalı,
- Mümkün olduğu kadar öğretmenlerle planlama yaparak gelen göçü sindirmek,
- Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal açıdan desteklenmesi,
- Velilerle konuşarak tutumlarını ve davranışlarını değiştirmeye çalışmak,
- Mali konuların devlet tarafından çözülmesi,
- Beklentiyi karşılamak için etkinlikleri arttırmak,
- Okul içi güvenliğin sağlanması,
- Ders araç ve gereçlerin Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile temin yoluna gidilmeli.

5.2. Öneriler

5.2.1. Bürokratlara Öneriler

- Okul yöneticilerinin aldıkları maaş ve sahip oldukları özlük hakları alınan sorumluluğa ve yapılan işe göre olmalı.
- Öğretmenler maddi ve sosyal anlamda daha iyi desteklenirse daha verimli olacaklardır.
- Öğretmen açığı ve öğretmen değişimi çok olan okullarda öğretmenlere yönelik sosyal ve maddi anlamda daha fazla desteklenerek gelen öğretmenlerin daha uzun süre kalması sağlanabilir.

- Personellere daha fazla hizmet içi eğitim verilerek ya da donanımlı personel atama yoluyla yetersiz personel sorunu giderilebilir.
- Okulların ödenek yetersizliğini giderecek kaynaklar sağlanmalı ya da okulların tüm ekonomik ihtiyacını karşılayabilecek ödenek sağlanmalı.
- Okul yöneticilerine sorumlulukları oranında yetki verilebilir.
- Mevzuat okullara ve bölgelere göre daha esnek ve yapıcı olabilir.
- Resmi yazışmaların fazlalığı sadece kurumla ilgili yazışmalar gerçekleştirilerek azaltılabilir.
- Yöneticilerin görev tanımı daha net olmalı iş yükü azaltılmalı.
- Yönetici istifalarının dönem içinde değil de yönetici atama dönemlerinde kabul edilerek istifa sonrası belirsizlikler giderilebilir.
- Eğitim öğretim program çok sık değiştirilmemeli değiştirilen noktalar hakkında da eğitimcilere seminerler düzenlenebilir.

5.2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Velilerin negatif tutumlarını gidermek için velilerle toplu ya da bireysel görüşmeler yapılabilir.
- İletişim seminerleri ve ikili ilişkiler sayesinde okullardaki iletişim problemleri çözülebilir.
- Okullardaki ders araç gereçlerinin eksikliği, okulun fiziki ortamının düzenlenmesi gibi ihtiyaçları ilçe milli eğitim müdürlüğü ve farklı yardım kuruluşları aracılığı ile giderilebilir.
- Her okul kendi çevre şartlarına göre planlama yaparlarsa çevre sorunlarından minimum düzeyde etkilenirler.
- Kurumu benimsemeyen öğretmenlere okul içi ya da ilçe bazında sosyal etkinlikler sayesinde kurumla kaynaşması sağlanabilir.
- Her bir öğretmene sorumluluk verilerek okulu sahiplenmesi ve birliktelik duygusu kazanması sağlanabilir.
- Kurum dışından gelen yoğunluğu azaltmak için okul dışından gelen sosyal etkinlik taleplerine sınır getirilebilir.
- Çok göç alan bölgelerdeki okullar da çok iyi bir planlama yaparak göçle gelen öğrencileri okullara ve sınıflara paylaştırarak göç sorununun okullarda ki etkilerini azaltabiliriz.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1997). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara, PEGEM Yayın No:10, 2

Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları,* İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 10

Adair, J. (2005). Etkili Stratejik Liderlik, Çeviren S. Fatih Güneş, Babıali Yayınları: İstanbul

Akaya, Ş., Yıldız, A., Feyzullah, T., Bülbül, Ö., Bağ, G., Arslan, S., Nar, E., Aşcı, M., Ve Kurtoğlu, İ., *Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ders Notları*

Aksoyalp, Y. (2010). 21.Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20: 143-146

Albayrak, F. İlköğretim Okullarının Yönetiminde Okul Aile Birliklerinin Okul *Yönetimine Katkısı.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, EBE, Ankara 2004: 22

Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir: 7

Aslanargun, E., Bozkurt, S., (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11(2):349-368

Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler.* Genişletilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayın, 272

Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi: Karar Verme.* Ankara Hatiboğlu Yayınevi

Aydoğan, İ. & Helvacı, M.A. (2011). *Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri* Uşak Üniversitesi Sosyal bilimler Dergisi, 4(2):41-60.

Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Yayın No:172, 9-10

Aytaç, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. İçinde, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu,* 16-17 Mayıs, 59-64.

Aytaç, T. (2004). Milli Eğitim Dergisi Sayı 162, *Okul Merkezli Bütçe Anlayışı*

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/aytac.htm [23.04.2018]

Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi, Eğitim ve Bilim, 36 (162): 196-208.

Bal, H.(2013). *Nitel araştırma yöntemi (1)*. Isparta: Fakülte Kitabevi Yayınları,

Balcı, Y. (2009). "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülüsü, İzmir.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi* Ankara: Pegem A Yayınları, 1-21

Bayrak, C. & Terzi, Ç (2004). *Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Okullara Yansımaları*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: 298

Başaran, İ. E., (1994). *Eğitime Giriş, Kadıoğlu Matbaası*. 4.Basım, Ankara, 144

Bayrak, C. (1999). *Liderlik Kavramı ve Liderlik Araştırmaları Yönetici Adaylarının Eğitimi.* Eskişehir Anadolu Üniversitesi-Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara,

Behar-Horenstein, L. S. (1995). Promoting effective school leadership: A change-oriented model for the preparation of principals.Peabody Journal of Education. 70(3):16-17.

Blandford, Sonia. (1997). *Resource Management in Schools*, Pitman Publishing, London. 115-116

Bozan, Mahmut. (2002). Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar; Millî Eğitim Bakanlığı Örneği*;* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya.

Bursalıoğlu, Z. (1982*). Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 333

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 311

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Okulda Yönetim Süreçleri ve İşleri. Ankara: Pegem Yayıncılık, 5-38

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 14. Basım Ankara: Pegem A Yayıncılık, 235

Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranışlar. 15.Baskı. Ankara: Pegem A. 40

Cahng,J.(2001) *Instructional Leadership in a Pacific Context* Pacific Resources For Education, www.prel.org [15.04.2018]

Can. N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. Millî Eğitim Dergisi. Ankara: MEB Basım Evi, 155-156.

Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. International Journal of Education Policy and Leadership 3(2):8

Coffin E. (2004). The 21st century principal: A call to action. The importance of developing leadership capacity for the improvement of student learning. www.casciac.org/pdfs/principal_position_paper.pdf [17.04.2018].

Cuban, L. (1985). Principaling: Images and roles. Peabody Journal of Education, 63(1):107-119.

Çelik, V. (2000*). Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V.(2002) *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 4-43

Day, C., Harrıs, A., Hadfıeld, M., (2001). Challenging The Orthodoxy of Effective School Leadership, Leadership in Education, Vol.4, No:1.

Dönmez, B. & Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği Sürecinde Yükselen Ağ Toplumu Ve Eğitim Yöneticileri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (24).

Erçetin, Ş. Şule.(1993) Ast-Üst İlişkileri (Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler). Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd.Şti, 186

Erdoğan, İrfan (2004) *Eğitimde Değişim Yönetimi.* Pegem Yayınları: Ankara 2004. 39

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*, Beşinci Baskı, Ankara:Meteksan Ltd, 34

Gaston, W. D. (2005).Defining the roles and responsibilities of public school assistant principals in Virginia. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The College of William and Mary in Virginia.

Güven, M, (2009), Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimleriyle İlgili Görüşleri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research Vol. 2(9) Fall 2009:172

Gedikoğlu, T., Şahin, S. & Büyükelbaşı, (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Algıları, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19: 73-84.

Glesne, C., *Nitel Araştırmaya Giriş,* Çev. Ed. Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P. (Anı Yayıncılık, 2012), 159.

Glatter, R. & Kydd, L. (2003). Best Practice' in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It? Educational Management Administration Leadership, 31(3) :233,

Guthrie, James W., Garms, Walter I. & Pierce, Lawrance C. (1988). School Finance and Education Policy: Enhancing Educational Efficiency, Equality, and Choice, Second Edition, Allyn and Bacon, Massachusetts, 217-231

Güçlü, Nezahat (1997). Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi, Millî Eğitim Dergisi Sayı:135. Ankara: MEB Basım Evi.

Güler, A. Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (1).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Grıffıth, J. (2004). Relation of Principal Transformational Leadership to School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover and School Performance", Journal of Educational Administration, Vol. 42, Iss. 3.

Hallinger, P. & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding what you don't know you don't know.Journal of Educational Administration, sayı 34: 98-116.

Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Güvence Sistemleri, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23, 143-160.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları, 336.

IBE-International Bureau of Education.(1998). Curriculum development. Educational Innovation and Information, 97.

Kara, C. (2007). *Denizli İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerine Dair Öğretmen Görüşleri,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü Denizli, 18.

Kaya, Y. K.(1979). *Eğitim Yönetimi. Ankara:* TODAİE Yayını No:184.

Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Kitap, 94.

Kartal, S. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yönetiminin ilk Aşaması: Müdür Yardımcılığı-Bir Model Önerisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur:3.

Keleş, B.(2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri, Çorum İli Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, EBE., Ankara:70.

Keskinkılıç, K.(2007). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Kuehn, Larry. (1996). "School-based Budgeting/Site-based Management", BTCF Research Report, Section XII, 9,12.

Loc, N. (2011). Developing management skills for the learners of educational management and leadership programs in Vietnam- challenges and solutions, Hanoi: University of Education, VNU, 1-16

Lyons, J. E. (2010). The principalship. http://www. education. uncc. edu/jelyons [17 Nisan 2010].

Markley, D. L. (2008).*The changing roles and responsibilities of the high school principal.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Widener University:53.

Memduhoğlu, B. H. & Yılmaz. K.(2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Akademi, İstanbul:186

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). Research in education: Evidence-based inquiry (6th ed.). Boston: Pearson Education.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararları *T.C. Resmi Gazete,* 26308, 16.12.2006.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği *T.C. Resmi Gazete, 30455, 21 Haziran 2018*

Turan, S., Yıldırm, N., Aydoğdu, E., (2012). *Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları* Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 2(3):65

Murphy, J. (1993). Restructuring Schools, Cassell, London,5-47.

Odden, Allan & Kim, Lori. (1992). Changing School Finance: Imperative for the 90's, Education Digest, Vol.57, No.8, 4-8.

Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Liderlik Özellikleri Nelerdir. http://www.edugineer.com/okul-yoneticilerinin-sahip-olmasi-gereken-liderlik-ozellikleri-nelerdir [18.04.2018]

Oswald, Lori Jo. (1997). *School-Based Management.* School Leadership: Handbook for Excellence. Edited by Stuart C. Smith and Philip K. Piele. Third Edition, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon,195-196.

Oral, Ş.(2005). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi, Batman İli Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, SBE. Diyarbakır:80

Owens, R. G. (2001). Organizational Behavior in Education – Instructional Leadership and School Reform, Allyn and Bacon.

Özdemir, S., Yalın, H. İ. & Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* Yenilenmiş 5.Baskı. Anakara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özalp, İ.(1995). *Yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Metin Ofset Matbaacılık, 25.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4 (4): 411-433.

Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 198

Podmostko, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship. school leadership for the 21st century initiative. A Report of the Task Force on the Principalship.Institute for Educational Leadership, Washington. http://www.iel.org/publications/21st-century-school-leadership.html [17 Nisan 2018].

Reyes-Gonzalez, S. (2007). *Professional vitality: Perspectives from nine school principals.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Washington State University, College of Education.

Santos, J. (2008). *The responsibilities and leadership attributes of principals in opening newly constructed schools* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Benerd Schools of Education, University of Pacific, Stockton, California.

Saylık, N. (2015) *Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliliklerinin Öğretmen görüşlerine göre Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van:36.

Sarıtaş, Mustafa.(1991). *İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 174.

School-Based & Budgeting, H.(1998). http://sps.gspa.washington.edu/sps/ hb-sbb.html

Starratt, R.J. (2004). Ethical Leadership, San Francisco: Jossey-Bass.

Şirin, H. (2007). Okul ve özellikleri. İçinde, S. Özdemir (Ed.). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M ve Taşdemir, İ (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4

Şişman, M. & Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(1) :13-26.

Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda bir Araştırma*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir, 96

Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık, 41-150

Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 24

Taymaz, H.(2003). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003 ,55

Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*, A.Ü. E.B.F. Yayın No:180, Ankara, 245

Tıerney, W. G.(1988) Organizational Cutture in Highar Education Journal of Higher Education Wel: 59, No: 1

Toksöz, Seray(2010). 21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul:7.

Turan, S. (2007). *Bir insan Olarak Okul Müdürü.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Toprak, M.(2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okul *Etkililiğine İlişkin Görüşleri, Adıyaman İli Örneği,*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, SBE. :Elazığ,60-61.

Uygun, S. (2013). *TES Sorunları (Geleneksel ve Güncel). (1)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Uluğ, F.(1995). İlköğretimde Okul-Çevre İlişkileri Gazi Üniversitesi End. San. Eğt. Fakültesi Dergisi: 181-196

Ülgen, Hayri & S. Kadir Mirze (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim,* Literatür Yayınları: İstanbul

Vollansky, A & Bar-Elli D. (1995). "Moving Toward Equitable School-Based Management", Educational Leadership, Vol.53, No.4, 61.

Yeşilmen(2016).Okul Yönetimi, Örgütsel İletişim Ve Okul Yönetiminde Yönetici Ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunların İncelenmesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Aydın üniversitesi: 5-15

Yiğit, B. (2000). Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara: 44-45

Yiğit, B. & Bayraktar, M.(2006) .*Okul-Çevre İlişkileri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Weiss, H. C. & Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making, and school reform. Educational Evaluation and Policy analysis, 16(3): 287-301.

1763

Konu Alanı: Okul Yöneticiliği ve Yönetici Atama Politikaları

KADIN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM YÖNETİCİSİ OLMALARINI ENGELLEYEN NEDENLER

Beratiye KOCAMAN[118],

ÖZET

Bu çalışmada kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını etkileyen etmenler araştırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, kadın öğretmenlerin yönetici olmak istememelerinin altında yatan nedenler olarak yaş, cinsiyet, çevre, medeni durum, toplumun bakış açısı, kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açısı ve mesleki kıdem durumlarına göre araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak olgu bilim (fenomonoloji) yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Samsun İli İlkadım, Canik, Atakum ilçelerinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 45 kadın öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar seçimi yapılırken, yaş ve medeni duruma göre ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucu kadın öğretmenlerin daha ziyade genç ve çocuk sayısının az olduğu yıllarda idareciliği düşündüğü saptanmıştır. İlerleyen yıllarda da ev ortamında çocuk olmaması ve yaşın da ilerlemesi ile bayan öğretmenlerin idareciliği düşündüğü görülmektedir. Çevresinde iyi örneklerin olması da yine bayanların idareciliğe bakış açılarını olumlu olarak etkilemektedir. Kadının çalışma şartlarında düzenleme yapılması veya kadına yüklenen diğer sorumlulukların erkekler tarafından paylaşılması suretiyle azaltılması, aile ve toplum yapısında değişiklik kadın öğretmenlerin yöneticiliğe geçişini arttıracağı düşünülmektedir.

***Anahtar Kelimeler**: Kadın, Kadın Yönetici, Yaş, Medeni Durum, Cinsiyet*

THE REASONS THAT PREVENT WOMEN TEACHERS FROM BECOMING EDUCATION MANAGERS

ABSTRACT

GİRİŞ

[118] Öğretmen, yamanogluhndn@gmail.com, SAMSUN -İLKADIM-MEB ATATÜRK ANAOKULU

Kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenlerin incelendiği bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dünya nüfüs verilerine bakıldığında dünyanın yarısını kadınlar oluşturmaktadır. Kadınların dünya üzerindeki sayısı bu kadar fazla iken nedense kadınların karşı cinslerine sayı anlamında bu kadar yakınken, yakınlıkları eğitim, çalışma hayatınakatılım, sosyalleşme, toplum tarafından kabul edilmiş meslekleri edinme, meslekte yükselme, yöneticilik pozisyonlarıda görev alma gibi birçok alanda söz konusu bile olamamıştır (Bilican Gökkaya, 2014).

Tarihsel sürece bakıldığında erkekler ile kadınlar arasında genellikle işbölümü yapılmış ve farklı cinslere farklı roller verilerek hep hayat devam etmiştir. Dış hayattaki görevler genellikle erkeğe (evi geçindirme, koruma vb.) aitken, ev hayatındaki görevler de (çocukla ilgilenme ve barınma vb. gibi) kadına ait olmuştur (Avgın, 2021; Demiralp, 2012). Kadınlar çalışma hayatında yeni değildir. Böyle bir kanı vardır ama yüzyıllardır kadınlar ev içinde veya dış hayatta, çalışma yaşamının içinde olmuşlardır. Öte yandan kadınlar bin yıllardır avcılık ve toplayıcılık dönemi dâhil, yaşamsal mal ve hizmet gibi emek süreçlerinin içinde yer almışlardır (Erdem Tuzlukaya & Selçuk, 2013).

Kadınların ücretli çalışmaları sanayi devrimi ile başlamış, o yıllarad savaşların çok olmasından dolayı çalışma hayatında sayıları giderek artmış, toplumsal yapılardaki değişikliklerle çalışma hayatında da rollere soyunmuşlardır. Kadınlar anne, eş, ev kadını rollerine bir de çalışan kadın rolünü eklemişlerdir. Kadınların bu rolleri birlikte yürütebilme çabaları esnasında ortaya çıkan sorunlar cinsiyet rollerinin yeniden sorgulanması sonucunu doğurmuştur (Arslan, 2000). Her ne kadar cinsiyet rolleri sorgulaması yapılmaya çalışılmış olsa da ekonomik ihtiyaçlar kadının belli yapması gereken, geçmişten gelen rollerine çalışma hayatını da eklemiştir. Çalışma ortamına kadınların katılması ile ekonomik bağımsızlık ve aynı zamanda evde ve farklı işlerde iki farklı iktidar odağıyla karşılaşması anlamına gelir. Yetişme tarzı ve geleneksel durumlar devam ettiğinden, toplum yapısı değişmediğinden kadının ev ve aile ile ilgili sorumlulukları devam etmektedir. Kadın bu yaşam şartları ile yük altına girmiş ve iki tür iktidar ilişkisiyle karşılaşmaktadır (Koray, 1998).

Kadınların bu kadar çok görevleri ve sorumlulukları olması meslek seçimini ve çalışma şartlarını da etkilemektedir. Öğretmenlik mesleği de bu meslek gruplarından birtanesidir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde çalışma şartları ve mesai durumları kadınlar için öğretmenliğin tercih edilmesine neden olmuştur. Kadın öğretmen sayısı bu nedenle çok fazladır. Kadınların eğitim- öğretim alanında sayılarının fazla olmasına rağmen yönetici sayılarının az olması, tercih edilmemesi incelenmesi gereken bir durumdur.

Eğitim kademelerinde kadın yönetici yöneticilerin azlığı ve nedenleri konusunda birçok çalışmalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak kadın yönetici azlığı ile ilgili nicel bir araştırma yapılarak değerlendirme yapılmamıştır. Bu gerekçeden hareketle araştırmanın amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Araştırmanın temel amacı kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenlerim araştırılmasıdır. Bu bağlamda aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1) Kadın öğretmenlerin, yönetici olmak istememeleri konusundaki tercihleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

2) Kadın öğretmenlerin medeni durumlarının yöneticiliğe etkileri konusundaki görüşleri nelerdir?

3) Kadın öğretmenlerin çevre şartlarının yöneticiliğe etkileri konusundaki görüşleri nelerdir?

4) Kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını olumsuz yönde etkileyen etmenler açısından görüşleri nelerdir?

5) Kadın öğretmenlerin yöneticilikte cinsiyet kavramı açısından, yöneticilik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız ülkenin geleceği ve toplumun gelişim göstermesi için eğitimin önemi çok fazladır. En önemli konularadan biri de ülkemiz için eğitim sisteminin yarısından fazla çalışanı kadın eğitimciler iken, eğitim yöneticisi sayılarına bakıldığında bu rakamın çok ama çok az olması da düşünülmelidir. Bu çalışma kadın öğretmen sayısının fazla olmasına rağmen yönetici veya daha üst yönetici konumundaki kadın yönetici sayılarının az olması, yükselmede karşılaştıkları engellerin incelenmesi, kadın çalışan sayısı ile yönetici sayısı arasında oranlamada ciddi anlamda az olma nedenlerini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Bu araştırmada kadın yöneticilerin sayısının az olmasının nedenleri nicel bir araştırma ile irdelenmesi ilgili alan yazına, yönetici yetiştirme politikalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kadınların yönetici olma sürecinde ve yükselmelerinde karşılaştıkları engellere ilişkin yapılmış benzer çalışmalar bulunmakla birlikte farklı bir nicel araştırma grubunun da katkı sağlayacağı önemli bulunmaktadır.

Araştırmanın kadın yönetici sayısını artırmak için yapılacak çalışmalara ve bu konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan ve araştırmaya katılım konusunda istekli olan kadın öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma sonuçları maalesef katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin görüşme sorularına, samimi ve gerçekçi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

Tanımlar

Yönetim: Yönetim kavramı ilkçağlardan bu zamana kadar gelişmekte, her geçen gün de çizgileri ve alanları genişlemektedir. Yönetim işi ticari olarak para kazanmak için firmaların amaş ve hedefleri doğrultusunda yönetilmesidir. İlk insan topluluklarında 17. Yüzyıl sonu 18. Yüzyıl başalarına kadar olan dönemde, topluluklarda emir veren ve emir alanların olduğu görüldüğü için yönetim olgusunun çok eskilere ilk çağlara kadar uzandığını görmekteyiz (Ertürk, 2012). Süreç olan bir yönetim örgütlerin ve kurumların olmazsa olmaz organizasyon faaliyetidir.

Yönetici: Firmalar tarafından görev verilen, firmanın amaç, gaye, hedef ve vizyonunu yerine getirmeye gayret eden, işlerin bir düzen içinde gerçekleşmesi için çaba gösteren, çalışanları denetleyen ve çalışanlara rehberlik eden, çalışanların moral motivasyonunu üst düzeyde tutarak verimliliği arttırmaya çalışan, bununla birlikte birçok faktörlere de dikkat eden, daha pek çok yönetsel beceriye sahip kişidir. Yöneticinin ödül ve ceza temelli yasal gücü ve yetkileri de bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2007). Yönetici belli hedefleri gerçekleştirmek için toplanan insanları, hedefe ulaştırmak için, inanları ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunluluğunda olan kişi (Erdoğan, 2010).

Kadın Yönetici: İnsanlığın yaşamış olduğu 20. Yüzyıl iş hayatında ve çalışma hayatında erkeklerin egemenliğinde sürmüştür. Tüm dünyada ve özellikle de ülkemizde hemen hemen nüfusun yarısını oluşturan kadın, çalışma hayatında maalesef erkeklerle aynı oranlarda temsil edilmemişlerdir. Firmaların, okulların ve kurumların yönetiminde en alttan en üste kadar gidildikçe kadın yönetici sayısı azdır. Kadının, ailenin ekonomik durumlarının daha iyi olması için çalışma hayatına katılması ile birçok sorun ortaya çıkmış, bu soerunlar da kadın ile erkeğin beraber ilerlemelerine ve yönetim kademesine ulaşmasına ve burada yükselmesine engel olmuştur (Aytaç, 2017).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

Eğitim aslında her alana giren ve har alanı etkileyen çok geniş bir kavramdır. Çok geniş olan bu eğitim kavramı üzerrine bilim insanları, araştırmacılar, filozoflar "eğitim nedir" sorusuna cevap aramışlar ve farklı açılardan baktıkları için farklı farklı tanımlamalar yapmışlardır. Günümüzde ise eğitimin tanımı olarak kabul gören tanım: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Bu tanımlama çerçevesinde eğitimin genel hatları çizilebilir. Bu tanımlamanın içinde eğitime dair bazı önemli kavramlar vardır. Özellikle "kendi yaşantıları yoluyla", "kasıtlı olarak", "istendik davranış değişikliği" ve "süreç" gibi kelimeler eğitimin ana taşlarıdır.

Eğitim, hayattaki değişiklikler devam ettiği müddetçe devam eden bir süreçtir. Bu süreç insanın davranışlarında ad değişiklikler meydana getirmektedir. Davranış değişiklikleri de kişiden kişiye değişir ve bireyin tecrübesine dayanmaktadır. İnsanda davranış değişiklikleri istendik veya istenmedik yönde gelişebilir. Eğitim sürecinin uygulanması programlı bir şekilde veya programsız gelişigüzel bir şekilde olabilir. Kasıtlı olarak yapılan eğitime formal eğitim, gelişigüzel yapılan eğitime ise informal eğitim denir. Daha açıklayıcı olması açısından örnek verilirse okul, dershane, eğitim merkezleri gibi ortamlarda verilen eğitim formal; bireyin çevresinden bir plan dahilinde olmadan aldığı eğitim de informal eğitidir. Eğitim sadece eğitim kurumlarındaki öğrenmelerle sınırlı değildir.

Eğitim Yönetimi

Eğitim yöneticisi eğitimin ulusal amaçlarını gerçekleştirmek için yetişmiş insan gücüdür. İnsanların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan yapıları yönetme, ileriye götürme, imkânlarını arttırma ve yaşatma sürecidir. Eğitim yönetimi okulu bir bütün olarak görerek tüm alanlarında araştırma, çözümleme ve uygulamayı konu alır. Toplumdaki eğitim organizasyonunun hedef ve görevlerini inceler ve uygular. Bu eğitim sistematiğinin varsa bi felsefi yapısı, bunun üzerinde durarak değerlerini inceler (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim alanına ilişkin devleti yöneten kişilerin uygulamak istediği politika, karar ve amaçların gerçekleşmesiyle ilgilenir (Kaya, 1984).

Eğitim Yöneticilerinin Görevleri

Okul yöneticilerinin sorumlulukları ve görevleri düşülünürken aynı zamanda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına da sahip olmaları gerekmektedir. Okul yöneticiliği ikinci görev olraka yapılmakta ve öncelikle devlet memuru olarak (öğretmen) göreve başlamak gerekmektedir. Okul yöneticilerine devlet memurluğu görevleri ve sorumluklarının yanında ayrıca yöneticilik görevleri de verilmiştir. Buna göre yönetici olarak görev yapan devlet memurları, çalıştıkları kuruluş veya hizmet birimlerinde mevzuatta belirlenen görevlerini zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve yaptırmaktan sorumludurlar. Okul yöneticilerinin sorumluluklarına yönelik, özellikle eğitim mevzuatı çerçevesinde, farklı yönetmelikler ve kanunlar mevcuttur. Her eğitim kademesi ve farklı okul türleri için okul

müdürüne farklı görev ve sorumlulukların verildiği görülmektedir. Okul yönetimi bir ahenk ve bütünlük işidir. Okul müdürüne yardımcı okul türlerine göre müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı bulunmaktadır. Bu yardımcı yöneticiler okul müdür olmadığı zamanlarda okul müdürüne vekâlet etmektedir. Buna göre, okul yöneticileri;

- Okul çalışanlarına, öğrencilere, velilere ve toplumsal çevreye, eğitim ve öğretime örnek olur ve liderlik yapar.

- Okul ortamında eğitim öğretimde en üst düzeyde verim almak, çalışanlar arasında beraber çalışma ruhununun oluşturulmasına, okulun ve kurumun birleşme ve okul- kurum kültürünün geliştirme alanında çalışmalar yapar.

- Kurumu- okulu her daim hizmete hazır durumda bulundurur.

- Okulu- kurumu yeni gelişmeler ve yeni teknolojiler doğrultusunda okulu- kurumu sürekli olarak yenier ve geliştir, tüm imkânları okulun- kurumun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için kullanır.

- İnceleme, araştırma, planlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetim görevlerini yerine getirir.

- Okul müdürünün okulun düzeni ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri almakta görevlidir.

Okul kurum türlerine göre öğrenci sayısı temel alınarak ve okulların farklı özelliklerine göre müdürbaşyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirilmektedir (Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, ty).

Orta öğretim kurumları yönetmeliğine göre müdür başyardımcısının eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumlu olduğu söylenmiş ve tüm görev ve sorumlulukları Yönetmeliğin 79(2).maddesinde belirtilmiştir (Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği, ty).

Eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre ve müdür başyardımcısına karşı sorumlu olan kişi müdür yardımcısıdır. Üretim faaliyetleri yürütülen okul ve kurumlarda, atölye, laboratuar ve meslek dersleri öğretmenleri arasından atanan bir müdür yardımcısının teknik müdür yardımcısı olarak görevlendirileceği belirtilmektedir. Teknik müdür yardımcısı, müdür ile birlikte döner sermaye işletmesi çalışmalarının tümünden sorumludur. İşletmelerdeki mesleki eğitim için işletmelerin ayarlanması, işletmelerde yapılacak olan eğitimin koordinasyonu, uygulanması ve izlenmesi ile okulun araştırma-geliştirme çalışmalarını yürütmek amacıyla atölye, laboratuar ve meslek dersleri öğretmenleri arasından atanan, eğer branşı meslek dersleri öğretmeni olan yoksa diğer müdür yardımcılarından bir tanesi, okul müdürü tarafından koordinatör müdür yardımcısı olarak görevlendirilir. Daha önceleri müfdettişlere verilmiş olam ders

denetimleri şimdi okul müdürlerine verilmiş olup öğretim etkinliklerini denetlemekle ve ders içi ve dışı çalışmalarda gördüğü eksiklikler ve alınması gereken tedbirler hakkında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşmekle sorumlu tutulmuştur. Yönetim kavramı toplumsal gelişmeler ve teknoloji geliştikçe sistematik hale gelmiş ve sürekli gelişim göstermiştir (Dalay, 2001). Ancak yönetimin, hem sanatsal hem de bilimsel yönü olduğu unutulmamalıdır. Buna bağlı olarak yöneticilik mesleği kişide var olan bazı beceriler ile sonradan edinilmiş ve öğrenilmiş bilgi ve becerileri bir arada sergilemeyi gerektirir (Koçel, 2005).

Kadın Yönetici

1 Kadınların Yönetici Olma Engelleri

Baybara (2018) tarafından yürütülen "Devlet ve Özel İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)" başlıklı çalışmada devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin eğitimde etkin kullanılmasını sağlamak amacıyla sergilemleri gereken teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlik düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin 'sergileme düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade ettikleri sonucu ortaya çıkarılmıştır.

2 Cinsiyet

Sosyal çevrenin ve bireylerin, kadınların yönetici konumunda olmaları konusundaki olumsuz yargı oluşturmaları ve toplumun bazı kuralları olması, kadınların aleyhine bir durumun oluşmasına sebep olmaktadır. Kadınların yönetici kademesine yükselmesinin engellerinden biri de cinsiyete bakış açısını oluşturan yargılardır. Bu kalıp yargıların en yoğun olarak görüldüğü alanlardan birisi de eğitim kurumlarıdır (Usluer, 2000).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargılar, "kadınların erkeklerden farklı olduğu" ve bu sebeple etkin bir yönetimin gerekliliğini yerine getiremeyeceği başka bir ifadeyle erkekler kadar yöneticilik için gerekli vasıflara sahip olmadığı düşüncesine sahip kültürlerin ve bu cinsiyet kalıp yargılarının etkisinde kalan erkeklerin tutumları kadınlar aleyhine süregelen ve devam eden bu olumsuz durumun devamına katkı sağlamaktadır (Porat, 1991). Bu tip bir cinsiyet kalıp yargısı kadınların yönetsel pozisyonlara gelmelerini engellemenin dışında, bu pozisyonlarda çalışan kadınların yetkilerini kullanma biçimini de etkilediği göz ardı edilemez. Birçok kadının yönetici olduğu kurumlarda "erkeksi" bir tutum sergilemesi de bu durumdan kaynaklanmaktadır (Conner & Sharp, 1992; Simpson, 1997). Yönetici konumunda erkeksi davranmanın gerektiğine inanmış olan ve bu durumdan psikolojik olarak da etkilenen kadınlar esnek, katılımcılığı ön plana çıkaran ve esnek liderlik profili çizerken, erkeklerin egemenliği altındaki çevrede ise kararsız, duygusal, otoriter olamadığı için güvenilemeyen lider profilli olara görülmektedir.

3 Çevre

Erkek öğretmenlerin, yönetici olmaları gerekliliğinin vurgulandığı toplumsal norm ve yargılar, okul gibi formal örgütlerde yeniden üretilmekte ve muhafaza edilmektedir (Thompson, 2003). Yönetimde erkeklerin egemen olduğu ve erkeklerin daha iyi yönetici olduğu, erkek yapısının yöneticiliğe daha uygun olduğu, kadınlardan da yönetici olacak ise, erkek gibi davranması gerektiği gibi durumların oluşması kadınların yöenticiliğe geçiş sürecini olumsuz etkilemektedir (Evetts, 2000). Diğer taraftan da erkeklerin yöneticiliği daha iyi yaptığı, erkeklerin yönetici olması gerektiği gibi kalıplaşmış norm ve inançlar aileler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aile içinde bile aileyi yöentme işi genelde erkeklerde olmakla birlikte eğer kadın yönetecekse de erkek gibi yönetmesi tercih etmektedir. Bunun asıl sebebbi de çocukların denetimini sağlamak isteyen ebeveyinler, otarite olarak erkek öğretmenleri ve erkek yöneticileri tercih etmekte ya da erkek gibi otariter olabilecek kadın yöneticilerle eğitimin daha düzenli ve ciddi bir ortamda çocuklarının eğitim alacağına inanmaktadırlar (Smulyan, 2000). Ebeveynler, kadın yöneticilerin annelik duygusuyla erkek çocuklarını disiplin altında tutamayacakları konusunda endişeye düşmektedirler (Coleman, 2005). Bu nedenlerle kadınların yönetici olma isteğine farkında olarak ya da olmayarak zarar vermektedirler.

Kadınların eğitim yönetiminde olmayışının veya sayısının az olmasının evrensel bir boyutu da vardır. Genel anlamda dünya incelendiğinde, ilköğretimde çalışan kadınların öğretmen olarak büyük oranlarda istihdam edilmesine rağmen yönetici (müdür, m.başyardımcısı veya müdür yard.) olarak istihdam oranında tam tersi bir durum ortaya çıkmaktadır. Toplumun cinsiyetlere göre bakış açısı olması, kalıplaşmış yargılar, kadınların tarihsel süreçteki aleyhine olan gelişmeler ülkelerin yönetici atamadaki kriter ve yönetmelikleri, genel anlamada erkekler leyhine olumluya çevirmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre yönetim kademesinde kadın yönetici sayısının önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Yaş

Kadın öğretmenlerin yöneticilik görevinde mesleğin getiridği çalışma saatleri dışında da bir sürü çalışma yapmak zorunda olmaları maalesef kadın öğretmenlerin yöneticiliğe yöneticiliğe bakış açılarını etkilemektedir. Çocukları yetiştirmede çocuklarının madur olacağını, önceliğin çocuk yetiştirmek olduğunu düşünmeleri kadın öğretmenlerin ancak uzun yıllar sonra yöneticiliğe ilgi duymalarına sebep olmaktadır. Bu süreç içerisinde yönetim ile ilgili eğitim görmeye ve sertifikalar almaya çalışmaları; bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerinin, özgüven eksikliklerinin ve aldıkları belgelerle kendilerine olan güvenlerini sağlamaya çalıştıklarının göstergesidir (Çelikten, 2004; Hudson ve Rea, 1998).

5. Medeni Durum

Kariyer geliştirmenin hem kültürel hem de yapısal boyutu içinde yer alan ve Simpson (2003) tarafından kadınlara yönelik "rol tuzaklarından" biri olarak tanımlanan "kadınların ilk önceliğinin annelik ve iyi eş olması" gibi toplumsal inançlar, kadınların yönetici olma sürecini olumsuz etkilemekle beraber kadınların kariyer geliştirme engellerini yeniden üretmekte ve muhafaza etmeye yardımcı olmaktadır (Evetts, 2000; Rimmer & Rimmer, 1997; Thompson, 2003).

Kadın öğretmenlerin annelik ve evde iyi bir eş olma durumları doğumdan itibaren öğretildiği için kadınlar okuyup kendini geliştirecek zaman bulamamakta, mesleğin sıradanlıklarının dışına çıkmak istememekte ve tüm örgütsel olarak çalışmayı gerektiren görevlerden ve etkinliklerden uzak durmaktadırlar. Çelikten (2004) bu geleneksel rolleri benimseyen kadınların, ev ve çocuk durmlarını öne sürerek yönetisiliği istememekte ve öğretmen olarak kalmayı kendilerine kendilerine daha uygun görmektedirler. Ayrıca, kadınlar yönetici olmak istediklerinde de maalesef eşlerinden gerekli desteği alamamaktadırlar. Türk toplum yapısında erkekler eşlerinin daha fazla evde kalmalarını ev işlerini ve diğer işleri halletmelerini istemektedirler. Ayrıca erkekler kendilerinden daha fazla ücret alan, daha başarılı ve zeki eşler istememektedirler (Çelikten, 2004). Bu gibi durumlardan dolayıdır ki kadınlar başka bölgelere çalışmaya gidememekte ve yöneticiliğe de gönül verememektedir. Kadınların iş yaşamları ve kişisel yaşamlarını birbirinden ayırma konusunda da rol çatışması yaşadıkları söylenebilir.

6. Kadınların Yöneticiliğe Bakış Açısı

Kadın öğretmenler için başka bir engel olarak ortaya çıkan durum ise bakış açısıdır. Kendilerine yeteri kadar güvenmemeleridir. Yönetici konumunda bulunan kadınların öncelikle bu pozisyonlşarı kendilerini istemedikleri, başkalarının zorlamalarıyla olduklarını ve başkalarının (eşlerinin, erkek ve kadın öğretmenlerin, erkek yöneticilerin) onayını ya da desteğini dikkate almaları, kadınların kendilerine güvenmediklerinin göstergesidir.

Kadınların yöneticilikte başarılı olabileckleri yönünde kendilerinde güven geliştirmedikleri için türk toplum yapısında da genellikle pasif karakterler olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Ancak kadınların bu özellikte algılanmaları tamamen yetiştirilme tarzı ile alakalıdır. Aileler içinde büyüyün kadınlara genellikle söz hakkı verilmemiş, düşüncelerini ifade etme imkanı tanınmamıştır. Bu durum da erkekelrin hep önde olmasına, kadının kendine güvenini sarsmış ve toplumda öne çıkmama, toplumda pasif bireyler olarak yer almalarına neden olmuştur (Merle, 1999; Zarafullah, 2000). Yıllar boyu eğitim ve öğretim işi ile ilgilenen ve asıl mesleklerinin öğretmenlik olarak etiketlendiği kadınlar, eğitim ve öğretimi yöneticilik işlerinden daha cazip bulmaktadırlar. Bundan dolayı yöneticilik görevlerine ve yönetici olma fikrine sıcak bakmamaktadırlar (Shakeshaft, 1993). Yine hemcinslerinin tutum ve davranışları kadınların yöneticiliğe bakış açılarını önemli düzeyde etkilediği görülmektedir.

Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki kadın öğretmenler kadın yöenetici ile çalışmanın zor olduğunu, kadın yöenetici ile çalışmaktansa erkek yöenetici ile çalışmak istediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum sadece eğitim-öğretim alanında değil kadınların istihdam edildiği her alanda kendisini göstermektedir. Örneğin Ernst ve Young'ın (2005) yaptığı İş'te Kadın Olmak araştırmasında, kadın ve erkeklerin iş yerindeki yöneticilerinin cinsiyeti üzerine tercihleri araştırılmış ve bu konuda yanıt veren 1003 kişiden 405'i yöneticisinin erkek olmasını, 85 kişi ise kadın olmasını istediğini belirtmiştir. Yöneticisinin kadın ya da erkek olmasının önemli olmadığını belirten kişi sayısı ise 513'tür. Katılımcıların yarıdan fazlası cinsiyet ayrımı yapmazken, geriye kalan kesim ise daha çok erkek yöneticilerle çalışmayı tercih etmişlerdir. Diğer taraftan kadın yönetici ile çalışmak istemeyen kesimin büyük çoğunluğunu kadınların oluşturması önemli bir ayrıntıyı ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya katılan erkeklerin yüzde 14,66'sı yöneticisinin kadın olmasını tercih ederken, kadın yöneticiyi tercih eden kadınların oranı sadece yüzde 6,8'dir.

Ülkemizde Kadın Yöneticiler

Osmanlı Devleti kadınların çalışma yaşamına girmelerini, savaşlar nedeniyle erkeklerin cepheye gitmesinin yanı sıra artan yoksulluk ve açlık, kısmi reformlar şeklinde dahi olsa yasalar ve anlayışlarda bazı değişikliklerin olması ve eşitlik fikirlerinin yaygınlaşması önemli oranda etkilemiştir (Kalan,1998).

Tanzimat'la birlikte kadının bir meslek sahibi olmasına yönelik olarak yeni eğitim kurumları açılmıştır.1842'de "Ebe Okulu", 1869'da "İnas Sanayi Mektebi Kız Sanat Okulu" ve 1870'te "Kız Öğretmen Okulu" eğitime başlamıştır. Böylece kadının, ev dışında, okulda yetiştirilmiş olduğu ilk meslekleri olan ebelik ve öğretmenlik meslekleri kurulmuştur (Göksel, 1993).

Meşrutiyet döneminde ise ilk kız liseleri açılmış ve kadın konusunda fikir hareketleri hızlanmıştır. Kadınların yükseköğretime ilk adımlarını atmaları da yine bu dönemde gerçekleşmiştir. Mesleki eğitim olarak hemşirelik eğitimi Meşrutiyet döneminde başlamıştır. 1922 yılında ise tıp fakültelerine kız öğrencilerin kabulü gerçekleşmiştir (Kurnaz, 1991).

Türkiye Cumhuriyetinin kurulması ile toplumsal, ekonomik ve siyasal açıdan olduğu gibi kadın hakları açısından da birçok köklü değişimi beraberinde getirmiştir (Yaraman, 2004) . Cumhuriyet dönemi ile birlikte, kadınların statülerinin yükseltilmesi ve çalışma yaşamında daha etkin yer alabilmeleri için gerekli ortam yaratılmaya başlanmıştır (Aydın, 1999).

Nitekim 1923 yılında İzmir'de düzenlenen I. İktisat Kongresi'ne kadın işçiler adına temsilciler de katılmıştır (Kalan, 1998). Kongre'de, kadın işçilere doğum öncesinde ve sonrasında olmak üzere sekiz hafta ve ayrıca üç gün ücretli izin verilmesi yolunda yasa önerisi verilmesi kabul edilmiştir. Alınan bu karar, kadın işçilerin korunmasına yönelik önemli bir adım olmuştur (Aydın, 1999).

Cumhuriyet döneminde, Atatürk'ün her alanda kadına sağladığı eşitlik, ona eğitimde de fırsat eşitliğini getirmiş, bu durum kadınlara meslek sahibi olarak ev dışında da toplum kalkınmasına doğrudan katılım imkânı vermiştir (Doğramacı, 1997).

1936 İş Kanunu ile birlikte çalışma hayatında yapılan yeni düzenlemeler de çalışan kadınların oranını artırmıştır (Kuzgun & Sevim, 2004). Sonuç olarak, kadınların kamusal alana girmelerinin önündeki engelleri kaldıran reform niteliğindeki bu kazanımlardan sonra, ekonomik, sosyal ve siyasal yaşama aktif bir şekilde katılan kadın sayısı giderek artmıştır (Özçakır, 2006).

Cumhuriyet Türkiye'sinde sosyal hayata kadın, öncelikle öğretmen olarak katılmıştır. 1921 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi'ne alınan kız öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatına atılmaları ile öğretmenlik dışı mesleklerde de kadınlar görülmeye başlanmıştır (Doğramacı, 1997).

Ancak sayılan tüm bu gelişmelere karşın, hemen her toplumda olduğu gibi Türkiye'de de halen kadınlar erkeklerden daha az oranda işgücüne katılmaktadır.

Yönetimde istihdam açısından bakılacak olursa 1938-1976 yıları arasında ise Türk kamu yönetiminde kadın görevlilerin sayı ve oranları giderek artış göstermiştir. Kadın görevliler yönetimde önemli miktarda temsil edilmemekle birlikte erkek meslektaşlarından hızlı bir artış göstermişlerdir (Unat. 1979).

Kadın Yöneticilerin Özellikleri

Birbirinden farklı insan ve unsurları bir araya getirebilmek iyi yönetici olabilmenin önemli özelliklerindendir. Bu nedenle, duygusal zekâ ve empatinin, erkeklere nazaran kadınlarda daha çok görüldüğünü ve kadınların iş yaparken daha paylaşımcı, işbirlikçi, takım arkadaşlarını destekleyici olduklarını gösteren birçok araştırma çağın geçerli yönetim biçimlerinin genelinde kadınların avantajlı olduğunu ortaya koymaktadır (Mercanlıoğlu, 2009). İş yaşamına bakıldığında kadınlar monoton, uysal ve beceri gerektiren işlerde daha sabırlı çalışmaları sebebiyle erkeklerden daha başarılı olmakta ve işverenler tarafından tercih edilen iş gücünü oluşturmaktadırlar (Olaş, 2006). Yönetimde görev alan kadınlar sayıca 1960'lardan itibaren giderek artış gösterse de en üst kadın yöneticilerin daha çok orta düzey yönetim konumlarında olduğu gözlenmektedir. Eğitimli ve deneyimli kadınların sayısı artmakla birlikte üst yönetim için bu durumun yeterli olup olmadığı tartışma konusunu oluşturmaktadır. Burada odaklanılan tartışma noktası kadınların "ideal" yöneticinin davranışsal psikolojik özelliklerine sahip olup olmadığıdır. Yani kadınların tepe noktalara yükselebilecek kadar rekabetçi, atak, hükmedici, sağlam, güçlü ve rasyonel olup olmadıklarıdır (Kutanis & Alparslan, 2006).

Dünyada ve Türkiye'de kadın yöneticilerin üst kademe veya orta kademe yöneticilik kariyerinde gözlenen yükselme başarısındaki artışın yıllara göre küçük miktarlarda olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre, hem kadınların hem de erkeklerin kadın yönetici istemediğini ortaya koymuştur.

Bu nedenle kadın yöneticilerde az da olsa gerçekleşen "yükselme" bir başarı olarak görülmektedir (Özdevecioğlu, Çelik, Akın & Balcı,2013).

Özdevecioğlu ve Çelik (2000), çalışma hayatında kadın yönetici ve erkek yönetici karşılaştırması yapmış, bu karşılaştırma ile yönetici altında çalışan çalışanların iş durumlarında, psikolojik ve sosyal durumlarında farklılık varmı yok mu nbunun araştırmasını yapmıştır. Çalışma sonucunda, kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere oranla daha demokratik olduklarını, erkeklerin otoriter, kadınların dah insalcıl olduğunu, öte yandan, erkekelrin amirlik pozisyonlarının daha kuvvetli, kadın yöneticilerin de kendilerine daha az güvendikleri ve iş arkadaşlarına amirlik yapmaktan çekindikleri yönünde bulgulara ulaşıldığını belirtmişlerdir.

Hayat Kabasakal'ın "Türkiye'de Üst Düzey Kadın Yöneticilerin Profili" isimli araştırmasına göre, Türkiye'deki kadın yöneticilerin ortak özellikleri şunlardır (Özkaya, 2003):

Ön plana çıkmamak**:** Kabasakal'a göre, kadın yöneticilerin ön plana çıkmamaya özen göstermeleri kadınlık kültürünün evrensel bir özelliğidir. Erkek değerleri bağımsız olmaya ve kontrol etmeye, kadın değerleri ise bağlılığa ve ilişkilere önem vermeye dayanır.

Kontrollü bir kadınsı görünüme sahip olmak: Kadın yöneticiler sade saç tipleri, fazla uzun olmayan tırnaklar, abartısız oje (koyu/parlak) kullanmayı tercih etmektedirler. Ayrıca özel yaşamda kullandıkları büyük boyutlu aksesuarlardan, iş ortamında kaçınmakta ve hafif bir makyaj yapmayı tercih etmektedirler. Bu görüntü erkeksi, kısa saçlı, makyajsız kadın tiplemesinden de uzaktır.

Feminist olmamak: Kadın yöneticiler genelde kadın hakları yerine insan haklarını savunmanın daha doğru olduğu görüşündedir.

Sosyo-ekonomik açıdan üst sınıf mensubu olmak: Türkiye'deki üst düzey kadın yöneticiler, sosyo-ekonomik açıdan üst sınıf ailelerden gelmektedir. Babaları toplumda saygın kabul edilen mesleklere sahiptir, kendileri elit kabul edilen okullarda okumuş ve büyük şehirlerde yetişmişlerdir.

Güçlü bir kişiliğe sahip olmak.

Yüksek başarı güdüsüne sahip olmak.

Evli ve çocuklu bir yaşam sürmek: Gelişmekte olan ülkelerde kadınlar, evde düşük ücretli çocuk bakıcısı ve temizlik çalışanı istihdam edebildikleri ölçüde, kendilerini mesleklerine daha rahat verebilmektedirler. Türkiye'de üst sınıftan gelen kadın yöneticiler, düşük sosyo-ekonomik sınıflardaki kadınların emeğini basamak yapıp yükselme olanağına sahiptirler.

Arbak v.d. (1994)' nin 9 Eylül Üniversitesi'nde yönetici kadınların profili hakkında yaptıkları bir araştırmada; kadınların mücadeleci, hırslı, evine iş götüren ve kendileri için erişilmesi zor hedefler belirleyen yapıda oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu önemli karakter özelliklerine rağmen kadınların

üst düzey pozisyonlarda olamamasının nedeni olarak araştırmaya katılanların yalnızca %8'inin kadınların yönetici olmasına olumlu baktıkları görülmüştür (KSSGM, 2000).

Eğitim Alanındaki Kadın Yöneticiler

Tüm dünyada, kadınlara da erkekler gibi yönetici olmalarında eşit fırsatlar verildiğinin söylenmesine karşın, kadın yönetici sayılarının azlığı dikkat çekmektedir. Dünyadaki firmaların yapıları incelendiğinde, kadın çalışanların sayısı ile yönetici pozisyonlarındaki sayısı oranlandığında temsil edilmedikler, erkek çalışanlara kıyasla firmalarda ve örgütlerde karar alma sürecinde erkeklere oranla daha az söz sahibi oldukları ve bu durum sonuçları ve kararları etkilemekte etkilerinin çok az olduğu görülmektedir söz sahibi olamadıkları görülmektedir (Kabasakal, 1991).

Türkiye'de 1996–1997 öğretim yılında okul öncesi de dâhil olmak üzere ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yüzde 43'ünün kadın olmasına karşın bu okullarda müdürlerin yüzde 11'i, müdür başyardımcılarının yüzde 8'i, müdür yardımcılarının ise, yüzde 15'i kadındır (Erçetin, 1997).

Genç ve bekâr kadınların yönetici olabilme şansları daha yüksek olabilmektedir. İngiltere'de yapılan 1498 erkek ve 806 kadın yöneticiyi kapsayan bir araştırma, kadın yöneticilerin erkeklere oranla daha genç olduklarını (kadınların yaş ortalaması 31, erkeklerinki ise 48) ortaya koymuştur. Araştırmada, kadınların yüzde 29' unun, erkeklerin yüzde 3' ünün bekâr olduğu, yine kadınların yüzde 10' unun, erkeklerin ise yüzde 3' ünün boşanmış olduğu görülmektedir (Alben & West, 1992).

Kadınların kamu kesiminde yoğunlaşmalarına karşın kamu yönetimi üst düzey karar alma mekanizmalarında kadınların sayısının azlığı dikkat çekici bir durumdur. Kadın çalışanların sayısının göreli olarak sürekli artması, karar verici görevlerdeki sayısal artışla bir koşutluk göstermemekte, aksine düşmektedir (Acuner ve Sallan, 1993).

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü verilerine göre Öğretmenler 2007/2008 öğretim yılında, ilköğretimde çalışan 445.452 öğretmenin yüzde 49'u, ortaöğretimde çalışan 191.041 öğretmenin ise yüzde 41'i kadınlardan oluşmaktadır. İlköğretim düzeyindeki kadın öğretmenlerin sayısı büyük ölçüde artış göstermişse de, okul müdürü veya müdür yardımcısı pozisyonlarındaki kadınların sayısı, sırasıyla %8,8 ve %11 olmak üzere, nispeten daha düşüktür. Okullarda öğrenciler için rol modeli olabilecek kadın yöneticilerin sayısı özelikle kırsal kesimde oldukça düşüktür.

Kadının statüsü genel müdürlüğünün 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre ise;

- Okulöncesi eğitimde görev yapan 68.038 öğretmenin % 94,0'ı (63.968),
- İlkokul düzeyinde görev yapan 295.252 öğretmenin % 58,6'si (173.078),
- Ortaokul düzeyinde görev yapan 296.065 öğretmenin %53,9 (159.672),

Ortaöğretimde görev yapan 298.378 öğretmenin ise %46,4'ü (138.453) kadınlardan oluşmaktadır.

Son 20 yıllık süre zarfında özellikle okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kısmında (Temel Eğitim Okulları) kadın öğretmen sayısı önemli ölçüde artmıştır. Ülkemizin bazı bölgelerinde kız çocuklarını okutmama durumu öğretmenlerin kadın olması ile de kırılabilmiş ve kız öğrenci sayısı artmıştır. Buna ek olarak öğretmenler ve okul müdürleri, öğrenciler için birer rol modeli olmakta ve hayatlarına önemli etkide bulunmaktadırlar. Bu durum kadın öğretmenlerin okul yönetim kademelerinde sayılarının artması oldukça önemli hale gelmiştir. Eğitim yöneticisi konumundakiler arasında kadınların oranı çok düşüktür. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının Şubat 2014 tarihli verilerine göre MEB bünyesinde merkez, taşra ve okul/kurumlarda kadrolu ve görevlendirme yoluyla çalışan 103.004 yöneticinin %15,51'i (15.970) kadındır. Taşra teşkilatı yöneticilerinin sayıları çerçevesinde durum ise aşağıda belirtilmektedir**:**

- 81 İl Millî Eğitim Müdürünün 2'si (%2,5),
- 859 İlçe Millî Eğitim Müdürünün 5'i (%0,6) kadındır.
- Okullarda görev yapan 37.369 okul müdürünün 5.436'sı (%14,6), 50.641 müdür yardımcısının 7.749'u (%15,3) kadındır.

Rakamlardan anlaşılacağı üzere ülkemizde kadın öğretmenlerin sayısı oldukça fazla olmasına rağmen, kadın yönetici sayısı hayli düşüktür.

kadın olmasını tercih ederken, kadın yöneticiyi tercih eden kadınların oranı sadece yüzde 6,8'dir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenler incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. "Nitel araştırma katılımcıların olayları nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir ve sonuçları sayılardan çok zengin tanımlama ve açıklamalarla ifade eder" (Işıkoğlu, 2005)

Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen veya olmak istememelerinin altında yatan sorunlar ile ilgili görüşlerin tespit edilmesi için görüşme tekniği kullanılmış ve yüz yüze görüşme şeklinde uygulanmıştır. Araştırma, olgu bilim çalışmalarında belirlenmiş bir olaya ilişkin olarak bireysel görüş ve perspektifin ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını amaçlamaktadır.

Araştırmanın Deseni

Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen etmenlerin neler olduğunun ortaya çıkarılması için hazırlanan bu araştırma titel yaklaşım ile hazırlanmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2011) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamıştır.

Nitel araştırmlardan bir tanesi olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Olgubilim yaklaşımı, tamamen yabancı olunmayan ancak tam olarak anlaşılamayan olguları araştırmayı amaçlar (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılarak kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen etmenlerin ortaya çıkarılması için bu desen tercih edilmiştir.

Bu çalışmada kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenler incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. "Nitel araştırma katılımcıların olayları nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir ve sonuçları sayılardan çok zengin tanımlama ve açıklamalarla ifade eder" (Işıkoğlu, 2005)

Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen veya olmak istememelerinin altında yatan sorunlar ile ilgili görüşlerin tespit edilmesi için görüşme tekniği kullanılmış ve yüz yüze görüşme şeklinde uygulanmıştır. Araştırma, olgu bilim çalışmalarında belirlenmiş bir olaya ilişkin olarak bireysel görüş ve perspektifin ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Samsun ili İlkadım, Atakum, Canik ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise de görev yapan 45 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Kadın öğretmenler seçilirken kota örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. Bu örneklem türü de alt basamaklara ayrılarak görüşmeci seçilmiştir. 45 görüşmecinin 15 tanesi bekar, 15 tanesi evli; 0-12 yaş arası çocuğu olan, 15 tanesi evli-küçük çocuğu olmayan kadın öğretmenlerden seçilmiştir. Yine 45 görüşmeci belirlenirken yaş kriterleri de dikkate alınmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine daha anlaşılır bir biçimde yer verilebilmesi amacıyla katılımcılara k1,k2,k3 gibi kodlar verilmiştir:

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiş ve yapılan çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunun güvenilir ve geçerli olması için 80 civarında form çıkarılmış 45 adet görüşme formu üzerinden

değerlendirme yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda kadın öğretmenelrin yaşı, medeni durumu, yöneticiliğe bakış açısı, öğretmenliği sevip sevmeme boyutları gibi durumlara sorulmuştur. Alınan cevaplar ışığında kadın öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenlerin araştırılması için (KÖYOEE) görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmamıştır.

Çalışma verileri, kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenlerin araştırılması maksadıyla yüz yüze görüşme tekniği ile kadın öğretmenlere sorular sorularak elde edilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemini kullanmaktaki öncelikli amaç, belirlenen çalışma konusunu detaylı olarak inceleyebilmek, kadın öğretmenlerin konuya ilişkin olarak düşüncelerini, süreç içerisinde karşılaştıkları problemleri ve söz konusu problemleri çözmede hangi yöntemleri kullandıklarını belirleyebilmektir. Yüz yüze görüşme tekniği ile kadın öğretmenler ile yapılan görüşme en az yarım saat aralığında gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; kadın öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmalarını engelleyen nedenleri " şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda yer alan şekilde belirlenmiştir.

1- Yöneticilik sizce ne demektir?

2- Yöneticiliğe bakış açınız nedir?

3- Mesleki kıdem durumunun yöneticiliğe bakış açısını sizce nasıl etkilemektedir?

4- Medeni durumum kadınların yöneticiliğe bakış açısını nasıl etkilemektedir?

5- Yöneticilikte yaş sizce kadınların bakış açısını nasıl etkilemektedir?

6- Çevre şartları (ev, eş, aile) yöneticiliğe bakışınızı nasıl etkilemektedir?

7- Yönetici olmak istemiyorsanız bunun nedenlerini yönetmelik ve kanun durumu açısından değerlendiriniz?

8- Çevrenizde veye çalıştığınız ortamda kadın yönetici var ise yöneticiliğe bakış açısı sizce nasıldır?

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Şimşek ve Yıldırım'a göre içerik analizinin esas amacı elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavram ilişkilerine ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda benzer veriler, kavramlar ve temalar başlığı altında toparlanır ve anlaşılır bir şekilde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi; a) verilerin kodlanması, b) temaların

bulunması, c) kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Araştırmada görüşme formu ile elde edilen cevaplar incelenmiş ve kodlar verilmiştir. Bu kodlar belli gruplamalara göre ayrılmış ve temalara ulaşılmıştır. Bu temalar: medeni durum, yaş, çevre ve bakış açısından oluşmaktadır.

Soru formunun dağıtılması ve araştırmacı soruları velilere kendisi sorarak çalışmayı yürütmüştür. Velilerin görüşleri içindeki kavramlar seçilerek konu ile ilgili betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Verilerin tamamı okunduktan sonra katılımcıların verdikleri cevaplar, ilgili soruların altında toplanmıştır. Ardından her sorunun altında yer alan cevaplar, okunarak kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen araştırmanın konusuna uygun olarak içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda anlamlı kodlar çıkarılmıştır. Kodlar belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar "öğretim liderliği", "kaynak yönetimi", "öğretmen etkinliği" ve "teknoloji liderliği" olarak belirlenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler araştırma sorularına uygun olarak içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve bu verilerden anlamlı kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş ve bunun sonucunda önce kategorilere ardından temalara ulaşılmıştır. Bu temalar "medeni durum", "yaş", "çevre" ve "bakış açısı" olarak belirlenmiştir. Temalar tablo 4'de gösterilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların medeni durumu tablo 1'de, çocuk durumları tablo 2 ' de ve katılımcıların yaş aralığı da tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 1- Katılımcıların Medeni Durumu

Medeni Durum	Katılımı sayısı
Bekar	15
Evli	30

Tablo 2- Katılımcıların Çocuk Sayısı

0-6 yaş Çocuğu olan katılımcı	6-12 yaş Çocuğu olan katılımcı	12-18 yaş Çocuğu olan katılımcı
15	7	8

Tablo 3- Katılımcıların yaş aralığı

Katılımcıların Yaş Aralığı				
22-30 yaş	30-38 yaş	39-45 yaş	45-53yaş	54 yaş ve üstü
16 katılımcı	12 katılımcı	9 katılımcı	5 katılımcı	4 katılımcı

Tablo 4- Temalar

TEMALAR			
Medeni Durum	Yaş	Çevre	Bakış Açısı

Tema-1: Medeni Durum

Medeni durumun kadın öğretmenler yöneticiliğe bakış açısı üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Bekâr öğretmenler ile evli ve çocuklu veya çocuksuz öğretmenler açısından farklı farklı durumlar ortaya çıkarmıştır. Hatta ve hatta çocukların yaş durumu olumlu veya olumsuz olarak da etkilemektedir.

Bekâr katılımcılardan;

K2: Evli olmak, ev hayatı ile iş hayatını beraber sürdürmek zordur. Helede yöneticilikte buna eklenince hayat daha zorlaşacaktır.

K5: Evlilik ile yöneticilik ikisi bir arada bana göre değil.

K12: Yönetici olmak istiyorum. Eğer yürütemez isem bırakırım.

Buradan anlaşılmaktadır ki bekâr öğretmenlerin evlilik hayatı işin içine girince yöneticiliğin zor olacağı gerçeğini dile getirmişlerdir. Sorumlulukların artacağını bi de buna yöneticilik eklenince iş ve özel hayatın karmaşıklaşacağını dile getirmişlerdir.

Evli olup yönetici veya öğretmen olan katılımcıların verdiği cevaplar da şu şekildedir.

K18: Eşim yönetici olduğundan dolayı ben asla düşünmedim. Bi eve iki yönetici fazla gelir. Sorumluluklarımızı yerine getiremeyiz.

K22: İki çocuğum var ve onlara zaman ayırmam lazım. Onun için yöneticiliği düşünmüyorum.

K29: Yöneticilik zor. Ben bırakmayı düşünüyorum. Aileme zaman ayıramıyorum. Her iş bana bakıyor.

K35: Ev, eş, çocuk bi de yöneticilik ben asla düşünmüyorum.

K36: Kadınların çalışan kişi rolü ile ev kadını, anne, eş gibi rolleri de vardır. Yöneticiliğe zaman kalmamaktadır.

K37: Ev işleri ve çocuk bakımı genellikle kadınların sorumluluğundadır. Bu sorumlulukları yerine tam olarak getirmek demek yöneticiliği ikinci plana bırakmak demektir.

K42: yöneticilk demek 8-5 mesai demektir. Biraz daha yükselince 8-5 mesai kavramı 24 saate kadar çıkabilmektedir. Çalışma saatleri arttıkça annelik, ev işleri ne olacak.

Tema-II: Yaş

Yapılan araştırma sonucunda genç öğretmenlerin genel anlamda yöneticilik düşündüğü, yöneticiliği denemek istedikleri, kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. İlerleyen yaşlara doğru kadın öğretmenlerin sorumluluklarının artmnası ile birlikte yöneticiliği istememe durumları artmaktadır. Yönetici olanların branşlarına göre yöneticiliği bırakmak istedikleri tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenler şunları ifade etmiştir;

K12: Şu anda mesleğimin dahaca başındayım ilerleyen süreçte olmak istiyorum.

K18: Yöneticilik sınavına hazırlanıyorum. Yönetici olarak mesleğimi devam ettirmek istiyorum.

K19: Aslında yöneticiliği bırakıp öğretmenliğe dönmek istiyorum. Ben zaten meslek dersleri öğretmeniyim. Yöneticiliğin bana kardan çok zararı var.

K21: Ben sonuçta öğretmenim. Yönetici olmak isterim. Yaş ilerledikçe kaldıramaz isem bırakırım.

K33: Yöneticiliğin birden fazla tanımsız sorumlulukları var. Bu yaşta o dinamizmi kaldıracak gücüm yok.

Tema-III: Çevre

Öğretmen dersine girip çıktıktan sonra diğer zamanları kendine, evine, eşine ve çocuklarına zaman ayırabilmektedir. Ama yöneticilik işin içine girdiği zaman bu durum değişmekte ve yöneticiliğe öğretmenlikten daha fazla zaman ayırmasını gerektirmektedir. Bu durmum da ailevi ve çevre baskılarını da beraberinde getirmektedir. Yine bir başka boyut olarak da bayanların yaratılış fıtratı gereği, duygusal yapılarının fazla olması da yöneticilikte çevresel faktörleri tetiklemektedir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir.

K5: Yöneticili birkaç kez düşündüm aslında. Ama hep çevremden sen yapamazsın çok duygusalsın dediler.

K8: Ev işleri ne olacak sen yönetici olunca dediler. Evine zaman ayıramayacaksın. Bizim için zor olur dedi hep eşim.

K16: Yönetici olmak hiç istemedim. Ama istesem kesin çevrem bunun gereksiz olduğunu söyleyecek ve otur evinde diyecektir.

K22: Benim arkadaşım müdür yardımcısı. Hep söylediği bir söz var. Çok angarya işi var sakın yönetici olma.

K24: İki yıl müdür yardımcılığı yapıp bıraktım. Aile düzenim bozuldu. Çevremden sürekli bırak artık demeye başladılar.

K33: Eşim kesin istemez. Çocuklar madur olur der. Eşimin ailesi ve benim ailem de istemez.

K41: Eşimle aynı okuldayım. Eşim hep çevrede söylüyor ben eşimin yönetici olmasını istemiyorum diye arkadaşlarıma.

K42: Kadından yönetici olmaz diyenlerin sayısı çok fazla, bu da ister istemez çevremizi de etkiliyor.

Tema-IV: Bakış Açısı

Bu bölümde kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açısı değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmelerde bayan öğretmenlerin birçoğunun yöneticiliğe olumlu bakmadıkları görülmüştür. Bunun altında da birçok neden yatmaktadır. Ailevi nedenler, çevresel nedenler, maddi getirisinin çok olmaması, çok fazla mevzuat işlerinin olması, kanun ve yönetmeliklerin yöneticilere göre çok fazla sorumluluklarının olaması, aratatil ve yaz tatillerindede çalışılması gibi cevaplar vermişlerdir. Yine çevresindeki bazı yönetici arkadaşlarından edindikleri bilgiler de bayan öğretmenleri olumsuz olarak etkilemektedir.

Bayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir.

K1: Maddi yönden bir getirisi olmadığı için yöneticiliği düşünmüyorum. Ayrıca mesai saatleri çok fazla.

K3: Yöneticiliğin çok fazla iş gücü var bana göre asla değil.

K5: Yöneticiliği hiç ama hiç düşünmüyorum. Ara tatil ve iki ay yaz tatilinde kendime ve aileme zaman ayıramam yoksa.

K11: Yöneticilikte yaz tatillerinde çalışmaya devam edildiği için bana göre asla değil düşünmüyorum.

K17: Öğretmenliği çok seviyorum. Öğretmenlik alanında kendimi geliştirmek istiyorum. Yöneticilik bana göre değil. Zaman, mesai saatleri açısından. Zaten bir getirisi de yok. Getirisinden ziyade götürüsü var.

K19: Yöneticilik arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerini olumsuz etkilediğini düşünmekteyim. Düşünmüyorum.

K21. Maddi anlamda bi getirisi yok ki. Öğretmenlik ile hemen hemen aynı onun için hiç düşünmedim.

K26: Yöneticilikte kesin ve net sınırlar ile çizilmiş bir görev tanımı olmadığı için ben yöneticiliği bıraktım. Bir daha da düşünmüyorum.

K31: Çok sorumluluk alanı ve birçok insanlarla ilişkiler mecburen artnmakta. Bana göre değil.

Yapılan araştırmalar ışığında ve uygulanan görüşme formu birlikte değerlendirildiğinde çalışan kadını yöneticilik boyutuna geçişinin önünde birçok engellerin olduğu tespit edilmiştir.

Ünal (2015) çalışmasında kadınların yönetici olmak istememelerini bazı engellere bağlamış ve bu engellerden en fazla olanın da bireysel faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışkan(2012) kadın çalışanların ailevi sorumluluklarını göz önünde tutarak daha yüksek oranda yöneticiliği istemediklerini söylemiştir. Eroğlu Toraman (2011) çalışmasında kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde/yükseltilmelerinde önlerinde engeller olduğu katılımcıların yarısından çoğu tarafından ifade edilmiştir. Kadın öğretmenin iş-aile çatışmasından kaçınmak için yöneticiliğe sıcak bakmadığı rol çatışması içinde olduğu ve bu durum da kendien güven eksikliği getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Sezen (2008) çalışma sonucunda, kadın çalışanın birden fazkla ailesel sorumluluklarının olduğunu bu sorumluluklar netivesi olarak da yöneticiliği değil aileyi seçtiğini belirlenmiştir. Kadın çalışanların çalışma hayatının yanında ev hayatında da yoğun olarak görevleri olması doğal olarak bir engel oluşturmaktadır. Annelik rolünün yoğun yaşandığı ailelerde ya kariyer düşünülmemekte, ya ertelenmekte yada kariyere son verme durumuna yol açabilmektedir..

Gülbay (2012) Toplumda ve ailede kadın ve errkeğe verilen roller ile yöneticiliği düşünme veya yapma arasında bir bağlantı olduğunu sapramaktadır. Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen faktörler; kadınların kendine yeterince güvenememeleri, kadınların eş ve anne olarak üstlendikleri sorumluluklar, kadadınların çalışma hayatında erkeklerin kurduğu ilişki ağının dışında kalmaları, kadınların güç kavramına yaratılış gereği olumsuz olarak bakmaları, yöenetim kademesinde genel anlamda erkeklerin tercih edilmesi ve yönetici ile astların kadın yöneticiye karşı negatif tutum sergilemeleri de söylenebilir.

Eroğlu Toraman (2011) Kadın veya erkeklerin yönetici konuma geçmelerinde farklılıklar olduğunu saptamıştır. Yaptığı araştırmaya göre kadınlar görünmeyen engellerle karşı karşıyadır. Toplumda erkeklerin baskın karakter olduğu ve egemen olduğu bu durumun da aile içinde sıkıntılar çıkarıp çatışmaların yaşanacağı kadının kariyerinin önündeki en büyük engellerdendir.

Doğru (2010) yılındaki çalışmasında, çalışma hayatında cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı, görevde yükselme ve yönetici olmada eşlerin ve ailelerin desteklerinin önemli olduğu, kadınların çok fazla ailevi sorumluluk üstlendiği, çalışanların genel olarak kadın bir yönetici ile çalışmak istemedikleri,

yöneticiliğin genellikle erkeklere özgü bir görev olduğu ve bu durumun da kadınların yönetici olmalarının önünde engel olduğu yönünde cevaplar alınmıştır.

Eroğlu Toraman (2011) Katılımcıların çoğunluğu çalışanlar ve çevrenin kadın yöneticiye yönelik önyargısı olduğu görüşündedirler. Yaptığı araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmenlere genel olarak yardımcılık yakıştırılmaktadır. Kadının okul müdürü olarak liderlik yapamayacağı kanısı oldukça fazladır. Bu durum da maalesef toplumsal çevrenin olumusz etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmaya katılan kişiler ; yaz tatili olmaması , mesai sattleri kavramının sınırlarının olmaması, kadın öğretmnelerin ev ve ailevi sorumluluklarının sekteye uğrayacağı düşüncesi, yöneticilik fikrini akıllarına getirmediklerini belirtmişlerdir. Yukarıdaki sebepler dikkate alındığına da kadın öğretmenlerin yöneticilik sınavına talepleri olamadığı görüşündedirler.

Katılımcılara sorulan kadın yöenticiliğe bakışınız nasıldır sorusuna; cinsiyet ayrımı, mesai saatleri, çok fazla iş yükü, milli eğitim sistemi haddinden fazla kanun ve yöentmelik şeklinde cevaplamışlardır.

Sarıoğlu (2012) yaptığı çalışmada, çalışan kadınların iş hayatında yönetici rolüne cinsiyet ayrımcılşığı olduğu kadınların kalıplaşmış rol ve yapıların dışına çıkmak istemedikleri sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların çoğunlupu yöneticiliğe bakış açısı olarak kişisel nedenler, maaşın üzerinde bir etkisinin olmaması, yöneticilikte otorite kuramayacakları gibi nedenleri göstermişlerdir. Katılımcılar çevre ve çevrenin bakış açısı da yeterince kadın yönetici olmamasının nedeni olarak görmektedirler. Ayrıca aile/toplum yapısında değişiklik, maddi iyileştirme, yöneticilerin desteklemeleri gerektiği gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Araştırmaya katılanlar kadın yönetici sayısını arttırmada seminer, eğitim programları, çalışma saatlerinde düzenlemeler, sosyal hakların iyileştirilmesi gerektiği, rehberlik çalışmalarının yoğunlaştırılması, örnek rol model gösterilmesi vb gidi durumların kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açısını değiştireceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, kadın öğretmenlerin yönetici olma engellerine ilişkin görüşler ortaya koyummaya çalışılmıştır. Bu bölümde, yapılan araştırma ile elde edilen tema ve bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar sonucu ortayua çıkan önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin yöneticiliği genel anlamda farklı rolleri olduğundan dolayı istemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yöneticilik ile ilgili vermiş oldukları cevaplardan aşağıda maddeler halinde verilen sonuçlar çıkmaktadır.

1- Katılımcıların tamamı genel olarak farklı farklı engellerden dolayı yöneticiliğe sıcak bakmadıkları ön plana çıkarmışlardır.

2- Annelik duyguları ön planda olduğundan çocuklarına zaman ayıramayacaklarını düşünmektedirler.
3- Kadın öğretmenler aile düzenlerinin bozulacağını düşündüklerinden dolayı yöneticiliği talep etmemektedirler. .
4- Yöneticiliğin sorumluluk alanlarının çok olduğunu düşündüklerinden tercih etmemektedirler.
5- Yöneticiliğin sınırları tam çizilmiş bir görev tanımının olmadığını düşündükleri için yöneticiliği istememektedirler.
6- Mesai saati kavramının öğretmenlikten fazla olmasından dolayı yöneticiliğe olumlu bakmamaktadırlar.
7- Toplumsal roller ve çevre etkeninin yöneticiliğe geçişte olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler.
8- Kadın öğretmenlerin, toplumsal rollerde farklı sorumlulukları olduğundan dolayı yarıyıl tatili ve yaz tatili olmayacağı için zaman yönünden yöneticiliği düşünemektedirler.
9- Kadın öğretmenlerin duygusal boyutta yöneticilik yapayacakları kanısında olduğu görülmüştür.
10- Kadın öğretmenler yöenticiliğin sorumluluk, iş yüküne göre ücretinin az olduğunu düşünmektedirler.

Öneriler

Politika Geliştiren ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğretmenlikte kariyer basamakları anlatılmalı bununla ilgili dersler ve eğitim uygulamaları geliştirilmelidir.
2. Çalışan annelere destek olamk için annelik rolleri ile ilgili sorumluluklarını paylaşabileceği sistemler geliştirilmelidir.
3. Ülkemizde ve toplum yapısında cinsiyet önyargılarını düzeltmek için gerekli bilgilendirici reklamlar, programlar düzenlenebilir.
4. Kadın öğretmenlerin yöneticilik görevlerine talip olmaları konusunda güven verilmeli, başarılı kadınlar takdir edilmelidir.
5. Yöneticilikte sosyal haklar yeniden düzenlenmeli, maddi iyileştirmeye gidilmelidir.
6. Aile de ve toplumda kadının konumu ve rolüne yönelik toplumsal bilinçlendirmelerin artması sağlanmalı.
7. Yöneticiliğin çalışma saatleri kavramında esnekliğe gidilmeli, gerekirse okullarda görev paylaşımşarının mesai saatleri de dikkate alınarak düzeltilmeye gidilmelidir.
8. Kadın öğretmenlere, yöneticilere ve yönetici adaylarına yönetici olduklarında ve olmak istediklerinde belli ayrımcılılar ayrımcılık yapılmalıdır.

9. Her okulda öğrenci ayısı ve öğrenci cinisyet durumlarıı dikkate alınarak kadın yönetici zorunluluğu getirilmelidir.

Uygulamacılara Öneriler

1- Bu araştırma meb taşra teşkilatında Samsun ili 3 ilçesini kapsayacak şekilde yapılımış olup, daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
2- Bu araştırma sadece kadın öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Yeni bir araştırma yaparken kadın öğretmenlere erkek öğretmenler de katılıp aynı konuda yeni araştırmalar yapılabilir.
3- Yapılacak başka bir araştırmada kadın öğretmenler ile eşleri de araştırmaya dahil edilerek çalışma yapılabilir.
4- MEB Merkez teşkilatında üst düzey yöneticiler arasında aynı araştırma cinsiyet durumuna bakmadan uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Alben, M. & West. M.A. (1992).“Women Managers”, in First Cazens, D. West M.A.,“Women at work” Milton Keynes, Open University Press.

Aydın, O. (1999). *Yasal Açıdan Kadın İşgücü*, Türkiye’de Kadın İşgücü Seminerleri I-II, TİSK Yayınları, 74.

Arbak Y., Kabasakal, H., Katrınlı, A.E., Özmen, O.T., & Zeytıncıoglu , *I.U., (1994). Women Managers In Turkey: The Impact Of Personalities And Leadership Style.* (Yayınlanmamış Makale).

Arslan, Ş. (2000, Aralık). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik.* Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.

Avgın, A. (2021, Kasım 28). *Tarihin başlangıcından günümüze kadının konumu*. https://polisdergisi.pa.edu.tr/dergiler

Aytaç, S. (2005). Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlanması Gelişimi ve Sorunları. Ezgi Kitabevi.

Bilican Gökkaya, V. (2014). Cam Tavan, Kadın ve Ekonomik Şiddet. *The Journal of*

Academic Social Science Studies, 26, 371-383. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2385.

Bursalıoğlu, Z. (2012*). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (11. Baskı), Pegem Yayınları.

Çalışkan, A. (2012). Kamu sektöründe istihdam edilen kadınların kariyer engellerini ve cam tavan sendromunu algılamalarına ilişkin bir araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Conner, N.L., & Sharp, W. L.(1992). Restructuring schools: will there be a place for women?. 12 Aralık 2021 tarihinde http//:search-epnet.com> adresinden edinilmiştir.

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(17), 91-118.

Dalay, İ. (2001). *Yönetim ve Organizasyon.* Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Doğramacı, E.(1997). *Türkiye'de Kadının Dünü ve Bugünü* (3. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Doğru, A. (2010) . Kadın Çalışanların Cam Tavan Engelleri ve İş Tatminine Etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi

Erdem Tuzlukaya, Ş., & Selçuk, F. Ü. (2013). *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları.* Atılım Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, İ.(2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (8. Baskı). Alfa Yayınları.

Erçetin, Ş. (1997). Acaba Kadınlar Yönetmeye İstekli Değil mi?, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 17-32.

Eroğlu Toraman, B. (2011). *Eğitim Örgütlerinde Kadınların Yönetsel KonumaYükselmelerinde Cam Tavan Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Ertürk, A. (2012). Kaos kuramı: yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 849-868.

Evetts, J. (2000). Analysing change in o en's careers: culture, structure and action dimensions. *Gender, Work and Organization,* (7), 57-67.

Gülbay, M. (2012). Kadın Yöneticilerin Kariyer Sorunları: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Kabasakal, H.(1991). Yöneticilik, Kadınlar ve Toplumsal Tutumlar, *Journal of* Economics and Administrative Studies, 5(1), 25-35.

Kalan, İ. (1998). *Kadın ve Adalet*. Kaynak Yayınları.

Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü

Kutanis, R. Ö., & Alparslan, S. (2006). Girişimci ve Yönetici Kadınların Profilleri Farklı mıdır? Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8 (2) , 139-153

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği.* Beta Yayınları.

Koray, M. (1998). Türkiye'de Kadın Hareketinin Soru ve Sorunları. A. B. Hacımirzaoğlu (Dü.) içinde, 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları & Tarih Vakfı.

KSSGM, (T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü) (1998). 1995 Yılında Pekin'de Gerçeklesen IV. Dünya Kadın Konferansı Sonuçlarının Uygulanması ve İzlenmesine İlişkin Ulusal Eylem Planı. KSSGM Yayınları.

KSSGM (T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü) (2000). *Bankacılık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık.* Cem Web Ofset.

Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını* (*1839-1923*) (2. Baskı). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Kuzgun,Y., & Sevim, S.A. (2004) Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(1), 15.

MEB. (2016, Ekim). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* http://www.meb.gov.tr/mevzuat/

MEB, (2014, Ekim). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 .

MEB, (2014, Mart). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014.

http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95

Mercanlıoğlu, Ç. (2009, Mart 5-7*). Kadın Yöneticilerin İş ve Özel Hayatlarını Dengeleme Zorlukları ve Bedelleri.* Uluslararası – Disiplinlerarası Kadın Çalışma Kongresi 05 -07 Mart 2009. Cilt 1, 35-44. Sakarya Üniversitesi. http://www.kadinkongre.sakarya.edu.tr/

Merle, A. M. (1999). Women's journeys to educational administration positions. Unpublished master's thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon, SK

Olaş, Ö. (2006). Kadın Yöneticinin Çalışma Yaşamında Değişen Karakteristiği Üzerine Bir Saha Çalışması, (Sakarya İli Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Özdevecioğlu, M., & Çelik, C. (2000, Mayıs 25-27). Kadın Girişimcilerin Demografik Özellikleri ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Nevşehir İlinde Bir Araştırma. 8. *Ulusal Yön. Org. Kong. Bildirileri Nevşehir*, 487-498. http://tara.sdu.edu.tr/vufind/Record/19089

Özdevecioğlu, M., Çelik, C., Akın, M., & Balcı, F. İ. (2013). Çalışanların Ruhsal ve Fiziksel Sağlıklarına Yöneticilerin Cinsiyet Değişkeninin Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 5-7.

Porat, K. L. (1991).Women in administration: the difference is positive. 30/11/2021 tarihinde http://search-epnet.com adresinden edinilmiştir.

Rimmer, R., & Rimmer, S. (1997). Employment breaks, pay and career development among Australian women. *Gender, Work and Organization,*4(4), 202-217.

Sarıoğlu, Z. (2012). İş Yaşamında Kadınların Rolüne İlişkin Yargılar ile Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Kamu Sektöründe Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi

Sezen, B. (2008). Örgütlerde Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Cam Tavan Engeli: Orta ve Büyük Ölçekli Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Shakeshaft, C. (1993). Women in educational management in the United States. *Women in education management*, 47-63.

Simpson, R. (1997). Have times changed? career barriers and the token women manager. *British Journal of Managemnet,* 8, 121-130.

Thompson, A. (2003). Caring in context: Four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, *33*(1), 9-65.

Unat, N. A. (1979). *Türk Toplumunda Kadın.* Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Usluer, L. (2000). Kadın Öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

Ünal, A. (2015). Cam tavan etkisinin aşılmasında dönüşümcü liderliğin rolü bilişim sektöründe çalışan kadın liderler üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.

Yeşilyurt, E. (2007). Yeni İlköğretim Programları Temel Niteliklerinin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Göre Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi,* 5 (3) , 164-167.

EKLER

Ek 1. Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

Yaşınız :

Medeni Durumunuz :

Varsa Çocuk Sayınız :

Varsa Çocuklarınızın Yaş Aralığı

0-6 yaş: 6-12 yaş: 12-18 yaş:

1- Yöneticilik sizce ne demektir?

2- Yöneticiliğe bakış açınız nedir?

3- Mesleki kıdem durumunun yöneticiliğe bakış açısını sizce nasıl etkilemektedir?

4- Medeni durumum kadınların yöneticiliğe bakış açısını nasıl etkilemektedir?

5- Yöneticilikte yaş sizce kadınların bakış açısını nasıl etkilemektedir?

6- Çevre şartları (ev, eş, aile) yöneticiliğe bakışınızı nasıl etkilemektedir?

7- Yönetici olmak istemiyorsanız bunun nedenlerini yönetmelik ve kanun durumu açısından değerlendiriniz?

8- Çevrenizde veye çalıştığınız ortamda kadın yönetici var ise yöneticiliğe bakış açısı sizce nasıldır?

1794

Konu Alanı: Okul Yöneticiliği ve Yönetici Atama Politikaları

TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLME SÜRECİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Ali KALE[119],

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinin nasıl olduğunu, bu sürece ilişkin engel durumları, okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerekliliğinin sebeplerini ve okul yöneticilerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiğinin ortaya konması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat'ın Erbaa ilçesindeki 10 okul müdürü ve 20 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul yöneticilerine görüşme formunda yer alan "Okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecini (mevcut durumu) nasıl değerlendiriyorsunuz? Okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde engel durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir? Okul yöneticilerinin yetiştirilme süreci nasıl olmalıdır?" soruları yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre yöneticilerin çoğu, okul yöneticisi yetiştirme sürecinin olmadığını, iş başında eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Türkiye'de okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmediği için özel olarak yetiştirilme sürecinin de bulunmadığından bahsetmişlerdir. Yöneticilerin hepsi okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Sürekli değişen yönetici atama yönetmelikleri ve bakanlık politikaları yüzünden okul yöneticiliğinin sağlam temellere oturtulamadığını, okul yöneticiliğinde esas olan öğretmenliktir anlayışı ile bu görevin öğretmenlere verildiğini dile getirmişlerdir. Ancak okul yöneticiliğinin profeyonelleşmesi ve sürekli değişen çağımızda özel olarak yetiştirilmesi gerektiği görüşünde tüm eğitim camiası hemfikirdir. Görüşmeye katılan yöneticilerin çoğunluğu okul yöneticiliği atama sisteminde problemlerin olduğunu, bu problemlerin başında da liyakatsiz kişilerin iş başına getirilmesi olduğunu savunmuşlardır. Bunun da sebebi okul yöneticisinden beklenen vasıfların açıkça ortaya konmamış olması ve bu vasıfların objektif kriterlerle ölçülmediği dile getirilmiştir. Yöneticiler, okul yöneticiliğinin seçiminde mutlaka yöneticilik vasıflarını ölçen yazılı sınav ve objektif bir mülakat sisteminin planlanması, liyakatin esas alınması, siyasi ve sendikal baskılardan uzak tutulmasını savunmuşlardır. Yönetici yetiştirme sürecinin hizmet öncesinde başlaması gerektiğini ve meslekte hizmet içi eğitimlerin sürekli hale getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bir okul, müdürü kadar okuldur anlayışı ile yöneticilerin çağın gerektirdiği donanıma sahip bir şekilde yetişmesi sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: *Eğitim, Okul, Okul Yöneticisi, Yetiştirme, Hizmet İçi Eğitim*

EXECUTIVE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE EDUCATION PROCESS OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN TURKEY

[119] Öğretmen, alikale@yaani.com, Milli Eğitim Bakanlığı

ABSTRACT

This research was conducted in order to reveal how the education process of school administrators is in Turkey, the obstacles related to this process, the reasons for the need for special education of school administrators, and how school administrators should be educated. The working group of the research consists of 10 school principals and 20 assistant principals in Erbaa district of Tokat. The participants were determined by purposeful sampling method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. The school administrators are asked in the interview form "How do you evaluate the education process of school administrators (current situation)? What are your views on the need for special education of school administrators? What are your views on the obstacles in the education of school administrators? How should the education process of school administrators be?" the questions have been directed. According to the findings obtained from the opinions of school administrators, most of the administrators expressed the opinion that there is no school administrator training process, there is a learning process by on-the-job training and living by doing. They mentioned that since school administration is not considered as a profession requiring expertise in Turkey, there is no special education process either. All of the administrators have argued that school administrators should be specially trained. They stated that school administration could not be based on solid foundations due to the constantly changing executive appointment regulations and ministry policies, and that this task was given to teachers with the understanding that the main thing in school administration is teaching. However, the entire educational community agrees on the opinion that school management should be professionalized and specially trained in our constantly changing age. The majority of the managers who participated in the interview argued that there are problems in the school administrator appointment system, and that the main one of these problems is the recruitment of unqualified people to work. The reason for this is that the qualifications expected from the school administrator have not been clearly stated and these qualifications have not been measured by objective criteria. Administrators have advocated planning a written exam and an objective interview system that measures managerial qualifications in the selection of school administrators, taking merit as a basis, and keeping away from political and trade union pressures.

Keywords: *Education, School, School Administrator, Upbringing, In-Service Training*

GİRİŞ

"Bir okul, müdürü kadar okuldur" sözü okul yöneticiliğinin ne kadar önemli bir meslek olduğunu bizlere göstermektedir. Eğitim kurumlarımız çağın gerektirdiği teknik ve bilimsel başarıları yakalayabilmesi için çok ciddi liderliğe ihtiyaç duymaktadır. Bugün okul yöneticilerinden beklenen de yöneticilik değil liderliktir. Zira liderlik vasıflarını kazanmış yöneticilerin kurumları başarıya her zaman daha yakındır.

Liderlik vasıflarını kazanmak için belli bir eğiitmden geçmek gerekir. Çünkü okul yöneticiliği profeyonel bir iştir ve uzmanlık gerektirmektedir. Bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi ile değil, bilimsel yollarla çözebilmelidir (Kaya, 1984, s. 89; Aktepe, 2014). Bu nedenle okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında akademik bir eğitim almış olmaları ve sürekli mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri gerekir (Günay, 2004).

Araştırmanın da tam konusunu ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin yöneticilerin görüşleri oluşturmaktadır. Amacımız ülkemizdeki yönetici yetiştirme sürecinin nasıl olduğunu, yönetici yetiştirmenin gerekliliğini, yönetici yetiştirmeye engel durumları ve yöneticilerin yetiştirilme sürecinin nasıl olması gerektiğini yönetici görüşleri alınarak incelemektir.

Araştırmanın bu bölümünde problemin durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, kapsam ve sınırlılıklar ile tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Problem Durumu

Hızla gelişen ve değişen bir dünyada yaşamaktayız. Hiç kuşku yokki bu değişim ve gelişim çağında en önemli değer bilgidir. Son derece hızlı gerçekleşen teknolojik gelişmeler biz insanları etkilediği gibi tüm kurumları da etkilemektedir. Bu kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Eğitim kurumları bu değişime ayak uyduramaz ve çağın gereklerini yerine getimez ise toplumda eğitim görevini yerine getiremeyeği için ulusal anlamda bir etkilenme söz konusu olacaktır.

Örgün eğitim kurumlarının başında okul gelmektedir. Her okulun da bir yönetimi olmak zorundadır. Her gün değişen dünyamızda okul yöneticilerinin de bu çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Her meslek sahibinde bulunması gereken yeterlilikler olduğu gibi okul yöneticilerinde de belli bir yeterlilik şartı aranmalıdır. Hem kişisel özellikleriyle hem de mesleki bilgi ve becerisiyle okulu hem dışarda hem içerde temsil etme gibi bir görevi okul yöneticilerinin yetiştirilmesi vazgeçilmez bir gerekliliktir. Ancak maalesef ülkemizde okul yöneticilerinde atama usülünde bir eksiklik vardır. Okul yöneticilerinin atanmadan önce hizmet öncesi eğitim ve atandıktan sonra hizmet içi eğitimleri bu göreve atanmak için ön şart olarak sunulmaması bir sorundur.

Okul yönetiminin önemi aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemi ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğunu da belirtir (Bursalıoğlu, 1982:7).

Sergiovanni (1991) okul müdürlüğünün bir meslek olarak gelişebilmesi için okul müdürlerinin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Başarılı bir öğretmenin okul yönetmek için gerekli yeterliliklere sahip olması rasyonel bir beklenti değildir. Okulların etkiliğiyle ilgili değişkenlerden birisinin okul yönetimi olduğu bilinmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin yetiştirilmesi önemlidir (Sergiovanni, 1991 akt. Işık, 2002: 34).

Eğitim yöneticiliğinin meslekleşme ve kurumsallaşmasında en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışıma, öğretmen- yönetici doğmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını arttırmıştır (Bursalıoğlu, 1978: 15).

Eğitim sistemimizin en önemli ve temel sorunu, eğitim yöneticiliğinde bilimsel anlayışa ve kendine mahsus yönetim felsefesine kavuşmamış olmasıdır. Eğitim yönetimi belli bir sisteme ve kurala oturmamıştır. Görev öncesi hazırlık, yetiştirme, seçim ve görev başında yetiştirme anlamında bir standart yoktur. "Bugün birçok alanda yüksek öğretim kurumları bünyesinde yöneticilik eğitimi var olmakla birlikte, birçok alanda yöneticilik eğitiminden çok o alanın uzmanı olmak için öğretmen olmak yeterlidir. Okul yöneticileri için tanımlanmış performans standartları da yoktur. Bu durum okul yöneticiliğini bilimsel bir temele dayalı bir meslek olarak değerlendirmeyi güçleştirmektedir (Karip, 2004).

Yöneticilik bir meslektir. İyi yapılabilmesi için her meslekte olduğu gibi eğitim ister. Yöneticilik eğitimi almamış olanların yöneticilik yapması, hukuk eğitimi almamışların yargıçlık, tıp eğitimi almamışların doktorluk yapmalarına benzer; sakıncalıdır. Yöneticinin bir tek yanlış kararla yaşamını kararttığı, belki de her gün öldürdüğü insan sayısı, tıp eğitimi almamış doktorunkinden daha fazladır. Çünkü doktorun yanlış kararı bir insanın, yöneticininki yüzlerce, binlerce hatta makamı yükseldikçe milyonlarca insanın yaşamını etkiler. Yöneticilik, yapamayacağı görevler içeren bir makama "çöreklenmek" değil görevlerinin sorumluluklarını da bilmek ve bunları gerçekleştiremediğinde o makamdan ayrılabilmektir (Başar, 1991: 56).

Okul yöneticilerinin öğretmenler arasından yazılı sınavda ve mülakatta başarılı olanlar arasından seçilmesi bu işin hala meslekleşmediğini göstermektedir. Çok başarılı bir öğretmen başarılı bir yönetici olamayabilir. Bu işi sadece akademik başarıya göre değerlendirmek maalesef en büyük hatalardandır. Okul yöneticiliği artık katı kurallarla yöneten, belli kalıplar dışına çıkamayan, personeline soğuk bürokrasinin yüzünü gösteren bir meslek değildir. Günümüzde yönetici lidelik vasfına sahip olması gerekmektedir. Aksi durumda kurumunu çağın gereklerine uygun donanımlı hale getiremeyeceği için bu kurumun çıktısı olan öğrencileri olumsuz yönde etkileyecektir.

Gelişmiş ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, klasik yöneticilik rollerini geliştirmeden daha çok, eğitimsel liderlik üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitim yöneticisi yetiştirme programları, ülkeler arasında farklılıklar göstermekle birlikte, son yılların yetiştirme programlarında eğitim yöneticisi yetiştirme yerine, eğitim liderlerinin yetiştirilmesi anlayışı ön plana çıkmıştır. Eğitim yönetimi araştırmalarında eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi, eğitimsel reform projelerinin temel hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir (Çelik, 2002: 3).

Kısaca bu araştırmamızın temel problemi ülkemizde okul yönetcilerinin atanma sürecinin nasıl olduğunu, yeterli olup olmadığını ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki önemini inceleyerek ortaya koymaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecine ilişkin yönetici görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecini (mevcut durumu) nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin yetiştirilmelerinde engel durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. Okul yöneticilerinin yetiştirilme süreci nasıl olmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişmişlik seviyesi ile eğitim düzeyleri arasında güçlü bir orantı vardır. Toplumumuzda meydana gelen her türlü sorun eğitimsizlikten kaynaklanmaktadır. Ülkemizde eğitim her vatandaşın hakkı olduğu gibi bu hak anayasal güvence altına alınmıştır.

Eğitim kurumlarımızın çağın gerektiği gibi bir eğitim yapması için de yetişmiş personele ihtiyacı vardır. Okullardaki kaynakları ve personeli amaca uygun olarak yönetmek ve idare etmek okul yöneticilerinin görevidir. Bu görevi yerine getiren yöneticilerin hiç kuşku yok ki bu makama gelmeden önce eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Sadece hizmet öncesinde değil hizmet süresince dahi eğitimleri devam etmelidir. Bir okulun toplumun beklentilerine cevap verebilmesi ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi için iyi yönetilmesi gerekmektedir. Yöneticinin sadece mesleki gelişimi değil kişisel gelişimi de hedeflenmelidir. Çünkü iyi yetiştirilmiş öğretmen kadrosuyla iletişimi ve insani yönü gelişmiş olmalıdır. Okul yöneticileri yönetmekten çok personele liderlik yapabilirse başarılı olacaktır. Her başarılı yönetim demek başarılı öğretmen ve öğrenci demektir.

İşte tüm bu sebepler okul yöneticilerinin mesleğe atanmadan önce ve iş başında kaliteli bir eğitimden geçirilmesi gerektiği görüşünü kuvvetlendirmektedir. Bu araştırnmanın önemi de ülkemizdeki okul yöneticilerinin başarılı olmabilmeleri için mutlaka yetiştirilmesi gerektiği görüşünden ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma ile ülkemizdeki okul yöneticilerinin mevcut yetiştirilme sürecini ele alacağız. Araştırmamızda bu konu üzerine okul yöneticilerinden problem cümlelerine dair görüş alacak ve bu görüşleri değerlendireceğiz.

Sayıltılar

Görüşmeye konu olan okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşme formlarındaki sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır. Veri toplama aracının (görüşme formu) tüm yetkileri kapsadığı ve görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Bu çalışmanın bulguları 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat'ın Erbaa ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarının görüşleri ile sınırlıdır.

2. Özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır.

3. Bu araştırmanın literatür taraması 1978-2019 yılları arasında yazılan tez, makale ve kitaplarla sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan bilgi toplama yöntemi, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel verilere dayalı bir durum çalışmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim araştırmaları kapsamında yöneticilerin Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla yöneticilerin yönetici yetiştirme süreci ve bu sürecin sorunları ortaya konulmuş, yönetici yetiştirme sürecinin nasıl olması gerektiği de onların görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat'ın Erbaa ilçesinde görev yapan 10 okul müdürü ve 20 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Çalışma gurubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Yönetici Kodu	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Meslekî Kıdem
M1	E	Lisans	16-20 Arası
M2	K	Lisansüstü	21 ve Üzeri
M3	E	Lisans	16-20 Arası
M4	E	Lisans	6-10 Arası
M5	E	Lisansüstü	16-20 Arası
M6	E	Lisans	21 ve Üzeri

M7	E	Lisansüstü	21 ve Üzeri
M8	E	Lisans	21 ve Üzeri
M9	E	Lİsans	16-20 Arası
M10	E	Lisans	21 ve Üzeri
MY1	K	Lisans	6-10 Arası
MY2	E	Lisans	11-15 Arası
MY3	E	Lisans	11-15 Arası
MY4	E	Lisans	11-15 Arası
MY5	E	Lisans	6-10 Arası
MY6	K	Lisans	11-15 Arası
MY7	E	Lisans	11-15 Arası
MY8	E	Lisansüstü	6-10 Arası
MY9	E	Lisans	6-10 Arası
MY10	E	Lisans	6-10 Arası
MY11	K	Lisans	6-10 Arası
MY12	E	Lisans	16-20 Arası
MY13	E	Lisans	11-15 Arası
MY14	E	Lisans	11-15 Arası
MY15	E	Lisansüstü	6-10 Arası
MY16	E	Lisans	6-10 Arası
MY17	E	Lisans	21 ve Üzeri
MY18	K	Lisans	11-15 Arası
MY19	E	Lisans	16-20 Arası
MY20	E	Lisans	16-20 Arası

Veri Toplama Aracı

Konu ile ilgili öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu alanda yazılmış tez, makale, ve kitaplar toplanmış ve incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda çalışma grubumuzda amaçlı olarak seçilen okul yöneticilerinin cevaplayacağı sorular bulunmaktadır. Bu sorular Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecine

ilişkin yönetici görüşlerini açığa çıkaracak türdendir. Bu görüşme formunda 4 tane soru bulunmaktadır. Ayrıca görüşme formunda yöneticilerin öğrenim durumu, kıdem, cinsiyet gibi özel bilgilerine de yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları önceden seçilen okul yöneticilerine ulaştırıldı. Okul yöneticilerinden bu formdaki sorulara görüşlerini gizlemeden samimi bir şekilde cevaplandırılmasını istendi. Görüşme sırasında izin almak suretiyle ses kayıt cihazı da kullanıldı. Toplamda 30 adet görüşme formu veri olarak elimize geçmiş oldu. Bu formdaki her bir soru araştırmanın alt problemini oluşturmaktadır. Böylece her bir alt probleme toplamda 30 farklı görüş bildirilmiş oldu. Ses kayıt cihazı kullanılan görüşmeler sesler transkript edildi.

Verilerin Analizi

Görüşme yapılan her bir yöneticiye bir kod verilmiştir. Görüşme formunda yer alan her bir soru bir alt problemimizi oluşturmaktadır. Bundan dolayı her bir soru bir başlık altında 30 farklı yöneticinin görüşleri değerlendirilerek yorumlanmıştır. Böylece 4 alt başlık oluşmuştur. Bu başlıklarda yöneticilerin verdiği cevaplar incelenmiş ve genel yargılara ulaşılmak üzere yorum getirilmiştir. Bulgular betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan 10 müdür ve 20 müdür yardımcılarının mesleki kıdemleri 5-30 yıl arasında değişmektedir. Bu okul yöneticilerinin dördü bayan diğerleri erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma bulguları 30 okul yöneticisinin konu ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler neticesinde; okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinin mevcut durumu, okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerekliliği,okul yöneticisinin yetiştirilmesindeki engel durumları, okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinin nasıl olması gerektiği konularında okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir.

Yöneticilerin görüşleri kodlanırken müdür ise M1, müdür yardımcısı ise MY1 diye isimlendirilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Sürecini (Mevcut Durumu) Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problemle ilgili yönetici görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Sürecinin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşler

Kodlar	n
Süreç yoktur.	14
Süreç yetersizdir.	12
Deneme yanılma ve iş başında eğitim ile süreç işliyor.	4

Görüldüğü üzere yöneticilerin 14'ü yönetici yetiştirme sürecinin hiç olmadığını, 12'si bu sürecin yetersi kaldığını, 4'ü de yönetici yetiştirme sürecinin profesyonellikten uzak deneme yanılma yöntemi ve işbaşında eğitim ile sürdüğünü belirtmiştir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

M1: "Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi hususunda hiçbir çalışma yok bence. Mevcut sistemdeki yöneticiler bir mülakatla görev başına geliyor. Liyakat üstünlüğü maalesef gözetilmiyor. Mülakat veya sınavı baz almak çok yüzeysel bir atama yöntemidir."

M2: "Okul yöneticisi atanınca üç haftalık oryantasyon eğitimi veriliyor. Bu eğitim sadece teorik olarak verildiği için yetersiz kalıyor. İş pratiğe dökülünce birtakım eksiklikler ortaya çıkıyor. Eğer kişinin daha önceki yıllarda deneyimi yoksa zorlanabiliyor."

M3: "Yetersiz. İş başında yaparak yaşayarak öğreniliyor. Atanma süreci de sıkıntılı. Objektif kriterlere bağlı değil. Değerlendirme komisyonunda sorulan sorular yapılan işin özüne yönelik olmaktan uzak. İdarecilikle ilgisi olmayan bilgilerin ölçüldüğü bir sınav değil, direkt okul idaresini ilgilendiren problemlerin çözümüne yönelik ölçüm olmalı."

M4: "Yönetici yetiştirilmesinde sadece hizmetiçi eğitim ve belirli dönemlerde bu hizmetler verilmektedir. Bu hizmetiçi eğitimlerin yöneticilerin yöneticilik görevine başlamadan önce olmasının daha verimli ve doğru olacağı kanaatindeyim. Çünkü tarafsız olmayan görevlendirmeler yüzünden yeteri kadar donanıma sahip olmayan kişilerin görevlendirilmesi yapılmaktadır."

M5: "Mevcut durumda bir süreçten bahsetmek mümkün değildir. Seçim kriterleri objektif olup, içerisinde eğitim de bulunan yeni bir sürecin planlanması ihtiyacı açıktır."

M6: "Okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinde mevcut durum pekte yetiştirme anlamı taşımamaktadır. Daha önceleri sınav varken sonra bu sınav kaldırılmıştır. Yeni yönetmelikle tekrar sınav getirilmiştir. Ancak sınavı kazanmak yönetici olmak anlamına gelmiyor.Sosyal ve insani ilişkileri zayıf olan,psikolojik rahatszılığı olup olmadığı bilinmeyen insanlar çok rahat idareci olabiliyorlar."

M7: "Okul yöneticilerinin öncelikle yönetici olmaları yani yönetici sınıfında bulunmakları gerekir. Okul yöneticiliği öğretmene verilen ilave bir görevdir. Yetiştirilmesi için belli bir bölüm, yüksekokul veya enstitü açılması gerekir. Yöneticilikler ilgili bu insanlar yetiştirilmelidir. Yöneticilerin yetiştirilmesi birkaç seminere ve paylaşım toplantılarına bırakılmamalıdır."

M8: “Okul yöneticileri genel olarak sınav sonucu müdür yardımcılığı ile başlıyor.Müdür yardımcılığı eğitimini uygulama alanında yaptığı için kendilerini geliştiriyor. Daha sonra bilgili deneyimli olarak fırsat bulunca müdürlük görevi yapıyorlar. Olumlu olarak değerlendiriyorum.”

M9: “Sürecin içerisinde yöneticilerin yetiştirilmesi için özel bir program uygulanmamaktadır. Yöneticiler görev içerisinde adeta deneme yanılma süreci ile kendilerini yetiştirmektedirler. Velhasıl sürecin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

M10: “Öncelikle okul yöneticilerinin yetiştirilme süreci yok. Yöneticiler işlerini iş başında öğrenmektedirler. Bu da hem zaman ve enerji kaybına sebep olmakta hem de işlerin yürütülmesi sırasında aksaklıklara sebep olmaktadır. Ancak bu işbaşında eğitim yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağladığından yöneticilerin problem çözme yeteneğini hızlı geliştirmektedir.Her müdür ve müdür yardımcısının yönetmeliğin yanında kendine has bir tarzı bulunmaktadır. Bu okulun ve çevresinin farklılığı açısından fırsat bir durum olsa da yönetmelik boşluklarında yöneticilerin rehavete kapılması açısından risklidir.”

MY1: “Maalesef Türkiye’de böyle bir süreç yok. Öğretmenlerden herkes yönetici adayı olmaktadır. Lakin o da siyaseten yapıldığı için bence çok verimli olmamaktadır. Siyaseten yapılan bir işte liyakat değil de sadakat (yakınlık-yalakalık) ön plana çıkmaktadır. Bu da yetersiz ve vasıfsız idarecilerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.”

MY2: “Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi kavramından bahsetmek oldukça güçtür. Çünkü bu alanda yapılan çalışmalar hemen hemen hiç yok denecek kadar azdır. Durum böyle olunca yöneticilerimiz mesleki gelişimlerini iş başında edindikleri tecrübeleri ve meslektaşları ile olan etkileşimleriyle sürdürmek durumundadır.”

MY4: “Herhangi bir yetiştirilme sürecinden geçirilmediğini düşünüyorum. Bunun da eğitim öğretimde kalitenin artırılması açısından büyük bir eksiklik olarak değerlendiriyorum.”

MY6: “Mevcut durumda şuan böyle bir yetiştirilme süreci yok. Görevine yeni başlayan idareciler yaparak yaşayarak öğrenmeye çalışıyorlar. Bu durum sistemsel ve eğitimsel gecikmelere yol açabiliyor.”

MY9: “Okul yöneticilerinde yetiştirilme süreci yok. Sınav ve mülakattan sonra göreve başlıyoruz. Sonra olursa hizmetiçi eğitim ve bilgilendirmeler yapılıyor. Yani mevcut yetiştirme süreci amaca hizmet etmiyor.”

MY10: “Hizmetiçi eğitimleri saymazsak maalesef bir süreç yok. Hizmetiçi eğiitmler de çok yetersiz. Yöneticiler belli bir plan dahilinde mutlaka süreç içinde belli konularda eğitime alınmalıdır.”

MY11: "Okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinin olmadığını düşünüyorum. Atandıktan sonra yapılan birkaç hizmetiçi eğitimin de yeterli olmadığı kanaatindeyim."

MY15: "Aslında böyle bir süreç yok. Birkaç ay ders çalışarak bu göreve geliyorsunuz. Birçok alanda olduğu gibi okul yöneticiliğini de işe başladıktan sonra öğreniyorsunuz."

MY16: "Mevcut durumda yöneticiler sadece aldıkları puana göre atanıyorlar. Yöneticilik yapabilirler veya yapamazlar diye bir ölçütleri yok. Görev başında iken öğreniyorlar. Daha doğru görev başında öğrendik."

MY19: "Mevcut sistemde okul yöneticilerinin yetiştirilmesini yanlış buluyorum. Tamamen deneme yanılma yöntemi ile yetiştiriliyor. Eğitim yöneticiliği ile ilgili özel bir eğitim alınmıyor."

MY20: "Okul yöneticilerinin şu anda herhangi bir yetiştiirlme süreci yok. Yönetici atandıktan sonra deneme yanılma yoluyla tecrübe kazanıyor. Yöneticilerin hizmet öncesi eğitimleri olmadığı için bir çok problemi de beraberinde getiriyor."

Tüm bu verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere ülkemizde okul yöneticisi yetiştirme sürecinin olmadığı görülüyor. Katılımcılar, yönetici seçmede sınav veya mülakatın objektif kriter olmadığını ve ideal yöneticilerin seçilmesinde etkili bir yöntem olmadığını savunmaktadırlar. Yöneticileri seçerken mutlaka hizmet öncesi eğitime tabi tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

Yöneticilerin seçimindeki yöntemler görev anında bir çok sıkıntıyı beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Yöneticiler iş başında yaparak yaşayarak deneyim kazandıklarından bir çok eğitimsel ve sistemsel geciklemelerin olduğu dile getirilmiştir.

Katılımcılar mevcut durumun yönetici yetiştirmeye katkısının olmadığını belirtirken mevcut durumda atananların da siyasal yakınlıktan dolayı atandıklarını belirtmişlerdir. Liyakatin esas alınmadığından yöneticiliğin profesyonelleşmediğinden söz etmişlerdir.

Hizmet öncesi eğitimin mutlaka yönetici adaylarına verilmesi gerektiğini ve bu eğitimleri başarı ile tamamlayanların yönetici olarak atanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okul yöneticisi yetiştiren enstitülerin açılması da dile getirilmiştir.

Okul Yöneticisinin Özel Olarak Yetiştirilmesinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin yönetici görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticisinin Özel Olarak Yetiştirilmesinin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Kodlar	n

Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir iştir. Özel olarak yetiştirilmelidir.	22
Okul yöneticiliğinde tecrübe önemlidir. Stajyerlik uygulaması ile eğitilmelidir.	7
Yöneticilerin özel olarak yetiştirilmesine gerek yoktur.	1

Tablodan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesi gerekliliğini savunan 22 yönetici bulunmaktadır. 7 yönetici de okul yöneticilerinin iş başında eğitilerek tecrübe kazanmalarını sağlamanın daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Sadece bir yönetici okul yöneticiliğinin eğitime ihtiyacının olmadığını dile getirmiştir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

M1: "Okul yöneticileri bu kurumun temsilcileridir. Bu nedenle gerek sosyal, gerekse donanım ve fiziki açıdan yani her yönüyle donanımlı olmalıdırlar. Özellikle iletişim konusunda deneyimli ve vizyon sahibi özelliklere sahip olmalıdır. Yönetici en azından bir yıllık stajyerlik adı altında değerlendirmeye tabi tutulmalı ve bu zaman zarfında gerekli kursları almalı. Sonuç itibariyle yapılacak sınav veya değerlendirmeyle asli olarak atanmalıdırlar."

M2: "Yönetici özel olarak yetiştirilirse öncelikle belli başlı birtakım konularda (mevzuat, dijital eğitim uygulamaları vb.) ön bilgisi olur. Ancak şöyle de bir handikap bulunmakta. İş pratiğe dönüşünce her şey daha farklı oluyor. Bu sefer de kişinin deneyimi ön plana çıkmaktadır."

M3: "Özel olarak yetiştirilme eğitim manasında ise düşünülebilir. Fakat okulları şirket mantığı ile yönetemeyeceğinizi unutmamak gerek. Eğitimin içinden yönetici yetiştirmek asıl hedef olmalıdır. Yöneticilik eğitimi özellikle ihtisas alanı yapılabilir."

M4: "Yöneticilik görevi sadece okulun idari işlerinden ibaret olmadığı için farklı türde eğitimler almaları bu eğitimlere tabi tutulmaları hem bürokratik yüklerini hem de okul ortamında öğretmenlerle olumlu iletişimler gerçekleştirmesi muhtemeldir."

M5: "Sadece okul yöneticisi değil, MEB yöneticisi olarak kişilerin yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mevcut durumda herhangi bir eğitim sürecinden geçmemiş yöneticiler uygulamada sorunlar ile karşılaşmaktadır. İş başında öğrenme yerine öğrendiklerini uygulama sahası olması gerekir. İyi yetişmemiş kişilerin yönetim organizasyonu eğitimden istenen sonuçların alınması önünde bir handikap olarak durduğu kanaatindeyim."

M6: "Yönetici olmak isteyen kişi önce öğretmenliği iyi bilmeli. Daha öğretmenliği bile tam olarak yapamayan ve stajyerliği kalkan kişi sınava girip yönetici olabilir. Ancak yöneticilik evresinde ciddi sıkıntılar yaşayacaktır. Önce öğretmenliği iyi bilmeli, öğrencileri nasıl idare edeceğini bilmeden yönetici yapılmamalıdır. Yönetici adayı önce belli bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra sınava alınmadan hizmet içi eğitime alınmalı. Daha sonra sınava girmeli."

M7: "Okul yöneticileri özel yetiştirilmelidir. İletişim, bilgi, girişimcilik, temsiliyet yöneticilikte çok önemlidir. Çocuklarımızı teslim ettiğimiz okullarımızın öğretmen ve yöneticileri en iyi şekilde hazırlanmalıdır. Sınav veya mülakat ile yeterli bir netice bu anlamda çıkmamaktadır."

M8: "Her öğretmen gelecekte yönetici adayı olduğunu düşünürsek öğretmen yetiştiren üniversitelerimizin ders okutmanın yanında tam anlamıyla yöneticilik yapma eğitimi de alması gerekirse bir yıl fazla eğitim alınarak vizyonunun geliştirilmesi kişilere özel değil tüm öğretmen adaylarınnın eğitim yöneticiliği yeterliliğine sahip olarak mesleğe başlamasının anlamlı olacağını düşünüyorum. Sonradan lisans eğitimine ihtiyaç duyulmamalıdır."

M9: "Kesinlikle öğretmenlik mesleği içinde tecrübe ne kadar fazla olursa olsun yöneticilik çok farklı. Hatta yönetici olacak kişiler için kişilik tahlili dahi yapılmalıdır. Liyakat öncelikli olmalıdır."

M10: "Okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesi gerekli ve geç kalınmış bir durumdur. Eğitim yöneticiliği gibi önemli bir görevin tamamen çıraklık eğitimine bırakılması büyük bir risktir."

MY1: "Evet okul yöneticileri özel olarak yetiştirilmeli. Okulda olumlu bir iklim oluşturan öğrencileri başarıya taşıyan ve öğretmenleri istekli ve moralli kılan okul müdürünün liderliğidir. Yani okul yeniliklere açık, öğrenciler başarılı ve yeteneklerini en üst düzeyde ortaya koyabiliyorlarsa bu okul müdürünün onlara sağladığı ortamla ilgilidir. Yani okul müdürünün liderliği sayesinde olmaktadır."

MY3: "Okul yöneticiliği ile diğer yöneticilikler kesinlikle birbirinden ayrı düşünülmelidir. Okul yöneticiliği konusunda alanlar açılabilir."

MY4: "Okul yöneticileri özel olarak yetiştirilmelidir. Bu uygulama da bir kez değil, gelişen ve değişen çağa uygun olarak sürekli hale getirilmelidir."

MY5: "Okul yöneticileri yalnızca zaman içerisinde kazanacakları tecrübe ile okul yönetimi, liderlik, etkili iletişim ve bütçe yönetimi gibi konularda yeterli olması beklenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri sadece tecrübeye bakılarak seçilmemeli, özel olarak eğitilmelidir."

MY6: "Kesinlikle böyle bir uygulamanın olmasını destekliyorum. İdareci neyi nasıl yapacağını, yeni uygulamaların nasıl olacağını gerek eğiitm gerek hizmetiçi kurslar yoluyla sene başında ve dönem ortasında eğitimlere katılmalıdır."

MY7: "Evet, okul müdürlüğüne en az üç sene müdür yardımcılarının görev süresinden sonra A tipi B tipi gibi okulların taşıma merkezi, öğrenci saysı gibi kriterler göz önünde bulundurularak seçim yapılmalı. Yalnızca okul müdürleri değil, müdür yardımcıları da yetiştirilmelidir."

MY9: "En az iki yıl öğretmenlik yapmalı. Sonra sınava girmeli. Sınavı kazananlar hizmetiçi kurslara alınmalı. Kurs sonunda sınavı kazananlar atanmalı. Atanan idareciler en az bir yıl müdür yardımcılığı yapacak. Sonra değerlendirme sonucunda göreve devam edecek."

MY10: "Yöneticiler Genel İdare Hizmetleri sınıfına alınarak profesyonelleştirilmelidir. Aksi takdirde sürekli yenilenen yönetici kadroları ile tecrübe, emek ve zaman israfı yaşanmaktadır."

MY12: "En az bir yıl stajyer yönetici olarak çalışmalıdır."

MY13: "Okul yöneticileri özel bir eğitim sürecine dahil edilmelidir. Bunun süresi ve içerik tasarımı tartışılabilir. Bilgi, tecrübe, iletişim, sorun çözme vs. konularında donanımlı bir süreçten geçmelidir."

MY14: "Özel olarak yönetici yetiştirilmesi uygun değildir. Uygulamadan öğretmenlikten idareciliğe geçiş olmalı."

MY15: "Bence özel bir eğitim verilmeli. Görevi yerine getirirken ne gibi olumlu-olumsuz olaylarla karşılaşabileceğimiz en önemlisi bu olaylar karşısında nasıl bir tutum sergilemeliyiz noktasında eğitimler verilmelidir.İşimiz gereği her türden insanla muhatap oluyoruz. Beden dili, ikna kabiliyeti, insan ilişkileri gibi alanlarda eğitimler verilmelidir."

MY16: "Okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerekliliğine inanıyorum. Öncelikle eğitim fakültesine girişte (yetenek sınavıyla girilen bölümler gibi) önce uzman ekipleri ön testten geçirmeleri gerektiğini düşünüyorum."

MY18: "Okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak görev alan yöneticilere bazı başlıklar altında seminerler verilmesi gerektiğine inanıyorum."

MY19: "Okul yöneticiliğinin en önemli şartı vizyon sahibi olmak olmalıdır. Geleceğe dönük vizyonu olmayan bir okul yöneticisi okulunu da geleceğe hazırlayamaz. Bu sebeple belli bir yıl öğretmenlik yapmış, idareci olmak isteyen kişilere okul yöneticiliği ile ilgili yüksek lisans alabilir, başka bir eğitim alabilir ama mutlaka bir eğitim verilmelidir."

MY20: "Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir iştir. Bunun için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin verilmesi gerekir. Ayrıca yöneticilik becerisinin kazandırılması gerekir. Mesleğe atanmadan önce stajyerlik dönemi olması gerekir. Okul yöneticisi yetiştiriken liyakata önem verilmelidir."

Okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir iş olduğunu ve profesyonelleşilmesi gerektiği belirtilmiştir. Uzmanlık gerektiren bir işte de işgörenin uzmanlaşması gerekir. Bunun için de eğitilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterlilikleri vardır. Bunlara erişmek için özel olarak yetiştirilmesi gerekir. Günümüzde en basit işin bile eğitimi ve kursu varken okul yöneticiliği gibi önemli bir işin eğitimi olması şarttır.

Okul yöneticileri bu eğitim verilirken vizyonerlik, etkili iletişim, liderlik, gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Bir okul müdürü kadar okuldur görüşünü savunarak yöneticilerin okulunu geleceğe hazırlayan lider olarak yetiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Usta çırak ilişkisi veya

deneme yanılma yöntemiyle yöneticilerin yetiştirilmesi hem zaman kaybına hem de eğitimsel kayıplara sebep olmaktadır.

Okul yöneticileri okul ve çevresiyle ilgili başına gelebilecek her türlü olayda pratik çözümler üretebilmeli ve bir uzman gibi hareket edebilmelidir. Ayrıca okulda eğitimin hedeflerine ulaşması için profesyonelce çalışmalıdır. Bu da ancak okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesiyle olur. Katılımcılar okul yöneticilerinin lisansüstü veya hizmet öncesi eğitimlerle özel olarak yetiştirilip mesleğin profesyonelleşmesinin gerektiğini savunmuşlardır.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Engel Durumlara İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin yönetici görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Engel Durumlar

Kodlar	n
Mevzuatın olmayışı ve sürekli değişen yönetici atama yönetmelikleri	15
Siyasi ve sendikal baskılar	7
Liyakatsiz bir atama sisteminin olması	5
Görev süresinin sınırlı olması	3

Görüldüğü üzere yöneticilerin 15'i yönetici yetiştirmeye engel durum olarak bakanlığın yönetici yetiştirme mevzuatının olmamasını ve yönetici atama yönetmeliklerinin sürekli değişmesini göstermişlerdir. 7 yönetici siyasi ve sendikal baskıların engel olduğunu, 5 yönetici liyakatsiz bir atama sisteminin olmasını, 3 yönetici de görev süresinin sınırlı olmasından dolayı yetiştirmenin tam olmadığını engel durum olarak dile getirmişlerdir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

M1: "En başta sendikaların erk kavgasını bu konunun en büyük engeli olarak görüyorum."

M2: "Oryantasyon eğitiminin süresinin az olması. Politik baskıların, sendikal görüşlerin baskısının fazla olması hepsi birer engeldir. Kimi okul yöneticilerinin kendilerini yenileme, bilgilerini güncelleme konusuındaki isteksizliği de bir engel teşkil etmektedir."

M3: "Mevzuat (Atanma süreci, yetkisizlik, kaynak eksikliği vb.), dogmatik düşünceler, eğitime bakış, yönetici vizyon eksikliği."

M4: "Bu konudaki asıl engel durum görevlendirmelerin sağlam kriterle yapılmamasından kaynaklıdır. Çünkü bazı uygun olmayan değerlendirmelerle göreve gelen kişiler kendilerini geliştirmekten uzak bir profil takınmakta ve bütün yük müdür yardımcılarına kalmaktadır."

M5: "Şu an yetiştirme süreci diye bir süreç olmadığı için engelleri konuşmanın gerçekçi olduğunu düşünmüyorum."

M6: "Genelde yönetici olmak isteyen kişiler öğretmenlikte başarı seviyesinin düşüklüğü ile dikkat çekiyor. Sistemin devamlı değişmesi. Dış baskıların olması."

M7: "Öncelikle bir yönetmeliğinin olması gerekir. Uzunca bir seminer, kamp veya okuldan sonra yönetici olunmalıdır. Ayrıca yönetici olan kişi en taşra okuldan başlayarak merkeze doğru gelmelidir. Öğretmen ve yöneticilerin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanun'una bağlı olmamaları, bir mesleki kanuna tabi olmalıdır."

M8: "Yönetici atama yönetmeliğinin sürekli değişmesi. Yönetmelik sabitlenmelidir. Eğitim fakültelerinde yöneticiliğin bir ders olarak okutulmaması da bir engeldir."

M9: "Siyasi erk. Bakanlığın izlediği politikalarının sürekli değişkenlik göstermesi. Uygun bir yetiştirme programının olmaması."

M10: "Yöneticilerin yetiştirilmesi ile ilgili mevzuatın olmaması. Siyasi ve sendikal hareketler. Yöneticiliğin bir uzmanlık olarak görülmemesi. Çıraklı eğitimine benzer bir eğitime dönüşmesi. Sınavlarda mülakatın varlığı ve mülakatın yöneticilik bilgilerini ölçmemesi. Farklı zorluklarla baş eden yöneticilerin çabalarının karşılığının olmaması."

MY1: "Bizim gibi geri kalmış veya gelişmekte olan ülkede en büyük engel siyasettir. Her alanda olduğu gibi okul yöneticileri siyaseten belirlenmekte olup, liyakattan çok sadakat öne çıkmaktadır. Bu sistem içerisinde okul idarecileri de her şekilde görevde kalacaklarından emin oldukları için kendilerini geliştirme, yenileme gayreti içine sokmamaktadırlar."

MY2: "Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda hizmet içi kursların olmaması yöneticilerin yetişmesine engel teşkil etmektedir. Yöneticilerin kendi imkanlarıyla üniversitelerin yüksek lisans programlarından faydalanması maddi sıkıntıların yanı sıra zaman sorunlarının da olması nedeniyle zorlukla sürdürülmektedir."

MY3: "Kanunlar ve mevzuat. Geleneksel görüşler."

MY4: "Bakanlığın bu zamana kadar uzun vadeli hedef ve uygulamalarının olmaması en büyük engeldir. Ancak son altı ay içinde yapılan çalışmalar biraz olsun umut verici görünüyor. Vizyon 2023'e uygun hedefler ölçüsünde bu engeller kaldırılabilir."

MY6: "Siyasi görüş ve ayrılıklar engel durum teşkil ediyor."

MY7: "Liyakat gözetilmeksizin belli kriterleri tutan herkes yönetici olarak atanması engeldir. Genel kültür ve yeteneklerin iyi araştırılması ve mutlaka ön şart olarak sınavın olması gereklidir."

MY9: "Okul yöneticilerinin her dört yılda bir görevinin bitmesi."

MY10: "Kanunla da düzenlenerek okul yöneticiliğinin geçici bir görev haline getirilmesi engel durumdur."

MY11: "En büyük engel mevzuat. Mevzuata göre yapılan atamalar yönetici yetiştirilmesine engel durumdur."

MY12: "Kanun ve yönetmelik eksikliği engeldir."

MY13: "Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gibi bir süreç zaten yok. Yani görevlendirilenler bir üstlerinden veya aynı görevi yürüten arkadaşlarından edindikleri tecrübelerle işi götürmeye çalışmaktadırlar."

MY16: "Yöneticilere herkes karışıyor. Yöneticilerde süreklilik yok. Geleceğe dönük plan yapamıyorlar. Sadece sınav kazanmak yöneticiliğe yetmemeli."

MY18: "Yöneticilerin yetiştirilmesinde engel olduğunu düşünmüyorum. Yöneticilerin yetiştirilmek yerine bilgilendirici ve hassasiyet kazandıracak eğitimler verilmesinin gerekliliğine inanıyorum."

MY19: "Üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili ayrı bir bölüm olmaması. Gelişime kapalı bireylerin yöneticiliğe talip olup, torpil yolu ile görevde yükselmeye çalışmak. Hukuki altyapının hazır olmaması. Sürekli yönetmelik değişikliği ile heveslerin kırılması."

Bu soruya ilişkin katılımcıların belirttiği en büyük engelin siyasi yandaşlık, politik baskılar ve sendikal erk kavgaları olduğunu görüyoruz. Yine yönetici atama ve yetiştirme sürecine ilişkin mevzuatın olmaması da büyük bir engel olarak belirtilmiştir.

Ayrıca görüşleri alınan yöneticiler, öğretmenlerin ve yöneticilerin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunundan bağımsız olarak öğretmnelik meslek kanununun olmamasını da engel olarak belirtmişlerdir. Siyasi veya sendikal yandaşlıkla liyakatsiz olarak atanan bir yöneticinin kendisini yenilememe ve geliştirmeme gibi bir sorununun olduğunu da dile getirmişlerdir. Yöneticiler ile ilgili yönetmeliklerin sürekli değişmesi ve Bakanlığın politikalarındaki sürekli değişim de yönetici yetiştirmede bir engel olarak görülmüştür.

Yöneticiliğin bir uzmanlık gerektiren meslek olarak görülmemesi, yöneticilerin görev sürelerinin belli bir yıl ile sınırlandırılması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin olmayışı ve üniversitelerde yöneticilik ile ilgili lisansüstü eğitimlerin teşvik edilmeyişi yönetici yetiştirme sürecine ilişkin engeller olarak sayılmıştır.

Ülkemizde yönetici yetiştirme sürecinin olmamasının en temel nedeninin meslekte esas olan öğretmenliktir anlayışı ile bu görev öğretmenlere ek görev olarak verilmesidir. Halbuki gelişen ve

değişen çağımızda artık yöneticilik önemli bir boyut kazanmış ve hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşmada yöneticinin büyük rolünün olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde yönetici yetiştirme sürecinden bahsetmemiz için öncelikle okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu kabul etmemiz gerekir. En büyük engelin zihniyet olduğunu belirtmek gerekir.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci Nasıl Olmalıdır? Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin yönetici görüşleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Nasıl Olması Gerektğine İlişkin Görüşler

Kodlar	n
Lisansüstü ve hizmetiçi eğitimler verilmeli	10
Mesleğin gereklerine uygun profeyonel bir eğitim programı olmalı	9
Hizmet öncesi eğitim ve stajyerlik uygulaması olmalı	9
Kişisel gelişim,iletişim becerileri konusunda eğitim verilmeli	4

Tabloya baktığımızda yöneticilerden 10'u hizmetiçi eğitimlerin ve lisansüstü çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. 9 yönetici profesyonel bir eğitim programının olması gerektiğini, 9 yönetici hizmet öncesi eğitim ve stajyerlik uygulamasının olmasını, 4 yönetici de iletişim becerileri ve kişisel gelişim alanında eğitim programları hazırlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili yönetici görüşleri:

M1: "Profesyonel bir eğitim verilmeli. Diksiyondan mevzuata, insan ilişkilerinden liderlik becerilerine kadar eğitilmeli."

M2: "Mahalli hizmetiçi eğitimler artırılmalı. Merkezi hizmet içi eğitimler daha adaletli bir şekilde kabul etme süreci izlenmeli. Yöneticiler tüm dijital eğitim uygulamalarını uygulayabilmeli. Tüm kamu harcama ve muhasebe işlemlerine hakim olmalı. Bu konuda periyodik eğiitm görmeli. Eğitim denetimi, yönetimi, ekonomisi ve planlaması gibi konularda eğitilmeli. Eğitim liderliği ve insan ilişkileri konularında eğitim almalıdır."

M3: "Psikolojik süreç (yöneticilik vasıfları ve karakter testleri uygulanabilir). İletişim becerileri kontrolü. Meslek bilgisi. Kişisel gelişim ve yöneticiliğe bakış tespitleri. Yöneticinin yöneticilik hedefleri ve beklentilerinin tespiti yapılmalıdır."

M4: "Yöneticilerin yetiştirilmesi göreve başlamadan önce olmalıdır. Eğitim alınacak kişiler genç, dinamik ve atılgan kişilerden seçilmeli."

M6: "En az stajyerlik hariç 5 yıl öğretmenlik yapan adaylar eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma koşuluyla hizmetiçi eğitim almalı ve bu hizmetiçi eğitimden sonra sınava alınmalı. Sınavdan en

az 70 alan adaylar okul-milli eğitim-üniversite işbirliği ile kurulacak tarafsız juri karşısına mülakata alınmalı. Müdür yardımcılığı için en az beş yıl öğretmenlik yapma, müdürlük için ise beş yıl müdür yardımcılığı yapma şartı getirilmelidir. İdarecilere il dışına idareci olarak tayin hakkı verilmelidir."

M7: "Okulu olmalıdır. Okula en az 3-5 yıl çalışmış öğretmenlerden seçim yapılmalıdır. Bu öğretmenler okulda veya uzun bir kurs/seminer sürecinden sonra bir sınava tabi tutulmalıdır. Ondan sona okullara görevlendirilmelidir. Performans göstergelerine göre üst okullara atama yapılmalıdır."

M8: "Akademik anlamda üniversitelerde öğretim sürecinde tamamlanmalı. Yapılacak sınavla kazananlar bir okul müdürünün yanında iki yıl gibi bir süreçte pratik eğitimi almalıdır. Daha sonra ataması yapılmaldıır."

M10: "Yöneticilerin öğretmenler arasından seçilmesi devam etmelidir. Yöneticilik sınavlarına girecek öğretmenlerin çalışmaya devam ederken hizmet içi eğitim tarzında eğitim almaları şart koşulabilir. Ayrıca sınavda mülakatın etkisi azaltılmalı. Sendika veya siyasi görüş gibi etkenler yönetici seçiminde dikkate alınmamalı. Bu alanda yetenekli kişilere yer verilmeye çalışılmalıdır.Ayrıca görev süresini dolduran yöneticilerin yeniden yöneticilik sınavına girmesi zorunlu olmalıdır. Bu hem adalet açısından hem de kazanımların test edilmesi açısından gereklidir. Bunun yanında tecrübe sahibi yöneticilerin yönetici seçimlerinde öğretmenlerin hizmet puanına benzer çalıştıkları okul durumuna göre puanlarının olması liyakatli kimselerin seçilmesinde önemli rol oynayacaktır."

MY1: "Okul yöneticiliği yapmayı düşünen öğretmenler planlı ve programlı bir şekilde en az üç en fazla beş yıllık bir süreyi kapsayacak şekilde hizmetiçi eğitimler ile her yönden donanımlı bir şekilde yetiştirilip okullara yönetici yapılmalı. Bu süre içerisinde gerekli gelişimi ve başarıyı gösteremeyen öğretmenlere idarecilik yaptırılmamalı. Sınavla yönetici seçimi de sonuç vermez. Çünkü sınav çalışarak ezberle aşılabilecek bir süreç olup liderlik, yöneticilik belirlemez."

MY2: "Okul yöneticileri beş yıllık öğretmenlik tecrübesinden sonra il ve ilçe merkezlerinde açılabilecek alana özel kurslarla yetiştirilmelidir. Kurslar sonucunda mutlaka bir yazılı sınav olmalıdır. Sınav sonucuna göre ataması yapılan yöneticiler meslekleri boyunca değişime ayak uydurabilmeleri için sık sık hizmet içi kurslarla desteklenmelidirler. Mesleklerini icra ederken katılacakları kurslara gerekli hassasiyeti göstermeyen yöneticiler yaptırımla karşılaşmalıdırlar."

MY3: "Okul yönetici adaylarının iletişim becerileri, yöneticilik vasıflaı gibi kriterleri geliştirilmeli."

MY5: "Öğretmenlikte yeterli deneyime sahip insan ilişkilerinde başarlı, yeniliklere açık, kendini geliştirebilen, liderlik özelliklere sahip adaylara gerekli eğitimler verilerek okul yöneticileri seçilmelidir."

MY6: "Sınavı kazanan yöneticiler ücretsiz yüksek lisans eğitimlerine tabi tutularak gerekli yöneticilik, insan ilişkileri, kriz yönetimi gibi değerlerin eğitimlerine en az iki yıl boyunca tabi tutulmalıdır."

MY7: Müdürler, yadımcılar içinden nitelikleri tutan kişilerden sınav yapılmak suretiyle alınmalıdır. Müdür yardımcıları sınavla seçildikten sonra belli bir süre gerçek anlamda eğitime tabi tutulmalı ve yetiştirilmelidir."

MY8: "Kariyer basamağı şeklinde olmalıdır. Müdür yardımcısı, müdür, şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdürü şeklinde olmalı. Müdür yardımcılığına başlanırken bir ay bir müdür yardımcısının yanında stejyer müdür yardımcısı olarak çalışmalıdır. Aynı süreç tüm kariyer basamakları için de geçerli olmalıdır."

MY10: "Objektif kriterlerle seçilen yöneticilerin belirli periyotlarla düzenli olarak eğitime alınmalıdır."

MY11: "Belirli bir eğitim faaliyeti yürütmeleri beş yıldan az olmamalı. Yüksek lisans diploması alıp yönetim alanında yapılacak olan yazılı sınavdan başarılı olmaları halinde uzman ve tarafsız bir heyet tarafından yapılan mülakattan sonra başarılı olanlar atanmalıdır."

MY12: "Her öğretmen meslek hayatında bir yıl yönetici olarak görev yapmalıdır. Bu görevi yapmayan öğretmen yöneticilik sınavlarına girememeli, sınava girip kazanan öğretmen bir yıl da stajyer yönetici olarak çalıştıktan sonra aslen ataması yapılmalıdır."

MY13: "Bir kere yöneticiliğin vazgeçilmezleri ortaya konulmalıdır. Neler olmazsa bir kişi yönetici olamaz bunlar belirlenmeli ve bu kıstaslara göre eğitim sürecinden geçirilmelidir."

MY14: "Yöneticiler yönetici olmadan önce hizmet öncesi eğitimlere tabi tutulmalı ve bu eğitimi başarıyla geçenler idareci olmalıdır."

MY15: "En başta liyakat şart. Sınav bana göre en objektif sistem. Hakeden hakettiği yerde olmalı. Sınavı geçen yönetici adayları bir dizi eğitimlerden geçirilmeli, sahaya olabilecek şeylere karşı hazırlıklı çıkmalıdır."

MY17: "Okul yöneticiliği için sınav açılmalı. Sınavda başarılı olanlar belli bir süre yöneticilik eğitim gördükten sonra tekrar bir değerlendirmeye alınmalı ve bu değerlendirme sonucunda yöneticiliğe hak kazananlar atanmalıdır."

MY18: "Yöneticiliğe sınav ile yerleştirme yapıldıktan sonra onbeş günlük seminer düzenlenmeli ve görev süresince takiplerinin yapılarak başarısız yöneticilerin görevine son verilmeli."

MY19: "Alanlarına göre belli bir yıl öğretmenlik yapanların ülkenin gelecek hedeflerine uygun olarak hazırlanmış olan sınavlara girerek kazananların okul yöneticiliği eğitim programına alınması en az bir yıl gerekmektedir. Bu eğitim sırasında maaşını alarak ekonomik olarak rahat bir şekilde okul

yöneticiliği eğitimini almalıdır. Bu aldığı eğitim sonrasında tekrar sınava girmesi ve sınavdan başarılı olanların mülakat olmadan atanması gerekmektedir."

MY20: "En az beş yıllık öğretmenlik yapmış olmalı. Yönetici yetiştirme programları hazırlanmalı. Bu programları başarıyla bitirenlerin sınava alınmalı. Sınavı başarıyla geçenlere bir yıllık stajyerlik yaptırılmalı. Kadroya geçirildikten sonra performansına göre her yıl değerlendirilmesi gerekir. Hizmet içi programlarıyla bilgi ve becerisini geliştirmesini sağlanmalıdır."

Yapılan görüşmelerden elde ettiğimiz bulgular ışığında şu yorumları yapabiliriz. Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak görülmeli ve uzman bir ekip tarafından yetiştirme programları açılmalıdır. Yönetici seçme yine öğretmenler arasından yapılmalı. Belli bir hizmet süresi şart koşulmalı. Okul yöneticilerinde olması gereken yeterlilikler tespit edilmelidir.

Yönetici adayı önce üniversitelerde açılan yüksek lisans eğitimlerini tamamlamalı ve hizmet içi eğitimlere tabi tutulmalıdır. Daha sonra sınav ve objektif bir mülakat uygulanmalıdır. Sınavı başarı ile geçen adaylar önce tecrübeli yöneticilerin yanında stajyer olarak çalışmalıdır. Daha sonra mesleğe ataması yapılmalıdır. Ataması yapılan yöneticilerin her yıl objektif kriterlerle performansları ölçülmelidir. Başarısız olan yöneticilerin mesleğine son verilmelidir.

Katılımcıların çoğu yöneticilik ile ilgili bir kariyer planının hazırlanması gerektiğini de belirtmişlerdir. Yani yetiştirilen yönetici belli bir süre sonra öğretmneliğe dönmemeli, kariyerinde ilerleme imkanı bulmalıdır.

Yönetici yetiştirirken siyasi ve sendikal baskılardan uzak tamamen bilimsel bir program hazırlanmalıdır. Böylece liyakat esas alınmış olacaktır. Ayrıca yönetici seçiminde sadece sınavın yeterli bir ölçüt olmadığını da katılımcılar belirtmişlerdir. Sınavın yanında kişisel ve mesleki becerilerin ölçüldüğü farklı ölçme yöntemleri geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan yöneticiler, okul yöneticisi yetiştirme programlarında yöneticilere iletişim becerileri, dijital eğitim uygulamaları, kamu harcama bütçe yönetimi, liderlik, kriz yönetimi, meslek etik ilkeleri gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ülkemizdeki okul yöneticilerinin yetiştirme sürecinin nasıl olduğunu, okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerekliliğini, okul yöneticisi yetiştirme sürecinin önündeki engellerin neler olduğunu ve okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili konularda yöneticilerin görüşlerinin sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuçlar başlıklar altında verilmiştir.

Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecini (Mevcut Durumu) Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan 30 okul yöneticisinin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin hepsi mevcut durumda yönetici yetiştirme sürecinin olmadığını dile getirmiştir. Yöneticilerin çok azı yönetici yetiştirmenin hizmet içi eğitimlerle yapıldığından bahsetse de kapsayıcı bir yetiştirme sürecinin olmadığını belirtmişlerdir. Görüş bildiren yöneticilerin bir çoğu yönetici yetiştirme sürecinin atandıktan sonra başladığını, dolaysıyla yöneticiliğin iş başında yaparak yaşayarak öğrenildiğine vurgu yapmışlardır.

Okul Yöneticilerinin Özel Olarak Yetiştirilmesine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

30 Okul yöneticisinden 29'u okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmesinin gerektiğini savunmuşlardır. 1 yönetici ise okul yöneticisi özel olarak yetiştirilmesine gerek olmadığını öğretmenliğin asli işi olduğu dile getirmişir.

Yöneticilerin tamamına yakını bir yönetici de bulunması gereken vasıfların kazandırılması için mutlaka özel olarak yetiştirilmesini savunmuşlardır. Hatta 1 yönetici okul yöneticiliğinin Genel İdare Hizmetleri sınıfına alınması gerektiğini belirtmiştir. Mevcut yöneticiliğin usta-çırak ilişkisine dayalı olduğunu dile getiren yöneticiler, etkili liderlik, iletişim donanımları, mevzuat pratiği, kriz yönetimi vb. konularda yöneticiler özel olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Engel Durumlara İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların 15'i yönetici yetiştirme ile ilgili herhangi bir mevzuatın olmamasını ve sürekli değişen yönetici atama yönetmeliklerini yetiştirme sürecinin en büyük engel olarak görmüşlerdir. 7 katılımcı siyasi ve sendikal baskıların, 5 katılımcı, liyakatsiz bir atama sisteminin olmasını, 3 katılımcı ise yöneticilerin görev sürelerinin sınırlı olmasından dolayı yetiştirme imkanının kısıtlandığını engel olarak belirtmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci Nasıl Olmalıdır? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların 10'u yönetici yetiştirmenin hizmetiçi eğitimlerle olabileceğini dile getirmişlerdir. Yine 9 katılımcı yöneticilik mesleğine uygun profesyonel bir eğitim programının hazırlanmasının gerekliliğini savunmuşlardır. 9 katılımcı yetiştirmenin hizmet öncesinden başlanması gerektiğini ve buna bağlı olarak stajyerlik sisteminin getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcıların 4'ü de yöneticilerin iletişim becerilerini geliştiren, kişisel gelişimini destekleyen eğitimlerin olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öneriler

1. Türkiye'de okul yöneticiliği bir meslek olarak görülmemektedir. Okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmesi şarttır.

2. Yönetici yetiştirmeye engel teşkil eden gerekli mevzuat ve yönetmeliğin olmaması durumu ortadan kaldırılmalıdır.

3. Okul yöneticisinde olması gereken mesleki, teknik ve kişisel vasıflar açıkça belirlenmeli ve bu doğrultuda okul yöneticisi yetiştirme programı hazırlanmalıdır.

4. Yönetici atamalarında liyakate önem verilmelidir.

5. Okul yöneticisi olmak isteyen adayların, eğitim yönetimi ve denetimi gibi bölümlerden lisansüstü eğitim almaları özendirilmelidir.

6. Okul yöneticisi mesleğe atanmadan önce mutlaka hizmet öncesi eğitim almalıdır. Burada yapılan sınav sonucuna göre değerlendirilmelidir. Hizmet öncesi eğitimde liderlik, iletişim becerileri, diksiyon ve mesleki bilgi ve beceriler verilmelidir. Ataması yapılan okul yöneticisi sürekli hizmet içi eğitimlere alınmalıdır.

7. Okul yöneticiliğinde kariyer planlama ile başarılı olan yöneticiler mesleğinde ilerleme imkanı bulmalıdır. Ayrıca yüksek performans gösteren okul yöneticileri MEB tarafından ödüllendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 17-35.

Aykut, C. M. (2006). Türkiye ve ABD'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* İzmir.

Aytekin, Z. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma konusunda öğretmenlerin görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Balcı, A. (1988). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* Cilt:21, Sayı 1-2. Ankara. s.435-448 (http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6442.pdf) (2009 Şubat 15)

Balcı, A. (1999). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. Eğitimde Yansımalar V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu (25- 27 Kasım 1999) Bildiri Kitabı. Öğretmen H. Hüsnü Tekışık Eğitim- Araştırma Gelişitirme Merkezi yayınları no: 3. Anakara: Tekışık Yayıncılık.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değisik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Egitimbilim*, 4(2), 182-197.

Başar H. (1991). "Yöneticilerimiz Nasıl Davranır" *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* Ankara.

Başar, H. (1995). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yöneticisinin Sistemi Değerlendirmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim fakültesi yayınları,

Bursalıoğlu, Z. (1982). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 107.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitim yönetimini anlamak sistemi çözümlemek. Ankara: *Pegem Yayıncılık.*

Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. 21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, s. 3-12. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Demirtas, H. (2008). Okul Örgütü ve Yönetimi. Türk Egitim Sistemi ve Okul Yönetimi

(Editör: Ruhi Sarpkaya), *Anı Yayıncılık,* Ankara, s.:79-132.

Deniz, D. N. (1999). Global eğitim. İstanbul: *Türkmen Kitapevi*.

Eğitim-Bir-Sen (2019). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi, Ankara: *Eğitim-Bir-Sen Yayınları.*

Günay, E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 86-97

Işık, H. (2002). Okul Müdürlüğü Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu (16–17 Mayıs) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No:191.

Karip, E. (2004). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Ankara *Pegem A Yayıncılık*

Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: TODAİE Yayınları.

MEB, (2009). XI. Milli Eğitim Şûrası 18. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf Erişim Tarihi: 10.12.2018.

Özmen, F., ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Zorluklar Ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi.* 2 (1), ss. 25-32

Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi. Ankara: *Pegem Yayıncılık*.

TDK. (2005).Türkçe sözlük. Ankara: *Türk Dil Kurumu Yayını*

TEDMEM.(2019). Öğretmenlik Meslek Kanunu, https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925 Erişim Tarihi: 22.04.2019

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm

1821

Konu Alanı: Okul Yöneticiliği ve Yönetici Atama Politikaları

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM KURUMLARINA YÖNETİCİ ATAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Nazmiye GÜÇLÜOĞULLARI[120],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine (okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı) atanacakların seçilmesi ve atanmasına yönelik yapılan uygulamaların incelenmesidir. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, İzmir ili Çiğli ilçesinde görev yapmakta olan 113 yönetici ve 298 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacakların seçilmesi ve atanmasına yönelik olarak; aday okul yöneticilerinin, öğretmenlik deneyimi olan ve eğitim yönetimi programlarından mezun olanlar arasından sınavla seçilmeleri, sınavın, hem okul müdürlüğü hem de müdür yardımcılıkları için yazılı ve mülakat değerlendirmesi şeklinde MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşacak karma bir komisyonca yapılması gerektiği görülmektedir. Sınava başvuru yapan adaylarda en az ortalama 4-7 yıl süreli öğretmenlik ve yöneticilik yapmış olma deneyiminin aranması; atanacak yöneticilerin görev öncesi eğitim alması; atanacak yöneticilerin aynı kurumda 5-8 yıl çalışmış olması; atama iş ve işlemlerinin Bakanlıkça yapılması; atamalarda mülakat sınavının yapılması ancak, bu sınavın getirebileceği olumsuz sonuçlarının da önüne geçilebilmesi amacıyla üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılması öngörülmektedir. Yönetici Değerlendirme formunun ölçütleri yeterli görülmüştür. Araştırma sonucunda temel bulgulardan biri, katılımcıların eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin öneriler açısından benzer bakış açısına sahip olduklarıdır. Ancak alt temalar açısından katılımcıların görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Okul Yöneticisi, Öğretmen, Eğitim Kurumu, Yönetici Atama.*

INVESTIGATION OF VIEWS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS ABOUT ASSIGNMENT OF ADMINISTRATORS TO EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the implemantations used aiming at choosing people who would be assigned and determined for administrators positions of education institutions of Ministry of National Education (MEB). This research was descriptively study. Sample of the research was composed of 113 administrators and 298 teachers of Izmir city Çiğli town. According to the findings of this study; people who will be chosen, choached and assigned to administrators positions should be chosen from director candidates and teachers via examination. The exam should have two parts as writing and oral interview both for school managers and school manager assistants. The exam

[120] Öğretmen, naze_sila@hotmail.com, AKHİSAR ŞEHİT HASAN ACAR ORTAOKULU

should be made by commission that is composed of MEB, the Student Selection and Placement Centre (ÖSYM) and university lecturers. Candidates who will be assigned should worked as 4-7 years as teacher or manager; been educated before duty; been working 5-8 years at same school and assignment should be done by Ministrie. And also assignment should be done by the commission constituted by universities in order to avoid possible negative effects. The participants of this study found the criterions of the Administrators Assessment form useful. One of the basic findings of the survey was; participants have close opinions about suggestions of assignment and choosing of educational managers, although they have different attitudes regarding the base themes.

Keywords: *Key, EYFOR, Words, Antalya*

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1974: Akt. Yiğit, 2008). Bireyde davranış değişikliği oluşabilmesi için; bireyin öğrenmeye istekli olması, bedensel ve zihinsel yeteneklerinin elverişli olması ve öğrenme ortamının uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle insan gelişmeye uygun özellikleriyle, belli bir süre formal olarak eğitim sistemi içinde eğitilmektedir (Esen, 2009).

Eğitim etkinliklerinin planlı ve formal olarak gerçekleştiği yer, okullardır. Okul, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinin beklendiği ve kişilerin birbirleriyle etkileştikleri bir ortam sunmaktadır. Okul bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirmektedir. Okulda, insan kişiliğinin biçimlenmesi için öğrenmeler gerçekleştirilerek, eğitim hizmeti üretilir (Saylan, 2007). Genel olarak eğitim bilimciler, okullarda eğitimin, öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşmenin sağlanması, kendini gerçekleştirmenin oluşması ve kendine güvenin gerçekleşmesi şeklinde geliştiğini belirtmektedirler (Şişman ve Turan, 2000). Günümüz bilgi toplumunun eğitim kurumlarında, bilginin aktarılmasından çok, bilgiye nasıl ulaşılacağı ve nasıl üretileceği üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla okulların asıl işlevi öğrencilerin öğrenme potansiyellerini geliştirmek ve çağın gereklerine uygun insanlar yetiştirmek olmalıdır (Tonbul ve Yalçınkaya, 2003). Bu anlamda okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliği ve eğitimin yönetimini de ön plana çıkarmaktadır (Açıkalın, 1998).

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için elde bulunan madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir (Aydoğdu, 2008). Eğitim yönetiminin en önemli konusu, insandır. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü,

eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmaktır (Yiğit, 2008). Eğitim yönetiminde yönetici, öğretmen ve öğrenci en önemli üç insan gücü kaynağıdır (Aydoğdu, 2008). Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan, ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin alt uygulama alanı olup, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Okul yönetiminin görevi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okulu, amaçlarına uygun olarak yaşatmak ise örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmakla gerçekleşmektedir (Ünal ve Ada, 2004).

Türkiye'de başta okullar olmak üzere tüm eğitim kurumlarının yöneticilerine "eğitim yöneticisi" adı verilmektedir. Eğitim yöneticisi, çalıştığı kurumun eğitsel amaçlarının gerçekleştirmesine dönük etkinlikleri planlayan, insan ve fizik kaynaklarını, bu eğitsel amaçların en etkili biçimde gerçekleşmesi yönünde eşgüdümleyen ve denetimini gerçekleştiren bir alan uzmanıdır (Kepenekçi, 2011). Okul yöneticiliği; toplumun eğitim gereksinimini karşılayan temel birim olan okulun, amaçlarına uygun olarak yönetilmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2005). Küçükahmetoğlu'na (2012) göre okul yöneticisinin etkili bir yönetim sergileyebilmesi, okul yönetiminin kavram ve süreçleri ile davranış bilimlerini bilmesi ile olanaklıdır.

Bir okul yöneticisinin okul yönetiminde başarılı olabilmesi için alan ile ilgili bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre yönetici seçiminde yeterliklerin dikkate alınması, belirlenen okul yöneticilerinin bu niteliklerinin sınanması ve seçilen yöneticilerde çalışmalar çerçevesinde standart bir düzen içinde niteliklerin sağlanması gerekmektedir. Böylelikle eğitim sisteminde sık sık karşılaşılan okul yönetme sorunlarına sağlıklı çözümler üretemeyen, insan ilişkilerinde zayıf ve buna benzer özelliklere sahip okul yöneticilerinin görev alması önlenebilir (Gedikoğlu ve Bülbül, 2009). Cemaloğlu'na (2005) göre, okul yöneticisi zorunlu olarak sorunları çözmekle yükümlüdür. Bu nedenle okul yöneticilerinin, hizmet öncesinde problem çözme teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanmış olması gerekmektedir.

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para ve araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (Ilgar, 2005). Ancak eğitim sisteminde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasında önemli engeller bulunmaktadır. Önemli engellerden biri öğretmenlik ile yöneticilik görev değerlerinin birbiriyle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Bu karışım "öğretmen yönetici" tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamasına yol açmıştır. Ancak hem öğretmenlik hem de yöneticilik ayrı meslek ve uzmanlık alanlarıdır. Birindeki bilgi birikimi ve formasyon diğeri için yeterli değildir. Okul yöneticilerinin öğretmenlik becerilerinden farklı olarak yönetim süreçleri, personel yönetimi, okul yönetimi ve ekonomisi, öğretimsel ve teknolojik liderlik, iletişim vb. alanlarda iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Arıkan, 2007). Yöneticilik de öğretmenlik gibi

bir meslek ise okul müdürlüğünün de bir eğitimi olması gerekmektedir. Bu nedenle hizmet öncesi yönetici eğitiminin kurumsallaşması, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesine hizmet edecektir (Işık, 2003).

Okul yöneticilerinin yeterlik kazanmaları öngörülen alanlar dünyada sürekli olarak tartışılmaktadır. Okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi hainde, okul yöneticisi adaylarının da bu rolün gereklerine göre yetiştirilmesi bazı konularda birtakım yeterlilikler kazanmaları gerekmektedir. Okul yöneticisinden beklenen temel işlevlerden biri, okulu yönetirken okul içerisinde yer alan insanlarla (öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar) okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktır (Terci, 2008). Okullarda eğitim yöneticisi olmayı tercih edenlerin yöneticilik bilgi ve becerisi ile bu görevi üstlenmeyi gerçekten istemesi olması daha başka bir ifadeyle gönüllü olması esastır. Bu şartlar doğrultusunda yöneticilik bilinci oluşabilir (Balcı, 2002). Işık'a (2003) göre; müdür olarak atanacak olan bireylerin formasyon programlarını başarıyla tamamlama koşulu, okul müdürlerinin okulları etkili bir şekilde yönetebilme olasılığını artırmaktadır.

Türkiye'de okul yöneticiliğinin bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmemesi ve yönetici adaylarına hizmet öncesinde yöneticilik eğitiminin verilmemesinin sonucu olarak okul yöneticisi seçme ve atama sisteminde rasyonel olmayan uygulamaları ortaya çıkarmaktadır (Memduhoğlu, 2007). Yiğit'e (2008) göre; okullara yapılan müdür ve müdür yardımcısı atamaları sürekli olarak tartışma konusu olmaktadır. MEB atamalarla ilgili olarak atama yönetmelikleri çıkartmakta ve bu yönetmeliklere göre atamalar gerçekleştirmektedir. Ancak atamalar yapılırken yönetmeliklerdeki bazı konuların tartışmaya açık bir şekilde bırakılması nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle hazırlanan yönetmelikler ve bu yönetmeliklere göre atanan yöneticilerin atamaları iptal edilebilmektedir.

Türkiye'de son yıllarda dönem dönem yöneticiler, seçme sınavına tabi tutulmuş ve hizmet içinde yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Ancak yönetmeliklerin içeriği ve puanlama ölçütleri konunun ilgilileri tarafından çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Çeşitli sendikaların, öğretmenlerin, kurum yöneticilerinin görüşleri ve bu hususta yapılan akademik çalışmalar doğrultusunda konuyla ilgili problemleri ortadan kaldırmak adına yapılan alan yazındaki araştırmalar (Günay, 2004b; Arıkan, 2007; Yeloğlu, 2008; Yiğit, 2008; Aslan, 2009; Aytekin, 2009; Vural, 2009; Karasoy, 2010; Önder ve Taş, 2010; Özmen ve Kömürlü, 2010; Demir ve Pınar, 2013) incelendiğinde içerik ve puanlama ölçütleri bakımından çeşitli eleştiriler getirildiği; ancak araştırmaların daha çok eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili olduğu ve çoğunun eğitim sistemi uygulamalarının iyileştirilmesi gerekliliği konusunda olduğu görülmüştür. Günümüze kadar okullara atanan yöneticilerin seçimine gereken özenin gösterilemediği; bunun en büyük nedeninin siyasi iktidarların istedikleri kişileri belli görevlere

getirme çabası olduğu; bu nedenle yoruma açık ve objektif olmayan yönetmeliklerle atamaların yapıldığı; son yıllarda getirilen sınavla yönetici atama uygulamasının bu konuda bir umut olabilecekken, mülakat uygulamasının gündeme gelmesiyle atamaların siyasallaşmasına sebep olduğu görülmektedir.

Kısacası eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik değişiklikleri konuya ilişkin sıkıntıları ortadan kaldıramamıştır. Tüm bu uygulamalar uzun soluklu olamamıştır. Eğitim kurumlarına yönetici atama konusunda tutarlı politikalar izlenememiş ve yönetmelikler siyasi etkili uygulamaların önüne geçememiştir. Bu anlamda eğitim kurumlarına yönetici atama ve yer değiştirmeye ilişkin sorunların hala çözülememesi konuyla ilgili ayrıntılı bilimsel verilerin kısıtlı olması veya mevcut olan bilimsel verilerin dikkate alınmaması ile ilgili olabilir. Bu nedenle konunun ayrıntılarını gözler önüne seren ve açıklayan ilgili birçok araştırma sonucuna gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın MEB'e bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim yöneticiliklerine (okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı) atanacakların seçilme ve atanma sürecine ilişkin, eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesi ile geleceğin yöneticileri olarak kendilerine geliştirme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda atama yönetmeliklerini hazırlayanlar ve süreçte görev alanlar açısından, atama sistemindeki sorunların çalışanlar tarafından nasıl algılandığının bilinmesinin, sistemi geliştirme açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Eğitim kurumlarına yönetici adaylarının seçimi ve atanmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda alt problemleri şunlardır:

1. Eğitim kurumları yönetici adaylarının seçimi sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. Eğitim kurumları yönetici adaylarının atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

3. Eğitim kurumları yönetici adaylarının değerlendirilmesinde kullanılan yönetici değerlendirme ölçütlerinin yeterliliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

4. Eğitim kurumları yönetici adaylarının seçimi ve atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 28 Şubat 2013 tarihli "MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" çerçevesinde okul ve kurum yöneticiliklerine yapılacak atamalarda dikkate alınması gereken ilkeler, sınav yapılması gereken yönetim kademesi, mülakat sisteminin uygulanabilirliği, adaylarda aranacak özellikler, atama sürecinde aranan ölçütler ve yaşanan uygulamalarla ilgili görüşleri tespit etmek ve değerlendirmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin temelini oluşturan okulların yönetimi oldukça önemlidir. Bu nedenle bu okullarda görev yapan yöneticilerin titizlikle seçilmesi ve atama işlemlerinin adaletli bir şekilde yapılması, sistemin temel taşının iyi işlemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Atama kriterleri değişik dönemlerde değişik şekillerde gerçekleşmiş ve okul yöneticileri görevlendirilmiştir. Yönetici seçilirken üzerinde durulması gereken en önemli husus o kişinin yöneticilik yapacak özelliklere sahip olup olmadığının araştırılması ve belirli kriterler göz önüne alınarak seçilmesidir (Bingül, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına yönetici atama sürecine ilişkin sistem içinde çalışanların görüş ve önerilerini belirlemeye çalışan bu araştırma bu anlamda önemlidir. Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve önerilerini değerlendirilmesi ile eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında yapılmış uygulamalar ile mevcut durumu inceleyerek, gelecekte eğitim kurumları yöneticilerinin atanmasında yaşanabilecek sorunlara çözüm önerileri sunmak ve var olan muhtemel aksaklıkları belirleyerek ileride ortaya konulacak/geliştirilecek yeni yönetmeliklere yönelik bilimsel temeller sağlanması açısından da önem taşımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, İzmir ili Çiğli ilçesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında görev yapan eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Sayıltılar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler veri toplama araçlarına samimi bir şekilde cevaplar vermişlerdir.

1.7. Tanımlar

Eğitim kurumu: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumları (ilköğretim ve ortaöğretim okulları).

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerinde bulunan personeldir.

Kurucu Müdür: İlk defa eğitim ve öğretime açılacak olan kurumları, kurumun amacına uygun eğitim ve öğretim hizmetlerine hazır hale getirmek üzere, eğitim ve öğretime açılıncaya kadar geçen süre içerisinde görevlendirilen yöneticidir (Resmi Gazete, 2013a).

Seçme sınavı: Eğitim kurumları yöneticiliklerine atanacaklar için düzenlenen ön eleme sınavıdır.

Hizmet içi eğitim: Seçme sınavı ile seçilen yönetici adaylarının göreve atanmadan önce aldıkları eğitimdir.

Mülâkat değerlendirmesi: Eğitim kurumları yöneticiliği (müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı) deneyimi olanlardan kurum müdürünü belirlemek için yapılan değerlendirmedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği: Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin belirlenmesine ilişkin usul ve esasları kapsayan; yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacı ile bakanlık tarafından hazırlanan düzenleyici kuralların tümüdür (Resmi Gazete, 2013a).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim yöneticiliklerine atanacakların; seçilme ve atanma sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma tarama modelli bir araştırmadır. Araştırma, karma araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Bir araştırmada kullanılacak yöntemi, araştırılmak istenen sorunun niteliği belirlemektedir. Bu durumda da nitel ya da nicel hangi yöntemin uygulanması gerektiğini "uygunluk" tayin etmektedir. Araştırma probleminin çözümü için hangisi uygunsa o yöntem seçilmelidir (Balcı, Şimsek, Gümüşeli ve Tanrıöğer, 2009). Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin avantajlarını artırıp, dezavantajları azaltılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak veri toplama olanakları geliştirilmeye çalışılmıştır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Akt. Doğanay ve Bal, 2010). Bu araştırmada kullanılan karma yöntem deseni ile öncelikle ilk üç alt problem için nicel ve dördüncü alt problem için nitel yöntemlerle veriler elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılı İzmir ili Çiğli İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 41 adet eğitim kurumunda görev yapan 113 yönetici (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) ve 1534 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı İzmir ili Çiğli ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 10 adet ilkokul, 5 adet ortaokul, 13 adet ilkokul/ortaokul ve 12 adet lisede görev yapan 113 yönetici (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) ve ankete katılmaya istekli 298 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için Çiğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okulların öğretmen ve yönetici listeleri alınmıştır. Çiğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğün' den gerekli iznin alınmasının ardından Mart-Mayıs 2013 tarihleri arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Krijcie ve Morgan'ın (1970) önerdiği evren- örneklem tablosundaki uygun değerlere (%99 güvenirlik; %5 hata sınırı) göre belirlenmiştir. 460 katılımcıya araştırma anketi uygulanmıştır. Okullara uygulanan anketlerden 450 tanesi geri alınmış, 39 anket kurallara uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınamamıştır. 411 anket araştırmacı tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Evrenin okul düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyleri	Evren	%	Örneklem Sayısı
İlkokul/ Ortaokul	320	21	67
İlkokul	307	20	61
Ortaokul	344	22	75
Lise	563	37	208
Toplam	1534	100	411

Tablo 3.1'e göre araştırmanın evrenini belirleyen ilkokul/ortaokullarda bulunan 320 yönetici ve öğretmenin % 21'i (n:67), ilkokullarda bulunan 307 yönetici ve öğretmenin % 20'si (n:61), ortaokullarda bulunan 344 yönetici ve öğretmenin % 22'si (n:75), liselerde bulunan 563 yönetici ve öğretmenin % 37'si (n:208) araştırmanın örneklemini (n:411) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler araştırmanın evreninin % 26.79'unu (n:411) kapsamaktadır. Bu okullardaki yönetici ve öğretmenlerin bireysel özelliklerinin dağılımı Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Örneklemin Bireysel Özeliklere Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	263	64
	Erkek	148	36
Yaş	25 yaş ve altı	3	7
	26-30 yaş	30	7.3
	31-35 yaş	89	21.7
	36-40 yaş	111	27

	41 yaş ve üstü yaş	178	43.3
Görev	Müdür	35	8.5
	Müdür Baş Yrd./ Müdür Yrd.	78	19
	Öğretmen	298	72.5
Öğretmenlikteki Kıdem	5 yıl ve altı	20	4.9
	6-10 yıl	51	12.4
	11-15 yıl	130	31.6
	16-20 yıl	129	31.4
	21 yıl ve üstü	81	19.7
Yöneticilikteki Kıdem	Hiç yok	259	63
	5 yıl ve altı	79	19.2
	6-10 yıl	41	10
	11-15 yıl	13	3.2
	16-20 yıl	14	3.4
	21 yıl ve üstü	5	1.2
Sendika	Üye	248	60.3
	Üye değil	163	39.7

Tablo 3.2'de ankete katılanların % 64'ünün (n:263) kadın, % 36'sının (n:148) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Ankete katılanların yaş değişkenlerinin; % 7 ile (n:3) 25 yaş ve altı, % 7.3 ile (n:30) 26–30 yaş, % 21.7 ile (n:89) 31–35 yaş, % 27 ile (n:111) 36–40 yaş, % 43.3 ile (n:178) 41 yaş ve üstünden oluştuğu görülmektedir. Ankete katılanların % 8.5'unu (n:35) okul müdürü, % 19'unu (n:78) müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı, % 72.5'ini (n:298) ise öğretmenler oluşturmaktadır. Ankete katılanların % 4.9'u (n:20) 5 yıl ve altı, % 12.4'ü (n:51) 6–10 yıl, % 31.6'sı (n:130) 11–15 yıl, % 31.4'ü (n:129) 16–20 yıl, % 19.7'si (n:81) 21 yıl ve üstü öğretmenlik kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Ankete katılanların % 63'ünün (n:259) yöneticilik kıdemi hiç yokken, % 19.2'si (n:79) 5 yıl ve altı, % 10'u (n:41) 6–10 yıl, % 3.2'si (n:13) 11–15 yıl, % 3.4'ü (n:14) 16–20 yıl, % 1.2'si (n:5) 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Ankete katılanların % 60.3'ünün (n:248) sendika üyesi olduğu, % 39.7'sinin (n:163) sendika üyesi olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Günay (2004b) tarafından geliştirilen "Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi anketi" kullanılmıştır. Anket 2004 yılında geliştirilmesine rağmen MEB'in halen devam eden uygulamaları açısından uygunluğu değerlendirilmiş, bu nedenle MEB'in yasal sürecini değerlendiren maddelerden oluştuğu için yeterli görülmüştür.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılanlara kişisel bilgileriyle ilgili 6 soru sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde yönetici adaylarının seçilme esasları hakkında 10 soru

sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise yönetici adaylarının atanma esasları hakkında 7 soru sorulmuştur. Dördüncü bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 28 Şubat 2013 tarih ve 28573 sayılı Resmi Gazete' de yayınlanarak yürürlüğe giren "MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği"nde yer alan "yönetici değerlendirme formu Ek-1"deki 18 farklı ölçütün yöneticiler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme için değerlendirme formunda yer alan ölçütlerin karşısına "Evet yeterli", "Hayır en az…/en çok… puan olmalıdır", ifadeleri yazılmıştır. Anketin son hali için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ankette açık uçlu soruyla katılımcılardan yöneticilerin seçilmesinde ve atanmasında önemli gördükleri önerileri yazmaları istenmiştir. Ankette toplam 41 soru sorulmuştur (Ek:1).

Günay (2004b) tarafından geliştirilen "Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetişme ve Atamaya İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Anket" Ankara'da bulunan Ankara, Gazi ve Hacettepe üniversitelerinden alan uzmanı 15 öğretim üyesinin "uzman görüşü" alınarak düzenlenmiştir. Anket, bir ilköğretim okulunun yönetici ve öğretmenlerinden oluşan 20 kişilik gruba "ön uygulama" olarak sunulmuş ve alınan dönütlere göre ankete son şekli verilerek anketin geçerliliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ankette yer alan açık uçlu soruya, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak ve sınıflandırılarak yorumlamaları yapılmıştır. Alıntı yapılırken her alıntıya bir kod verilmiştir bu kodlar yöneticilerin görev unvanından (M, MYRD ve Ö) oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel yöntem bölümü için, yapılan analiz sonucu elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için oluşturulan kodlar ve temalar iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliğin sağlanması için araştırmacı tarafından veriler, ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. İç güvenirlik için tutarlık incelemesi, dış güvenirlik için iki uzman tarafından gerçekleştirilen teyit incelemesi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

İzmir ili Çiğli Kaymakamlığı ve Çiğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alındıktan sonra anket uygulanmaya başlanmıştır. Anket, araştırmacı tarafından İzmir ili Çiğli ilçesi örneği kapsamında 41 okula dağıtılmış, öğretmen ve yöneticilere bireysel olarak uygulanmıştır. Anketin cevaplanması için verilen belli bir süreden sonra % 97'si (n:450) geri alınabilmiştir. Okullardan geri alınan 450 anketin 411'i değerlendirmeye alınmıştır.

Uygulanan anket, öğretmen ve yöneticiler tarafından okulda doldurulmuştur. Anketin yanıtlanma süresi, ortalama 20 dakika almıştır. Anketin okullarda uygulanması ve toplanması toplam iki ay sürmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nicel verileri için, verilerin çözümlenmesi aşamasında veri toplama aracında yer alan sorular, frekans ve yüzde analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler; SPSS 19.0 paket programına işlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın açık uçlu soru olan nitel veri bölümünde, katılımcılardan yöneticilerin seçilmesinde ve atanmasında önemli gördükleri önerileri yazmaları istenmiştir. Anketin açık uçlu sorusundan elde edilen verilerin analizinde, ankette yer alan sorular dikkate alınarak bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar verilerek betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde analiz gerçekleştirilmiştir (Türnüklü, 2000). Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Formlardan elde edilen veriler öncelikle Office programına aktarılarak birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Araştırmada her bir yorum (açıklama) için, satır-satır analiz (line by line analysis) yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmada ana temalar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda dikkate alınarak belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 3.3'de görülmektedir.

Tablo 3.3. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Ana Tema	Kategoriler	Alt Temalar
Eğitim kurumları yönetici adaylarının yönetici seçimi ve atanması sürecine ilişkin önerilerinin dağılımı	Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine ilişkin görüşler	Tüm kademeler
		Şube müdürleri
		Sınav yeterli değildir
		Toplam
	Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri	Sınav gereklidir
		Staj-meslek eğitimi
		İletişim eğitimi
		Genel eğitim (mesleki yeterlik, …)
		Toplam
	Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler	Objektif sınav
		Psikolojik test
		Kayırma olmayan sınav
		Toplam

Tablo 3.3'e göre, verilerin analizi sonucunda ana temaya bağlı üç kategori ortaya çıkmıştır. Birinci kategori olan "Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine ilişkin görüşler" tüm kademeler,

şube müdürleri ve sınav yeterli değildir, şeklinde üç alt tema oluşturulmuştur. İkinci kategori olan "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri" başlığı altında "sınav gereklidir, staj-meslek eğitimi, iletişim eğitimi ve genel eğitim (mesleki yeterlik, vb.)" olarak dört alt tema oluşturulmuştur. Üçüncü kategori olan "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler" başlığı altında ise "objektif sınav, psikolojik test ve kayırma olmayan sınav" şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda, araştırmanın açık uçlu sorusundan elde edilen nitel verilerin analizinde, belirlenen bir kategorisinin içerik analizine ilişkin örnek Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Açık Uçlu Sorudan Elde Edilen Verilerin İçerik Analizine Örnekler

Kategori	Alt Temalar	Kodlar
Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri	**Staj**-meslek eğitimi	Ö "**Stajyerlik süresi** içinde öğretmen en az bir yıl idari görevde de çalıştırılmalıdır."
	İletişim eğitimi	Ö "insan ilişkileri, diksiyon ve topluluğa hitap etme gibi kriterlerin de olması gerekir."
	Genel eğitim (mesleki yeterlik, …)	M "İlk defa atanacaklar mutlaka iyi bir **hizmet içi eğitimden** geçirilmelidir."

Tablo 3.4'te "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri" kategorisine ilişkin içerik analizi yöntemi ve bu kategorinin üç alt teması ve buna ilişkin kodlar yer almaktadır.

BULGULAR

3.2. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda tarama yöntemiyle incelenen araştırma problemlerinin bulguları iki ana bölümde sunulmuştur.

3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Eğitim kurumları yönetici adaylarının seçimi sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımı nasıldır?" şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen eğitim kurumları yönetici adaylarının seçimi sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Seçimi Sürecine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı

Sorular	Seçenekler	f	%
1.Eğitim kurumlarına yöneticiliğine ideal olarak hangi bölümden mezun olanlar başvurmalıdır?	Eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve planlaması programından mezun olanlar	246	59.9
	Kamu yönetimi işletme iktisat vb. fakülte mezunları	12	2.9
	Tüm branşlarda yetişmiş öğretmenler	85	20.7
	Yukarıda belirtilen her üç grubun mezunları	68	16.5
2.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler sınavla seçilmeli midir?	Sınavla seçilmelidir	349	84.9
	Sınavsız seçilmelidir	62	15.1

Tablo 3.5. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Seçimi Sürecine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

Sorular	Seçenekler	f	%
3.Yöneticilerin sınavla seçilmesinin temel gerekçesi hangisidir?	Siyasi kayırmalar olmaz	112	27.3
	Adil ve nesnel bir uygulama olur	202	49.1
	En başarılı olanlar seçilir	43	10.5
	Diğer (Sınavsız seçilmelidir diyenler bu soruyu boş bırakacak)	54	13.1
4.Yönetici seçiminde hangi sınav türleri uygulanmalıdır?	Genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulanmalıdır	179	43.6
	Genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı mülakat sınavı uygulanmalıdır.	18	4.4
	Yukarıda belirtilen hem yazılı, hem de mülakat sınavı uygulanmalıdır	160	38.9
	Diğer (Sınavsız seçilmelidir diyenler bu soruyu boş bırakacak)	54	13.1
5. Sınav, hangi yönetim kademesi için uygulanmalıdır?	Eğitim kurumu müdürlüğü için uygulanmalıdır	24	5.8
	Eğitim kurumu müdür yardımcılığı için uygulanmalıdır	5	1.2
	Hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı için Uygulanmalıdır	328	79.8
	Diğer (Sınavsız seçilmelidir diyenler bu soruyu boş bırakacak)	54	13.1
6. Yazılı sınav, hangi kurum ya da kuruluşlardan tarafından hazırlanmalı ve uygulanmalıdır?	ÖSYM hazırlamalı ve uygulamalıdır	77	18.7

	MEB hazırlamalı ve merkezi sistemle uygulamalıdır	81	19.7
	Valilikler, kendi koşullarını belirleyerek hazırlamalı ve uygulamalıdır.	8	1.9
	MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılmalıdır	191	46.5
	Diğer (Sınavsız seçilmelidir diyenler bu soruyu boş bırakacak)	54	13.1
7. Size göre yöneticilerin sınavsız seçilmesinin temel gerekçesi Hangisidir?	Yönetim bilgi ve becerisi sınavla ölçülemez	48	11.7
	Mesleki deneyim esas alınmalıdır	14	3.4
	Diğer (Sınavla seçilmelidir diyenler bu soruyu boş bırakacak)	349	84.9
8. Yöneticiliğe (Md. Başyrd., Md Yrd.) Başvuran adayda öğretmenlik deneyimi aranmalı mıdır?	Evet, stajyerliğin kalkması yeterlidir.	47	11.4
	Evet, stajyerlikten sonra en az 1-3 yıl	51	12.4
	Evet, stajyerlikten sonra en az 4-7 yıl	215	52.3
	Evet, stajyerlikten sonra en az 8-10 yıl	86	20.9
	Hayır	12	2.9

Tablo 3.5. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Seçimi Sürecine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

9.Okul müdürlüğüne başvuran adayda öğretmenlik/yöneticilik deneyimi aranmalı mıdır?	Evet	390	94.9
	Hayır	9	2.2
	Diğer (8. Soruya Hayır diyenler bu soruyu boş bırakacak)	12	2.9
10.Okul müdürlüğüne başvuran adayda öğretmenlik deneyimi kaç yıl olmalıdır?	1-3 yıl	50	12.2
	4-7 yıl	226	55
	8-10 yıl	114	27.7
	Diğer (9. Soruya Hayır diyenler bu soruyu boş bırakacak)	21	5.1
11.Okul müdürlüğüne başvuran adayda yöneticilik deneyimi kaç yıl olmalıdır?	1-3 yıl	175	42.6
	4-7 yıl	183	44.5

	8-10 yıl	32	7.8
	Diğer (9. Soruya Hayır diyenler bu soruyu boş bırakacak)	21	5.1
12.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi gerekli midir?	Gereklidir	390	94.9
	Gerekli değildir	21	5.1

Tablo 3.5'teki eğitim kurumları yönetici adaylarının seçilmesi hakkındaki yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; 12 sorunun; ankete katılan yönetici ve öğretmenler tarafından cevaplananlarının sayıları ile yüzde oranları hesaplanarak gösterilmiştir. Ankette eğitim kurumları yöneticiliğine ideal olarak hangi bölümden mezun olanlar başvurmalıdır sorusu sorulmuş ve katılımcıların % 59.9'u (n:246) eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve planlaması programından mezun olanlar, % 2.9'u (n:12) kamu yönetimi işletme iktisat vb. fakülte mezunları, % 20.7'si (n:85) tüm branşlarda yetişmiş öğretmenler ve % 16.5'u (n:68) yukarıda belirtilen her üç grubun mezunlarının başvurması konusunda görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre; katılımcıların % 59.9'u (n:246) en çok eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve planlaması programından mezun olanların yöneticiliğe başvurmaları konusunda görüşlerini bildirmiştir.

Katılımcılara eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin sınavla seçilip seçilmemesi durumu ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların % 84.9'u (n:349) sınavla seçilmesi gerektiği, diğer % 15.1'i de (n:62) sınavsız seçilmesi gerektiği yönünde en çok görüşlerini bildirmişlerdir.

Katılımcılara "Size göre yöneticilerin sınavla seçilmesinin temel gerekçesi aşağıdakilerden hangisidir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 27.3'ü (n:112) siyasi kayırmalar olmayacağını, % 49.1'i (n:202) adil ve nesnel bir uygulama olacağını, % 10.5'u (n:43) en başarılı olanlar seçileceğini ve % 13.1'i (n:54) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Verilen cevaplara göre, yönetici olarak seçilecek kişilerin adil ve nesnel bir uygulama için sınavla seçilmeleri, siyasi kayırmalardan da uzak durulması gerektiği en çok vurgulanmaktadır.

Katılımcıların "Size göre yönetici seçiminde aşağıda belirtilen sınav türlerinden hangisi uygulanmalıdır?" sorusuna ilişkin görüşlerine göre, katılımcıların % 43.6'sı (n:179) genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulanmasını, % 4.4'ü (n:18) genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı mülakat sınavı uygulanmasını, % 38.9'u (n:160) yukarıda belirtilen hem yazılı, hem de mülakat sınavı uygulanmasını ve % 13.1'i (n:54) boş bırakarak görüşlerini bildirmişlerdir. Verilen cevaplara göre, yönetici olarak seçilecek kişilerin sadece yazılı sınavdan

geçmeleri, sınavlar arasından da genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulamasına ağırlık verilmesi gerektiği en çok vurgulanmaktadır.

Katılımcılara "Sınav, hangi yönetim kademesi için uygulanmalıdır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 5.8'i (n:24) eğitim kurumu müdürlüğü için uygulanmasını, % 1.2'si (n:5) eğitim kurumu müdür yardımcılığı için uygulanmasını, % 79.8'i (n:328) hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı için uygulanması yönünde ve % 13.1'i (n:54) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Verilen cevaplara göre, yönetici olarak seçilecek kişilerin seçimi için yapılacak olan sınavların büyük bir çoğunlukla hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı unvanları için yapılması gerektiği en çok vurgulanmaktadır.

Katılımcılara "Yazılı sınav, aşağıda belirtilen kurum ya da kuruluşlardan hangisi tarafından hazırlanmalı ve uygulanmalıdır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 18.7'si (n:77) ÖSYM hazırlamalı ve uygulamalıdır, % 19.7'si (n:81) MEB hazırlamalı ve merkezi sistemle uygulamalıdır, % 1.9'u (n:8) valilikler, kendi koşullarını belirleyerek hazırlamalı ve uygulamalıdır, % 46.5'u (n:191) MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılmalıdır ve % 13.1'i (n:54) boş bırakarak görüşlerini bildirmişlerdir. Verilen cevaplara göre, yönetici olarak seçilecek kişilerin seçimi için yapılacak olan sınavların büyük bir çoğunlukla ÖSYM tarafından hazırlanması ve uygulanması gerektiği en çok vurgulanmaktadır.

Katılımcılara "Size göre yöneticilerin sınavsız seçilmesinin temel gerekçesi aşağıdakilerden hangisidir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 11.7'si (n:48) yönetim bilgi ve becerisi sınavla ölçülemez, % 3.4'ü (n:14) mesleki deneyim esas alınmalıdır ve % 84.9'u (n:349) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Bu soruda yöneticiler, yönetim bilgisinin sınavla ölçülemeyeceğini en çok vurgulamaktadırlar.

Katılımcılara "Yöneticiliğe (Md. Başyrd., Md Yrd.) başvuran adayda öğretmenlik deneyimi aranmalı mıdır? sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 11.4'ü (n:47) Evet, stajyerliğin kalkması yeterlidir, % 12.4'ü (n:51) Evet, stajyerlikten sonra en az 1-3 yıl, % 52.3'ü (n:215) Evet, stajyerlikten sonra en az 4-7 yıl, % 20.9'u (n:86) Evet, stajyerlikten sonra en az 8-10 yıl ve % 2.9'u (n:12) Hayır seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmiştir. Verilen cevaplara göre Yöneticiliğe (Md. Başyrd., Md Yrd.) başvuran adayda 4-7 yıllık öğretmenlik deneyimi esas alınması en çok vurgulanmıştır.

Katılımcılara "Okul Müdürlüğüne başvuran adayda öğretmenlik/yöneticilik deneyimi aranmalı mıdır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 94.9'u (n:390) Evet, % 2,2'si (n:9) Hayır ve % 2.9'u (n:12) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Bu soruda okul müdürlüğüne başvuran adayda öğretmenlik/yöneticilik deneyimi aranması en çok vurgulanmıştır.

Katılımcılara "Okul Müdürlüğüne başvuran adayda öğretmenlik deneyimi kaç yıl olmalı?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 12.2'si (n:50) 1-3 yıl, % 55'i (n:226) 4-7 yıl, % 27.7'si (n:114) 8-10 yıl ve % 5.1'i (n:21) boş bırakarak görüşlerini bildirmişlerdir. Bu soruda okul müdürlüğüne başvuran adayda 4-7 yıl öğretmenlik deneyimi aranması en çok vurgulanmıştır.

Katılımcılara "Okul Müdürlüğüne başvuran adayda yöneticilik deneyimi kaç yıl olmalı?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 42.6'sı (n:175) 1-3 yıl, % 44.5'u (n:183) 4-7 yıl, % 7.8'i (n:32) 8-10 yıl ve % 5.1'i (n:21) boş bırakarak görüşlerini bildirmişlerdir. Bu soruda okul müdürlüğüne başvuran adayda 4-7 yıl yöneticilik deneyimi aranması en çok vurgulanmıştır.

Katılımcılara "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi alması gerekli midir?" ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların % 94.9'u (n:390) Gereklidir, % 5.1'i (n:21) Gerekli değildir seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim kurumlarına yönetici olarak seçilip atanacak olan kişiler için yapılacak olan hizmet öncesi bir eğitimin gerekli olduğu büyük bir çoğunlukla tercih edilmiştir.

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Eğitim kurumları yönetici adaylarının atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımı nasıldır?" şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen eğitim kurumları yönetici adaylarının atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Atanması Sürecine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı

Sorular	Seçenekler	f	%
1.Eğitim kurumlarına yönetici atamalarını hangi kurumun yapması gerekmektedir?	Valiliklerce yapılmalıdır.	86	20.9
	Bakanlıkça yapılmalıdır.	229	55.7
	İlköğretim ve ortaöğretim kurumu yöneticiliğine göre farklılaşmalıdır.	96	23.4
2.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavı yapılmalı mıdır?	Yapılmalıdır.	214	52.1
	Yapılmamalıdır.	197	47.9
3.Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında uygulanacak mülakat sınavının hangi kurum ve kuruluşlar tarafından yapılması gerekir?	Üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır	83	20.2
	Bakanlıkta oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır	70	17
	İl Milli Eğitim Müdürlüklerince oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır.	47	11.04
	Valiliklerde oluşturulacak komisyonca	14	3.4

	yapılmalıdır		
	Diğer (12. Soruya yapılmamalıdır diyenler bu soruyu boş bırakacak)	197	47.9
4.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavı neden uygulanmamalıdır?	Mülakat sınavının objektifliği tartışmalıdır	152	37
	Mülakat sınavı amaçlarına uygun biçimde yapılmamaktadır.	45	10.9
	Diğer (12. Soruya yapılmalıdır diyenler bu soruyu boş bırakacak)	214	52.1
5.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışma sürelerinin sınırlandırılabilir mi?	Sınırlandırılmalıdır	328	79.8
	Sınırlandırılmasına gerek yoktur	83	20.2
6.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışmaları belli bir süre ile sınırlı olacaksa bu sürenin ne kadar olması gerekir?	En az 3 en fazla 5 yıl olmalıdır	128	31.1
	En az 5, en fazla 8 yıl olmalıdır	200	48,7
	Diğer (15. Soruya Sınırlandırılmasına gerek yoktur diyenler bu soruyu boş bırakacak)	83	20.2
7.Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin (müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) atamasının ne şekilde yapılması gerekir?	Kurum müdürünce belirlenip teklif edilmelidir.	110	26.8
	Aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanmalıdır.	301	73.2

Tablo 3.6'daki eğitim kurumları yönetici adaylarının atanması hakkındaki yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; 7 soru; ankete katılan yönetici ve öğretmenler tarafından cevaplananların sayıları ile yüzde oranları hesaplanarak gösterilmiştir. Katılımcılara, eğitim kurumlarına yönetici atamalarını hangi kurumun yapması gerektiği ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların % 20.9'u (n:86) "valiliklerce yapılmalıdır", % 55.7'si (n:229) "bakanlıkça yapılmalıdır" ve % 23.4'ü (n:96) "İlköğretim ve ortaöğretim kurumu yöneticiliğine göre farklılaşmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim kurumlarına yönetici atamalarının bakanlıkça yapılması en çok vurgulanmıştır.

Katılımcılara "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavı" yapılıp yapılmaması ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların % 52.1'i (n:214) "yapılması", % 47.9'u (n:197) "yapılmaması" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplara göre, çok az farkla eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak adaylara mülakat sınavının yapılması istenmektedir.

Katılımcılara "Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında uygulanacak mülakat sınavının" hangi kurum ve kuruluşlar tarafından yapılması sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 20.2'si (n:83) "üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır", % 17'si (n:70) Bakanlıkta oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır", % 11.04'ü (n:47) "İl Milli Eğitim Müdürlüklerince oluşturulacak komisyonca

yapılmalıdır," % 3.4'ü (n:14) "Valiliklerde oluşturulacak komisyonca yapılmalıdır" ve % 47.9'u (n:197) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Alınan cevaplara bakıldığında, eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak adayların mülakat sınavının üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılması en çok vurgulanmıştır.

Katılımcılara "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavı neden uygulanmamalıdır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 37'si (n:152) "mülakat sınavının objektifliği tartışmalıdır", % 10.9'u (n:45) "mülakat sınavı amaçlarına uygun biçimde yapılmamaktadır" ve % 52.1'i (n:214) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde, eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak adaylar için mülakat sınavının yapılması düşüncesine karşı olanlar, en çok mülakat sınavının objektifliğinin tartışmalı olduğunu belirtmektedirler.

Katılımcılara "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışma sürelerinin" sınırlandırılıp sınırlandırılmaması ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların % 79.8'i (n:328) "Sınırlandırılmalıdır", % 20.2'si (n:83) "Sınırlandırılmasına gerek yoktur" seçeneğini işaretleyerek görüş bildirmişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında, eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak yöneticilerin, en çok aynı kurumda çalışma sürelerinin sınırlandırılması gerektiği istenmektedir.

Katılımcılara "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışmaları belli bir süre ile sınırlı olacaksa bu sürenin" ne kadar olması ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların % 31.1'i (n:128) "En az 3 en fazla 5 yıl olmalıdır", % 48.7'si (n:200) "En az 5, en fazla 8 yıl olmalıdır" ve % 20.2'si (n:83) boş bırakarak görüş bildirmişlerdir. Bu bulgular kapsamında; eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin aynı kurumda en az 5, en fazla 8 yıl süreyle görev yapmaları öngörülmektedir.

Katılımcılara **"**Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin (müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) atamasının ne şekilde yapılması" gerektiği ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların % 26.8'i (n:110) "Kurum müdürünce belirlenip teklif edilmelidir", % 73.2'si (n:301) "Aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmiştir. Verilen cevaplara göre Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin (müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) "Aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanması" en çok tercih edilmektedir.

3.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Eğitim kurumları yönetici adaylarının değerlendirilmesinde kullanılan yönetici değerlendirme ölçütlerinin yeterliliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımı nasıldır?" şeklinde belirtilmiştir. Üçüncü alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen eğitim kurumları yönetici adaylarının değerlendirilmesinde kullanılan yönetici değerlendirme ölçütlerinin yeterliliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Eğitim Kurumları Yönetici Değerlendirme Ölçütlerinin Yeterliliğine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı

Ölçütler	Seçenekler	f	%
1. Her bir yükseköğrenim derecesinin her yılı için 1 puan verilmesi ölçütü	Evet yeterlidir	359	87.3
	Hayır, daha az olmalıdır	0	0
	Hayır, daha çok olmalıdır	52	12.7
2. Yönetim alanında yapılan yüksek lisansa 6 puan verilmesi ölçütü	Evet yeterlidir	351	85.4
	Hayır, daha az olmalıdır	12	2.9
	Hayır, daha çok olmalıdır	48	11.7
3.Diğer alanlarda yapılan yüksek lisansa 4 puan verilmesi	Evet yeterlidir	355	86.4
	Hayır, daha az olmalıdır	21	5.1
	Hayır, daha çok olmalıdır	35	8.5
4. Yönetim alanında yapılan doktoraya 10 puan verilmesi	Evet yeterlidir	353	85.9
	Hayır, daha az olmalıdır	15	3.6
	Hayır, daha çok olmalıdır	43	10.5
5. Diğer alanlarda yapılan doktoraya 8 puan verilmesi	Evet yeterlidir	352	85.6
	Hayır, daha az olmalıdır	27	6.6
	Hayır, daha çok olmalıdır	32	7.8
6. Bakanlık Tarafından Düzenlenen Web Tabanlı ve Diğer Sertifikalı Eğitimlerin Her Biri İçin (En Fazla 6 Adet) 0,5 Puan Verilmesi	Evet yeterlidir	327	79.6
	Hayır, daha az olmalıdır	0	0
	Hayır, daha çok olmalıdır	84	20.4
7. Başarı belgesine (en fazla 3 adet) 1 puan verilmesi	Evet yeterlidir	335	81.5
	Hayır, daha az olmalıdır	6	1.5
	Hayır, daha çok olmalıdır	70	17
8. Üstün başarı belgesine 4 puan verilmesi	Evet yeterlidir	341	83
	Hayır, daha az olmalıdır	15	3.6
	Hayır, daha çok olmalıdır	55	13.4
9. Her Aylıktan Kesme, Ders Ücretlerinin Kesilmesi ve Maaş Kesilmesi Cezasında 2 Puan Kesilmesi	Evet yeterlidir	361	87.8
	Hayır, daha az olmalıdır	23	5.6
	Hayır, daha çok olmalıdır	27	6,6
10. Her Kademe İlerlemesinin Durdurulması, Kıdem İndirilmesi ve Derece İndirilmesi Cezasında 4 Puan Kesilmesi	Evet yeterlidir	353	85.9
	Hayır, daha az olmalıdır	31	7.5
	Hayır, daha çok olmalıdır	27	6.6
11. Uzman öğretmen unvanı olanlara 4 puan verilmesi	Evet yeterlidir	326	79.3
	Hayır, daha az olmalıdır	49	11,9
	Hayır, daha çok olmalıdır	36	8.8
12. Başöğretmen unvanı olanlara 5 puan verilmesi	Evet yeterlidir	329	80
	Hayır, daha az olmalıdır	44	10.7
	Hayır, daha çok olmalıdır	38	9.2

13. Kurucu müdür olarak görev yapılan eğitim kurumuna yapılacak atamada 10 puan verilmesi	Evet yeterlidir	349	84.9
	Hayır, daha az olmalıdır	52	12.7
	Hayır, daha çok olmalıdır	10	2.4
14. Yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumu yöneticiliklerine başvuran kadın adaylar için 10 puan verilmesi	Evet yeterlidir	365	88.8
	Hayır, daha az olmalıdır	32	7.8
	Hayır, daha çok olmalıdır	14	3.4
15. Mesleki ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarına atanacak meslek dersleri öğretmenleri ile özel eğitim veren okulların yöneticiliğine atanacak engelliler sınıfı alan öğretmenleri için 15 puan verilmesi	Evet yeterlidir	343	83.5
	Hayır, daha az olmalıdır	59	14.4
	Hayır, daha çok olmalıdır	9	2.2

Tablo 3.7. Eğitim Kurumları Yönetici Değerlendirme Ölçütlerinin Yeterliliğine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

Ölçütler	Seçenekler	f	%
16. Öğretmenlikte geçen her bir yıl için 0,48 puan verilmesi	Evet yeterlidir	235	57.2
	Hayır, daha az olmalıdır	0	0
	Hayır, daha çok olmalıdır	176	42.8
17. Müdür yardımcılığında geçen her bir yıl için 0,72 puan verilmesi	Evet yeterlidir	242	58.9
	Hayır, daha az olmalıdır	5	1.2
	Hayır, daha çok olmalıdır	164	39.9
18. Müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl için 0,96 puan verilmesi	Evet yeterlidir	245	59.6
	Hayır, daha az olmalıdır	6	1.5
	Hayır, daha çok olmalıdır	160	38.9

Eğitim kurumları yönetici adaylarının değerlendirilmesinde kullanılan yönetici değerlendirme formunun yeterliliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; formun yeterliliğine ilişkin dikkate alınması gereken 18 farklı ölçüt; ankete katılan Yönetici ve öğretmenlerce "Evet" veya "Hayır" tercihinde bulunanların frekans (f) ile yüzde oranları (%), "Hayır" diyerek "en az ve en çok" puan takdir edenlerin frekans (f) ve yüzde oranları (%) hesaplanarak gösterilmiştir.

Katılımcılara, "Her bir yükseköğrenim derecesinin her yılı için 1 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 87.3'ü (n:359) "Evet yeterlidir", % 12.7'si de (n:52) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, her bir yükseköğrenim derecesinin her yılı için 1 puanın yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Yönetim alanında yapılan yüksek lisansa 6 puan verilmesi" nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 85.4'ü (n:351) "Evet yeterlidir" , % 2.9'u (n:12) "Hayır daha az olmalıdır" % 11.7'si de (n:48) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; yönetim alanında yapılan yüksek lisansa verilen 6 puanın, yönetici değerlendirme formunda yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Diğer alanlarda yapılan yüksek lisansa 4 puan verilmesi" nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 86.4'ü (n:351) "Evet yeterlidir" , % 5.1'i (n:21) "Hayır daha az olmalıdır" % 8.5'i de (n:35) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; diğer alanlarda yapılan yüksek lisansa verilen 4 puanın yönetici değerlendirme formunda yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Yönetim alanında yapılan doktoraya 10 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 85.9'u (n:353) "Evet yeterlidir", % 3.6'sı (n:15) "Hayır daha az olmalıdır" % 10.5'i de (n:43) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; yönetim alanında yapılan doktoraya verilen 10 puanın yönetici değerlendirme formunda yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Diğer alanlarda yapılan doktoraya 8 puan verilmesi" nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 85.6'sı (n:352) "Evet yeterlidir", % 6.6'sı (n:27) "Hayır daha az olmalıdır" % 7.8'i de (n:32) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; diğer alanlarda yapılan doktoraya verilen 8 puanın yönetici değerlendirme formunda yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Bakanlık tarafından düzenlenen web tabanlı ve diğer sertifikalı eğitimlerin her biri için (en fazla 6 adet) 0,5 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 79.6'sı (n:327) "Evet yeterlidir", % 20.4'ü de (n:84) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilere, Bakanlık tarafından düzenlenen web tabanlı ve diğer sertifikalı eğitimlerin her biri için (en fazla 6 adet) 0,5 puanın yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Başarı belgesine (en fazla 3 adet) 1 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 81.5'i (n:335) "Evet yeterlidir", % 1.5'i (n:6) "Hayır daha az olmalıdır", % 17'si de (n:70) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, başarı belgesine (en fazla 3 adet) 1puanın yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Üstün Başarı belgesine 4 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 83'ü (n:341) "Evet yeterlidir" , % 3.6'sı (n:15) "Hayır daha az olmalıdır", % 13.4'ü de

(n:55) “Hayır daha çok olmalıdır” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin üstün başarı belgesine 4 puanın yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara “Her aylıktan kesme ders ücretlerinin kesilmesi ve maaş kesilmesi cezasında 2 puan kesilmesi”nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 87.8’i (n:361) “Evet yeterlidir”, % 5.6’sı (n:23) “Hayır daha az olmalıdır”, % 6.6’sı da (n:27) “Hayır daha çok olmalıdır” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, her aylıktan kesme ders ücretlerinin kesilmesi ve maaş kesilmesi cezasında 2 puan kesilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara **“**Her kademe ilerlemesinin durdurulması, kıdem indirilmesi ve derece indirilmesi cezasında 4 puan kesilmesi”nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 85.9’u (n:353) “Evet yeterlidir” , % 7.5’u (n:31) “Hayır daha az olmalıdır”, % 6.6’sı da (n:55) “Hayır daha çok olmalıdır” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, her kademe ilerlemesinin durdurulması, kıdem indirilmesi ve derece indirilmesi cezasında 4 puan kesilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara “Uzman öğretmen unvanı olanlara 4 puan verilmesi”nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 79.3’ü (n:326) “Evet yeterlidir”, % 11.9’u (n:49) “Hayır daha az olmalıdır”, % 8.8’i de (n:36) “Hayır daha çok olmalıdır” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, uzman öğretmen unvanı olanlara 4 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara “Başöğretmen unvanı olanlara 5 puan verilmesi”nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 80’i (n:329) “Evet yeterlidir” , % 10.7’si (n:44) “Hayır daha az olmalıdır”, % 9.2’si de (n:38) “Hayır daha çok olmalıdır” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmiştir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, başöğretmen unvanı olanlara 5 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara “Kurucu müdür olarak görev yapılan eğitim kurumuna yapılacak atamada 10 puan verilmesi”nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 84.9’u (n:349) “Evet yeterlidir”, % 12.7’si (n:52) “Hayır daha az olmalıdır”, % 2.4’ü de (n:10) “Hayır daha çok olmalıdır” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, kurucu müdür olarak görev yapılan eğitim kurumuna yapılacak atamada 10 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara “Yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumu yöneticiliklerine başvuran kadın adaylar için 10 puan verilmesi”nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 88.8’i (n:365) “Evet

yeterlidir", % 7.8'i (n:32) "Hayır daha az olmalıdır", % 3.4'ü de (n:14) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, Yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumu yöneticiliklerine başvuran kadın adaylar için 10 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Mesleki ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarına atanacak meslek dersleri öğretmenleri (İmam hatip lisesi ve İmam hatip ortaokulu dâhil) ile özel eğitim veren okulların yöneticiliğine atanacak görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıfı alan öğretmenleri için 15 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 83.5'i (n:343) "Evet yeterlidir", % 14.4'ü (n:59) "Hayır daha az olmalıdır", % 2.2'si de (n:9) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, Mesleki ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarına atanacak meslek dersleri öğretmenleri (İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatip Ortaokulu dâhil) ile özel eğitim veren okulların yöneticiliğine atanacak görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıfı alan öğretmenleri için 15 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Öğretmenlikte geçen her bir yıl için 0,48 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 57'si (n:235) "Evet yeterlidir", % 42.8'i de (n:176) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, öğretmenlikte geçen her bir yıl için 0,48 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Müdür yardımcılığında geçen her bir yıl için 0,72 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 58.9'u (n:242) "Evet yeterlidir", % 1.2'si (n:5) "Hayır daha az olmalıdır", % 39.9'u da (n:164) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, Müdür yardımcılığında geçen her bir yıl için 0,72 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

Katılımcılara "Müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl için 0,96 puan verilmesi"nin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 59.6'sı (n:245) "Evet yeterlidir", % 1.5'u (n:6) "Hayır daha az olmalıdır", % 38.9'u da (n:160) "Hayır daha çok olmalıdır" seçeneğini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre; eğitim yöneticiliğine atanmak için başvuracak yöneticilerin, Müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl için 0,96 puan verilmesinin yeterliliği uygun bulunmuştur.

3.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Eğitim kurumları yönetici adaylarının seçimi ve atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin önerileri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Dördüncü alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen eğitim kurumları yönetici

adaylarının seçimi ve atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin önerilerine ilişkin bulgular, Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Yönetici Seçimi ve Atanması Sürecine İlişkin Önerilerin Dağılımı

Tema	Kategori	Alt temalar	f	%
Eğitim kurumları yönetici adaylarının yönetici seçimi ve atanması sürecine ilişkin önerilerinin dağılımı	Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine ilişkin görüşler	Tüm kademeler	10	58
		Şube müdürleri	2	12
		Sınav yeterli değildir	5	30
		Toplam	17	100
	Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri	Sınav gereklidir	14	56
		Staj-meslek eğitimi	2	8
		İletişim eğitimi	4	16
		Genel eğitim (mesleki yeterlik, …)	5	20
		Toplam	25	100
	Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler	Objektif sınav	15	65
		Psikolojik test	1	5
		Kayırma olmayan sınav	7	30
		Toplam	23	100

Araştırmanın nitel verileri olan katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre tüm katılımcılara birer numara verilmiş, alıntı yapılırken her alıntıya bir kod verilmiştir; bu kodlar yöneticilerin görev unvanları dikkate alınarak verilmiştir. M, Ö, MYRD, şeklinde kodlanmıştır. Bu bölümde ankette yer alan sorular alt temalara göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.8'e göre; araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda katılımcıların, eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin önerileri teması için başlıca üç kategori belirlenmiştir. Katılımcılar görüşlerinden, "Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine ilişkin görüşler" kategorisi için tüm kademeler % 58 (n=10), şube müdürleri % 12 (n=2) ve sınav yeterli değildir % 30 (n=5), şeklinde üç alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan nokta, eğitim sisteminin "Tüm kademeler" % 58 (n=10) için sınav uygulanmasının gerekliliğidir. Katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir:

- Yöneticilerde müdür yardımcılığından, Milli Eğitim müdürlüğüne kadar bütün kademelerde sınavla atama yapılmalıdır. (MYRD)
- Bütün yönetim kademeleri için sınav uygulanmalıdır. (Ö)
- Liyakat ve tecrübe önemlidir, onun için sınav yeterli değildir." (Ö)

- Milli eğitim müdürü de sınavla seçilsin" (Ö)

İkinci kategori olarak "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri" başlığı altında "sınav gereklidir % 56 (n=14), staj-meslek eğitimi % 8 (n=2), iletişim eğitimi % 16 (n=4) ve genel eğitim (mesleki yeterlik, vb.) % 20 (n=5)" olarak dört alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan nokta, "Sınav gereklidir" % 56 (n=14) temasıdır. Katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir:

- Sınav mutlaka olmalı (Ö)
- Yeni başlayanlara sınav şart (M)
- Etkili konuşma, empati, sabır konusunda eğitim almalı (MYRD)
- İnsan ilişkileri, diksiyon ve topluluğa hitap etme gibi kriterlerin de olması gerekir (Ö)
- İnsan ilişkilerinde dengeyi kurabilen, etkili konuşma ve empati konusunda başarılı olmalıdır (MYRD)

Katılımcılardan bazılarının atanacak yöneticiler için stajyerlik uygulaması konusunda benzer görüşleri şöyledir:

- Stajyerlik süresi içinde öğretmen en az bir yıl idari görevde de çalıştırılmalıdır(Ö)
- Okul ve üniversite işbirliği her alanda her zaman olmalı, idareci olarak atanacak kişi mutlaka tecrübeli bir idareci yanında staj görmelidir (Ö)

Atanacak yöneticiler için "genel eğitim" alınması konusunda bir katılımcının görüşü şöyledir:

- Pratiğe yönelik çalışmalara, hizmet içi kurslara ağırlık verilmelidir (M)

Üçüncü kategori olan "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler" başlığı altında ise "objektif sınav % 65 (n=15), psikolojik test % 5 (n=1) ve kayırma olmayan sınav % 30 (n=7)" şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan nokta, "Objektif sınav" % 65 (n=15) temasıdır. Katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

- Objektif bir değerlendirme olacaksa mülâkat sınavı yapılabilir (MYRD)
- Sınavı yapanların tarafsız olması gerek (MYRD)

Katılımcılardan bazıları, sınavın niteliği konusunda;

- Hem mülâkat hem de psikolojik test uygulanmalıdır (Ö)
- Siyasi kayırmalar olmamalı (M)

şeklinde görüşlerini sunmuşlardır.

Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulguları çerçevesinde eğitim kurumları yönetici adaylarının seçimi ve atanması sürecine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri alan yazın ışığında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, eğitim kurumları yöneticiliğine eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve planlaması programından mezun olanların başvurması; başvuran adaylar arasından sınav (yazılı-mülakat) sistemiyle yöneticilerin seçilmeleri; sınavlarda genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulamasına ağırlık verilmesi; sınavın; hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı unvanları için uygulanması; seçme sınavının; MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak komisyonca yapılması; sınava başvuru yapan adaylarda en az ortalama 4-7 yıl süreli öğretmenlik ve yöneticilik yapmış olma deneyiminin aranması; seçilenlere hizmet öncesi eğitim verilmesi gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde; eğitim kurumları yöneticiliğine ideal olarak eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve planlaması programından mezun olanların başvurması bulgusu Günay (2004b), Arıkan (2007) ve Yeloğlu (2008), tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır. Başvuran adaylar arasından adil ve nesnel bir uygulamayı sağlayan sınav sistemiyle seçilmeleri Günay (2004b), Arıkan (2007), Yeloğlu (2008), Aytekin (2009), Vural (2009), Karasoy (2010) ve Özmen ve Kömürlü (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanmış olup başvuran adayların sınav sistemiyle seçilmesi bulgusunu destekler niteliktedir. Sınavın hem yazılı hem de mülakat şeklinde yapılması bulgusu, Günay (2004b) ve Özmen ve Kömürlü (2010) tarafından yapılan araştırmayla desteklenirken Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada mülakat uygulamasına karşı çıkılmıştır. Ancak araştırma bulgularına bakıldığında sınavlar arasından genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı yazılı sınav uygulamasına ağırlık verilmesinin vurgulandığı görülmektedir. Sınavın; hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı unvanları için uygulanması gerektiği, ilgili alan yazında Günay (2004b) ve Yeloğlu (2008) tarafından desteklenmektedir. Seçme sınavının; MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılması Günay (2004b) tarafından vurgulanırken Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada seçme sınavının sadece ÖSYM tarafından yapılması, Aytekin (2009) tarafından yapılan araştırmada da MEB ve ÖSYM tarafından yapılması gerektiği belirtilmiştir. Sınava başvuru yapan adaylarda en az ortalama 4-7 yıl süreli öğretmenlik yapmış olma deneyiminin aranması; yöneticilik (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı) yapmış olma deneyiminin aranması bulgusu ilgili alan yazında Günay (2004b) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Seçilenlere hizmet öncesi eğitim verilmesi gerektiği Huber (2003), Günay (2004b), Arıkan (2007), Yeloğlu (2008), Aytekin (2009), Karasoy (2010) ve Özmen ve Kömürlü (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Tekeste'ye (1996) göre, okul müdürlüğü için sıklıkla başöğretmenler arasından seçim yapılmaktadır. Huber'e (2003) göre hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesi müdürleri için

atamada esas alınan ilkelerden biri liyakata uygunluktur. Lafond ve Helt'e (2003) göre hizmet öncesinde müdürlerin staj uygulaması yapması önemlidir ve yetiştirilmesini geliştirmektedir. Umar ve arkadaşları'na (2012) göre, yönetici seçimi için yasal süreç işbirliği için geniş bir alan sunmamakta ve sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, usta-çırak ilişkisiyle yetişen okul yöneticilerinin yerine yöneticilik eğitimi almış kişiler tercih edilmektedir. Okul yöneticisi olacakların öğretmen kökenli olması görüşü, "meslekte aslolan öğretmenliktir" görüşünün geçmişte olduğu gibi günümüzde de geçerli olduğunun ve okul yöneticiliğine, öğretmen kökenli olanların dışında kalan başka program mezunlarının atanması sonucu, işletmeci gözüyle okul yönetmenin sisteme yararlı görülmediğinin göstergesi olabilir. Sınav sistemi, başvuru yapan adaylara adil ve eşit koşullarda yarış yapılabilecek bir ortam getirmektedir. Bu sonuç yeteneğine ve bilgi birikimine güvenen yönetici adaylarının, sınav başarı düzeyine göre yöneticilik görevine atanabileceklerine inançları olduğunun; sınav uygulamasının şeffaflık ilkeleri ışığında objektif ölçülerle yapılabileceğini düşündüklerinin; sınavın yönetim kademelerinde görev alacakların seçiminde geçerli bir yöntem olduğu konusunun kabul gördüğünün; birden çok kurumun bir araya gelerek oluşturacakları sınav komisyonunun yararlı olduğunu düşündüklerinin göstergesi olabilir. Öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin sınavlarla seçilmesi ve ortak bir komisyonla düzenlenecek ortamlarda yönetici olarak yetiştirilmesinin yararlı görülmesinden, uzman yöneticilerin sisteme kazandırılmasının eğitim sistemine değer katacağı düşüncesinden, teknolojik gelişmeleri takip eden ve günümüzün sorunlarına çözüm üretebilecek uzmanlık becerileri kazanan yöneticilerle çalışma isteklerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, eğitim kurumlarına yönetici atama işlemlerinin Bakanlıkça yapılması; mülakat sınavının yapılması; sınavın üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılması; mülakat sınavına karşı olanların; sınavın objektifliğinin tartışmalı olduğu ve amaçlarına uygun biçimde yapılmadığı görüşüne hemen hemen aynı oranda katılmakta; atanacak yöneticilerin aynı kurumda 5-8 yıl çalışmış olması gerektiği; atanacak müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısının, aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanması görüşü genel olarak benimsenmektedir. Alan yazın incelendiğinde; eğitim kurumlarına yönetici atama işlemlerinin öncelikle Bakanlıkça yapılması Günay (2004b), Arıkan (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır. Mülakat sınavının yapılması bulgusu da Günay (2004b), Arıkan (2007), Yeloğlu (2008) ve Karasoy (2010) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak araştırmada sınavın getirebileceği olumsuz sonuçlarının da önüne geçilebilmesi amacıyla üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılması vurgulanırken Günay (2004b) ve Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda bakanlık ve üniversitelerce oluşturulacak ortak komisyonca yapılması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında yapılması düşünülen

mülakat sınavına karşı olanların; sınavın objektifliğinin tartışmalı olduğu ve amaçlarına uygun biçimde yapılmadığı görüşü, ilgili alan yazınla (Günay, 2004b; Arıkan, 2007; Yeloğlu, 2008) paralellik göstermektedir. Eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak yöneticilerin aynı kurumda en az 5, en fazla 8 yıl çalışma süresiyle sınırlandırılması Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmayla desteklenirken, Günay (2004b) tarafından yapılan araştırmada bu süre en az 3, en fazla 5 yıl olarak belirtilmiştir. Araştırmada eğitim kurumlarına atanacak müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısının, aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanması görüşüne karşılık Günay (2004b) tarafından yapılan araştırmada atamaların, kurum müdürünün teklifi ile gerçekleştirilmesi vurgulanmıştır. Alan yazın ve bu araştırma bulgularına göre Bakanlığın, diğer atama birimlerine göre, atamalarda daha objektif ve gerçekçi olabileceği düşüncesi ağır basmaktadır. Amacına uygun olarak yapılacak mülakat sınavlarının, okul yöneticilerinin tercihinde önemli bir aşama olabileceği; komisyonda görev alacak üyelerce yönetici adaylarının değerlendirilmesinin (bilgi düzeyi, muhakeme gücü ve ifade yeteneği, özgüveni ve ikna kabiliyeti, yeniliklere ve teknolojik gelişmelere açıklığı, vb.) ve eğitim sisteminde olası gelişmeleri göz önüne alarak (performans değerlendirme,) yönetici seçilmesinin yönetimdeki başarıyı artıracağı; eğitim hizmetlerinde kaliteyi sağlayacağı düşüncesinden kaynaklanabilir. Araştırma sonucunda eğitim kurumlarına yönetici atamalarında mülakat sınavının üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılması öngörülmektedir. Yönetici adaylarının; Bakanlık ile üniversitelerin işbirliği ile ortak komisyonca sınavının yapılması isteği, süreçte şeffaflık sağlanması isteğinin, alanda uzman kişilerce yapılacak bir sınava daha çok güven duyulacağının göstergesi olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, MEB yönetmeliğinde bulunan EK 1 puanlama ölçütleri genel olarak benimsenmektedir. Alan yazın incelendiğinde; yönetim alanında yapılan yüksek lisansa 6 puan verilmesi, diğer alanlarda yapılan yüksek lisansa 4 puan verilmesi, yönetim alanında yapılan doktoraya 10 puan verilmesi, diğer alanlarda yapılan doktoraya 8 puan verilmesi ölçütlerinin uygunluğu bulgusu, Günay (2004b), Arıkan (2007), Yeloğlu (2008) ve Özmen ve Kömürlü (2010) ve Demir ve Pınar (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında, katılımcıların yönetim alanında yapılan lisansüstü eğitime yöneticilik atamalarında ek puan verilmesini destekledikleri, bu uygulamanın doğru olduğu fikrinin hâkim olduğu tespit edilmiştir. Bakanlık tarafından düzenlenen web tabanlı ve diğer sertifikalı eğitimlerin her biri için (en fazla 6 adet) 0,5 puan verilmesi, başarı belgesine (en fazla 3 adet) 1 puan verilmesi, üstün başarı belgesine 4 puan verilmesi ölçütüyle ilgili olarak, Özmen ve Kömürlü (2010) ve Demir ve Pınar (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ödüllerin; liyakat ve adalet unsurları gözetilerek verilmediği ve öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin objektif ölçütlerin olmadığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmalara göre katılımcılar, yönetici atama sürecinde puan verilmesine uzman öğretmen unvanı olanlara 4 puan verilmesi, başöğretmen unvanı olanlara 5

puan verilmesi ölçütü Demir ve Pınar (2013), kurucu müdür olarak görev yapılan eğitim kurumuna yapılacak atamada 10 puan verilmesi ölçütüne (Yeloğlu, 2008; Demir ve Pınar, 2013) karşı çıkmaktadırlar. Mesleki ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarına atanacak meslek dersleri öğretmenleri (İmam hatip lisesi ve İmam hatip ortaokulu dâhil) ile özel eğitim veren okulların yöneticiliğine atanacak görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıfı alan öğretmenleri için 15 puan verilmesi ölçütü, Demir ve Pınar (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlikte geçen her bir yıl için 0,48 puan verilmesi, müdür yardımcılığında geçen her bir yıl için 0,72 puan verilmesi, müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl için 0,96 puan verilmesi ölçütü, Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre yetersiz kalmaktadır. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar MEB'de okullara yönetici atanmasının üniversiteleri öncelikli olarak ilgilendirdiğini düşünmektedirler. Bu sonuç, katılımcıların Türkiye'nin eğitimi bilimsel düzeyde inceleme, araştırma, geliştirme, eğitici ve yönetici kadroyu yetiştirmenin üniversitenin temel görevleri arasında kabul ettiklerinin göstergesi olabilir. Eğitim yönetimi konusunun, üniversitelerde bilimsel bir alan olarak lisansüstü eğitim düzeyinde program olması, bu alandaki bilimsel birikimin ve yeni gelişmelerin okullarda pratiğe geçmesi arzusu, hem bilimin hem de ülke menfaatlerinin gereği olarak düşünülmesi; eğitim yönetimi alanının, deneme yanılma yoluyla ya da usta çırak ilişkisiyle öğrenilecek ve yapılacak bir görev olmadığı, bir uzmanlık alanı olarak katılımcılar tarafından değerlendiğinin göstergesi olabilir. Günay'a (2004b) göre öğretmen, yönetici ve personeli bilimsel, sosyal, kültürel vb. faaliyetlere yöneltmek, performanslarının değerlendirilmesini sağlamak, var olan başarılarını takdir etmek önemli olduğundan yeni çalışmalara teşvik etmek amacıyla verilen ödüllerin kaldırılması yönetici atama sürecinde dikkate alınmamalıdır. Ancak bu ödüllerin verilmesinde izlenecek yolun ve ödüllendirme kriterlerinin MEB tarafından belirgin çizgilerle çizilmesi ve gereken yasal düzenlemelerin yapılması, yönetici atama süreci üzerinde olumlu sonuçlar doğurabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların, eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin önerileri teması için başlıca üç kategori belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden, "Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine ilişkin görüşler" kategorisi için tüm yönetim kademeleri, şube müdürleri ve sınav yeterli değildir, şeklinde üç alt tema oluşturulmuştur. İkinci kategori olarak "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri" başlığı altında "sınav gereklidir, staj-meslek eğitimi, iletişim eğitimi ve genel eğitim (mesleki yeterlik, vb.)" olarak dört alt tema oluşturulmuştur. Üçüncü kategori olan "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler" başlığı altında ise "objektif sınav, psikolojik test ve kayırma olmayan sınav" şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde; "Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine

ilişkin görüşler" kategorisi ile ilgili olarak tüm yönetim kademeleri temasının Günay (2004b) ve Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri kategorisindeki staj-meslek eğitimi, iletişim eğitimi ve genel eğitim (mesleki yeterlik, vb.) temalarının Günay (2004b) ve Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir. Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler kategorisindeki objektif sınav, psikolojik test, kayırma olmayan sınav teması Günay (2004b) ve Yeloğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, eğitim kurumlarına yönetici adaylarının seçiminde katılımcılar, sınav uygulamasını olumlu karşılamakta ancak sınava ek olarak adayların yöneticilik yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda eğitim alınmasını gerekli görmektedirler. Bu sonuçlar sınavı düzenleyen birimler açısından sorunlar yaşandığı, güven oluşturulamadığının aynı zamanda planlı bir süreç sonunda adayların yöneticilik yeterliliklerinin sağlanmasının mümkün olduğu düşüncesinin göstergesi olabilir.

4.2. Sonuç

Bu bölümde araştırma sonuçları ve bu sonuçlara dayanarak Eğitim Kurumları Yöneticiliğine başvuracak adaylar ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır. Araştırma bulgularına göre şu sonuçlar çıkarılabilir:

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularına göre;

- Eğitim kurumları yöneticiliğine ideal olarak Eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve planlaması programından mezun olan adaylar arasından nesnel bir uygulamayı sağlayan sınav sistemiyle seçilmelerinin tercih edildiği,
- Okul yöneticisi olarak seçilecek kişilerin genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı bir yazılı sınav mülakat sınavından geçmeleri gerektiği,
- Okul yöneticilikleri için yapılan sınavın; hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı unvanları için uygulanması ve sınavın, MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma komisyonca yapılması gerektiği,
- Okul yöneticiliklerine (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı/ müdür) atanmak için yapılacak olan sınava başvuru yapan adaylarda en az ortalama 4-7 yıl süreli öğretmenlik ve yöneticilik (müdür başyardımcılığı / müdür yardımcılığı) yapmış olma deneyiminin aranmasının yeterli görüldüğü,
- Okul yöneticiliklerine atanmak için seçilenlere kesinlikle hizmet öncesi eğitim verilmesi gerektiği görülmüştür.

2.Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgularına göre;

- Eğitim kurumlarına yönetici atama iş ve işlemlerinin öncelikle Bakanlıkça yapılması gerektiği,
- Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında üniversitelerce oluşturulacak komisyonca yapılan mülakat sınavının yapılmasının gerektiği,
- Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında yapılması düşünülen mülakat sınavına karşı olanların; sınavın objektifliğinin tartışmalı olduğu ve amaçlarına uygun biçimde yapılmadığı görüşüne hemen hemen aynı oranda katıldığı,
- Eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak yöneticilerin aynı kurumda en az 5, en fazla 8 yıl çalışma süresiyle sınırlandırılması gerektiği,
- Eğitim kurumlarına atanacak müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısının, aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanması görüşünün genel olarak benimsendiği görülmüştür.

3.Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, MEB' in Yönetici Değerlendirme formunun belirlediği ölçütler yeterli görülmüştür.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin önerilere ilişkin olarak "Sınavın uygulanması gereken yönetim kademelerine ilişkin görüşler" "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi için görüşleri" "Eğitim kurumlarına atanacak yöneticiler için mülakat sınavına ilişkin görüşler" şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır.

4.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı eğitim kurumu yönetici adaylarına, MEB ve konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

4.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak uygulayıcılar için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Eğitim yönetimi alanında lisans veya lisansüstü eğitim almış adaylar, okul yöneticilikleri için yapılan seçimlerde öncelikli olarak tercih edilebilir.
- Okul yöneticilikleri için yapılacak sınav, yazılı ve mülakat şeklinde uygulanabilir.
- Yazılı sınav; genel yetenek, eğitim yönetimi ve mevzuat ağırlıklı olup, hem müdürlük, hem de müdür yardımcılığı için MEB, ÖSYM ve üniversite öğretim üyelerinden oluşturulacak karma bir komisyonca yapılabilir.
- Okul yöneticiliklerine atanma sınavına başvuru yapan adaylarda, öğretmenlik yapmış olma veya yöneticilik yapmış olma deneyimi en az ortalama 4-7 yıl süreyle önkoşul olarak aranabilir.

- Okul yöneticiliklerine atanmak için seçilenlere hizmet öncesi eğitim verilebilir.
- Eğitim kurumlarına yönetici atamaları öncelikle Bakanlıkça yapılabilir.
- Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında; adam kayırma, siyasi görüşe göre seçme vb. olumsuz sonuçların da önüne geçilebilmesi için üniversitelerce oluşturulacak komisyonca mülakat sınavı yapılabilir.
- Eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacak yöneticilerin aynı kurumda çalışma süreleri en az 5, en fazla 8 yıl olarak sınırlandırılabilir.
- Eğitim kurumlarına atanacak müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı, aynı il içinde puan üstünlüğüne göre belirlenip atanabilir.
- Eğitim kurumu yöneticiliklerine adayların atanmasına yönelik temalar arasında güvenilirliğe ilişkin sonuçlar elde edilmesi nedeniyle sürecin daha şeffaf ve adil uygulanması konusunda süreç geliştirilebilir.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak araştırmacılar için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Bu araştırma MEB'e bağlı İzmir İli Çiğli İlçesindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına yönetici atamaya ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Özel ilköğretim veya ortaöğretim okulları ile yükseköğretim kurumlarında da yeni araştırmalar yapılabilir. Görüşler arasında karşılaştırmalı araştırmalara da yer verilebilir.
- Bu araştırmanın boyutları genişletilerek araştırma tüm Türkiye geneline yayılarak araştırma geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

[1] Acar, H, (2002), *Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?*, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

[2] Açıkalın, A, (1998), *Okul Yöneticiliği,* Ankara, Öncü Basımevi.

[3] Ada, S,; Baysal, Z. N, (2009), Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli *Ülkelere Bir Bakış,* Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

[4] Arı, R,; Deniz, E, (2008), *Sınıf yönetimi*, Ankara, Maya Akademi.

[5] Arıkan, G, (2007), Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Yöneticilerini Atama Sürecinde İzlediği Politikaların ve Uygulamaların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[6] Aslan, N, (2009), Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanmalarının Karşılaştırılması ve Bir Model *Önerisi,* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

[7] Avrupa Komisyonu (2007), Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve *Önlemler*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090TR.pdf.

[8] Aydın, M, (2005), *Eğitim Yönetimi***,** Ankara, Hatipoğlu Yayınevi.

[9] Aydoğan, İ, (2002), *Etkili Yönetim,* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13.

[10] Aydoğdu, A, (2008), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Müdürü Yeterlilikleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[11] Ayhan, M, (2001), İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik Hakkındaki Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

[12] Aytekin, Z, (2009), Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

[13] Balcı, A, (2002), Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[14] Balcı, A,; Çınkır, Ş, (2002), Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi.

[15] Balcı, A,; Şimsek, H,; Gümüşeli, A. İ,;Tanrıöğer A, (2009), *EYAK Eğitim* Yönetimi Araştırmaları ve Yayın Hakkında Rapor, http://eyedder.org/belgeler/Eğitim-Yönetimi-Araştırmaları-Yayın-Hakkinda-

Rapor. pdf, 18.4/.2010 tarihinde edinilmiştir.

[16] Balyer, A.;Gündüz, Y. (2011). **"***Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin* Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi" Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2), 182-197.

[17] Basaran , İ. E, (2004), *Yönetimde İnsan İlişkileri,* Ankara, Nobel Yayın.

[18] Başbakanlık Resmi Gazete. (11.01.2004), 25343. *"Milli Eğitim Bakanlığı* Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik."

[19] Başbakanlık Resmi Gazete. (13.08.2009), 27318. *"Milli Eğitim Bakanlığı* Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik."

[20] Başbakanlık Resmi Gazete. (28.02.2013a), 28573. *"Milli Eğitim Bakanlığı*Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği".

[21] Başbakanlık Resmi Gazete. (04.08.2013b), 28728. *"Milli Eğitim Bakanlığı* Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği".

[22] Bingül, M, (2008), İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Olma *Eğilimleri,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[23] Bozkurt, N, (2005), ***Türkiye İle Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması*****, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye.**

[24] Bursalıoğlu, Z, (2005), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara.

[25] Can, N,; Çelikten, M, (2000), Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi *Süreci,* Milli Eğitim Dergisi, 148.

[26] Cemaloğlu, N, (2005), Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 2.

[27] Çağlar, A,; Yakut, Ö,; Karadağ, E, (2005), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin* Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Ege Eğitim Dergisi, 6, 1.

[28] Çelenk, S, (2002), Geleceğin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Bir *Model Önerisi,* 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

[29] Çelik, V, (1995), Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetim i, 1, 4.

[30] Çelik,V, (2002), *Okul Kültürü ve Yönetimi,* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[31] Çetin, K,; Yalçın, M, (2002), Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

[32] Demir, S.B,; Pınar, N.A, (2013), 2011 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeği'nin İçeriğine ve Puanlama Ölçütlerine İlişkin Yönetici *Görüşlerinin İncelenmesi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 8,6, Ankara, Turkey.

[33] Demireller, İ. N, (2011), Milli Eğitim Örgütündeki Yönetici, Müfettiş ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yönetiminin Sorunları, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

[34] Demirtaş, H,; Güneş, H, (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara, Anı Yayıncılık.

[35] Doğanay, A,; Bal, A.P, (2010), *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik* Öğretiminde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10,1.

[36] Dönmez, B, (2002), Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem A Yayıncılık, 29.

[37] Ertürk, S, (1974), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Meteksan Yayınevi.

[38] Esen, E, (2009), Öğrenci Mevcudu 1000 ve Üzeri Olan Resmi İlköğretim Okullarında Yaşanan Yönetim Sorunları, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[39] Gedikoğlu, T,; Bülbül, S, (2009), Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetsel Yeterlikleri, Milli Eğitim Dergisi, 182.

[40] Genç, N, (2005), *Yönetim ve Organizasyon***,** Ankara, Seçkin Yayıncılık.

[41] Günay, E, (2004a), Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma, MilliEğitim Dergisi, 161.

[42] Günay, E, (2004b), Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

[43] Güneş, M, (2010), Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yöneticilik Özellikleri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[44] Helvacı, A, (2007), Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. Türk Eğitim Sistemi ve *Okul Yönetimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[45] Huber, S, (2003), "Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im Internationalen Vergleich," Kronach: Wolters Kluwer Deuschland.

[46] Ilgar, L, (2005), Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, İstanbul, Beta Basım.

[47] Işık, H, (2003), Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi**,** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24.

[48] Karasoy, M, (2010), Okul Müdür Yardımcılığından Müdürlüğe Geçiş ve Bu Süreçte Karşılaşılan Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[49] Karip, E, (2004), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[50] Karslı, M. D, (2004), *Yönetsel Etkililik*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[51] Kepenekçi, Y, (2011), *Eğitim Yöneticilerinin Hukuk Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 44, 1.

[52] Keskinkılıç, K, (2007), Yönetim Süreçleri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul *Yönetimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[53] Küçükahmetoğlu, M, (2012), Türkiye'de Okullara Yönetici Yetiştirmenin *Gerekliliği,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[54] Krejcie, V.R.& Morgan, D. W. (1970), *Determining Sample Size for Research Activities,* Educational and Psychological Measurement, (30).

[55] Leblebici, D. N, (2008), *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt, 1, 32.

[56] Memduhoğlu, H. B, (2007), Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı, Milli Eğitim Dergisi, 176.

[57] Önder, E,; Taş, A, (2010), 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yet Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 2.

[58] Özdemir, S, (1996), *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Ankara, Pegema Yayıncılık.

[59] Özdemir, S, (2007), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara, Nobel Yayıncılık.

[60] Özmen, F,; Kömürlü, F, (2010), *Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve* Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. Cilt, 2, 1.

[61] Sağır, M,; Memişoğlu, S. P, (2012), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin* Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1, 2.

[62] Saylan, N, (2007), *Eğitim bilimine giriş*, Ankara, Anı Yayıncılık.

[63] Şahin, N, (2002), Yöneticisi Adaylarının Eğitim Yöneticiliği Sınavı Başarı *Düzeyleri,* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara, A Yayıncılık.

[64] Şişman, M, (2002), *Öğretim Liderliği*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[65] Şişman, M,; Taşdemir, İ, (2008), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara, Pegem Akademi.

[66] Şişman, M., Turan, S, (2000), Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 3, 4 .

[67] Şişman, M,; Turan, S, (2001), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi-Kavramsal Bir *Çözümleme*, Ankara, Pegema Yayınları.

[68] Taymaz, H, (2005), *Teftiş*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

[69] Tekeste, M, (1996), The Recruitment and Selection of in-School Administrators *in Saskatchewan* (S.S.T.A. Research Center Report. No. 96-05). Regina, SK, Canada: S.S.T.A.

[70] Terci, F, (2008), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

[71] Teyfur, M, (2000), İlköğretim Okulları ve Yönetici Yetiştirme Sorunu**,** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7.

[72] Töremen, F,; Kolay, Y, (2003), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler, Milli Eğitim Dergisi, 160.

[73] Türnüklü, A, (2000), Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6 (24)*.

[74] Umar ve ark., (2012), Department of Arabic Studies and Islamic Civilization, Faculty of Islamic Studies & Institute of West Asian Studies (IKRAB), Universiti Kebangsaan Malaysia, Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 6,10.

[75] Ünal, S,; Ada, S, (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınları, 684.

[76] Ünver, G,; Bümen, N. T,; Başbay, M, (2010), *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği* Tezsiz Yüksek lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi *Örneği*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 155 (35).

[77] WEB_1, (2013), *MEB Şuralar,* www.ttkb.meb.gov.tr (20.05.2013).

[78] WEB_2, (2013), Yönetici Atama Yönetmeliği Değerlendirmesi, www.memurlar.net.com.tr (28.02.2013).

[79] WEB_3 (2013), Yönetici Atama Yönetmeliği Değerlendirmesi, www.kamudanhaber.com.tr (04.08.2013).

[80] Vural, Ö, (2008), Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

[81] Vural, A, (2009), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Seçiminde Kullanılan Ölçütler İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[82] Yalçınkaya, M,; Tonbul, Y, (2003), *İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür* Adaylarının Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri, Anadili Dil ve Eğitim Dergisi, 28.

[83] Yeloğlu, D, (2008), Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atamaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

[84] Yıldırım, H. A, (2002), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli, Ankara, Nobel Yayın.

[85] Yıldırım, A,; Şimşek, H, (2004), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara, Seçkin Yayınları.

[86] Yiğit, F, (2008), Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim Kurumlarına Yönetici Seçiminde Uyguladığı Yöntemlerin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

1843

Konu Alanı: Okul Yöneticiliği ve Yönetici Atama Politikaları

EĞİTİMDE KADIN YÖNETİCİLERİN CAM TAVANI AŞMA YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI

Ayşe Gül DOĞRU[121],

ÖZET

Kadınlar ve erkekler için eşit fırsatlara yönelik mevzuatın yanı sıra eğitim yönetiminde çeşitliliğin önemli ölçüde desteklenmesine rağmen, kadınların karar alma pozisyonlarında hala büyük ölçüde azınlıkta kaldıkları gözlemlenmektedir. Bu gözlem, eğitim yönetiminde kadınlara karşı dikey ayrımcılığı oluşturan cam tavan olgusunu yansıtmaktadır(Daraki, 2007). Bu nedenle bu çalışma, hem öncüllerini hem de olası sonuçlarını dikkate alarak bu boşluğu doldurmayı ve cam tavan olgusunu daha iyi anlamayı amaçlamaktadır. Genel anlamda ise bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde eğitim yöneticilerinin yönetimde kadın yöneticilere bakışı ile ortaya çıkan Cam Tavan algısının yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve de bu olgunun eğitim yönetimi alanını ne şekilde etkilediği konusunu araştırmaktır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında aktif olarak görev yapan toplam 5 erkek yönetici ve 5 kadın yönetici ile toplamda 10 kişi olmak üzere; anaokulu, ilkokul, ortaokul, meslek lisesi ve Anadolu Lisesinde görevli eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin meslekteki kıdemleri, meslek i mezuniyet alanları, yaşları, cinsiyet özelliklerinden oluşan bir form ile görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Çalışma başlığıyla uyumlu görüşme soruları yapılandırılmış sorulardan oluşturularak formun içeriği hazırlanmıştır. Eğitim yöneticilerinin yönetimde kadın algısı, cam tavan algısı, eğitimde cam tavanı aşma yaklaşımları hakkındaki algıları ve cam tavan algısının yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu bağlamda eğitim yönetimi alanını nasıl etkilediği konusunda görüşleri ele alın mıştır. Bu görüşler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmede yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak konunun ayrıntılarına girilmiş ve çalışmanın analiz edilmesine gidilmiştir. Eğitim yöneticilerinin yönetimde kadın algılarının eğitim yönetimine olan etkilerine ilişkin derinlemesine veri elde etmek için eğitim yöneticilerinin görüşlerini belirlemek üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Son yıllarda yönetim pozisyonlarında kadınların varlığında bir artış olmuştur. Bununla birlikte, birçok çalışma, kadınların iş yerinde basmakalıp bir şekilde ele alındığını göstermiştir. Özellikle klişeler ve ön yargılar üzerinden şekillenen hem biyolojik hem de toplumsal cinsiyet, kadınların yöneticilik pozisyonlarına yükselmesini engelleyen setler oluşturmaktadır. Bu setler genellikle görünmezdir ve Cam Tavan olgusudur. Sonuç olarak, kadınlar erkeklerden farklı kriterlerle değerlendirildikleri için üst düzey pozisyonlarda yeterince temsil edilmemektedir. Eğitim alanında, öğretmenlerin çoğunluğu kadın olmasına rağmen, eril değerler tarafından yönetildiği için eğitim birimlerinin yöneticiliği "hegemonik erkeklik" (Daraki, 2007) yayan bir şekilde erkeklere ait olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte,

[121] Öğretmen, aysegl.dogru@gmail.com, Üsküdar Acıbadem Türk Telekom Şehit Mete Sertbaş Ortaokulu

kadınların iş eğitimi alanına dinamik bir şekilde girmesi, 20. yüzyılın bir kadın yüzyılı olarak nitelendirilmesi sonucunu doğurmuştur.

Eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda yöneticilerin yönetimde kadın algısı ve cam tavan algılarının; cinsiyetlerin ve insanların eşitliğine inanarak, toplumsal eşitsizlikleri ve toplumsal adaletsizlikleri nereden gelirse gelsin ve hangi toplumsal alanda karşılaşılırsa karşılaşılsın eğitim yönetiminde olumlu yönde değişiklikler oluşacağı kanısına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Eğitim Yönetimi, Eğitim Yöneticisi, Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Mesleki Eşitlik, Eğitimde Liderlik, Cam Tavan.*

ON EXECUTIVE OPINIONS OF FEMALE MANAGERS ON METHODS OF OVERCOME GLASS CEILING IN EDUCATION: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

ABSTRACT

Despite substantial support for diversity in education administration, as well as legislation for equal opportunities for women and men, it is observed that women still remain largely in the minority in decision-making positions.This observation reflects the glass ceiling phenomenon that creates vertical discrimination against women in education administration.(Daraki, 2007). Therefore, this study aims to fill this gap and better understand the glass ceiling phenomenon by considering both its premises and possible consequences.

In general, the aim of this research is to investigate how the Glass Ceiling perception, which emerged with the view of education administrators on women administrators in education administration, affects administrators professionally and how this phenomenon affects the field of education administration.

The study group of the research consisted of 5 male administrators and 5 female administrators and 10 people in total, who were actively working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year; consists of education administrators working in kindergarten, primary school, secondary school, vocational high school and Anatolian High School.Interviews were conducted with a form consisting of education administrators' professional seniority, professional graduation areas, ages, and gender characteristics, and data were collected. The content of the form was prepared by forming interview questions compatible with the study title from structured questions. The views of education administrators about the perception of women in administration, the perception of the glass ceiling, the approaches to overcome the glass ceiling in education, and how the perception of the glass ceiling affects the administrators professionally and in this context, how it affects the field of education administration are discussed. These views were evaluated by descriptive analysis method.

In the interview with the education administrators, a structured interview form was prepared, the details of the subject were entered and the study was analyzed. In order to obtain in-depth data on the effects of education administrators' perceptions of women in administration on education administration, the interview method was used to determine the views of education administrators. Qualitative data in the research were analyzed by content analysis method.

In recent years there has been an increase in the presence of women in management positions. However, many studies have shown that women are stereotypically treated at work. Both biological and social gender, especially shaped by stereotypes and prejudices, create barriers that prevent women from rising to managerial positions. These sets are usually invisible and are the Glass Ceiling phenomenon. As a result, women are underrepresented in senior positions as they are evaluated by different criteria than men.

In the field of education, although the majority of teachers are women, the management of educational units is presented as belonging to men in a way that spreads "hegemonic masculinity" (Daraki, 2007) because it is managed by masculine values. However, the dynamic entry of women into the field of job training has resulted in the 20th century being characterized as a women's century.

As a result of the interviews with the education administrators, the perception of women in management and glass ceiling perceptions of the administrators; Believing in the equality of genders and people, it has been concluded that no matter where social inequalities and social injustices come from and in which social field they are encountered, positive changes will occur in education management.

Keywords: *Educational Administration, Educational Administrator, Gender, Gender, Occupational Equality, Leadership in Education, Glass Ceiling.*

GİRİŞ

Dünya ve Türkiye nüfusunda ortalama nüfusun yarısını oluşturduğu görülen kadın nüfusu, ekonomik faaliyetlerde ve iş hayatında erkeklere oranla aynı oranda temsil edilmediği ve bu bağlamda şirketlerin yönetiminde yer alan kadın sayısının, özellikle yönetimin üst kademelerine ulaştıkça erkeklere göre son derece sınırlı kaldığı aşikârdır(Barutçugil, 2002). Bunun yanı sıra eğitim yönetimine bakıldığında son yıllarda eğitim yönetiminde kadın yöneticisi sayısında kayda değer ilerlemeye rağmen eğitim yöneticisinin bir erkek olma olasılığı kadın yöneticilere oranla hala yüksek olduğu görülmektedir. Aslında, üst düzey yönetim ekibinin neredeyse tamamen erkeklerden oluşması ihtimali oldukça yüksektir. Küresel ölçekte cinsiyete göre liderlik istihdamına bakılacak olunursa, üst düzey rollerin sadece yüzde 25'i kadın çalışanlar tarafından yürütülmekte olduğu sonucuna varılır. İçinde bulunduğumuz modern çağda, özellikle demokratik ülkelerde kadınlara erkeklerle eşit haklar tanınmasının üzerinden yıllar geçmesine rağmen, yönetici olarak kadınlara yönelik tutum nispeten aynı kalmakla beraber hala dünya çapında yönetici pozisyonunda olan kadın yönetici sayısındaki azlık dikkat çekmektedir. Kadınlar, yaşadığımız çağda eğitim, deneyim ve meslek açısından yetkin olsalar bile, cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan fırsat eşitsizliği gibi nedenlerle yönetim pozisyonlarında erkeklere göre daha az yer almaktadırlar(Tükeltürk, 2008). Kadınların iş gücünde yeterince temsil edilmelerine rağmen üst düzey yönetim pozisyonlarında neredeyse hiç yer almaması gerçeği “cam tavan” olarak literatüre girmiş; şeffaf olacak kadar ince, ancak kadınların yönetim hiyerarşisinde yükselmesini engelleyecek kadar çok güçlü bir engel olarak tanımlanmıştır. Kadınların temsilinin küçük bir yüzdesi için yaygın olarak kabul edilen açıklama, kadınların yetenekli yöneticiler olarak inatla klişeleştirilmesidir. Diğer sebep ise kadının ev ve toplumdaki rolüdür.

Kadınların yıllarca süren iş deneyimleri, endüstri ve eğitime uyum sağladıktan sonra bile yapılan araştırmalar sonucunda erkeklerin hedeflerindeki kariyerlerine kadınlardan daha yüksek seviyelerde başladığını ortaya koymuştur. "Cam tavan", yönetim danışmanı, yazar ve çeşitlilik savunucusu Marilyn

Loden tarafından 1978'de kadınların kariyer ilerlemelerini ve büyümelerini engelleyen görünmez engeli tanımlamak için icat edilen bir metafordur ve belirli iş kollarında yoğunlaşan, üst düzey profesyonel çalışanlar arasında çoğu zaman az sayıda olan kadınların ilerlemesini ve gelişmesini engelleyen görünmez engellerdir (Öğüt, 2006). En nitelikli ve deneyimli kadınların bile yeni fırsatları yakalamasına engel olan bir ayrımcılık türüdür. O zamandan beri, cam tavan tanımı genişletildi. Artık "cam tavan", azınlıkların maruz kaldığı ayrımcılığı kapsıyoryanı sıra kadınlar. Cam tavan, çeşitliliği sınırlayarak işletmelere, kuruluşlara ve tüm topluma zarar verir. Kadınlar ve diğer azınlıklar için liderlik rollerinde veya karar verme ve yönetici pozisyonlarında temsil eksikliği yaratır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının "Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planına göre(2018-2023); "Personel Temininde Eşitlik İlkesine Uygun Hareket Edilmesi" konulu eylemle hareketle Kamu Kurum ve Kuruluşlarının iş taleplerinden cinsiyet ibaresini kaldırmıştır. İş ilişkilerinde cinsiyete dayalı ayrım yapılmaması konusunda mutabık kalınmış gerekli önlemler alınması konusunda işverenlerin bilinçlendirilmesi istenmiştir. 25 Mayıs 2010 tarihli "Kadın İstihdamının Artırılması ve Fırsat Eşitliğinin Sağlanması" konulu Başbakanlık Genelgesi ile İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları'nın çalışmalarında kadın-erkek fırsat eşitliğini gözetmesine ve bu kurullara "kadın" konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarından bir temsilcinin katılımının sağlanmasına karar verilmiştir. 19 Mart 2011 tarihli genelgede ise "İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi" çalışanların psikolojik tacizden korunmasını amaçlamış ve bu oluşumların önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

Yine Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının "Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele 3. Ulusal Eylem planında(2016-2020); Kadınların iş yerinde maruz kaldıkları kadına yönelik şiddet ve psikolojik taciz gibi sorunlar, günlük yaşam pratiklerindeki cinsiyetçi değer ve yargılar tüm üniversitelerde sivil toplum kuruluşlarıyla yakından incelenmesi için öncelikli sırada yer aldığı hala görülmektedir. (http://www.kadininstatusu, 2022).

Eğitim Yönetimi, Eğitim sisteminin amaçlarına planlanan düzeyde ulaşabilmesi için gerekli mesleki alan. Toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan okulun amacına uygun olarak işletilmesi, geliştirilmesi ve yaşatılması sürecidir. Eğitim yönetimi, tüm okul seviyelerine inmekten ziyade, tüm okulları içeren sistemlerin analizi ve birleştirilmesi ile ilgilenir. Eğitim sisteminin toplumdaki amaçlarını, yapısını ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin felsefesini ve bu felsefenin vurguladığı değerleri inceler(Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim Yöneticisi, Eğitim işiyle uğraşan, işi yönetim olan kişi(TDK,2022). İnsanları belirli bir amaç için bir araya getiren, onları amaca ulaştıran uyumlu çalışmaları etkin ve verimli bir şekilde yönetmekle yükümlü kişidir(Erdoğan, 2000). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme

26161542 sayılı Yönetmeliği'ne göre Eğitim Yöneticisi; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütenlerdir, denmiştir(mevzuat.gov.tr).

Cinsiyetin ve toplumsal cinsiyetin rolü

Biyolojik ve sosyal cinsiyet

Bireyler davranışlarını cinsiyetlerine göre şekillendirir ve sosyalleşirler. Bununla birlikte, cinsiyet terimi için biyolojik ve sosyal olarak önemli bir kategori ayrımı vardır. Özellikle, biyolojik cinsiyet, cinsel organları ve üremeyi ilgilendiren ve belirleyen erkek ve kadın arasındaki biyolojik farklılıkları ifade eder.Cinsiyet , erkekler ve kadınlar için geçerli olan sosyal algılar tarafından belirlenir ve toplum tarafından belirlendiği şekliyle genel olarak bireylerin özellikleri ve davranışlarıyla ilgilidir. (Godelier, 2004). Bu nedenle, biyolojik cinsiyetin doğal olduğunu ve cinsiyetin değişken olduğunu ve hem kültürel hem de sosyal olarak tanımlandığını söyleyebiliriz. Ancak toplumsal cinsiyete ilişkin bilimsel ve yaygın söylemler arasında farklı bir değerlendirme söz konusudur. Çünkü antropoloji, sosyoloji, psikanaliz ve genel olarak tüm bilimler kendi bilim alanları kapsamında toplumsal cinsiyet kavramını ele aldıkları için "Toplumsal cinsiyet" sonucuna varmışlardır. Özellikle bir erkek ya da bir kadının var olabilmesi için "toplumsal yapı"nın birincil role sahip olduğunu, bireylerin toplumda biyolojik ve toplumsal cinsiyetleri arasındaki ilişkiye göre kategorize edildiğini öne sürer(Kessler, & McKenna, 1985). Toplumsal cinsiyetin belirlenmesinde toplumun önemli rolü vardır ve toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyete göre önceliği doğumdan itibaren yerleşmektedir. Böylece, eğer bir çocuk erkek olarak doğarsa, rotası ve rolü önceden belirlenmiştir ki bu, kız olarak doğduğunda sahip olacağından çok farklıdır, böylece toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyete göre önceliği ve egemenliği verilmiş olmaktadır. Ayrıca, kadınların bakmakla yükümlü olduğu üyelerin tüm bakımını üstlendiği, bunun sonucunda eğitim ve çalışmalarının engellendiği aile toplumsal cinsiyetin oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Kadınlar duygusal, zayıf, konuşkan, ev işlerini yapabilen ve çocuk yetiştirebilen kişiler olarak sunulurken, erkekler güçlü, dinamik, rekabetçi, rasyonel görünürler ve böylece bir klişeler rolünü körüklerler ve benimserler. (Connell, 2006). Toplumun yukarıdaki kalıp yargıları oluşturmasının en önemli nedenlerinden biri, kadının doğum yapabilmesi, dolayısıyla anne olabilmesi, yani sevgi dolu ve şefkatli bir forma işaret etmesi, dolayısıyla kadın cinsine kendisinden tamamen farklı özellikler kazandırmasıdır.

Mesleki eşitlik veya eşitsizlik

Bireyin hayatta kalması, toplumla bütünleşmesi ve aynı zamanda gelişmesi için sosyal ilişkilerinin ağını oluşturduğu bir işe ihtiyacı vardır. Kadınların medeni ve mesleki haklarına yönelik yasakların

kaldırılmasına yönelik işlemlerin başladığı 20. yüzyılın başından günümüze kadar, kadın hakları konusunda büyük bir gelişme ve önemli bir yükseliş olduğu görülmektedir. Bu yükseliş hem işyerinde hem de genel olarak toplumda gerçekleşmektedir. Eylül 1995'te Pekin'de düzenlenen Dördüncü BM Dünya Kadın Konferansı'nın hedeflerinden biri, kadınların hem karar verme hem de liderlik pozisyonlarında var olmalarını sağlamak ve bu şekilde ortaya çıkan denge yoluyla demokrasinin işleyişinin sağlandığını vurgulamaktı. Ayrıca, katılan tüm Devletlerin hükümetleri tarafından kabul edildiği üzere, barışın, eşitliğin ve kalkınmanın gerçekleşmesi için kadınların her düzeyde ve özellikle iktidar yapılarına aktif katılımı esastır(Birleşmiş Milletler toplantıları, 2010). Bununla birlikte, küresel işgücü piyasalarında kadın erkek eşitsizliği devam etmektedir. Son 20 yılda kadınların, eğitim başarısındaki kayda değer ilerlemesi iş yerindeki konumlarında bir iyileşmeye dönüşmemiştir. Mesleki ayrılığın geliştiği iki eksen yatay ve dikeydir. Yatay eksen, erkeklerin daha prestijli ve kazançlı mesleklerde çalışma eğiliminden güç alan, kadınların ise daha az hırslı ve kazançlı mesleklerde sıkışıp kaldığı bir gerçek olan toplumsal cinsiyet yoğunlaşmasını göstermektedir. Dikey eksende, cinsiyet yoğunluğu hiyerarşinin üst ve alt katmanlarında kaydedilir. Erkeklerin üst hiyerarşik konumlarda, kadınların ise alt hiyerarşik konumlarda yoğunlaştığı görülmektedir (Karamesini ve Ioakeimoglou, 2003). 2021 yılında Birleşmiş Milletler, 2030 sürdürülebilir Kalkınma gündeminin uygulanmasını onaylayarak, küresel kalkınmayı yeniden teyit ettikten sonra kadınlar için daha iyi çalışma koşulları için bir iyimserlik ışığı verdi. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin hayati önemi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkısı konusunda fikir birliği (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2016). Sürdürülebilir kalkınmanın 17 hedefi, kadınlar için sayı ve nitelik olarak daha fazla iş, evrensel sosyal koruma, ücretsiz bakım ve ev işlerinin azaltılması, nihai hedefi genel olarak yoksulluğu azaltmak ve aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amaçlanmıştır. Dünya çapında ekonomik büyümeyi sağlamak için herkes için üretken ve insana yakışır istihdam genel hedef olarak belirlendi.(Uluslararası Çalışma Örgütü, 2016). (Uluslararası Çalışma Örgütü, 1919'dan bu yana 187 Üye Devletten hükümetleri, işverenleri ve çalışanları çalışma standartlarını belirlemek, politikalar geliştirmek ve tüm kadınlar ve erkekler için insana yakışır işleri teşvik etmek üzere bir araya getiren bir çalışmaya imza atıldı.

2. Eğitimde cinsiyet ve yönetim

İçinde bulunduğumuz modern çağda, özellikle demokratik ülkelerde kadınlara erkeklerle eşit haklar tanınmasının üzerinden yıllar geçmesine rağmen, yönetici olarak kadınlara yönelik tutum nispeten aynı kalıyor; hala dünya çapında yönetici pozisyonunda olan çok az kadın olduğu görülmektedir.

10.1 Eğitim seviyesine göre öğretmen sayıları, 1992-2021

Number of teacher by level of education, 1992-2021

Öğretim yılı Educational year	Okul öncesi eğitim Pre-school education	İlkokul Primary school	Ortaokul Junior high school	İlköğretim Primary education	Ortaöğretim Secondary education
Kadın-Female					
1992/ 93	8372	100 822	20 724	-	52 127
1993/ 94	8874	102 391	23 724	-	54 944
1994/ 95	9 049	101 557	26 252	-	55 751
1995/ 96	9 725	101 148	29 159	-	59 238
1996/ 97	9 930	94 550	30 070	-	60 318
1997/ 98	10 309	-	-	-	58 447
1998/ 99	10 912	-	-	-	60 578
1999/ 00	11 482	-	-	142 663	58 831
2000/ 01	11 730	-	-	151 216	56 701
2001/ 02	13 993	-	-	164 454	58 567
2002/ 03	12 878	-	-	160 531	59 408
2003/ 04	16 817	-	-	172 643	63 941
2004/ 05	20 991	-	-	184 610	67 807
2005/ 06	19 743	-	-	182 636	77 122
2006/ 07	23 594	-	-	193 463	77 478
2007/ 08	24 683	-	-	222 046	79 083
2008/ 09	27 698	-	-	228 674	81 683
2009/ 10	40 647	-	-	252 729	86 688
2010/ 11	44 916	-	-	266 074	94 612
2011/ 12	52 929	-	-	276 998	101 661
2012/ 13	59 313	163 106	140 403	-	112 996
2013/ 14	59 940	167 783	149 291	-	127 028
2014/ 15	63 968	173 078	159 672	-	138 453
2015/ 16	68 357	180 253	176 448	-	158 397
2016/ 17	72 680	179 036	183 431	-	163 661
2017/ 18	79 672	184 096	195 037	-	173 976
2018/ 19	88 062	192 537	206 666	-	188 480
2019/ 20	92 915	196 808	216 979	-	193 475
2020/ 21	88 967	196 777	217 593	-	195 584

10.2 Yaygın eğitim kurumuna göre öğretmen sayısı, 2015-2020

Number of teachers and sex ratio by training institutions, 2015-2020

Yıl - Year		Toplam - Total	Erkek - Male	Kadın - Female
2015-2016	**Olgunlaşma enstitüsü**[1]-Maturation institute[1]	**475**	45	430
	Mesleki eğitim merkezi[2][4]-Vocational training center[2][4]	**4 707**	3 607	1 100
	Halk eğitim merkezi[3]-Public education center[3]	**10 904**	4 701	6 203
	Motorlu taşıt sürücü kursu-Drivers courses for motor vehicles	**17 502**	13 499	4 003
	Özel öğretim kursları- Private courses	**4 538**	2 622	1 916
	Özel eğitim-Special education	**4 572**	2 755	1 817
	Kuran kursları[5]-Quran courses[5]	**19 508**	2 707	16 801
2016-2017	**Olgunlaşma enstitüsü**[1]-Maturation institute[1]	**492**	60	432
	Halk eğitim merkezi[3]-Public education center[3]	**8 623**	3 787	4 836
	Motorlu taşıt sürücü kursu-Drivers courses for motor vehicles	**20 102**	15 326	4 776
	Özel öğretim kursları- Private courses	**7 130**	4 069	3 061
	Özel eğitim-Special education	**4 839**	2 894	1 945
	Kuran kursları[5]-Quran courses[5]	**19 498**	3 039	16 459
2017-2018	**Olgunlaşma enstitüsü**[1]-Maturation institute[1]	**501**	65	436
	Halk eğitim merkezi[3]-Public education center[3]	**8 895**	4 038	4 857
	Motorlu taşıt sürücü kursu-Drivers courses for motor vehicles	**22 386**	16 802	5 584
	Özel öğretim kursları- Private courses	**8 332**	4 648	3 684
	Özel eğitim-Special education	**5 753**	3 336	2 417
	Kuran kursları[5]-Quran courses[5]	**22 299**	3 029	19 270
2018-2019	**Olgunlaşma enstitüsü**[1]-Maturation institute[1]	**502**	67	435
	Halk eğitim merkezi[3]-Public education center[3]	**8 742**	3 996	4 746
	Motorlu taşıt sürücü kursu-Drivers courses for motor vehicles	**23 035**	16 889	6 146
	Özel öğretim kursları- Private courses	**6 981**	3 827	3 154
	Özel eğitim-Special education	**5 917**	3 409	2 508
	Kuran kursları[6]-Quran courses[6]	**35 389**	3 584	31 805
2019-2020	**Olgunlaşma enstitüsü**[1]-Maturation institute[1]	**473**	66	407
	Halk eğitim merkezi[3]-Public education center[3]	**8 591**	3 949	4 642
	Motorlu taşıt sürücü kursu-Drivers courses for motor vehicles	**25 901**	18 433	7 468
	Özel öğretim kursları- Private courses	**6 158**	3 437	2 721
	Özel eğitim-Special education	**6 406**	3 638	2 768
	Kuran kursları[6]-Quran courses[6]	**21 759**	2 474	19 285

Erkek-Male					
1992/ 93	28	134 899	35 331	-	78 347
1993/ 94	34	135 552	38 244	-	82 603
1994/ 95	49	131 516	38 619	-	81 981
1995/ 96	46	130 752	41 502	-	86 003
1996/ 97	41	122 581	42 094	-	86 347
1997/ 98	67	-	-	-	82 172
1998/ 99	67	-	-	-	85 325
1999/ 00	109	-	-	182 477	84 548
2000/ 01	166	-	-	193 799	84 268
2001/ 02	302	-	-	208 233	86 317
2002/ 03	478	-	-	212 772	78 548
2003/ 04	694	-	-	211 527	83 835
2004/ 05	1 161	-	-	216 678	99 807
2005/ 06	1 167	-	-	207 223	108 195
2006/ 07	1 181	-	-	209 366	110 187
2007/ 08	1 218	-	-	223 406	111 958
2008/ 09	1 644	-	-	224 644	115 030
2009/ 10	2 069	-	-	232 948	120 174
2010/ 11	3 414	-	-	237 254	128 093
2011/ 12	2 954	-	-	238 854	134 153
2012/ 13	3 620	118 937	129 356	-	141 899
2013/ 14	3 387	120 661	131 513	-	151 613
2014/ 15	4 070	122 174	136 393	-	159 925
2015/ 16	3 871	122 708	146 232	-	177 293
2016/ 17	4 429	113 842	140 919	-	169 379
2017/ 18	4 585	113 080	144 813	-	173 993
2018/ 19	5 240	108 195	147 532	-	182 754
2019/ 20	5 910	112 439	154 611	-	187 156
2020/ 21	6 082	110 160	153 205	-	186 525

TÜİK, Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri, 2021 TurkStat, Gender Statistics, 2021
Kaynak: TÜİK, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim ,1992-2021 Source: TurkStat, National Education Statistics, Formal Education,1992-2021
- Bilgi yoktur. - Denotes magnitude null.

TÜİK, Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri, 2021
TurkStat, Gender Statistics, 2021

Selected Occupations — Seçilmiş Meslekler

10.11 Yönetici pozisyonlarındaki bireylerin cinsiyete göre dağılımı, 2012-2020
Distribution of individuals in management positions by sex, 2012-2020

(%)

Yıl Year	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
2012	**100,0**	87,8	12,2
2013	**100,0**	85,5	14,5
2014	**100,0**	86,6	13,4
2015	**100,0**	86,8	13,2
2016	**100,0**	84,9	15,1
2017	**100,0**	85,0	15,0
2018	**100,0**	85,2	14,8
2019	**100,0**	83,8	16,2
2020	**100,0**	81,8	18,2

TÜİK, Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri, 2021 TurkStat, Gender Statistics, 2021
Kaynak: TÜİK, Hanehalkı İşgücü Araştırması, 2012-2020 Source: TurkStat, Household Labour Force Survey, 2012-2020

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK,2021).Türkiye'de toplumda kadın ve erkek arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak, toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın toplumu kadının toplumdaki yerinin belirlenmesi ve kadının sosyoekonomik kalkınmaya katkısını güçlendirmek için ulusal ve uluslararası politikaların üretilmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi için gerekli güvenilir ve güncel istatistikler üretmektedir. TUİK Türkiye'de cinsiyete bağlı 2021 öğretmen sayıları verilerine göre;

- Okulöncesi eğitimde görev yapan 88 967 kadın öğretmen, 6 082 erkek öğretmen,
- İlkokul düzeyinde görev yapan 196 7772 kadın öğretmen, 110 160 erkek öğretmen,
- Ortaokul düzeyinde görev yapan 217 593 kadın öğretmen,153 205 erkek öğretmen,
- Ortaöğretimde görev yapan 195 584 kadın öğretmen,186 525 erkek öğretmen istihdam edilmektedir.
- 81 İl Millî Eğitim Müdürünün 4'ü (% 5),
- 950 İlçe Millî Eğitim Müdürünün 12'si (%1,1) kadındır.
- Okullarda görev yapan 54.036 okul müdürünün 2904'ü (%18), kadındır.

Kadınların kamuda yoğunlaşmasına rağmen, kamu yönetimi karar mekanizmalarında kadın sayısının az olması dikkat çekici bir durumdur. Kadın çalışan sayısındaki görece sürekli artış, karar verme görevlerindeki sayısal artışla paralellik göstermemekte, aksine azalmaktadır(Acuner ve Sallan, 1993). Bu şekilde eril doğanın güç, başarı, saldırganlık ile, dişil doğanın ise itaat, aşağılık duygusu, iş, siyaset ve eğitim gibi alanlarda sömürü ile özdeşleştirildiği duygusu oluşur. Tanımlayıcı ve belirli kalıp yargıların varlığı önyargıyı artırmakta ve kadınların değerlendirilmesinde ve mesleki gelişimlerinde düzenleyici bir rol oynamaktadır. Tanımlayıcı toplumsal cinsiyet klişeleri, erkeklerin ve kadınların nasıl olduğunu tanımlar ve cinsiyet temelinde ayrımcılık yapan davranışları teşvik ederek, kadınların geleneksel olarak erkeksi konumlarda başarılı olmak için uygun donanıma sahip olmadığı beklentisine katkıda bulunur**.** Öte yandan, kadın ve erkeğin nasıl olması gerektiğini tanımlayan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, eril kabul edilen rollerde başarılı olabilmek için klişe-kadın olmayan bir şekilde davranan kadınlar üzerinde reddedilmeye ve sosyal yaptırımlara neden olacak şekilde ayrımcılık yapmaktadır (Heilman, & Caleo, 2018). Klişeler nedeniyle, kadınların mesleki gelişimine giden yolun erkeklerden daha fazla engel teşkil etmesi anlaşılabilir bir durumdur; bu bağlamda eğitimin idari hiyerarşisi alanında gözlemlenen bir gerçektir. Öğretmenlik mesleği, annelik ile öğretmenliği bir araya getirebildiği için kadınlar için en uygun meslek olarak görülse de yönetici pozisyonlarında kadın oranının düşük olmasından sorumlu olan hem dış hem de iç faktörlerden kaynaklanan engellerdendir. Eğitim hiyerarşisindeki kadınların oranı genel olarak düşük olmakla birlikte, bekar ve evli, çocuğu olmayan öğretmenlerin evli öğretmenlere göre okul yönetmeye ilgilerinin çok sınırlı olması dikkat çekicidir. Eğitimli ve deneyimli kadın sayısında artış olsa da bu yeterliliklerin yönetimin üst kadrolarında kadınlara yönetici olmada avantaj sağlayıp sağlamadığı tartışılmaktadır. Buradaki tartışmanın odak noktası, kadınların "ideal" yöneticinin davranışsal psikolojik özelliklerine sahip olup olmadığıdır. Yani kadınların rekabetçi, çevik, hükmedici, güçlü, güçlü ve zirveye çıkacak kadar akılcı olup olmadığıdır. (Kutanis ve Alparslan, 2006). Dış etkenlerle ilgili olarak, niteliklerin değil kurumsal ve sosyal özelliklerin dikte ettiği ayrımcılığa öncelik veren toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyeti

kastediyoruz. Bir kadının yönetimde yer alabilmesi için aile meselelerini halletmiş olması gerektiğine dair tipik bir duygudur, çünkü her halükarda iş ile mesleği birleştirebilmelidir ki bu erkekler için geçerli olmayan bir önkoşuldur. Ayrıca, bir yönetici pozisyonunun özelliklerinin ayrılmaz bir şekilde erkek klişesiyle bağlantılı olması dikkate değerdir, bu nedenle çoğu durumda ikisinin bir özdeşliği vardır. Sonuç olarak, kadın eğitim yöneticileri, kendilerini bu dışlanmaya götüren basmakalıp rejimi körüklerken, yönetici pozisyonunu almaktan kaçındıkları için, özellikle sıkıcı ve ruhları yok eden değerlerini kanıtlamak için sürekli bir mücadele içindedirler. Dolayısıyla, eğitim birimlerinin liderliğinin "güç, güç, üstünlük, akılcılık, kesinlik, güvenlik, bilginin nüfuzu" ile ilgili eril değerler tarafından yönetildiği için "hegemonik erkekliği" yayan bir şekilde erkeklere ait olarak sunulduğunu anlıyoruz. , bireycilik, özgüven, rekabet, beceri, strateji kullanımı, öz disiplin, kontrol, zorlama, risk alma", bunu kadın yöneticiler tarafından bile kabul edilen bir norm haline getiriyor (Daraki, 2007).

2.1. Cinsiyete dayalı liderlik egzersizi biçimleri

Amerika'da yürütülen özel bir araştırmanın sonuçları, kadınların 1970'lerde var olan yönetici pozisyonlarının basmakalıp doğasından artık etkilenmediğini gösterdi. Büyük Britanya Başbakanı Margaret Thatcher örneği tipiktir; iki çelişkili kavramı vurgulamak için mecazi olarak "Demir Leydi" olarak adlandırıldı: liderin "erkekliği" ve kadının kadınsılığı. (Daraki, 2007). Aynı şekilde, cinsiyet rollerinden etkilenen örgütsel davranış nedeniyle gerekli eylemlerin gerçekleştirilme şekli de farklılık gösterebilir. Kadınların dişil değerler tarafından yönetildiğine dair bir algı var, bu da cinsiyet kalıp yargılarını devam ettiriyor, erkekler ve kadınlar arasındaki farklı liderlik biçimlerini büyütüyor ve bu fark, aynı cinsten insanlar arasındakinden açıkça daha az. Ayrıca, insanların liderlerden beklentileri toplumsal cinsiyet kalıp yargıları tarafından belirlenir ve bunun sonucunda liderler hegemonik ve toplumsal cinsiyet rollerini karıştırarak işlev görürler. Buna karşılık, kadınlar liderliğe farklı, daha iletişimsel bir şekilde yaklaşıyor, ancak tipik liderlik rolü ile kadın rolü arasında ortaya çıkan ve erkeklerle ilgili olumsuz değerlendirmelere neden olan tutarsızlığı vurguluyor. Bir kadın lider, liderlik rolüne yer vererek kadın rolünü "ihlal etmeye" karar verse bile cinsiyetine uygun olmadığı için bu durumu olumsuz değerlendirmektedir. Ancak araştırmalar, bir kadının "kadın kimliği" (eş, anne vb.) ile "mesleki kimlik" (iş yöneticisi, yönetici vb.) arasındaki öznel bağın, kadında olduğu gibi apaçık veya kaçınılmaz olmadığını göstermiştir. (Daraki, 2007).

3. Cam Tavan olgusu

İçinde bulunduğumuz modern çağda, özellikle demokratik ülkelerde kadınlara erkeklerle eşit haklar tanınmasının üzerinden yıllar geçmesine rağmen, yönetici olarak kadınlara yönelik tutum nispeten aynı kalıyor; hala dünya çapında yönetici pozisyonunda olan çok az kadın var. Kadınların iş gücünde yeterince temsil edilmelerine rağmen üst düzey yönetim pozisyonlarında neredeyse hiç yer almaması

gerçeği “cam tavan” olarak etiketlendi; şeffaf olacak kadar ince, ancak kadınların yönetim hiyerarşisinde yükselmesini engelleyen çok güçlü bir engel olarak görüldü. “Cam tavan” kavramı yorumlanmaya çalışılırken, iki kısma ayrı ayrı yaklaşılması meşru görülmüştür. Dolayısıyla, "cam" şeffaf, görünür bir şeyle ilişkilendirilir, ancak arkasında ne olduğu aşikar olmasına rağmen aynı zamanda erişilemez bir alanda olduğuna dair temel bir hisle ilişkilendirilir. Öte yandan, "tavan", "sınır" kişinin bir engelin onu durdurduğu yerde ulaşabileceği noktayı ifade eder (Vassiliadou, 2020). Aynı meslek içinde belirli hiyerarşi derecelerinde kadın ve erkeklerin varlığı olan dikey profesyonel ayrım da denilebilinir. Bu ayrımın doruk noktası “cam tavan” olgusudur . “Cam tavan”, kadınların mesleki kariyerleri boyunca daha yüksek pozisyonlara terfilerini sınırlamaktan sorumlu olan tüm bu görünmez ve önyargılı kısıtlamaları ifade eder(Vozemberg, 2015). Daha sonra “cam tavan”, “nitelikleri veya başarıları ne olursa olsun, azınlıkların ve kadınların hiyerarşinin üst basamaklarına çıkmasını engelleyen görünmez ama erişilemez bariyer” olarak tanımlandı (Federal Cam Tavan Komisyonu, 1995). Yapısal teorilere göre bunlar, örgütlerin uygulama ve politikalarından kaynaklanan, kadınları ve azınlıkları asimetrik ve olumsuz yönde etkileyen sistematik ayrımcılıklardır. Bu nedenle, bir kadının veya bir azınlığa mensup birinin terfi ettirilmesi için, eğitim ve resmi nitelikler gibi objektif kriterler değil, sübjektif kriterler dikkate alınmaktadır. Bu olgunun şirket yöneticilerinde var olduğu gerçeğine rağmen, araştırmalar evrimsel bir kariyer yolu mümkün olduğu sürece bunun diğer tüm istihdam kategorileri için geçerli olduğunu göstermiştir (Meurs, & Ponthieux, 2006). Dolayısıyla bu engeller aynı zamanda kadın lider eksikliğinin de sebebidir. Bu nedenle kadınlar "cam tavan" aracılığıyla hiyerarşik konumları görebilirler ancak onlara ulaşamaz ve onları fethedemezler. Bu fenomenin varlığı, kadınların katılımının erkeklerden açıkça daha fazla olduğu mesleklerde bile dikkat çekicidir. Kadınların hiyerarşik olarak erkeklerin seviyesine yükselmek için karşılaştıkları zorluk derecesi de “cam tavan”ın boyutunu göstermektedir. Kadınların işgücündeki artan yüzdesine rağmen yönetime katılımlarının önemli ölçüde değişmediği sonucuna vardı. Sağlık hizmetleri veya öğretmenlik gibi kadınların egemen olduğu düşünülen mesleklerde bile erkekler kadınlara kıyasla yüksek mevkilere getirilmektedir(Williams,1992).

Cam Tavan Nedenleri

Cam tavanın oluşmasında ve yaygın cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkmasında çeşitli faktörler etken olmaktadır.

A) Kalıpyargılar: Cinsiyet kalıp yargıları belki de kadınların gelişiminin önündeki en önemli engeldir. Hem başkalarının kadınlarla ilgili algılarıyla hem de cinsiyetleriyle ilgili kendileriyle ilgili algılarıyla ilgilidir. Kadınlar bebeklikten beri toplumsal cinsiyet algılarını içselleştirmiştir (Gasuka, 2008a). Bu gerçek onlara yük oluyor ve sahip oldukları çoklu rollerle başa çıkma girişimlerinde onları endişe, pişmanlık ve güvensizlikle dolduruyor, yanlış bir benlik imajını benimsemelerine yol açıyor.

Özellikle erkeklerin ve kadınların cinsiyetlerinin dikte ettiği özelliklere göre hareket ettiğine dair bir inanç vardır. Örneğin, kadınların daha duygusal olduğu düşünülür, bu nedenle erkekler gibi stresli durumlarla baş edemezler. Ayrıca kadınların işyerindeki olumsuz geri bildirimlerinin kişisel düzeydeki olumsuz geri bildirimlerle aynı olduğu ve dolayısıyla liderlik vasıflarına sahip olmadıkları düşünülmektedir (Block ve Crawford, 2013). Sonuç olarak kadınlar, liderlik pozisyonundan kaynaklanan özgüven eksikliği, kariyer planı eksikliği ve sorumluluk almayı reddetmenin sorumlusu olarak görülmektedir. (Coleman, 2003). Bu nedenle, başarılı olamayacaklarına inandıkları, etkilendikleri için iktidar pozisyonları kazanmaya çalışmazlar, çünkü bu durumun aile dengesini olumsuz etkileyeceği peşinen düşünülür. Araştırmalara göre, eğitim sistemlerinin toplumsal cinsiyet rolleri hakkında var olan basmakalıp önyargıları yansıtması ve sürdürmesi dikkat çekicidir (Cole, 1989).

B) Kişilerarası ilişkiler: İşyerinde, güçlü iş kararları almak ve bir takımı başarıya götürmek için bazen yöneticilerin ve liderlerin de rekabetçi, agresif ve korkusuz olmaları beklenir. Cinsiyet rollerindeki bu tür farklılıklar, potansiyel olarak kadınları ve erkekleri akademik ve profesyonel hedefleriyle çelişebilir. Bununla birlikte, akıl hocalığı ağlarının büyük ölçüde erkeklerden oluşması nedeniyle, neredeyse her zaman erkekleri "korumalı" olarak seçerek kadınları bu tür ilişkiler olasılığından mahrum bırakmaktadır(Petraki-Kottis, 1993).

C) Sunulan işin değerlendirilmesi: Kadınların çoğu için, işyeri hiyerarşilerinin tepesine tırmanmalarını ve liderlik rollerinde kendilerine yer bulmalarını engelleyen görünmez engeller var. Bu engellerin oluşturduğu 'cam tavanı' kırmak veya en azından kırmak için kuruluşların kadınların ilerlemesini engelleyen engelleri ortadan kaldırmak ve hedeflerine ulaşmak için işbirliği içinde çalışmalarına olanak tanıyan çalışma ortamlarını teşvik etmek için daha fazlasını yapması beklenir. Her organizasyonda, cinsiyete bakılmaksızın tüm yöneticilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri beklenir. Ancak kadınlar söz konusu olduğunda, çalışma saatlerini kendilerinin aştığı, benzer pozisyonlardaki erkek meslektaşlarından daha fazla çalıştığı bir olgu var. Ayrıca, iş yerindeki erkekler kendilerine düşük düzeyde güven gösterdiğinden, becerilerini sürekli olarak yeniden teyit etme ihtiyacı vardır.

D) İş ve aile yaşamını uyumlaştırmada zorluk. İş ve aile yaşamının uyumlaştırılması veya başka bir şekilde uzlaştırılması derken, iş yaşamının hem iş hem de aile yükümlülüklerini birleştirecek şekilde düzenlenmesine izin veren bu tür düzenlemelerin hem kadınları hem de kadınları ilgilendiren bir olgu olarak kabul edilmesi ve uygulanması kastedilmektedir. Çocuk bakımı ve diğer aile sorumlulukları, bir kadını zaman ve iş sorumlulukları açısından esneklikten mahrum bırakarak, ikisi arasında seçim yapmak zorunda kaldığı her seferinde suçluluk duygusuna ve strese neden olur. Araştırmalar kadınların özellikle yönetici pozisyonlarında hem aileden hem de çalışma ortamından

kaynaklanan yoğun iş stresi yaşadıklarını göstermiştir (Suraj-Narayan, 2005). Bu nedenle, çocuk sahibi olmanın, kadınların verimliliğini ve kariyer gelişimini erkeklerden daha fazla etkilediği görülmektedir. Ancak gelişmeler ve veri değişimleri dikkate alınarak babalık ve annelik kavramlarında bile aile ortamında cinsiyetlerin toplumsal rollerinin ayarlanması gerekmektedir (Gasuka, 2008a). Bir aileye sahip olan kadınların, gelişimlerini engelleyen en önemli faktörlerden biri olması, erkeklerin liderlik pozisyonlarının çoğunu elinde tutmasına olanak tanır (Connell, 2006).

E) Yönetim biçimi: Liderlik pozisyonlarındaki kadınların bakış açısına göre, mevcut yönetim biçimleri ağırlıklı olarak erkeksi özelliklere sahiptir. Bir liderin profilini oluşturan rasyonel düşünme, dinamizm, soğukkanlılık, atılganlık ve etki gibi özellikler geleneksel olarak erkeklere atfedilir. Zenginlik ve gücün büyük bir yüzdesine sahipler, bilim ve teknolojiyi kontrol ediyorlar, dünyadaki okuma yazma bilmeyenlerin 2/3'ü kadın (Connell, 2006). Bu nedenle kadınlar, erkek ya da kadın yönetim tarzını uygulama ikilemiyle karşı karşıya kalarak işlevsiz yönetim sergilerler. Bu kendi içinde son derece streslidir, dolayısıyla gelişimleri için engelleyici bir faktördür çünkü maskülen stili uygulayarak dişil doğalarını ortadan kaldırırlar ve feminen stili benimserken eleştirilme riskine girerler ve muhtemelen başarısız olarak kabul edilirler. Ancak araştırmalara göre lider konumda olan kadınlar (pek çok erkek arasında), yaşadıkları cinsiyetçilikle yüzleşmek ve sahiplenebilmek için güçlü bir varlık göstermek için genellikle erkeksi bir yönetim tarzını benimsemek zorunda kalıyorlar. Dolayısıyla, aynı zamanda kadının gelişiminin önündeki engeller olan cm tavan olgunun sebeplerinin çok farklı nedenlerden oluştuğu görülür. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz:

• Kadınların, kendilerine bağımlı üyelere bakmak ve ev işleri dışında liderlik pozisyonlarında yetenekli olmadıklarına göre geleneksel tutumlar.

• Kadınların fayda sağlamak için değil, aynı zamanda sunmak için de giremediği erkek güç ağlarının varlığı.

• Kendine güvenin azalması ve cinsiyetleriyle ilgili basmakalıp önyargıların bir sonucu olarak yeteneklerine olan güvensizlik.

•İşlerinin değerinin düşmesi.

•Çoğul ve farklı yükümlülükler nedeniyle iş ve aile yaşamını uzlaştırmada güçlük.

•Aile ortamından cesaret kırılması.

• Erkek egemen liderlik ve yönetim profili.

YÖNTEM

Bu araştırma ile eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde kadın yöneticilere bakış açısıyla ortaya çıkan Cam Tavan olgusunun yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu olgunun eğitim

yönetimi alanını nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Yöneticilerin "Cam Tavan" kavramına ilişkin görüşleri dikkate alınarak hazırlanan görüşme formlarından elde edilen sonuçlar objektif olarak değerlendirilmiş ve sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri kaynağına ulaşmak için geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi analiz eden araştırma yaklaşımı olarak tanımlanan literatür tarama modeli kullanılmıştır(Karasar, 2008:77). Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılarak konunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırma literatür taraması yöntemi ve yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir.

Kaynak taraması Cam tavan, eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde kadın yöneticilere bakış açısıyla ortaya çıkan Cam Tavan olgusunun yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediğini ortaya çıkararak eğitim yönetiminde, önem ve gerekliliğine ışık tutacak şekilde sınırlandırılmıştır.

Genel anlamda ise bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde eğitim yöneticilerinin yönetimde kadın yöneticilere bakışı ile ortaya çıkan Cam Tavan algısının yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve de bu olgunun eğitim yönetimi alanını ne şekilde etkilediği konusunu araştırmaktır. Bu konu hakkında öncelikle tüm literatür taranmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında aktif olarak görev yapan toplam 5 erkek yönetici ve 5 kadın yönetici ile toplamda 10 kişi olmak üzere; anaokulu, ilkokul, ortaokul, meslek lisesi ve Anadolu Lisesinde görevli eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin meslekteki kıdemleri, mesleki mezuniyet alanları, yaşları, cinsiyet özelliklerinden oluşan bir form ile görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Çalışma başlığıyla uyumlu görüşme soruları yapılandırılmış sorulardan oluşturularak formun içeriği hazırlanmıştır. Eğitim yöneticilerinin yönetimde kadın algısı, cam tavan algısı, eğitimde cam tavanı aşma yaklaşımları hakkındaki algıları ve cam tavan algısının yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu bağlamda eğitim yönetimi alanını nasıl etkilediği konusunda görüşleri ele alınmıştır. Bu görüşler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Görüşmeler sırasında araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar yazıya geçirilmiş, konu ile ilgili toplanan bilgiler düzenlenerek konu ve ana fikir yönlendirilmiştir. Bu yönüyle çalışma betimsel özellikler taşıyan nitel bir fenomenoloji araştırmasıdır. Eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmede yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak konunun ayrıntılarına girilmiş ve çalışmanın analiz edilmesine gidilmiştir. Eğitim yöneticilerinin yönetimde kadın algılarının eğitim yönetimine olan etkilerine ilişkin derinlemesine veri elde etmek için eğitim yöneticilerinin görüşlerini belirlemek üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Eğitim yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerektiğinde konuya yakın zaman ve süre verilerek objektif ve yalın bilgi verme avantajı sağlanmıştır. Araştırmada görüşülen eğitim yöneticilerinden elde edilen veriler genel bir çerçeve içinde maddeler haline getirilmiştir. Elde edilen bulgular, elde edilen maddeler arasındaki ilişkiyi açıklamak ve bu ilişkilerden sonuçlar çıkarmak amacıyla yorumlanmıştır. Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. "İçerik analizi, bir metindeki bazı kelimelerin belirlenmiş kurallara göre kodlanarak daha küçük içerik kategorilerinde özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanır(Büyüköztürk, vd. 2005: 240)."

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular başlığı altında, görüşme yapılan eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde kadın yöneticilere bakış açısıyla ortaya çıkan Cam Tavan olgusunun yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu olgunun eğitim yönetimi alanını nasıl yansıdığı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde kadın yöneticilere bakış açısıyla ortaya çıkan Cam Tavan kavramına ilişkin görüşlerinin yer aldığı;

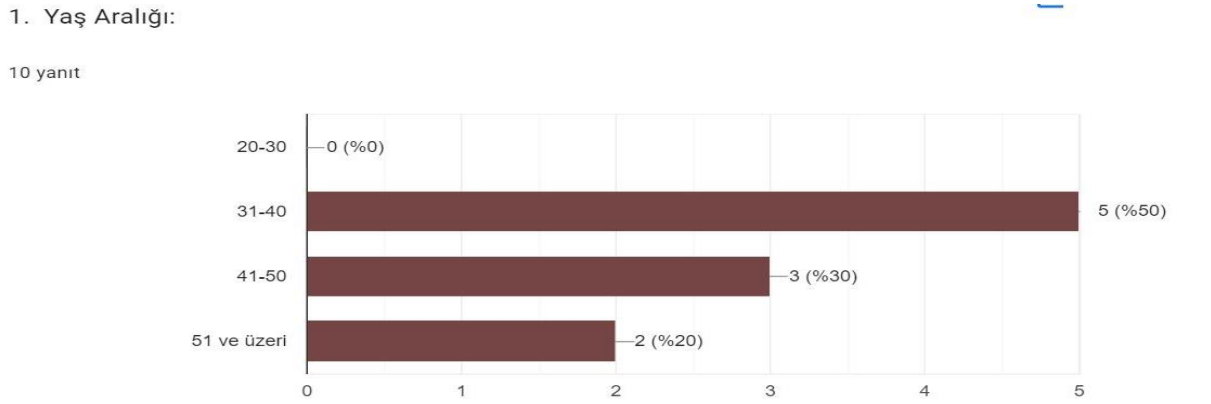
- Yöneticilerin genel olarak toplumun kadın algısı hakkında Görüşleri,
- Yöneticilerin Eğitim Yönetiminde yer alan kadınları nasıl algıladıkları hakkında Görüşleri,
- Cam Tavan kavramı hakkında görüşleri,
- Kadınların Yönetici Olma Tercihleri Hakkındaki Görüşleri,
- Kadın Yöneticilerin Bulundukları Konumu Planlamalarıyla İlgili Görüşleri,
- Kadın Yöneticilerin Yükselmeleri Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Hakkında Görüşleri,
- Kadın Yöneticilerin Üst Düzey Yöneticiliğe Yükselmekte Erkeklerle Eşit Olanaklara Sahip Olmalarıyla İlgili Görüşleri,
- Kadın yöneticilerin Eğitim Kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri,
- Kadın Yöneticilerin Üst Düzey Yöneticilik Görevlerindeki Kadın Sayısına İlişkin Görüşleri,
- Katılımcıların Yöneticiliği Benzettikleri İmgeler,
- Katılımcıların Rol Model Aldıkları Kadın Yöneticilerle İlişkin Görüşleri,

Problemlere cevap aranmıştır. Eğitim yöneticilerinden, eğitim yönetiminde kadın yöneticilere bakış açısıyla ortaya çıkan Cam Tavan olgusunu tanımlamaya, bu kavramın yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu olgunun eğitim yönetimi alanını nasıl yansıdığına ilişkin görüşleri alınmıştır.

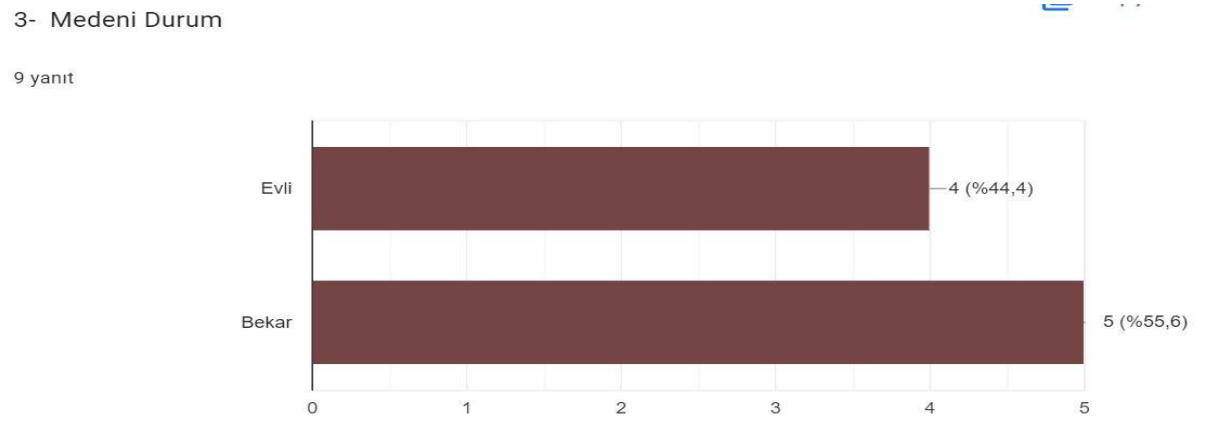
Eğitim yöneticilerinin, yönetimde oluşan iletişim ve etkileşim ortamına yönelik görüşleri ile yöneticilerin cam tavanı aşma düzeylerine ilişkin görüşlerine de bu başlık altında yer verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında aktif olarak görev yapan toplam 5 erkek yönetici ve 5 kadın yönetici ile toplamda 10 kişi olmak üzere; anaokulu, ilkokul, ortaokul, meslek lisesi ve Anadolu Lisesinde görevli eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin meslekteki kıdemleri, mesleki mezuniyet alanları, yaşları, cinsiyet özelliklerinden oluşan bir form ile görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır.



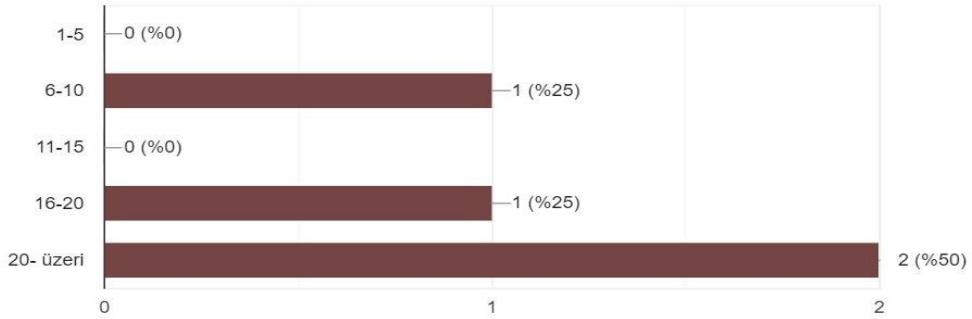
Tablo.1.1. Görüşme yapılan yöneticilerden % 20'si 51 yaş üzeri, %30'u 41-50 yaş aralığında, %50'si 31-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür.



Tablo.1.2. Görüşme yapılan yöneticilerden % 55,6'sı bekar, %44,4'ü ise evli olduğu görülmüştür.

4- Eğer evliyseniz kaç yıllık evlisiniz?

4 yanıt

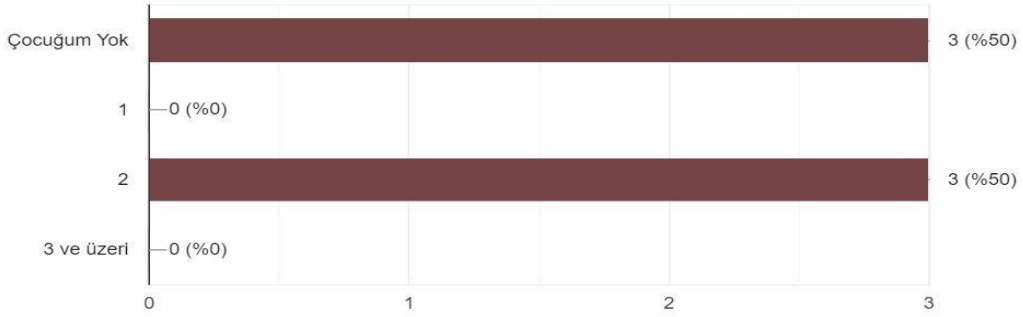


Tablo.1.3. Görüşme yapılan yöneticilerden 4 tanesi % 25'i 6-10 yıl arası, %25'i 16-20 yıl arası, %50'si ise 20 yıl ve üzeri evli olduğu görülmüştür.

5- Çocuk sayısı

Kopyala

6 yanıt

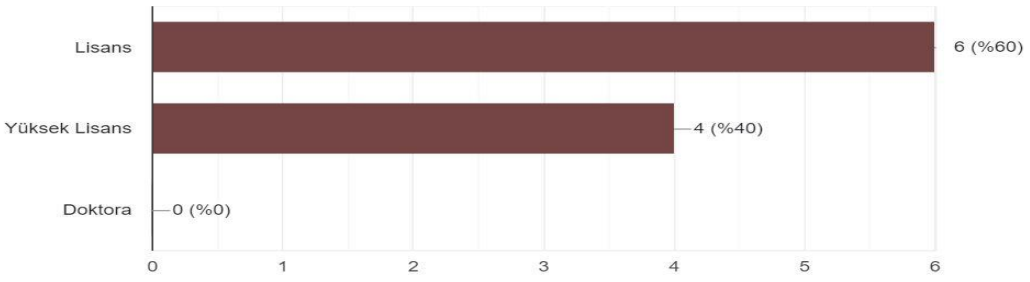


Tablo.1.4. Görüşme yapılan yöneticilerden % 50'si çocuk var, %50'sinde ise çocuk bulunmamaktadır.

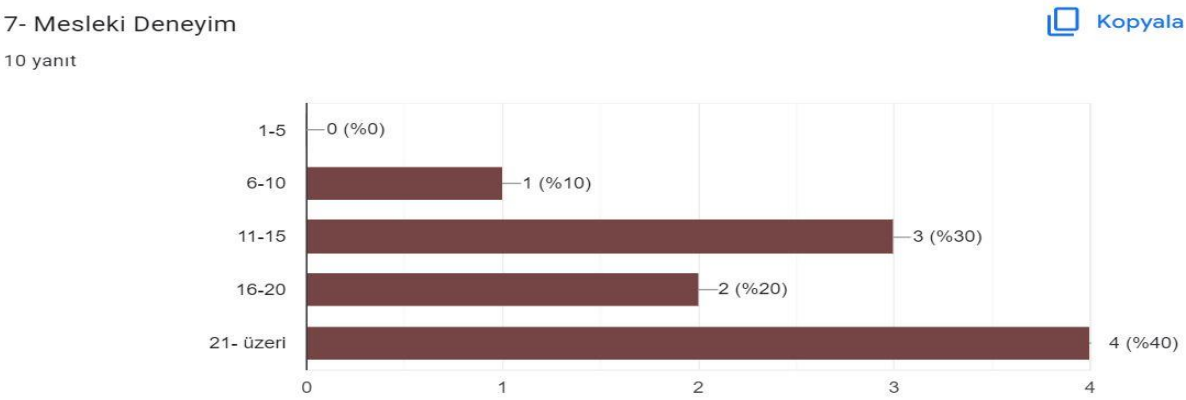
6- Eğitim Durumu

Kopyala

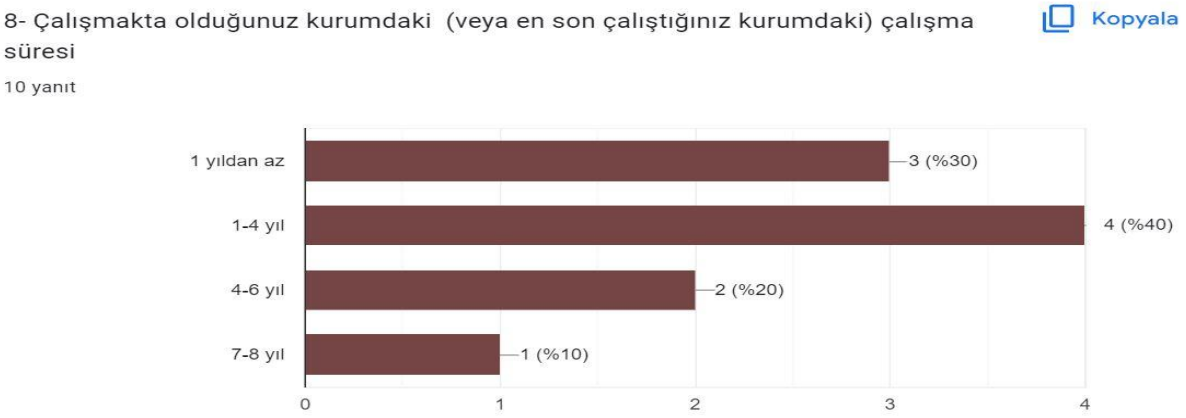
10 yanıt



Tablo.1.5. Görüşme yapılan yöneticilerden % 60'ı Lisans, %40'ı Yüksek Lisans mezunudur.



Tablo.1.6. Görüşme yapılan yöneticilerden % 10'u 6-10 yıl arası kıdemli, %30'u 11-15 yıl arası kıdemli, %20'si 16-20 yıl arası kıdemli, % 40'ı 21 ve üzeri kıdemlidir.



Tablo.1.7. Görüşme yapılan yöneticilerden %30'u 1 yıldan az, %40'ı 1-4 yıl arası, %20'si 4-6 yıl arası, %10'u 7-8 yıl arası aynı kurumda çalıştığını ifade etmiştir.

• Tablo.2.1 Yöneticilerin genel olarak toplumun kadın algısı hakkında görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
Kadın Yöneticilerin Görüşleri	f	f
Kadın müdürlere karşı toplumsal olumsuz önyargılar var.	5	4
Son yıllarda değersizleştirme durumu var kadınlar üstünde	5	3
Başlı başına "Kadın Olmak". Hâlâ eşit olarak görülmüyor	5	3

Toplumun kadınlara bakışı gelenekten kopmamıştır.	4	2
Kadın yöneticilerin görüşmelerde çok fazla dış mekânı tercih edememeleri.	2	2
Bu yüzyılın başında Türkiye'de yapılan kadın hakları konusundaki atılımlar, kadınların sahip çıkmaması ve konuyu özümsememesi nedeniyle ilerleme durmuş ve hatta son 20 yıl içinde muhafazakar hükümet tarafından yönetildiğimiz için kadınlar özellikle çalışma hayatından çekilmeye başlamıştır.	1	1
Cumhuriyetimizin kurulması ile elde edilen kazanımların son yıllarda neredeyse yok sayılmasına hatta yadsınmasına doğru bilinçli bir çabanın gittikçe arttığını düşünüyorum. Kadının da iş yaşamında olmasına tahammülsüz bir anlayışın mensupları toplum üzerinde profesyonelce bir olumsuz algı oluşturmaya çalışıyor. Eğitim düzeyi arttıkça bu olumsuz algı azaldığı gibi tepki de almaya başladı.	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Kadın müdürlere karşı toplumsal olumsuz önyargılar var.	4	4
Ataerkil bir toplumsal yapımızın olması.	3	4
Kadının yöneticilik alanında olmasının istenmemesi.	2	2
Eskide kadınlara hiç önem verilmiyordu şimdi ise çok ön plana çıkarıldılar yoksa olay erkek kadın değil insan olmalıydı	1	2
Yöneticilerin erkek olma beklentisi. Kadınlara saygı konusunda çok ileryemediğinizi düşünüyorum	1	1
Kadınların sosyal ortamda çok bulunamaması.	1	1
Türk toplumda 'kadınlık' kavramına denk görülen nitelikler, eşit, bağımsız ve özgün bir bireyin özelliklerinden ziyade ilk elden dişilikle ilgili niteliklerdir. Dişiliği temsil ettiği düşünülen kadına, bunun gereği olarak öncelikle eş, anne veya ailenin bir üyesi gibi karşılıklar yakıştırılmaktadır.	1	1

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm kadın yöneticilerin, toplumsal ön "yargıların, kadınların yönetici pozisyonlarında yükselmelerine engel oluşturduğunu düşündükleri görülmektedir. Kadın yöneticilerin 5'i de toplumda kadınlara karşı bir önyargı olduğu konusunda hemfikir olmuştur. Son yıllarda Cumhuriyetimizin kurulmasıyla elde edilen kazanımları adeta yok saymak yönünde bilinçli bir çaba olduğunu düşünen 1 yönetici ise kadınların iş hayatında yer almasına yönelik hoşgörüsüz bir anlayışın mensubu olduğunu ve toplumda profesyonel anlamda olumsuz bir algı oluşturulmaya çalışıldığını ve bu durumun da kadın yöneticiler üzerinde baskı oluşturduğunu dile getirmiştir. Kadın yöneticiler ayrıca eğitim düzeyi yükseldikçe bu olumsuz algı düzeyinde azalma olduğu ve kadınların yönetici pozisyonlarında ilerlemelerini engelleyen "toplumsal önyargılar" olduğu en çok dile getirilen konu olmuştur.

Yine Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek yöneticilerin 4'ü kadınların yönetici olmamalarının önünde yatan sebebin olumsuz toplumsal önyargıların olduğunu söylerken, diğer 1'i ise olumlu toplumsal önyargıların olduğu görüşündedir. Erkek yöneticilerden 4'ü olumsuz toplumsal önyargılar arasında ataerkil bir toplumsal yapıya sahip olduğumuzu ifade ederken, 1'i toplumda kadına yönelik pozitif ayrımcılık olduğu ve hatta kadınların geri planda durduğu görüşünü dile getirmiştir.

•Tablo 2.2.Yöneticilerin Eğitim Yönetiminde yer alan kadınları nasıl algıladıkları hakkında Görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		
Kadın yöneticilerle çalışılmaz, kadından yönetici olmaz gibi algılar mevcut malesef. İyi eğitim almış, çalışanlarını destekleyen kadın yöneticiler olabileceğine inanıyorum.	3	3
Daha çok kadın yönetici olması gerekiyor	1	2
Kadın yöneticiler tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim yönetiminde de oldukça başarılılar. Toplum tarafından kabul görünseler de hemcinsleri tarafından aynı ortamlarda çalışmak istememekteler.	1	1
Kadınlar eğitim yönetiminde görev almak istemiyor. Öğretmenlik yapıp yarım gün çalışmak daha makbul geliyor.		

Eğitim alanaında çalışanların içinde kadın oranının çok yüksek olmasına rağmen yönetimsel süreçlerde çok fazla değiller.	1	1
İşimi bir "kadın pozisyonu" olarak görmüyorum ve hiçbir zaman da görmedim - onu bir kişinin pozisyonu olarak görüyorum. Erkeklerin sahip olabileceği ve benim asla ulaşamayacağım belirli kariyer hedefleri olduğu fikrine direndim. Kariyerim boyunca, cinsiyetleri ne olursa olsun onlar sahip olabiliyorsa ben de alabilirim tavrını sürdürdüm. Bunun gerçeğe dönüşmesi için kadınların kendilerini oyunda eşit oyuncular olarak görmeleri gerekiyor ve karşılığında, kariyer hedeflerimize ulaşılabilir olduğuna inanabilmemiz için yükselme yolunda olan diğer kadınları desteklememiz gerekiyor.	1	1
Sağlıklı yönetim süreci oluşturmak için kadınlarında yönetim sürecinde her kademede görev almaları gerekir.	1	1
Kadınlar yönetim alanında erkeklerin düşünemediği ya da göremediği detayları görebiliyor.	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Eğitim yonetiminde ayrım olmaz, cinsiyet değil kişi önemidir	5	5
Her okulda en az bir tane olması gerektiğini düşünüyorum. Kadın yönetici olan bir okul farklı bir bakış açısına sahip olabiliyor. Veliler özellikle anneler kadın yöneticiyle daha iyi iletişime geçebiliyor.	3	3
Eğitim yönetiminde erkeklerle aynı yerde görüyorum. Toplumda da çoğunlukla önyargılar yıkıldıktan sonra cinsiyetin yönetimle ilgisinin olmadığını farkettiklerini düşünüyorum	2	2
Hem iş yaşamında hem de yönetim kademelerinde cinsiyetçi bir algıya hiç kapılmadım. Kadın ya da erkek diye değil liyakatli mı değil mi diye düşüncelerimi ifade etmemin daha çağdaş ve gerçekçi olduğunu düşünüyorum.	2	2
Sahada kadın yöneticilere gösterilen ilgi ve saygının daha çok olduguna dair gözlemlerim var.	2	2
Kadınlar eğitim yöneticisi olmaktan kaçıyor, ama toplumun onlara saygısı var.	3	3

Kadın yöneticilerin olduğu kurumlarda anlaşmazlıkların daha az çatışma ile çözümlemeye çalışıldığı gibi bir durum da var aslında.	1	1
Toplum kadın yöneticileri kabul etmiyor üyelikle kadınlar daha çok karşılar.erkekler kadın yöneticilere daha saygılılar	1	1

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo 2.2'de Yöneticilerin eğitim yönetiminde yer alan kadınları nasıl algıladıkları hakkında görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm kadın yöneticilerin, toplumda kadın yönetici ile çalışılamayacağı, kadının yönetici olamayacağı algısı var olduğu görüşü hâkimdir. Çalışanlarına destek olan iyi eğitimli kadın yöneticilerin olduğu ve daha çok kadın yöneticinin var olması gerektiği dile getirilmiştir. Her sektörde olduğu gibi eğitim yönetiminde de kadın yöneticilerin çok başarılı olduğu kanıksanamayacak bir gerçek olduğu ve toplum tarafından kabul görmelerine rağmen hemcinsleri tarafından aynı ortamda çalışmak istememeleri veya kabul görmemelerini de belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kadınlar eğitim yönetiminde yer almak yerine öğretmen olarak yarı zamanlı çalışmanın k daha uygundur. Eğitim alanında çalışanlar arasında kadınların oranı çok yüksek daha uygun olduğu görüşünde olanların sayısı da azınlıkta kaldığı görülmektedir. Kadın yöneticilerden 1'i İşini bir "kadın pozisyonu" olarak görmeyip bir kişinin pozisyonu olarak gördüğünü ifade etmiştir. Erkeklerin sahip olabileceği ve kadınların asla ulaşamayacağı belirli kariyer hedefleri olduğu fikrine direndiğini ifade eden kadın yönetici, Kariyeri boyunca cinsiyetleri ne olursa olsun onların sahip olduklarını kazanmak için çabaladığını ve bu çabanın gerçeğe dönüşmesi için kendini oyunda eşit oyuncular olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Yine Tablo 2.2 Yöneticilerin eğitim yönetiminde yer alan kadınları nasıl algıladıkları hakkında görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek yöneticilerden 1'i eğitim yönetiminde ayrımcılık olmadığını cinsiyetin değil kişinin ön planda olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise her okulda en az bir tane kadın yöneticinin olması gerektiğini kadın yöneticisi olan bir okulun farklı bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin, özellikle annelerin, kadın yönetici ile daha iyi iletişim kurduğunu ifade ederek eğitim yönetiminde kadın yöneticilerin erkeklerle aynı yerde gördüğünü toplumdaki ön yargılar yıkılırsa cinsiyetin yönetimle alakası olmadığını anlayabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca tüm erkek yöneticiler, sahada kadın yöneticilere daha çok ilgi ve saygı gösterildiğine dair gözlemlerin var olduğunun ama kadınların eğitim yöneticisi olmaktan kaçındığı yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Sağlıklı bir yönetim süreci oluşturmak için kadınların her kademede yönetim sürecinde yer alması gerekmektedir. Yöneticilikte erkeklerin düşünemediği ve göremediği detayları kadınlar görebilir.

Kadınlar, nesillerdir ayrımcı normlar ve örtük önyargılar karşısında ilerlemek için mücadele ediyor ve toplum eşitliğe doğru büyük adımlar atmış olsa da, liderlik etme hırsına sahip kadınların aleyhine hala olasılıklar var olduğu bilinmektedir. Eğitim yönetiminde en üst kademelerindeki cinsiyet eşitsizliğinin varlığı, kadın çalışanlar ve onlarla birlikte çalışan herkes için geniş kapsamlı etkilere sahiptir.

•Tablo2.3.Cam Tavan kavramı hakkında görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		
Duymadım hiç.	2	2
Kadın erkek eşittir	1	2
Hayır herhangi bir şey ifade etmiyor	1	1
Özgürlük alanlarının sınırlandırılması. Uçabilirken uçmayı unutturmak.	2	2
Her an kırılacak bir şey	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Hiç duymadım.	3	5
Ediyor, çaba ve gayretin eğer bir anlamı yoksa insanlar vazgeçebiliyor. İçsel motivasyon bir yere kadar olabiliyor. İçsel motivasyonun kırılmasıdır.	1	1
Kadınların iş hayatında üst düzey pozisyonlara yükselmelerindeki engelleri açıklamaktadır.	1	1

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.3.Yöneticilerin Cam Tavan kavramı hakkında görüşleri incelendiğinde, kadın yöneticilerden 2'si kavramı hiç duymadığını belirtirken diğer kadın yöneticilerden 1'i Özgürlük alanlarının sınırlandırılması olarak nitelendirirken kavramı Uçabilirken uçmayı unutturmak olarak ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise kırılgan bir yapı olarak nitelendirmiştir.

Yine Tablo2.3.Yöneticilerin Cam Tavan kavramı hakkında görüşleri incelendiğinde, erkek yöneticilerden 3'ü kavramı daha önce duymadıklarını söylerken, 1'i kadın yöneticilerde içsel motivasyonun kırılmasıdır şeklinde yorumlamıştır. Bir diğer yönetici ise kadınların iş hayatında üst düzey pozisyonlara yükselmelerindeki engeller olarak açıklamıştır.

Tablo2.4.Kadın Yöneticilerin Bulundukları Konumu Planlamalarıyla İlgili Görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		
Evet. Şu an için evet.	4	4
Benim tercihim. Planladığım konumdayım.	4	4
Evet kendi tercihim. Daha ileri bir konuma gitme arzusundayim.	3	4
Benim tercihim idi. Çocukların geneli ile ilgili iş yapmayı onlara yararlı olmayı seviyorum. Planladığım bir konumdayım	2	4
Görevlendirmelerde erkeklerin kadınlara göre tercih edilmesi.	2	2
Siyasi ayrımın söz konusu olması	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Uzun süre Eğitim Yöneticisi olarak çalıştım. Ya yazılı sınav sonuçlarına göre resmi kurumlarda yöneticilik yaptım ya da davet ve istek üzerine özel kurumlarda yöneticilik yaptım. Yöneticilik yaptığım her kurumdan ya kendi isteğimle ya da yönetmelikler gereği görev süremin tamamlanmasından dolayı rotasyona uğrayarak ayrıldım. Şu an Kimya öğretmeni olarak çalışmak özellikle istediğim bir pozisyondu. Oldukça isabetli bir karar verdiğime eminim.	1	1
Tercih ettim ama planladığım konumda değilim	4	4

Evet benim tercihimdi. Konum olarak planladığım konumdayım.	4	5

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.4.Kadın Yöneticilerin Bulundukları Konumu Planlamalarıyla İlgili Görüşleri incelendiğinde, kadın yöneticilerden 4'ü planladıkları konumda olduklarını ifade ederken diğer yönetici ise yönetici atamalarında siyasi ayrımın söz konu olduğunu, atamalarda erkek yönetici tercihini öncelikli olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Yine Tablo 2.4. Kadın Yöneticilerin Bulundukları Konumu Planlamalarıyla İlgili Görüşleri incelendiğinde, erkek yöneticilerin 4'ünün planladığı konumda olduğu, birinin ise uzun süre çeşitli kademelerde Eğitim Yöneticisi olarak çalıştığı yöneticilikten kendi isteğiyle ayrılıp öğretmen olarak çalışmak özellikle istediği bir pozisyon olduğunda mutabık kaldığını ifade etmiştir.

•Tablo2.5.Kadın Yöneticilerin Yükselmeleri Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Hakkında Görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		
Çok …	4	5
Hayır	1	1
Önünüze çıkan cam tavana odaklanmazsanız, bir gün geriye bakıp onu aştığınızı anlayacaksınız. İstediğini iste çünkü kimse sana vermeyecek - katılmayı hak ettiğini düşündüğün bir toplantı varsa, izin isteme, içeri gir ve onlara ne kadar değerli olduğunu göster.	1	1
Resmi yazılı sınav sonuçlarına göre eğitim yöneticisi olarak atandığım için herhangi bir engelle karşılaşmadım.	1	1
Mülakat gibi hiç te ölçme amacı gütmeyen sadece adam kayırma ve liyakatsizliği körükleyen bir sistem yüzünden ilerleyemedim.	1	1
Olana kadar bir engelle karşılaşmadım ama olduktan sonra kendi hemcinslerim tarafından mobing maruz kaldım.	2	2
Çok engel ile karşılaştım. Sen yapamazsın senin lafın geçmez ,kadın öğretmenler kadın yöneticilere karşıdır.	1	1

Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Karşılaştım.erkek egemen bir grup eğitim yöneticiliği çünkü. Kadınsanız eğer onların kriterlerine uygun kadın mısınız? Bunun sizden beklendiğini hissediyorsunuz. Özgür değilsiniz? Kendiniz olmakta kısmen zorlamıyorsunuz	4	5
EKYS den baraj puanın üzerine çıkmak ve Ek 1formundan birtakım puanları toplamak gerekti. Onun dışında olana kadar bir engelle karşılaşmadım.	1	1
Kadınların da erkeklerin de engellenmesi.	4	4
Görevlendirmelerde engellemenin olması.	4	4
Üst yönetimce engelleme yapılmaktadır	4	4

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.5.Kadın Yöneticilerin Yükselmeleri Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Hakkında Görüşleri incelendiğinde, kadın yöneticilerden sadece 1'i atanma kriterlerinde yazılı sınav olduktan sonra bir engelle karşılaşmadığını ifade ederken katılımcıların hepsi atandıktan sonra bir çok engelle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Şöyle ki; kadın yöneticilerden biri atandıktan sonra kendi hemcinsi tarafından mobinge maruz kaldığını ifade etmiştir. Kadın yöneticilerden bir diğeri ise, "*Önünüze çıkan cam tavana odaklanmazsanız, bir gün geriye bakıp onu aştığınızı anlayacaksınız. İstediğini iste çünkü kimse sana vermeyecek - katılmayı hak ettiğini düşündüğün bir toplantı varsa, izin isteme, içeri gir ve onlara ne kadar değerli olduğunu gösterirsen engelleri aşmada* başarılı olursunuz" diyerek bu şekilde kendisine bu görüşü hayat felsefesi tayin ettiğini belirtmiştir. Bir diğer kadın yönetici ise *"Mülakat gibi hiç te ölçme amacı gütmeyen sadece adam kayırma ve liyakatsizliği körükleyen bir sistem yüzünden ilerleyemedim." Çok engel ile karşılaştım. Sen yapamazsın senin lafın geçmez ,kadın öğretmenler kadın yöneticilere karşıdır."* Diyerek öğretmenlerin erkek yöneticilere daha çok saygı duyduğunu belirtmiştir.

Yine Tablo2.5.Kadın Yöneticilerin Yükselmeleri Sürecinde Karşılaştıkları Engeller Hakkında Görüşleri incelendiğinde, erkek yöneticilerden ise sadece biri engelle karşılaşmadığını belirtirken diğer yöneticiler atamalarda her iki cinsin de engellere maruz kaldığını belirtmişlerdir.

•Tablo2.6.Kadın Yöneticilerin Üst Düzey Yöneticiliğe Yükselmekte Erkeklerle Eşit Olanaklara Sahip Olmalarıyla İlgili Görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		
Kendilerinden beklenen yüksek performans göstermelerine gerek vardır.	2	3
Hayır sahip değil.	2	2
Bence hayır. Daha üst düzey yöneticilikte erkekler daha avantajlı.	1	1
Tabiki eşit değiller öncelikle kabul edilmiyorlar	1	1
Yüksek performans göstermeye gerek yoktur.	2	3
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Eğitim yönetiminde eşit imkanlara sahiptir.	2	2
Hayır değildir. Erkekler de kendi aralarında eşit kurallar ve koşullarla kariyer basamaklarını çıkamıyor. Göstermelik olarak kimi kadınların üst düzey yönetici olduğunu biliyoruz. Üzülerek ifade ediyorum; sadece kadın oldukları için onlarin yönetici olmasına seviniyorum. Yönetici olarak atanmalarının temel sebeplerinin kadın olmaları olmadığını da iyi biliyorum. Ya siyasi saikler, ya eş, dost ahbap ilişkisi vb.	1	2
Tabiki eşit değiller öncelikle kabul edilmiyorlar	2	3
Değiller, öncelikle kendileri sayıca bu konuda çok azlar, Az kadın üst düzey yöneticiliği tercih ediyor. Edenler de politik görüşlerine göre belirleniyor	2	3
Kadın yöneticiler çevre edinmek konusunda erkek yöneticilere oranla zayıf kalıyorlar. Ancak sınavla yükselinen durumlarda eşit imkâna sahip olunabilir.	2	2
Yükselmelerde siyasi performansın daha önemli olması.	2	2

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.6. Kadın yöneticilerin üst düzey yöneticiliğe yükselmekte erkeklerle eşit olanaklara sahip olmalarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında kadın yöneticilerden 2 tanesi, üst düzey yöneticiliğe yükselişte kendilerinden beklenen yüksek performans göstermelerine gerek vardır derken diğer 2

kadın yönetici ise yüksek performans gösterilmesine gerek olmadığını belirtmiştir. Bir diğer kadın yönetici ise kadın ve erkek eşitsizliğinin olduğu ataerkil bir toplumda kadınların erkeklerle bir olmadığını ve erkeklerin bu eşitlik kavramını kabul etmediğini ifade etmiştir.

Yine Tablo2.6. Kadın yöneticilerin üst düzey yöneticiliğe yükselmekte erkeklerle eşit olanaklara sahip olmalarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında erkek yöneticilerin 2'si kadın yöneticilerin eğitim yönetiminde eşit imkanlara sahip olduğunu belirtirken, bir diğer erkek yönetici

"Erkekler de kendi aralarında eşit kurallar ve koşullarla kariyer basamaklarını çıkamıyor. Göstermelik olarak kimi kadınların üst düzey yönetici olduğunu biliyoruz. Üzülerek ifade ediyorum; sadece kadın oldukları için onlarin yönetici olmasına seviniyorum. Yönetici olarak atanmalarının temel sebeplerinin kadın olmaları olmadığını da iyi biliyorum. Ya siyasi saikler, ya eş, dost ahbap ilişkisi vb."diyerek kadın erkek eşitsizliğinin önünde farklı engellerin her iki cins yönetici önünde var olduğunu belirtmiştir. Bir diğer yönetici ise kadınların erkek yöneticilerle eşit önceliği olmadığını ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise; "Değiller, öncelikle kendileri sayıca bu konuda çok azlar, Az kadın üst düzey yöneticiliği tercih ediyor. Edenler de politik görüşlerine göre belirleniyor." Derken kadın yöneticilerin çevre edinmek konusunda erkek yöneticilere oranla zayıf kaldığını ve ancak sınavla yükselinen durumlarda eşit imkâna sahip olduklarını ifade etmiştir.

•Tablo2.7.Kadın yöneticilerin Eğitim Kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		
Evet düşünüyorum. Toplum böyle dayatıyor çünkü. Yönetici erkek olur düşüncesi hala hakim.	3	3
Evet..Eşitlik anlayışı yok	2	2
Maalesef düşünüyorum. Kadın yöneticilerin kararları ile erkek yöneticilere göre daha çok eleştiriye maruz kaldıklarını düşünüyorum. Tabiki bu eleştiriler Kadını toplumda eşit birey olarak görmeme anlayışına sahip çağdışı, anti laik ve bilimsel bulgulardan nasip almamışlar tarafından yapılıyor.	1	3
Düşünüyorum çünkü erkek egemen bir sistemde kadınların yükselmesi daha zordur.	1	1
Evet düşünüyorum. Erkek idarecilerin çoğunlukta olduğu gerçeği kadınların önüne geçiyor. Ekstra kişilik özelliklerini on plana çıkaran	1	1

kadın yöneticilerden dolayı kadınlara on yargı ile yaklaşılıyor.		
Kesinlikle düşünüyorum	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Evet öyle kadınlar erkeklere göre daha çok baskıya maruz kalıyorlar. Kendilerini yüksek çaba ile koruyabiliyorlar	4	5
Evet kabul görmek için daha fazla çaba göstermeleri gerekiyor diye düşünüyorum	1	1
Düşünmüyorum. Önemli olan çalışmak, kim çok çalışır çaba sarf ederse görülür diye düşünüyorum. Ancak bazı durumlarda çalışmasa da eğitim kurumlarında sorun yoksa sıkıntı yoktur gözüyle bakılmakta.	1	1

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

•Tablo2.7. Kadın yöneticilerin eğitim kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri incelendiğinde kadın yöneticiler, genellikle kadınların, çok çalıştıklarını ve sahip olmaya hak kazandıkları pozisyonlara öylece ulaştıklarını belirtmişlerdir. Ancak fırsatlar umdukları gibi olmaz. Kartların kendilerine karşı istiflendiği ve insanların herhangi bir başarısızlık için suçu üstlenmelerini bekledikleri bir duruma atıldıklarını belirtirken, erkek yöneticilerin çoğunlukta olduğu gerçeği kadınların önüne geçtiği ve ekstra kişilik özelliklerini ön plana çıkaran kadın yöneticilerden dolayı kadınlara ön yargı ile bakıldığı da madalyonun diğer yüzünü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öyle ki kadın yöneticiler aldıkları kararlarda dahi ağır eleştirilere maruz kalındığı ifade edilmiştir.

Tablo2.7. Kadın yöneticilerin eğitim kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri incelendiğinde; erkek yöneticiler, kadınların erkeklere göre daha çok baskıya maruz kaldığını söylemiştir. Öyle ki oluşan baskıları ise yüksek çaba ile kendilerini korumaya çalıştıklarını ifade ederken diğer bir yönetici ise tam aksine böyle bir çabaya gerek olmadığını önemli olan çalışmak olduğunu, kim çok çalışır çaba sarf ederse görülebileceğini ifade etmiştir.

•Tablo2.8.Kadın Yöneticilerin Üst Düzey Yöneticilik Görevlerindeki Kadın Sayısına İlişkin Görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
	f	f
Kadın Yöneticilerin Görüşleri		

Düşünmüyorum. Belli bir yaştan sonra ev sorumluluğu kadına daha çok yükleniyor ondan bence. Yoksa daha disiplinliler. Ama liyakat olmalı.	3	4
Hayır..siyasi nedenler değişmeli	1	1
Hayır düşünmüyorum. Eğitim alanında çalışan kadınlar üst düzey yöneticilik istemiyorlar. Yarım gün çalışmak daha makul. (Kadın eğtimciler öyle söylüyor.) Kadınlar eğitim yöneticisi alanına pek talep göstermiyorlar. Kadınlar teşvik edilmeli maddi olarak ya da toplumun ve kendisinin dayattığı yarım gün çalışıp gideyim sevdasından uzaklaşmalı.	3	4
Hayır düşünmüyorum	3	4
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Hiç bir kurumda yeterince kadın yöneticiyi bırakın kadın çalışan bike yok . Ne zaman kadın ve erkeklerin toplumsal yaşamda ve iş yaşamında eşit haklara, eşit sorumluluklara ve yetkilere sahip olmasının doğal bir durum olduğunu anlar ve içselleştirirsek o zaman bu tip soruların yer aldığı bir eğitim çalışmasına da ihtiyaç kalmaz. Maalesef.	5	5
Yeterince kadın yok tabii ki. Bu durumu önlemek için kadın yöneici kotası düşünülebilir. Daha esnel çalışma saatleri düzenlenebilir.	4	5
Yeterince yok.Kadinlara kendilerini ispatlayacak gerçekleştirecek ortamlar olusturulmali.	4	5
Üst düzey de kadın yönetici yok gibi sayıları artırılmalı…her kademede bir kadın kontenjanı verilebilir	4	5
Hayır düşünmüyorum.Okullardaki kadın Öğretmen oranına bakarsak , yönetim kadrosundaki oran öğretmen oranına göre çok düşük. Çok çok az sayıda kadın yöneticiler, genel orana göre	4	5
Hayır. Kesinlikle çok az. Kadın yöneticiler çok zaman geçmeden istifa edip öğretmenliğe dönmekte. Çünkü maddi ve manevi açıdan malesef getirisi çok az. Hatta öğretmenlik zaman ve maddi olarak çok daha avantajlı.	3	5

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.8.Kadın yöneticilerin üst düzey yöneticilik görevlerindeki kadın sayısına ilişkin görüşleri incelendiğinde kadın yöneticiler bu durumu şöyle değerlendirmiştir. Cinsiyet rolleri, dünyanın her yerinde meydana gelen sosyal bir yapıdır. Onlar yüzünden insanlar hem özel hem de profesyonel yaşamlarında cinsiyetlerine göre belirli kalıplaşmış yollar izlediğini belirtmişlerdir. Cinsiyet önyargısı, kadınların işgücüne katılmasını veya kariyerlerinde ilerlemesini engellemiştir. İnsanlar bir cinsiyeti diğerine tercih ettiğinde, erkeklerden daha vasıflı olmasa da eşit durumda olan kadınların adil bir şansı olmadığını düşünerek azla yetinip ikinci planda yer alan kadın sayısındaki artış olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo2.8.Kadın yöneticilerin üst düzey yöneticilik görevlerindeki kadın sayısına ilişkin görüşleri incelendiğinde erkek yöneticiler ise bu durumu şöyle özetlemişlerdir. İnsanlar, bir kişinin cinsiyetine göre nasıl çalıştığına dair varsayımlarda bulunduğunda, bu, herhangi bir terfi veya ilerleme şansı için görünmez bir engel oluşturur. İşe alma yöneticileri, işi yalnızca erkeklerin en iyi şekilde yaptığına inanırsa, farklı bir çalışan demografisine sahip olma şansını azaltır. Hiç bir kurumda yeterince kadın yöneticiyi bırakın kadın çalışanın bile yeterince olmadığını belirtmişlerdir. *"Ne zaman kadın ve erkeklerin toplumsal yaşamda ve iş yaşamında eşit haklara, eşit sorumluluklara ve yetkilere sahip olmasının doğal bir durum olduğunu anlar ve içselleştirirsek o zaman bu tip soruların yer aldığı bir eğitim çalışmasına da ihtiyaç kalmaz. Okullardaki kadın Öğretmen oranına bakarsak, yönetim kadrosundaki oran öğretmen oranına göre çok düşük. Çok çok az sayıda kadın yöneticiler, genel orana göre"*diyerek tüm erkek yöneticilerin bu konuda hem fikir olduğu görülmüştür.

•Tablo2.9.Katılımcıların Yöneticiliği Benzettikleri İmgeler,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
Kadın Yöneticilerin Görüşleri	f	f
İnovatif bir eşya olabilir. Farklı bir bakış açısı getirebildikleri için.	3	3
Benzetemiyorum.	3	3
Meslek büyüklerinden duyduğum ve kendi mesleki gözlemlerimden edindiğim kadarıyla toplumun dayattığı tabuları yıkmış olmanın verdiği bir ego var sanki :)	2	2
Kadını kadından başka bir varlığa, nesneye veya bir şeye benzetmeye bile kalkışmak onu kadin olarak saymamak demektir. Bu nedenle bu soruyu yanıtlamamayı tercih ediyorum.	1	1
Kadın yönetici olmak erkeklere ait bir dünyada tek başına mücadele etmek gibidir.	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Bukalemun. Her duygu durumuna göre ortamı değiştirebilen bir varlık.	1	4
Ahtapota benzetirim.on parçaya bölünüyorda	1	4

Örümceğe benzetirim. İnsanüstü bir performans gösteriyoruz. 10 kolla çalışıyorlar.	1	4
Akrep. Sokmazsanız, herkese iyi davranırsanız arkanızdan iş çevriliyor malesef.	1	4

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.9.Katılımcıların kadın yöneticileri benzettikleri imgeler incelendiğinde kadın yöneticilerden 3'ü kadını imgeye benzetirken diğerleri reddetmiştir bu soruyu.

"İnovatif bir eşya olabilir. Farklı bir bakış açısı getirebildikleri için."

"Meslek büyüklerinden duyduğum ve kendi mesleki gözlemlerimden edindiğim kadarıyla toplumun dayattığı tabuları yıkmış olmanın verdiği bir ego var sanki."

"Kadını kadından başka bir varlığa, nesneye veya bir şeye benzetmeye bile kalkışmak onu kadin olarak saymamak demektir."

"Kadın yönetici olmak erkeklere ait bir dünyada tek başına mücadele etmek gibidir."

Tablo2.9.Katılımcıların kadın yöneticileri benzettikleri imgeler incelendiğinde erkek yöneticiler ise kadın yöneticileri her biri farklı bir canlı varlığa benzetmiştir.

"Bukalemun. Her duygu durumuna göre ortamı değiştirebilen bir varlık."

"Ahtapota benzetirim.on parçaya bölünüyorda…"

"Örümceğe benzetirim. İnsanüstü bir performans gösteriyoruz. 10 kolla çalışıyorlar."

"Akrep. Sokmazsanız, herkese iyi davranırsanız arkanızdan iş çevriliyor malesef."

Tablo2.10.Katılımcıların Rol Model Aldıkları Kadın Yöneticilerle İlişkin Görüşleri,

	Bahseden Yönetici Sayısı	Dile Getirilme Sıklığı
Kadın Yöneticilerin Görüşleri	f	f
Model alabileceğim bir çok insan var. Mustafa Kemal Atatürk, İndira Gandhi gibi...	3	3
Eski içişleri bakanı Meral Akşener olabilir. Uzun yıllar geçmesine rağmen çizgisini giç bozmadı ve yönetimsel becerileri sayesinde kitleleri etileeye devam etti ve karşılaştığı zorlukları sürekli aştı.	3	3

Yok.Bugune kadar çok olumsuz kadın ile çalıştım	2	2
Var Tabiki çok başaralı kadın yöneticilerimiz var	1	1
Kariyerinizde hamleler yapmak istiyorsanız, örnek aldığınız bir iş kadını bulun ve ondan bir kahve içmeye davet edin. Onlara bulundukları yere nasıl geldiklerini sorun ve onlara ne yapmak istediğinizi söyleyin. Bu şekilde bir iş geldiğinde akıllarında ilk sen olacaksın. Halihazırda yerleşmişseniz, kadın adaylarınıza bir kez daha bakın. İş hayatında ne kadar çok kadın bir arada olursa o kadar iyi.		
Güler Sabancı, çok çalışkan , vizyoner, güçlü kadın	1	1
Erkek Yöneticilerin Görüşleri		
Güler Sabancı. Tüm ünlüler ondan özgü ile söz ediyor.	3	3
Tabiki çok başaralı kadın yöneticilerimiz var	2	2

Not: Her bir yönetici birden fazla öneri sunabildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan yöneticilerin sayısından fazladır.

Tablo2.10.Katılımcıların rol model aldıkları kadın yöneticilere ilişkin görüşleri incelendiğinde kadın yöneticiler,

“Model alabileceğim birçok insan var. Mustafa Kemal Atatürk, İndira Gandhi gibi...”

“Eski içişleri bakanı Meral Akşener olabilir. Uzun yıllar geçmesine rağmen çizgisini giç bozmadı ve yönetimsel becerileri sayesinde kitleleri etkilemeye devam etti ve karşılaştığı zorlukları sürekli aştı.”

“Var Tabiki çok başaralı kadın yöneticilerimiz var.”

“Kariyerinizde hamleler yapmak istiyorsanız, örnek aldığınız bir iş kadını bulun ve ondan bir kahve içmeye davet edin. Onlara bulundukları yere nasıl geldiklerini sorun ve onlara ne yapmak istediğinizi söyleyin. Bu şekilde bir iş geldiğinde akıllarında ilk sen olacaksın. Halihazırda yerleşmişseniz, kadın adaylarınıza bir kez daha bakın. İş hayatında ne kadar çok kadın bir arada olursa o kadar iyi.”

“Güler Sabancı, çok çalışkan , vizyoner, güçlü kadın .”

Yine Tablo2.10.Katılımcıların rol model aldıkları kadın yöneticilere ilişkin görüşleri incelendiğinde erkek yöneticiler,

“Güler Sabancı. Tüm ünlüler ondan özgü ile söz ediyor.”

“Tabiki çok başaralı kadın yöneticilerimiz var.”

SONUÇ

Araştırma bulgularına göre;

1- Tüm yöneticiler yönetici olmayı kendileri tercih etmekle beraber şu an bulundukları konumu kendileri planlamıştır.
2- Araştırmaya katılan tüm kadın yöneticilerin, toplumsal ön “yargıların, kadınların yönetici pozisyonlarında yükselmelerine engel oluşturduğunu düşündükleri görülmektedir.
3- Araştırmaya katılan erkek yöneticilerin ise, olumsuz toplumsal önyargılar arasında ataerkil toplumsal yapıya sahip olduğumuzu ifade ederek yönetici olmamalarının önünde yatan sebep olarak göstermişlerdir.
4- Araştırmaya katılan tüm kadın yöneticilerin, toplumda kadın yönetici ile çalışılamayacağı, kadının yönetici olamayacağı algısı var olduğu görüşü hâkimdir.
5- Ayrıca tüm erkek yöneticiler, sahada kadın yöneticilere daha çok ilgi ve saygı gösterildiğine dair gözlemlerin var olduğunun ama kadınların eğitim yöneticisi olmaktan kaçındığı yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.
6- Araştırmaya katılan tüm yöneticiler ise kadınların iş hayatında üst düzey pozisyonlara yükselmelerindeki engeller olarak açıklamıştır.
7- Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin planladıkları konumda olduklarını ifade ederken yönetici atamalarında siyasi ayrımın söz konu olduğunu, atamalarda erkek yönetici tercihini öncelikli olarak görüldüğünü belirtmiştir.
8- Araştırmaya katılan kadın yöneticiler atandıktan sonra kendi hemcinsi tarafından mobinge maruz kaldığını ifade ederek kadınların içinde bile cinsiyete yönelik kalıplaşmış yargıların var olduğu ve cinsiyet ayrımcılığının kadın yönetici kadrolarında yükselmelerine engel teşkil ettiğini düşünmektedirler.
9- Kadın yöneticilerin üst düzey yöneticiliğe yükselmekte erkeklerle eşit olanaklara sahip olmalarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında kadın yöneticilerin üst düzey yöneticiliğe yükselişte kendilerinden beklenenden yüksek performans göstermeleri beklendiğini ifade etmişlerdir.
10- Araştırmaya katılan erkek yöneticiler, kadın yöneticilerin çevre edinmek yani sosyal ilişkiler konusunda erkek yöneticilere oranla zayıf kaldığını ve ancak sınavla yükselinen durumlarda eşit imkâna sahip olduklarını ifade etmiştir.

11- Kadın yöneticilerin eğitim kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri incelendiğinde kadın yöneticiler, genellikle kadınların, çok çalıştıklarını ve sahip olmaya hak kazandıkları pozisyonlara öylece ulaştıklarını belirtmişlerdir.
12- Kadın yöneticilerin cam tavan engelini aşmak ve eğitim kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri incelendiğinde kadın yöneticiler, genellikle kadınların, çok çalıştıklarını ve sahip olmaya hak kazandıkları pozisyonlara öylece ulaştıklarını belirtmişlerdir.
13- Kadın yöneticilerin eğitim kurumlarındaki kendi pozisyonlarını alma yeteneğine sahip olduklarını kanıtlamak için ekstra yüksek çaba sarf edip etmedikleri hakkında görüşleri incelendiğinde; erkek yöneticiler, kadınların erkeklere göre daha çok baskıya maruz kaldığını söylemiştir. Öyle ki oluşan baskıları ise yüksek çaba ile kendilerini korumaya çalıştıklarını ifade etmiştir.
14- Araştırmaya katılan yöneticiler tüm kurumlarda yeterince kadın yönetici olmadığını bunun yanında kadın çalışanın bile yeterince olmadığını belirtmişlerdir.
15- Okullardaki kadın öğretmen oranına bakıldığında kadın öğretmen oranı erkek öğretmenlere fark atarken yönetici kadrosuna gelindiğinde bir tezatlık olduğunu ifade ederek tüm yöneticilerin bu konuda hem fikir olduğu görülmüştür.
16- Araştırmaya katılan yöneticiler önlerine çıkan cam tavana odaklanılmazsa daima ileri bakıldığında cam tavanı aşabileceklerini ifade etmişlerdir.

ÖNERİLER

Her cinsiyetten çalışanın kadınların ekonomik olarak güçlendirilmesini savunması gerekir ve erkeklerin müttefik olarak liderlik rollerine katılımı çok önemlidir. Tüm ekonomilerde ve sektörlerde var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına meydan okuyarak, fırsat eşitliği yaratmak için işyerinde var olan engelleri ortadan kaldırabilir ve karşılığında tüm cephelerde eşitliğin sağlanmasına katkıda bulunabiliriz. Kuruluşların camı parçalamaya başlaması için birkaç öneri bulduk:

1. Bir kadın mentorluk programı oluşturun

Kadınları işe almak sadece ilk adımdır: Daha fazla kadının işgücüne katılması için kurumların, onları bir liderlik pozisyonu elde etmek için gereken beceri ve fırsatlarla donatması gerekir. İşbirlikçi çalışma çabaları, başarılı profesyonel kadınlardan oluşan yüksek işlevli bir ekosistem oluşturmak için esastır. Daha spesifik olarak, kadınların birlikte çalışma ve birbirlerinden bir şeyler öğrenme fırsatı, kurumun

genç kadın çalışanları daha üst düzey rollere yükseltmeye veya onlara liderlik deneyimi kazanma şansı sağlamaya yardımcı olacak adımlar atmasına yardımcı olacaktır.

2. Kurumlardaki ilerlemeyi izleyin

Kurumsal cinsiyet oranı hakkında veri sağlayan şirketler var ve tüm kurumların bu listeye girmesi için çaba harcaması gerekmektedir. Adil ve hakkaniyete uygun işyerlerini sürdürmek, politikaları ve prosedürleri uygulamaya koymaktan daha fazlasını gerektirir; bunların etkililiğini izlemek çok önemlidir. Her çalışanın doğru eğitime, terfilere ve diğer ilerleme fırsatlarına erişmesini sağlamaya yardımcı olabilir. İzleme için en başarılı yöntemler, yönetimin çalışanlarla düzenli olarak ilgilenmesiyle başlar. İsimsiz memnuniyet anketleri gönderin veya ekibinizin üyelerini, görünürde olmayan ve fark edilmeyecek sorunlar hakkında açıkça konuşmaya teşvik etmek için çevrimiçi bir öneri kutusu açın.

3. Hem dahili hem de harici başarı öykülerinden öğrenin

Başarı için örnek olay incelemeleri olarak birinci sınıf şirketlere ve onların yükselmesine yardımcı olan bireylere bakın. Bu kuruluşlar, kuruluşlarındaki cam tavan engellerini etkili bir şekilde nasıl ortadan kaldırdı? Dahil olan kadınlar, daha büyük değişim girişimlerinin bir sonucu olarak kariyerlerinde nasıl ilerlediler? Kadın liderliğindeki şirketleri ve kadın liderleri istihdam eden ve onları güçlendiren kurumları belirleyin ve bunların ortak başarılı kurumsal girişimlerini inceleyin.

KAYNAKÇA

Acuner, S. , Sallan, S. (1993).*Türk Kamu Yönetiminde Yönetici Kadınlar*. Amme İdaresi Dergisi, Cilt:26, Sayı:3, Ankara

Barutçugil, İ. (2002). *İş Yaşamında Kadın Yönetici*, İstanbul, Kariyer Yayınları.

Birleşmiş Milletler, (2010). *Dünyanın Kadınları 2000. Eğilimler ve İstatistikler.* New York: Birleşmiş Milletler Yayınları.

Birleşmiş Milletler (2010). Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu'nun (1995) uygulanmasının on beş yıllık incelemesi ve Genel Kurul'un yirmi üçüncü özel oturumunun sonuçları.

Blok, R. ve Crawford, K. (2013). Liderlik Davranışlarının Cinsiyet Kalıp Yargıları: Sosyal Üst Bilişsel Kanıt. Psikoloji ve Sosyal Davranış Araştırması, 1(1), 9-17

Bursalıoğlu, Z. (2012). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. 11.Basım, Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, ġ., E. Çakmak, Ö., ġ.Karadeniz, & Demirel, F. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cole, AL (1989). "Araştırmacı ve öğretmenler: Teori oluşturmada ortaklar", Journal of Education for Teaching, 15, 225-237, American Institutes for Research

Coleman, M. (2003). Cinsiyet ve liderliğin ortodoksileri. Okul liderliği ve yönetimi, 23(3), 325-339

Connell, R. (2006). *Kamu Sektörü Kuruluşlarında Cinsiyet Değişimi Deneyimi*. İlk yayın tarihi: 08 Ağustos 2006

Daraki, E. (2007). *Eğitim Liderliği ve Cinsiyet*. Selanik: Merkez üssü.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği.* İstanbul: Sistem Yayınları.

Federal Cam Tavan komisyonu (1995). Sağlam bir yatırım: ülkenin beşeri sermayesinden tam olarak yararlanmak. Federal Cam Tavan Komisyonu'nun tavsiyeleri. Washington DC.

Gasouka, M., (2008a). Aile ve iş yaşamının uzlaştırılması. Önlem ve politika önerileri. Kıbrıs İstihdam Edilebilirlik Ağı.

Godelier, M., (2004). *Akraba metamorfozları*. Paris: Fayard.

Heilman, M. ve Caleo, S. (2018). *İşyerinde Cinsiyet Ayrımcılığı* Oxford İşyeri Ayrımcılığı El Kitabı.

Karamesini, M. & Ioakeimoglou, H. (2003). Cinsiyete dayalı ücret farkının belirleyicileri. Atina: KETHI

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.

Kessler, S. & McKenna, W. (1985). Cinsiyet: Etnometodolojik bir yaklaşım. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınları.

KSGM (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü)(2022).

Kutanis, R. Ö., Alparslan, S. (2006). *Girişimci ve Yönetici Kadınların Profilleri Farklı mıdır?* Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadiİdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 2, s.139-153

Öğüt, A .(2006). Türkiye'de Kadın Girişimciliğin ve Yöneticiliğin Önündeki Güçlükler: Cam Tavan Sendromu. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, s.58.

Petraki Kottis, A. (1993), "YÖNETİMDEKİ KADINLAR: "CAM TAVAN" VE NASIL YIKILIR", Women in Management Review, Cilt. 8 No.4.

Suraj-Narayan, G. (2005). Yönetimde Kadınlar ve Mesleki Stres. Gündem: Cinsiyet Eşitliği İçin Kadınları Güçlendirmek. 65, Kadın ve Liderlik, s. 83-94. Yayınlayan: Taylor & Francis, Ltd. adına Agenda Feminist Media

Tükeltürk, A., Ş., Perçin, Ş., N. (2008). Turizm Sektöründe Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Kariyer Engelleri ve Cam Tavan Sendromu: Cam Tavanı Kırmaya Yönelik Stratejiler. Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, s. 113-128

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK),2021. *Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri.* Türkiye İstatistik Kurumu,Mart,2022,Yayın 4651.Ankara. http://www.tuik.gov.tr

Türk Dil Kurumu (TDK), 2022, http://www.tdk.gov.tr

Vassiliadou, E. (2020). İlköğretimde "Cam Tavan" Etkisi: Öğretmen Görüşleri. Lisans Tezi. Yüksek Lisans Programı Eğitim Organizasyonu ve Yönetimi - Eğitim Liderliği. Florina.

Vozemberg, E., (2015). Kadınların bilim ve akademideki kariyerleri ve karşılaştıkları cam tavan üzerine Çalışma Raporu. Avrupa Parlamentosu, Kadın Hakları ve Cinsiyet Eşitliği Komitesi (2014-2019).

Williams, C. (1992). Cam Yürüyen Merdiven: "Kadın" Mesleklerinde Erkekler İçin Gizli Avantajlar. Sosyal Sorunlar,39, (3), s. 253-267.

https://ulas.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/26161542_EYitim_Kurumu_YYneticilerinin_GYrevlendirilmelerine_YliYkin_YYnetmelik_TaslaY.pdf

https://www.aile.gov.tr/ksgm/ulusal-eylem-planlari/izleme-ve-degerlendirme-raporlari/

2252

Konu Alanı: Okul Yöneticiliği ve Yönetici Atama Politikaları

COŞKULU YÖNETİM: YENİ BİR LİDERLİK YAKLAŞIMI VE EĞİTİM YÖNETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dönüş ŞENGÜR[122],

ÖZET

Öğretmenlik mesleği, cezbedici bir meslek olarak kabul görse de birçok yönden de oldukça zor bir meslektir. Ağır iş yükü, akademik beklentilere ilişkin iç ve dış baskılar, öğrenci davranışları, farklı kişilik ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfın yönetimi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları gibi birtakım etkenler öğretmenleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada okul yöneticileri, çalışanlarına mesleki gelişim olanakları sağlayarak, okulunda olumlu ilişkileri teşvik ederek, iş-yaşam dengesini kurabilecekleri düzeyde birtakım konularda esneklik imkânı tanıyarak çalışanlarına yardımcı olabilir. Bu yaklaşım sayesinde öğretmenler de işlerini zevk ve mutlulukla yapacağından örgütsel başarıya katkıları da kaçınılmaz olacaktır. Örgütsel başarıya zemin hazırlayan faktörler son zamanlarda oldukça üzerinde durulan küresel bir konu hâline gelmiştir. Buna zemin hazırlayan faktörlerden biri de çalışanların "iş yeri eğlencesi" deneyimini yaşayabilmesidir. "iş yeri eğlencesi", kavramı çalışma ortamının çalışanların keyif, eğlence gibi olumlu duygusal tepkilerini teşvik etme potansiyeline sahip aktivitelerin yer aldığı çalışma ortamıyla ilişkilendirilmektedir. İş yeri eğlencesi anlayışını benimsemiş yöneticiler ise "coşkulu lider" lerdir. Bu çalışmanın temel amacı, oldukça yeni ve dikkat çeken bir kavram olan "coşkulu liderlik" le ilgili bir kavramsal analiz yaparak bu liderlik türünü eğitim yönetimi açısından incelemektir. Bu bağlamda bu çalışmada "iş yeri eğlencesi" ve "coşkulu yönetim" kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalardan oluşan literatür taramasına yer verilerek coşkulu liderlik kavramı eğitim yönetimi açısından ele alınmıştır. Bununla birlikte yapılan bu çalışma ile eğitim yönetimi alanında coşkulu liderlikle ilgili yapılacak olan çalışmalara rehberlik edileceği düşünülmektedir. Ayrıca coşkulu liderliğin eğitim örgütleri açısından yararları ortaya konularak politika yapıcılara ve uygulayıcılara, araştırmacılara yönelik birtakım çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İş yeri eğlencesi, liderlik, coşkulu yönetim, eğitim yönetimi, okul yöneticisi*

.

EBULLIENT SUPERVISION: A NEW LEADERSHIP APPROACH AND ITS EVALUATION IN TERMS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT

Although the teaching profession is accepted as an attractive profession, it is also a very difficult profession in many ways. Some factors such as heavy workload, internal and external pressures on academic expectations, student behaviors, classroom management consisting of students with

[122] Dr. Öğr. Üys., dsengur@firat.edu.tr, FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAK. EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ

different personalities and learning styles, and attitudes and behaviors of school administrators can affect teachers negatively. At this point, school administrators can help their employees by providing them with professional development opportunities, encouraging positive relationships at school, and providing flexibility in certain issues where they can establish a work-life balance. Thanks to this approach, teachers will also do their jobs with pleasure and happiness, and their contribution to organizational success will be inevitable. The factors that pave the way for organizational success have recently become a global issue that has been highly emphasized. One of the factors that paves the way for this is that employees can experience "workplace fun". The concept of "workplace fun" is associated with the work environment in which the work environment includes activities that have the potential to encourage positive emotional reactions of employees such as pleasure and entertainment. Managers who adopt a sense of fun at work are "Ebullient Supervisor". The main purpose of this study is to analyze this type of leadership in terms of educational administration by making a conceptual analysis of " Ebullient Supervision ", which is a fairly new and remarkable concept. In this context, in this study, the concept of ebullient leadership is discussed in terms of educational administration by including the literature review consisting of studies carried out in the country and abroad on the concepts of " workplace fun" and " Ebullient leadership". However, it is thought that this study will guide the studies on enthusiastic leadership in the field of educational administration. In addition, by revealing the benefits of enthusiastic leadership for educational organizations, some solution suggestions for policy makers, practitioners and researchers are included.

Keywords: *Workplace fun, leadership, ebullient supervision, educational management school manager*

GİRİŞ

Öğretmenlik birçok bakımdan cezbedici bir meslek olarak algılansa da zor bir meslektir. Ağır iş yükü, akademik beklentilere ilişkin iç ve dış baskılar, öğrenci davranışları, farklı kişilik ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfın yönetimi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları gibi birçok faktör öğretmenleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenler arasındaki bu yaygın sorun, iş doyumları, motivasyonları ve performanslarına da yansımaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinden beklenen, öğretmenlerine destekleyici bir çalışma ortamı sunmaktır. Okul yöneticileri, çalışanlarına mesleki gelişim olanakları sağlayarak, okulunda olumlu ilişkileri teşvik ederek, iş-yaşam dengesini kurabilecekleri düzeyde birtakım konularda esneklik imkânı tanıyarak çalışanlarına yardımcı olabilir. Bu sayede öğretmenler de işlerini zevk ve mutlulukla yapacağından örgütsel başarı kaçınılmaz olacaktır.

Bir örgütün etkili ve verimli olabilmesi, örgütün ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilecek yapıda olmasına bağlıdır. Bu kriteri dikkate alan örgüt liderleri, çalışanlarının performansına, iş tatminine ve mutluluğuna katkı sunmaktadır (Çabukel, 2008). Çalışan ihtiyaçlarına kayıtsız kalan örgütlerde ise, mutsuz, iş tatmini düşük, kaba davranışlı, devamsızlık yapmak suretiyle üretimi kesintiye uğratan, işini sabote eden bireyler görmek muhtemeldir. Bu durum örgütsel başarıyı sekteye uğratmaktadır. (Friedman& Friedman, 1988). Benzer şekilde, öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve

önemsenmediği okullarda bu tarz durumlarla karşılaşılabilir. Bu noktadan hareketle okulların başarısının öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkili olduğu çıkarımı yapılabilir.

Örgütsel başarıya zemin hazırlayan faktörler son zamanlarda oldukça üzerinde durulan küresel bir konu hâline gelmiştir. Bu faktörlerden biri de çalışanların "iş yeri eğlencesi" deneyimi yaşayabilmesidir. Çalışanların bu deneyimi yaşayabilmesi, yöneticiler tarafından eğlenceli unsurların teşvik edilmesine ve yöneticilerin bu anlayışa yönelik tutum ve davranışlarına bağlıdır (Ching, 2010; McDowell, 2004). Ford Guzzo, Abbott ve Bowen(2018), bu anlayışı benimsemiş yöneticileri "coşkulu lider" olarak literatüre sunmuş olup "söz ve eylemleriyle astlarına eğlenceli bir çalışma ortamı sunmak için çalışan kişi" olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, oldukça yeni ve dikkat çeken bir kavram olan "coşkulu liderlik" le ilgili bir kavramsal analiz yaparak bu liderlik türünü eğitim yönetimi açısından incelemektir. Bununla birlikte yapılan bu çalışma ile eğitim yönetimi alanında coşkulu liderlikle ilgili yapılacak olan çalışmalara rehberlik edileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Model

Bu çalışma, coşkulu liderliğe ilişkin çalışmaların incelenerek kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan bir literatür taramasıdır. Literatür taraması, bilimsel incelemeye uygun bulunan konuya ilişkin bilgilerin bulunmasını ve araştırmaya kuramsal bir temel kazandırılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.45). Literatür taraması, araştırma konusuna ilişkin bilgi, düşünce ve bulguların okunması, seçilmesi ve bunların etkili bir şekilde eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır (Ekiz, 2013; 212).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada coşkulu liderliğe ilişkin alanyazın taramasını yapabilmek için anahtar kelimeler belirlenerek farklı veri tabanlarında ilgili kaynaklar taranmıştır. Konuyla ilişkili kaynakların detaylı bir şekilde incelenmesi ile coşkulu liderliğe ilişkin kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmış, aynı zamanda bu liderlik türü eğitim yönetimi açısından değerlendirilmiştir.

Coşkulu Liderlik

"İş yeri eğlencesi" kavramının ne anlama geldiğini netleştirmek, "coşkulu liderlik" kavramına ilişkin çerçeveyi çizebilmek adına önemlidir. Mevcut alanyazında "iş yeri eğlencesi", çalışma ortamının bireylerin keyif, eğlence gibi olumlu duygusal tepkilerini teşvik etme potansiyeline sahip aktivitelerin yer aldığı çalışma ortamı olarak tanımlanmaktadır (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003; Michel, Tews & Allen, 2019). McDowell (2004), iş yeri eğlencesinin işle bire bir bağlantılı olmayan, zevkli,

eğlendirici veya eğlenceli faaliyetleri içerdiğini savunmaktadır. Fluegge (2008) ise iş yeri eğlencesinin daha geniş bir kavramsallaştırmasını sağlamak için, "iş yerinde bir bireyi eğlendiren veya bireye keyif veren eğlenceli ya da mizahî nitelikteki sosyal veya kişilerarası faaliyetler" olarak tanımlamaktadır (s. 15). Bununla birlikte Ford, McLaughlin ve Newstrom (2003), iş yeri eğlencesinin bireylerin ve grupların tutumlarını ve üretkenliklerini kasten olumlu yönde etkileyen çeşitli eğlenceli etkinlikleri başlattığına, teşvik ettiğine ve desteklediğine vurgu yapmaktadır. Örneğin yıllık raporunda "eğlenmek, heyecan ve neşe" kavramlarına yer veren Walt Disney World, her yıl 1 Nisan kutlamaları gibi birtakım eğlenceli etkinlikleri gerçekleştiren Google, başarısını tüm dünyaya kanıtlamış iş yerleridir (Michel, Tews & Allen, 2019; Tews, Jolly & Stafford, 2021). Dolayısıyla iş yeri eğlencesi kavramının örgütsel başarıya katkı sağlayabilecek eğlenceli, bireye zevk ve mutluluk verebilecek potansiyele sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

Yapılan araştırmalara göre iş yeri eğlencesi, çalışanların işe karşı olan tutumlarında değişikliğe neden olmaktadır. İş yeri eğlencesinin benimsendiği kurumlarda çalışanların iş doyumlarının (Peluchette & Karl, 2005), motivasyonlarının (Caccamesse, 2012; Greenwich, 2001; Lamm& Meeks, 2009; Plester, 2009; Stern & Borcia, 1999), örgüte olan bağlılıklarının (Bilginoğlu, Yozgat, 2018), moral ve üretkenliklerinin (Eller, 2014; Patel & Desai, 2013) olumlu yönde etkilendiği; eğlenceli aktivitelere katılma fırsatı sunulmayan kurumlardaki çalışanların ise stres düzeylerinin yüksek olduğu (McGhee, 2000; Meyer, 1999), depresyon ve tükenmişliğe eğilimli olduğu (Lee, Wang, Yang, 2021) görülmektedir. Bununla birlikte yönetime duyulan güven üzerinde de olumlu etkisi olduğu kanıtlanmıştır (Chan& Mak, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda, iş yeri eğlencesinin benimsenmesi ve teşvik edilmesi, etkili bir örgütsel yönetim stratejisi olarak düşünülebilir.

Ford, McLaughlin ve Newstrom (2003), coşkulu bir lider olabilmek için gerçekleştirebilecek aktivite ve eylemleri şöyle sınıflandırmıştır: *kayda değer kişisel olaylar, kişisel dönüm noktalarının halka açık kutlamaları, eğlenceli sosyal olaylar, mizah/oyunlar/yarışmalar, topluluk destek faaliyetleri.* Araştırmacılar, bu konuda yöneticilere yararlı bir rehberlik sağlamak amacıyla sınıflandırdıkları faaliyet örneklerini aşağıdaki gibi daha da detaylı şekilde açıklamışlardır:

Kayda Değer Kişisel Olaylar

Bu kategori, çocuk sahibi olma, evlat edinme, doğum günü, işe başlama yıldönümü, emeklilik gibi çalışanların birtakım özel zamanlarının yöneticiler tarafından önemsenmesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte yöneticilerin örneğin çalışanı iyi performans gösterdiğinde ona komik, eğlenceli hediyeler alması da bu kapsamda değerlendirilmektedir (Ford, McLaughlin & Newstrom ,2003).

Kişisel olaylar temasına uygun bir başka faaliyet ise "kızartma"dır (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003). Kızartma (roast), temel olarak deyimsel bir ifade olup bir çalışana yönelik-hatta bu yönetici de

olabilir- düzenlenmiş bir etkinliktir. Örneğin bu etkinlik emeklilik dolayısıyla gerçekleştirilmiş bir yemek organizasyonu ise, örgüt normlarını ihlal etmeden ve küçük düşürücü olmadan onur konuğu hakkında diğer çalışanlar yaşadıkları unutulmaz, komik anılarını paylaşabilir. Ancak bu etkinlikte insanları zor duruma sokacak veya onurunu zedeleyici konuları gündeme getirmemek, çizgiyi aşmayan şakalara yer vermek önemlidir (https://www.wikihow.com/Roast-Someone).

Profesyonel Kilometre Taşları(Meslekî Başarılar)

İşyeri eğlencesi kapsamında sıklıkla üzerinde durulan bir başka kategori de profesyonel (meslekî) kilometre taşlarının halka açık kutlanmasıdır. Bu etkinliklere ödül ziyafetleri, çalışanların elde ettiği olağanüstü sonuçlar için verilen takdir plâketleri, patent alan çalışanların onurlandırılması ve "Ayın Elemanı" uygulaması örnek olarak verilmektedir (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003). Bu kapsamda yer alan "Ayın Elemanı" gibi parasal olmayan uygulamalar, çalışanın takdir edilme ihtiyacını karşılamakta ve çalışanın mutluluk, memnuniyet ve saygınlığına katkı sunmaktadır (Jalilianhasanpour, Asadollahi & Yousem, 2021).

Eğlenceli ve Sosyal Olaylar

İşyeri eğlencesi kapsamındaki bir başka kategori ise "eğlenceli ve sosyal olaylar" dır. Bu kapsamdaki etkinlikler, yemek organizasyonları, piknikler, geziler, kostüm partileri, beyzbol maçı geceleri, Cadılar Bayramında iş arkadaşları ile gerçekleştirilen balkabağı süsleme yarışmaları, yılbaşı kurabiyesi takası, rahat giyinme günleri, masaj, yoga, egzersiz gibi stres atma etkinlikleri, "Çocuğunu işe getir" günleri gibi birçok eğlenceli sosyal etkinlikler sıralanmaktadır (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003).

Olumlu iklimi ile bilinen bir şirket olan Google, iş yeri eğlencesini belirli eğlenceli etkinlikler etrafında üretmeye çalışmak yerine, iş yeri eğlencesini çeşitli şekillerde birleştirmektedir. Her yıl 1 Nisan'ı kutlamaları, molalarda oynanan plaj voleybolu ve masa tenisi gibi etkinliklerle eğlenceyi iş hayatına dâhil etmektedir (Michel, Tews, Allen, 2019; Schmidt ve Rosenberg, 2014, s. 56). Bu tür şirketlere nüfuz eden temel inanç, iş yeri eğlencesinin bağlılığı, uyumlu ilişkileri, yaratıcılığı ve daha iyi çalışan sağlığını teşvik etmenin merkezi bir yolu olduğudur (Vorhauser-Smith, 2013; Yerks, 2003).

Mizah, Oyun ve Yarışmalar

İş yerinde kurumsal haber bültenlerine, e-postalara ve yönetici notlarına çizgi film ve şakalar yerleştirmek gibi mizah (espri) içeren hareketler, çalışanlar arasında gerçekleştirilen golf, bowling, softball gibi geleneksel dostluk müsabakaları, ödüllü çılgın kostüm partileri, çöp sepeti basketbolu, ofis koltuğu yarışları gibi ofis oyunları bu kategoride yer alan etkinliklerdir (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003).

Topluluğa Katılım (Topluma Karışma)

İş yeri eğlencesinin bir başka kategorisi de topluma destek faaliyetleridir. İhtiyaç sahibi çocuklar için düzenlenmiş oyuncak kampanyaları, hayır kurumlarına yardım toplamak için yapılan gösteriler bu kategorinin örnek gösterilebilecek faaliyetleridir. Bu faaliyetlerde çalışanlar gönüllülük esasına dayalı olarak yer almaktadır (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003). Bu kategorideki etkinlikler, Türkiye'de gerçekleştirilen topluma hizmet çalışmaları ile alan yazındaki örgütsel vatandaşlık davranışları olarak düşünülebilir.

Patronu "Gerçek" Hâle Getirmek

Bu kategori, eğlenceli bir çalışma ortamına katkıda bulunmaları amacıyla yöneticilerin "yönetici" kimliklerini bir kenara bırakarak yapmaları gereken birtakım durumları ifade etmektedir. Örneğin, yöneticinin çalışanlarına hizmet ettiği öğle yemeği günleri, çalışanlarının arabalarını yıkama günleri, yöneticinin hazırladığı esprili skeç programları bu kapsamda yer almaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin de dâhil olduğu çalışılan iş yerine özel şarkı yazma ve söyleme etkinlikleri, yöneticinin vereceği ekstra izinler, esnek çalışma programları da bu kategoriye ait etkinliklerdir (Ford, McLaughlin & Newstrom, 2003).

Fortune 2023'ün yıllık "Çalışılacak En İyi 100 Şirket" listesinde ilk sırada yer alan Cisco (https://www.greatplacetowork.com/best-workplaces/100-best/2023), çalışanları tarafından şöyle anlatılmaktadır: "*Cisco, çalışanlarını gerçekten önemsiyor. Bunun bir örneği, yıl boyunca Cisco'nun çalışanların şarj olmasına izin vermek için kapandığı izin günleri olan "benim için bir gün" dür. Ayrıca yılsonunda şirket çapındaki kapanışta tüm şirketin tatillerde aileleriyle vakit geçirmesine imkân tanıyor.*" Bu röportajda bahsedilen "*benim için bir gün*" uygulaması, çalışanların işten bir adım uzaklaşıp kendilerini ön plana koydukları, şirket çapında planlanmış bir izin günü" olarak tanımlanmaktadır. (https://www.forbes.com/sites/rasmushougaard/2021/02/15/the-superpowers-of-cisco-how-the-worlds-best-workplace-takes-care-of-its-employees/?sh=26553d6e46a6). Bu izin günleri, çalışanların ihtiyaç duydukları anda şirketçe çalışmaya ara verdikleri günlerdir. Bu açıdan bakıldığında, yöneticinin vereceği ekstra izinlerin, esnek çalışmanın örgüt için aslında bir kayıp değil, aksine örgüt başarısı için atılacak bir adım olduğu düşünülebilir.

Eğitim Örgütlerinde Coşkulu Liderlik

İş yeri eğlencesi yalnızca ticarî amaçlı kuruluşlarda uygulanmasının uygun bulunduğu yönetsel bir strateji değildir. Karl vd. (2005), iş yeri eğlencesini üç farklı sektörde incelemiştir: *kamu kuruluşu, kâr amacı taşımayan kuruluş ve özel sektör*. Hem çalışanların eğlenceye karşı tutumlarını hem neyin eğlenceli olduğu ve neyin eğlenceli olmadığına ilişkin algılarını hem de meslektaşlarıyla yöneticilerine yönelik güvenin incelendiği bu çalışmada, sektörden bağımsız olarak çalışanların iş yeri eğlencesine

yönelik tutumu ile amir ve meslektaşlarına olan güvenin olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hassan vd. (2021), coşkulu liderliğin öğretmenlerin yaşam doyumları ve işkoliklikleri arasındaki ilişkisinin araştırdıkları çalışmalarında coşkulu liderliğin işkolikliği teşvik ettiği ve yaşam doyumunu artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla eğitim örgütleri gibi kamu kuruluşlarında veya kâr amacı taşımayan herhangi bir kuruluşta görevli yöneticilerin de iş yeri eğlencesi anlayışına sahip; coşkulu liderlik özellikleri taşıyor olmaları örgütsel güvene ve iş doyumuna katkı sağlayacaktır. Çünkü yönetime duyulan güven, çalışanların kendilerine sağlanan destek ve teşviklere tepkilerinin bir göstergesidir (Chan& Mak, 2016; Mayer, Davis & Schoorman, 1995).

Coşkulu liderler, hem söz hem de eylemleriyle astlarının çalışacağı ortamı eğlenceli hâle getiren kimselerdir (Ford vd, 2018) ve tanımda da belirtildiği gibi yalnızca eylemlerle ortamı eğlenceli yapmazlar. Örneğin, mizah anlayışı olan, dozunda ve yerinde espriler yaparak çalışanlarıyla iletişim kurabilen liderler de ortamı eğlenceli ve pozitif hale getirebilirler. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) tarafından başarılı okul müdürlerinin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre başarılı okul müdürlerinin olumlu mizahı kullanma, çalışanlarının iş doyumuna sahip olmasını sağlama, etkili iletişim kurma, pozitif okul kültürünün oluşmasını sağlama gibi birtakım özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla coşkulu liderlerin sahip olduğu özelliklerle başarılı okul yöneticilerinin özelliklerinin örtüştüğü söylenebilir.

ABD'nin Virginia eyaletinde bir ortaokul müdürü ve müdür yardımcısı, okul kültürlerini düzenledikleri etkinliklere ve toplantılara daha fazla mizah katarak değiştirmeye karar vermişlerdir. Bu amaçla toplantılar eğlenceli oyunlarla başlayacak şekilde değiştirilmiştir. Bununla birlikte okul yılının stresli zamanları için partiler düzenlenmiş; duyurularda, bültenlerde ve okul gazetesinde fıkralara ve karikatürlere yer verilmiş; salonlara ve okuldaki salonlara komik fotoğraflar asılmıştır. Bu uygulamalar, çalışanlar tarafından da olumlu karşılanmış ve toplantılar daha eğlenceli geçmiştir. Öğretmenlerin sınıfta mizaha daha fazla yer vermesi desteklenmiş ve bu nedenle öğrencilerin derslere daha fazla ilgi duydukları gözlemlenmiştir (Lane, 1993; akt. Hurren, 2006). Bu çalışmada yer alan okul yöneticilerinin söz ve eylemlerine bakıldığında coşkulu lider özelliklerini görmek mümkündür. Benzer şekilde Williams ve Clouse(1991), mizah kullanımının gayri resmi bir okul ortamı ile çatışma çözmeyi kolaylaştırdığını, üretkenliğe ve örgütsel bağlılığa katkıda bulunduğunu ve mizahın, yönetici/öğretmen ilişkilerini geliştirmek için önemli bir araç olduğunu bildirmiştir. Hurren (2006), okulda mizah yeteneklerini paylaşan müdürlerin, paylaşmayanlara ya da çok az paylaşanlara nazaran daha yüksek iş doyumu olan öğretmenlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmalarda mizah ve eğlenceye yer veren yöneticilerin okullarında olumlu yönde değişime sebep oldukları; olumlu okul iklimine, öğretmenlerin psikolojik sermayelerine katkı sundukları görülmektedir.

Coşkulu liderler, mizah kadar doğum günü kutlamaları, yemek organizasyonları ve piknikler gibi eğlenceli sosyal etkinliklere de iş hayatında yer veren liderlerdir. Bu konuda Barth (2002), önemli günleri kutlama, mizah, güven, çalışanı takdir ve tanıma(değer verme) gibi coşkulu liderlerde bulunan özelliklerin bir okulun gelişme ve öğrenmeyi teşvik etme kapasitesini artırdığına vurgu yapmıştır. Bu noktadan hareketle bir okul yöneticisinin mizah anlayışına sahip, okulca yapılacak eğlenceli etkinlikleri destekleyen, çalışanların özel günlerini önemseyen, onları takdir etmeyi bilen bir lider olmasının okulun başarısına katkısı da tartışılmaz bir gerçek olacaktır.

Saphier ve King (1985)'e göre, okulların büyümek ve gelişmek için kültürel normlarını geliştirmesi gerekmektedir. Bu normlardan ikisi "*Takdir ve Tanınma*" ile "*İlgi, Kutlama ve Mizah*"tır. Yazarlar, çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretmenlerinden övgü dolu sözlerle bahsetmesinin, onları takdir etmesinin hatta maaşla ödüllendirmesinin okulların gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretmenlerinin doğum günleri gibi özel günlerini hatırlayarak onları önemsediklerini göstermelerinin de gelişime katkı sunacağı belirtilmiştir. Bu çalışma da okulların coşkulu lider özellikleri taşıyan okul yöneticileri tarafından yönetildiklerinde etkili okullar olacaklarını göstermektedir.

Hallinger ve Kantamara (2000) ve Hallinger ve Kantamara(2001), Tayland normlarından biri olan "*Sanook*"u yani "*eğlence*"yi Tayland'daki başarılı okul gelişimindeki değişimin önemli bir parçası olarak görmektedir. Sanook, "kişinin işte, oyunda veya diğer herhangi bir faaliyette yer almasından duyduğu zevk ve heyecan duygusu" olarak tanımlanmaktadır. (Dakins, 1988, s. 51; akt. Hallinger& Kantamara, 2001). Ayrıca Hallinger ve Kantamara (2003), iş yeri eğlencelerinin çalışanların örgütsel bağlılığını artırdığını ve bu durumun çalışanların okulun değişim ve gelişimine karşı dirençlerini kırdığını savunmaktadır. Bu sonuçtan hareketle eğlencenin okul kültürünü de olumlu yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Coşkulu liderlik kavramı, eğitim yönetimi özelinde oldukça yeni bir araştırma konusudur. Hatta doğrudan bu konuyu ele alan Türkiye'de yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Özan ve Demir'in (2011) okul kültürü kavramına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin metaforik algılarını belirledikleri araştırmalarında, bir öğretmenin dahi okulunu "eğlence" metaforu ile yan yana getirmediği görülmüştür. Hâlbuki iş yeri eğlencesi deneyiminin örgüte temel faydası, oluşturduğu kurum kültürüdür (Everett, 2011). Dolayısıyla bu durum, okul yöneticilerinin güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek için "eğlence" unsuruna yer vermediğini ve öğretmenlerin çalıştıkları ortamda mutlu olmadıklarını düşündürmektedir. Bu açıdan ele alındığında mutlu öğretmenlerle güçlü bir okul kültürü

oluşturabilmek adına Türkiye'de coşkulu liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerine daha çok ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Coşkulu bir yöneticinin, eğlenceli bir çalışma ortamı oluşturarak ve can sıkıntısını, stresi ve kaygıyı azaltarak çalışanların davranışlarını olumlu yönde etkilediği, işe bağlılığın, üretkenliğin, motivasyonun, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının artırılmasında ve işten ayrılma niyetlerinin ve tükenmişlik düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu görülmektedir. Eylem ve davranışlarıyla çalışanlar için eğlenceli bir çalışma ortamı sunan coşkulu bir yönetici, örgütsel başarıya önemli katkılarda bulunabilir. Bu nedenle örgütsel başarıyı önemseyen yöneticiler, eğlenceli bir ortam oluşturmanın yollarını benimsemeli ve çalışanların özerklik kazanmalarına ve daha iyi performans sürdürmelerine izin vererek dengeyi nasıl koruyacaklarını öğrenmelidir. Bu basit kavram, böylelikle çalışanların stresi en aza indirmelerine ve kendilerini daha değerli hissetmelerine yardımcı olabilir. Coşkulu liderlikle sağlanan olumlu etkileşimler sayesinde öğretmenlerin pozitif örgütsel davranışlarında artış olması kaçınılmazdır.

Bu çalışmada "coşkulu liderlik" ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmakla birlikte bu kavramın eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, konuya ilişkin alana katkı sağlayabilecek birtakım çözüm önerilerine aşağıda yer verilmiştir:

1. Yönetici yetiştirme programları kapsamında coşkulu liderlik yaklaşımına, hem teorik olarak ele alınabilen hem de uygulamaya fırsat tanıyan eylem öğrenme, problem temelli öğrenme gibi yaklaşımlarla birleştirilerek yer verilmelidir.

2. Coşkulu liderlik ile pozitif örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan nitel, nicel ya da karma yöntem kullanılan araştırmalara yer verilebilir.

3. Hizmet içi eğitimler kapsamında okul yöneticilerine coşkulu liderlik ve örgüte etkileri konusunda eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, *59*(8), 6-11.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Chan, S. C., & Mak, W. M. (2016). Have you experienced fun in the workplace? An empirical study of workplace fun, trust-in-management and job satisfaction. *Journal of Chinese Human Resource Management*.

Ching, C. Y. I. Y. H. (2010). Workplace Fun and Job Satisfaction: the Moderating Effects of Attitudes toward Fun (Doctoral dissertation, Hong Kong Baptist University Hong Kong).

Çabukel, R. (2008) Çalışan Memnuniyeti Analizleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul:İstanbul Üniversitesi, Soysal Bilimler Enstitüsü.

Çabukel, R. (2008). Çalışan memnuniyeti analizleri (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Eller, T. G. (2014). *The effects of humor and fun on employee morale and well-being* (Doctoral dissertation, Walden University).

Everett, A. (2011). Benefits and challenges of fun in the workplace. *Library Leadership & Management, 25*(1).

Friedman, H. H., & Friedman, L. W. (1988). A framework for organizational success. *Journal of Business Ethics, 7*, 219-221.

Ford, R. C., McLaughlin, F. S., & Newstrom, J. W. (2003). Questions and answers about fun at work. *Human Resource Planning, 26*(4), 18-33.

Ford, R. C., Guzzo, R., Abbott, J. L., & Bowen, J. T. (2018). Development and validation of a measure ofebullient supervision: The ES scale. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 26*(2), 150–162. https://doi.org/10.1177/1548051818786788

Greenwich, C. (2001). Fun and Gains: Motivate and Energize Staff with Workplace Games, Contests and Activities. UK: McGraw-Hill.

Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.

Hallinger, P., & Kantamara, P. (2000). Educational change in Thailand: Opening a window onto leadership as a cultural process. *School leadership & management*, *20*(2), 189-205.

Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Exploring the cultural context of school improvement in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, *12*(4), 385-408.

Hallinger, P., & Kantamara, P. (2003). Understanding and contributing to school improvement in Thailand: a research and development project. *Learning to read critically in educational leadership and management*, 112.

Hassan, Q., Abid, G., Ali, M., Rehmat, M., & Zafar, R. (2021). Ebullient supervision and employee life satisfaction: a moderated mediation model. *The Service Industries Journal*, 1-25.

Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational studies, 32*(4), 373-385.

Jalilianhasanpour, R., Asadollahi, S., & Yousem, D. M. (2021). Creating joy in the workplace. *European Journal of Radiology*, *145*, 110019.

Karl, K., Peluchette, J., Hall-Indiana, L., & Harland, L. (2005). Attitudes toward workplace fun: A three sector comparison. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *12*(2), 1-17.

Lamm, E. and Meeks, M.D. (2009), "Workplace fun: the moderating effects of generational differences", *Employee Relations, (31)*6, pp. 613-631.

Mayer, R.C., Davis, J.H. and Schoorman, F.D. (1995), "An integrative model of organizational trust", *Academy of Management Review, (20)*3, pp. 709-734.

McGhee, P. (2000). The key to stress management, retention, & profitability? More workplace fun. *HR Focus, 77*, 5-6.

Michel, J. W., Tews, M. J., & Allen, D. G. (2019). Fun in the workplace: A review and expanded theoretical perspective. *Human Resource Management Review*, *29*(1), 98-110.

Özan, M. B., & Demir, C. (2011). Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen Ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(2).

Peluchette, J., & Karl, K. A. (2005). Attitudes toward incorporating fun into the health care workplace. *The Health Care Manager, 24*(3), 268-275.

Plester, B. (2009), "Crossing the line: boundaries of workplace humour and fun", *Employee Relations*, *(31)*6, pp. 584-599.

Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational leadership*, *42*(6), 67-74.

Tews, M. J., Jolly, P. M., & Stafford, K. (2021). Fun in the workplace and employee turnover: is less managed fun better*?. Employee Relations: The International Journal, 43*(5), 979-995.

Williams, R. A., & Clouse, R. W. (1991). Humor As a Management Technique: Its Impact on School Culture and Climate.

1715

Konu Alanı: Özel Eğitim

BANA AYNA OLURMUSUN?

Ferda KANAT[123],

ÖZET

Projemiz normal gelişim gösteren okul öncesi öğrencileri ile özel eğitim öğrencilerinin birlikte düzenlenecektir. Projemiz etkinlikler ile gelişim alanlarına göre normal öğrencilerin özel eğitim öğrencilerine nasıl katkı sağladığını göstermek istenmektedir. Projemizde normal öğretim okul öncesi öğrencileri paydaş okuldan okulumuza gelerek etkinliklere katılım sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim İlkeleri okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, çocukların gereksinimlerini karşılamak için uygun öğrenme ortamları hazırlanmalı, etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimleri göz önüne alınarak okul ortamlarının uygun şekilde hazırlanması, bu ortamlarda öğrencilerimizin kendi yaşıtları fakat özel eğitim gereksinimi olan arkadaşları ile doğru şekilde iletişim kurabilme ve sınıf içerisinde birbirlerine destek olama birlikte eğlenirken öğrenmeyi hedefleyen bir projedir. Projemiz planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimleri göz önüne alınarak okul ortamlarının uygun şekilde hazırlanması, bu ortamlarda öğrencilerimizin kendini rahat ifade edebilmeleri etkinliklerde normal eğitim alan arkadaşları ile birlikte özgün ürünler oluşturabilme gözleme ve inceleme imkânı sağlamaktır. Bu projede Çocuklar için doğal bir eğitim ortamı yaratmaktır. Çalışmalarımızda öğrenci etkinliklerinde beyin fırtınası, işbirliği araştırma sorgulama sunma yöntemlerinin kullanıldığı etkinlikleri özellikle seçtik. Belli bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılarak farklı fikirlerden çözümler üretmelerini sağladı. Drama, oyun ve görsel okuma etkinliklere bol yer verilerek eğlenerek öğrenme ile küçük öğrencilerimizin projeye ilgisi artırılmıştır. Çevre Eğitim sosyal mesajları ile mesajların okul öncesi dönem çocukları tarafından verilmesi projemizin eğitimsel yönüdür. Projemiz normal gelişim gösteren okul öncesi öğrencileri ile özel eğitim öğrencilerinin birlikte düzenlenecektir. Projemiz etkinlikler ile gelişim alanlarına göre normal öğrencilerin özel eğitim öğrencilerine nasıl katkı sağladığını göstermek istenmektedir. Projemizde normal öğretim okul öncesi öğrencileri paydaş etkinliklere katılım sağlayacaktır. Çevre Eğitim sosyal mesajları ile mesajların okul öncesi dönem çocukları tarafından verilmesi projemizin eğitimsel yönüdür. Proje mevcut öğretim programımızın içinde yer alan gelişim alanlarına göre verilmiş olan tüm kazanım ve göstergeler de ele aldığımız çalışmalara yönelik kazanımlar mevcuttur. Proje mevcut öğretim programımızın içinde yer alan gelişim alanlarından özellikle Dil, Sosyal ve Duygusal kazanım ve göstergelere yönelik etkinliklere yer verdik. Okul öncesi programında yer alan öğrenme merkezlerinde projemizle ilgili etkinliklere zenginleştirildi. Ayrıca okul öncesi programında yer alan günlük eğitim akışımız ders etkinlikleri proje konumuz ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi programında yer alan öğrenme merkezlerinde projemizle ilgili etkinliklere yer verildi. Okul öncesi programında yer alan Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir. Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin Pisikomotor,Dil,Bilişsel,Sosyal Duygusal,Özbakım gelişim alanlarını desteklemek özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin kaynaşmasını tüm gelişim alanları yönüyle desteklemektedir.

[123] Öğretmen, ferdakanat@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Anahtar kelimeler:*Özel Eğitim ,Normal Eğitim,Çocuk ,Çevre ,Aile ,Öğretmen.*

WILL YOU BE A MIRROR FOR ME

ABSTRACT

Our project will be organized together with pre-school students with normal development and special education students. Our project aims to show how normal students contribute to special education students according to their development areas with activities. In our project, normal education preschool students will come to our school from the partner school and participate in the activities. Ministry of National Education Pre-School Education Principles pre-school education should support the motor, social and emotional, language and cognitive development of the child, appropriate learning environments should be prepared to meet the needs of the children, appropriate preparation of the school environment by considering the interests and needs of the children while planning the activities, It is a project that aims to communicate correctly with friends of their own age but with special educational needs, and to support each other in the classroom, and to learn while having fun together. While planning our project, it is to prepare the school environments appropriately by taking into consideration the interests and needs of the children, to enable our students to express themselves comfortably in these environments, to create original products together with their normal education friends, to observe and to examine. In this project, it is to create a natural educational environment for children. In our studies, we have especially chosen activities that use brainstorming, collaborative research and questioning methods in student activities. They were confronted with a certain problem situation and enabled them to produce solutions from different ideas. The interest of our young students in the project was increased by learning by having fun by giving plenty of drama, games and visual reading activities. The environmental education social messages and the delivery of messages by preschool children are the educational aspects of our project. Our project will be organized together with pre-school students with normal development and special education students. Our project aims to show how normal students contribute to special education students according to their development areas with activities. In our project, normal education preschool students will participate in stakeholder activities. The environmental education social messages and the delivery of messages by preschool children are the educational aspects of our project. There are also gains for the studies we have discussed in all the achievements and indicators given according to the development areas in our current curriculum of the project. We have included activities related to language, social and emotional acquisition and indicators, which are among the development areas in our current curriculum of the project. Activities related to our project were enriched in the learning centers in the preschool program. In addition, our daily education flow in the preschool program is directly related to our lesson activities. Activities related to our project were included in the learning centers in the preschool program. Children in the preschool program should develop their imagination, creative and critical thinking skills, communication and expressing their feelings. In our project, supporting the psychomotor, language, cognitive, social, emotional, self-care development areas of special education and regular education students supports the integration of special education and regular education students in all development areas.

Keywords: *Special Education, Normal Education, Child, Environment, Family, Teacher.*

GİRİŞ

Okul Öncesi eğitimi çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk döneminde, okul öncesi eğitim kurumlarının psiko-motor, dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve öz bakım becerilerinin gelişimini sağlamak özellikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bu gelişimi sağlayabilmek için farklı birçok etkinlik ile mümkün olmaktadır. Okul öncesi eğitimde etkinlik, bir kilit noktasıdır. Çocuğa ulaşabilmenin kendisini ifade etmesini sağlamanın ve özgüveninin gelişmesinin en önemli yollarından biridir.

Okulöncesi eğitimin kendisinden beklenen bu yararları sağlayabilmesi için çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Çünkü çocuklar birçok yönden birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Akçamete, 1998). Eğitim hayatın büyük bir bölümünü kaplayan önemli bir aşamadır. Eğitimde önemli olan bireylerin bu mühim süreçten yararlanabilmeleridir. Okulöncesi eğitim, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültür değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 2007). Bu süreçte çocuklar fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri gibi tüm gelişim alanlarında desteklenerek, akıl yürütme, çıkarım yapma ve sorgulama gibi birçok beceriler kazanırlar. Sosyal davranışları ve kuralları öğrenerek, kendine olan güven duygusunu geliştirirler. Kişilik yapıları olumlu yönde desteklenir, doğru davranışlar edinmeleri sağlanır. Ayrıca, çocukların dil gelişimleri hızlanır; kendilerini doğru ve güzel ifade edebilecek bilgi ve beceriler kazanırlar. Okulöncesi eğitim, çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada onlara önemli fırsatlar sunması açısından yaşama hazırlık dönemi olarak kabul edilebilir (Kuru, Turaşlı, 2007). Bireyin içerisinde yer aldığı topluma uyum sağlaması, gereksinimlerinin karşılanması ile mümkündür. Çağdaş eğitim, bireylere gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere, bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır (Diken, Sucuoğlu, 1996).

Kaynaştırma adı verilen bu uygulama, herhangi bir nedenle yetersizlikten etkilenen ve özel gereksinimleri olan bireylere destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini kapsamaktadır (Aral, 2011; Batu ve Kırcaali İftar, 2006; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Güzel Özmen, 2005; MEB, 2006; Osborne ve DiMattia, 1994; Özgür, 2011; Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001).Günümüzde özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimlerinde uzmanlık ve özel planlamanın önemli olduğu görüşü devam etse de onların normal çocuklardan tamamen ayrıştırılması yerine akranlarıyla beraber düzenli bir eğitim ortamında

eğitim almaları daha fazla kabul görmeye başlamıştır (Aral, 2011; Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997).Günümüzde özel gereksinimli birey sayısının giderek arttığı bilinmektedir. Bu artış çevresel nedenlerle toplumun ilerlemiş olmasına bağlı olarak erken doğan ya da ileri derecede sağlık sorunlarına sahip olan bebeklerin yaşatılabilmelerine ve artan trafiğe bağlı olarak meydana gelen kazaların artmasına ve benzeri nedenlere bağlanabilir(Batu, Kırcaali İftar, 2016). Türkiye'de okul öncesi eğitim her geçen gün çağın gereklerine uygun olarak önemini arttırmıştır. Tüm büyük şehirlerde ve en küçük kasabaya ve köye kadar okul öncesi eğitim yayılmıştır. Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları çocukların; fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişmelerini desteklemekte ve çocukları geleceğe hazırlamada son derece önemli bir duruma getirmektedir. Okulöncesi gelişimini tamamlamış normal çocukların ihtiyaçlarına karşılık verirken değişen yapı özel eğitime ihtiyacı olan bu çocukları da görerek eğitimin içerisin aktif olarak dahil etmiştir. Dünya hızla değişirken ülkemizde de bu hızlı değişim bazı sorunları da beraberinde yaşatmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarında eğitiminde farkındalıklar oluşmakta ve bu oluşum çocuğa olumlu yada olumsuz olarak dönmektedir. Gelişen ve değişen toplum yapısında özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler daha eski dönemlerde göz ardı edilip evlerde ya saklanılır yada tamamen yokmuş gibi davranılıp göz ardı edilip sahip çıkılmazdı. Değişen dünya ile bu bakış açısı da değişerek bu çocuklar hayat içerisine dahil edilip eğitim ve öğretim hakkı verilmiştir zaman kaynaştırma eğitimini şöyle tanımlayabiliriz: "özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteği ile normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır." Osborne ve Dimattia, 1994. (Ak. Kırcaali-İftar. G. 2006) Bir başka tanıma göre ise kaynaştırma, "özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam yada yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir." (Kırcaali-İftar, 1992.) Tanımın bu şekilde yapılmasının nedeni, kaynaştırmanın öğrencinin yerleştirilme yeri olmasından çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik düzenlenecek ortam olmasıdır. Okul öncesi eğitimde, özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimini hızlandırmak, okul yaşına geldiğinde genel eğitim ortamlarından yararlanma olasılığını arttırmak ve ailelerinin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunları azaltmak amaçlanmaktadır (Akçamete, 1998).

Öznur Tuş tarafından yazılan ve 2011yılında onaylanan yüksek lisans tezine dayanmaktadır. Günümüzde çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını okullarda geçirmektedir. 0-6 yaş dönemi, gelişim alanlarının temelinin oluştuğu, büyüme sürecinde temel kişilik özelliklerinin şekillendiği, öğrenmenin büyük oranda şekillendiği ve tüm gelişim alanlarında hızlı değişimlerin olduğu bir süreçtir. Bu süreç özel eğitime ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencileri içinde aynı olmalıdır. Yaşanılan güçlüklerin başında özel gereksinimli çocuğun okul öncesi kurumlara kabul edilmesini engelleyen, okul yöneticisi, öğretmen, normal gelişim gösteren çocuklar ve onların aileleri tarafından sergilenen olumsuz tutumlar gelmektedir (Bradley ve West, 1994;Deborah ve Smith, 1992; Praisner, 2003; Wagner, 1989)

Bir diğer güçlük ise özel gereksinimli çocukların okulöncesi kaynaştırma ortamına uyumda ve akademik öncesi becerilerde yaşadıkları zorluklardır (Barrafato, 1998;Karamanlı, 1998; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger, 2007; Sainato ve Lyon, 1989). Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların, okul öncesi kaynaştırma ortamındaki başarısında olumlu tutumlarla karşılaşmak ve geçiş becerilerinde yeterli olmak önemli bir rol oynamaktadır.

KAYNAK ÖZETLER

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okulöncesi Eğitim, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim sürecidir. Yaşam boyu sürecek öğrenmenin temeli ilk altı yılda atılır. Çocuk okul öncesi yıllarda daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve becerileri geliştirir (Gürkan, 2000).

2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Tanımı

kurumları; çalışan anne babaya destek olup çocuk bakıcılığı görevinin üstlendiği bir yer değil; "çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilimsel gelişimlerini en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları gelecek eğitim basamaklarına hazırlamayı, kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerinin geliştiği kurumlara denir.Ayrıca başka bir tanımıda; Uygun koşullar altında bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişime yardımcı olan okulöncesi eğitim kurumlarının bir amacı da çocuklarda iyi alışkanlıklar geliştirmektir. Ayrıca çocukları İlkokula uyumuna yardımcı olmaktadır (Başal,2005).

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı

Okulöncesi eğitimin kapsamını, üç özellik dikkate alınarak belirlenebilir. Hedef kitle dikkate alındığında 0-6 yaş grubundaki çocuklar ve aileleri kapsamı oluşturmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar genellikle 0-3 yaş grubu, 4-5 yaş grubu ve 6 yaş grubu olarak kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Türkiye'de okulöncesi eğitimde hizmet sunan kurum ve kuruluşlar dikkate alındığında; Milli Eğitim Bakanlığı, Başbakanlık sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Çalışma Bakanlığı, Kamu İktisadi Teşekküller, özel ve tüzel kişilerle, üniversiteler kapsamı oluşturmaktadır. Gelişim alanları dikkate alındığında ise bu yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmeleri kapsamı oluşturmaktadır (Gürkan, 2000).

Türkiye'de 0-6 yaş grubuna giren çocukların bakım ve eğitim hizmetlerini yürüten okul öncesi eğitim kurumları; Çocuk yuvaları, anaokulları ve anasınıfları diyebileceğimiz üç ayrı kısma ayrılır. Çocuk yuvaları 0-6 yaş, anaokulları 3-6 yaş, anasınıfları 5-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik kurumlardır.

Hizmet sunumlarına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç genel müdürlük tarafından okul öncesi eğitimi yürütülmektedir. Bağımsız anaokulları (3-6 yaş) ve Ana sınıfları (5-6 yaş) Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğüne; Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları (3-6 yaş) ve Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne; Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) ve 0-4 yaş Anne-Çocuk Eğitim Programı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Gürkan,2000).

2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocukların geleceğini belirleyecek olan toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması, yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2002).

Bir ülkede politika, ekonomi ve toplum açısından gelişmeler bekleniyorsa önce eğitimi ele almak gerekmektedir. Okul öncesi eğitimi ise eğitimin en önemli yılları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemdeki gelişmeler, çocuğun ileriki yaşamında büyük önem taşımaktadır. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, % 20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak en iyi şekilde planlanmış, sistemli bir okul öncesi eğitimle olur Poyraz ve Dere, 2003).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat son derece önemlidir. Ama bunları yanında önemli olan bir başka nokta da insanın gelişimi tüm yönleri ile destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte nasıl biri olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Zira bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Öyleyse bu dönmede çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilmeyenlerin onun ilerideki gelişmesi açısından etkisinin büyük olacağı söylenebilir (Oktay, 2002).

Çocuğun kendini tanıması, kendi yeterliliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir. Bu dönem aynı zamanda diğer insanlar ve toplumsal kurallarla ilk tanışmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır alışkanlık inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oktay, Zembat, 2007).

Okul öncesi eğitim; çocuğun sonraki yaşlardaki öğrenmelerinin temelini oluşturması, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesi, aynı zamanda, tutum alışkanlık, inanç ve değer yargılarının oluşması, ailenin

çocuğun eğitiminde rol alması ve 12 eğitimin sürekliliğini sağlaması açısından çocuğun ileriki hayatını etkileyen oldukça önemli bir süreçtir (Zembat ve Unutkan, 2001).

Okulöncesi eğitim özellikle 20.yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanmıştır. Pek çok ülkede değişik okulöncesi eğitim modelleri denenmiş, ulusal ve uluslararası kuruluşların desteği ile çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir. Ülkemiz ve diğer ülkeler dikkate alındığında, okulöncesi eğitim her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Gürkan, 2000).

Yapılan araştırmalar, okulöncesi kurumlarda eğitim görerek ilkokula başlayan çocukların bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2002).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

48-72 ay aralığındaki çocuklardan oluşan 4 şubenin bulunduğu okulumuzda haftanın her günü anaokulun kullanılan tüm bölümlerinde öğrencilerin merkez, öğretmenlerin rehber olduğu bilinçli mücadeleye dayalı eğitim öğretim ortamları oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemi ve gözlem tekniği kullanılmıştır. 48-72 ay Aralığındaki 4 şubenin bulunduğu okulumuzda haftanın belirli günlerinde Öğretmenler okulun bahçesinde ve sınıf ortamlarında sene başından sonuna kadar birçok farklı teknikle gözlem yapmışlardır. Öğrenciler burada tamamen yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmışlardır. Yapılan gözlemlerde farklı eğitim ortamlarında (okul bahçesi)kendilerini ifade edebilme olanağı bulmuşlardır. Öğretmenler tarafından yapılan gözlemlerde özgün ve nitelikli çalışmaların ortaya çıktığı görülmüştür. çocukların öğrenmeye odaklanıp ,merak ederek çevresinde farklı uyaranlar olmadan konuya adapte olarak özgün ve nitelikli çalışmalar gerçekleştirmesini sağlanmıştır. Bunu okul dışındaki ortamlarında da aileler tarafından farklılığın oluştuğu belirtilmiştir. Ayrıca özgüvenleri gelişerek girdikleri ortamlarda kendilerini ifade etme olanağı bulmuşlardır. Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin birlikte çalışarak aynı ortamda birbirleri için rol model oldukları gözlenmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasının Yasal Dayanakları

- 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" (Madde 12)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
- Anayasanın 42. Maddesi
- Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasının Temel İlkeleri Nelerdir?
- Eğitim alan her bireyin akranları ile birlikte eğitim görme hakkı vardır. Bu nedenle yeterli kapasitede olan her öğrenci akranlarıyla birlikte eğitim görebilir.

- Kaynaştırma uygulaması özel ve genel eğitimde ayrılmaz bir bütündür.
- Kaynaştırmada bireysel farklılıklar esas alınmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamasına erken başlamak esastır.
- Kaynaştırma sürecinde aile ve okul sürekli etkileşim içinde olmalıdır.
- Kaynaştırma uygulaması öğrenciyi toplumun bir parçası haline getirmeyi esas almaktadır. Kaynaştırmada süreklilik esastır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen rehberliğinde akran grupları ile çözülmesi değerlendirildiği Temalar araştırma soruları kapsamında oluşturulmuş, araştırma bulguları bu temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın sorularına göre düzenlenerek sunulmuştur. Milli eğitim bakanlığına bağlı çalışan bağımsız anaokulu olarak Çocuklar için doğal bir eğitim ortamı yaratarak 2 adet atölye ayna alanı (Yaşam beceri, Aktif öğrenci katılımına ve aktif yöntemlerin kullanımına vurgu: tartışma, araştırma, eleştirel detaylandırma ve eylem çalışmaları) ile renklendirilmiştir. Öğrencilerim her gün yeni bir merak ve heyecanla okula geldiler. Öğrencilerde birçok olumlu değişiklik oldu. Çevreye ve topluma karşı daha duyarlı olma- Sorunlardan korkmadan Çözüm üretme becerisi- Etkin iletişim kurma becerisi- bireysel farklılıklara saygı duyma, kendini ve özel gereksinimli arkadaşlarını olası tehlikelere karşı koruma, teknolojiyi etkin Kullanma -Araştırma- Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişti. Veliler açısında ise normal eğitim gören çocuklar ile özel gereksinimi olan çocukların iç içe eğitim –öğretim içerisinde birlik ve beraberlik içerisinde öğrenim görmeleri memnuniyeti okul idaresine ve öğretmenlere iletilmiştir.

Milli eğitim bakanlığına bağlı çalışan bağımsız anaokulu olarak öğrencilerin öz bakım giderlerinden belli bütçeler ayılarak ergonomik şekilde ve değişken olan eğitim sistemlerine uyarlanabilir olarak oluşturan iki adet bana ayna olurmusun? Eğitim ortamı (Yaşam beceri, Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları öğrencilerimiz bu ortamlarda kendilerini keşfedilmenin ve hayal dünyalarının kapılarını bizlere açmanın fırsatını yakaladılar.)Öğretmenlerimiz mesleki açıdan kendilerinin farkına varıp eksiklerini tamamlayıp, daha çok ne yapabilir sorusunu kendilerine sormayı alışkanlık haline getirdiler. Veliler açısında ise bir devlet okulunda bu imkânları en ekonomik şekilde bulabilmenin memnuniyetini bizlere ilettiler.

Projenin ele aldığı problemin çözümüne ilişkin sonuçlar: Özellikle okullarımızda ve yaşadığımız alanlarda toplumsal sorumluluğa karşı olan farkındalık oluşması sağlamak amacıyla proje hayata geçirilmiştir.

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin pisikomotor gelişim alanlarını desteklemek

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin dil gelişimini gelişim alanlarını desteklemek

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin bilişsel alan gelişim alanlarını desteklemek

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin sosyal duygusal alandaki gelişim alanlarını desteklemek

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin öz bakım alanındaki gelişim alanlarını desteklemek

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin kaynaşmasını tüm gelişim alanları yönüyle desteklemek

PROJEMİZDE BEKLENEN SONUÇLAR:

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin pisikomotor gelişim alanlarında gelişim sağladığını göstermek

- Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin dil gelişimini gelişim alanlarında gelişim sağladığını göstermek

-Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin bilişsel gelişimini gelişim alanlarında gelişim sağladığını göstermek

- Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin sosyal duygusal gelişim alanlarında gelişim sağladığını göstermek

- Projemizde özel eğitim ve normal öğretim öğrencilerinin tüm gelişim alanlarında gelişim sağladığını göstermek

Öğretmenin kaynaştırma öğrencisine karşı kabul eder bir tutum içinde olması, sınıf velilerinin özel eğitim öğrenci ve ailesine karşı davranış ve tutumlarında empati kurabilme duygusunun geliştirilmesi projemize başlamadan önce ana hedefimizdi. Anayasanın 42. Maddesi (Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi) Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. ... Özel eğitime muhtaç çocuklarda okullarda diğer akranları gibi eğitim ve öğretim hakkına sahiptirler. Proje etkinliklerinde kullandığınız eğitim yöntemleri, pedagojiler kısaca şu şekilde gerçekleşmiştir Çalışmalarımızda öğrenci etkinliklerinde beyin fırtınası, işbirliği araştırma sorgulama sunma yöntemlerinin kullanıldığı etkinlikleri özellikle seçtik. Belli bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılarak farklı fikirlerden çözümler üretmelerini sağladı. Drama , oyun ve görsel okuma etkinliklere bol yer verilerek eğlenerek öğrenme ile küçük öğrencilerimizin projeye ilgisi artırılmıştır. Çevre Eğitim sosyal mesajları ile

mesajların okul öncesi dönem çocukları tarafından verilmesi projemizin eğitimsel yönüdür.

YAYGINLAŞTIRMA İLE İLGİLİ EDİNİMLER

Yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında etkinliklerin haberleri okulların web sitelerinde, okul sosyal medya hesaplarında ve EBA haberlere yüklenerek yapılmıştır. Velilere haber linkleri gönderilerek bilgilendirme yapılmıştır.

Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

Okul yönetimine yönelik önerilere bakıldığında ise, okul idaresinin sınıf mevcuduna göre öğrenci dağılımının yapması gerketiğni yani bünyesinde anasınıfı olan ilkokullar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 25.Maddesinde yer alan okulöncesi orta öğretim ve diğer kademelerde destek eğitim odası açılabilir ve ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri dördüncü kısım, birinci bölüm 23. Maddesinde yer alan;"Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir" ifadesinin eğitim öğretim kurumlarında ne derece uygulanabildiği ayrı bir tartışma konusudur.

Okulöncesi uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin isteklerinin göz ardı edildiği, kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiği, sınıf öğretmenlerinin sorunlarının çözümünde okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımlarım yeterli ve işlevsel olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, kaynaştırma öğrencisine uygun gerekli öğretimsel düzenlemeleri yapmamakta, kaynaştırma öğrencisini uygun yöntem ve tekniklerle sistematik şekilde değerlendirememektedir. Yeterli bilgiye sahip olmayan bazı sınıf öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalar ise son derece bilinçsiz ve rastlantısal olarak değerlendirilebilir Öğretmenlerin bir bölümünün okulöncesi eğitime başlamadan bu çocukların zorunlu en az bir yıl bireysel eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları ve öğrencileri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve birçok sorun yaşadıklarını söylemiş olmalarına rağmen, çoğunluğu bilgi edinme fırsatlarını değerlendirmemekte veya sorunlarına geçerli çözümler bulmak konusunda harekete geçmemektedir. İdeal kaynaştırmanın uygulanabilmesi için kaynaştırma uygulamaları olan Anaokulları ve anasınıfları okullarında çalışan başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, rehber öğretmenlere, okul yöneticilerine ve tüm okul personeline özel eğitim ve kaynaştırma konusunda sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlık gibi destek hizmetlerin verilmesi yararlı olabilir. Genel eğitim sınıflarında işbirliğine dayalı hizmet modellerinin planlanması ve uygulanması konusunda okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere ve sınıf öğretmenlerine rehberlik edebilecek bir özel eğitim uzmanı görevlendirilebilir. Genel eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamasının başarılı olarak yürütülebilmesi için gerekli olan fiziksel, sosyal ve psikolojik düzenlemelerin ve hazırlıkların

yapılması konusunda araç-gereç ve personel desteği sağlanabilir. Bu araştırma farklı ortamlarda ve farklı katılımcılarla yapılabilir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere hizmetlerinin sistemli şekilde verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, A. G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (ed.), Türkiye'de Özel Eğitim (313-359). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Balaban M.,Yılmaz Ö., Yıldızbaş F. (2009). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri(1-3 Mayıs, Çanakkale).

Bakkaloğlu, H. (2004). Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Batu, S., Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme.

Başal, H. Asude, Okul Öncesi Eğitim, İstanbul (2005) Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 33-50, 2004.

Baysal, M.N. (1989). Okulöncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bradley, D., West, F.(1994). "Stafftraining for inclusion of students with disabilities:Visions from school-based educators." Teacher Education and Special Education.17(2),117-128.

Çelik, M. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Eripek, S. (2000). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 95-104.

G.Akçamete(ed.), Özel Eğitim (Ünite3,117) İçinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

Gök, G. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Gürkan, T. (2000). Okulöncesi tanımı, kapsamı ve önemi. İ. Yaşar, (Ed.), Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri, s. 3-10. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, Y., Önder, A. (1995). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılmaları hakkındaki görüşleri. II.Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri (11 -13 Ekim, Ankara).

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. Remedial and Special Education, 27, 2, 77- 94.

Demir, M. K., ve Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 3, 749-770.

Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1996). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi , 2 (3), 25-39.

Diken, İ. H. (1998). Sınıfında Zihin Engelli Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. Özel Eğitim s. 27, İstanbul : Ya-Pa Yayıncılık.

Ekşi, K. (2010). Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

MEB (2018). Okul öncesi eğitim programı.

MEB (2009) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

MEB. (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin), Ed. Tanju Gürkan, Gelengül Haktanır, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı R.G.26184 Sayılı Özel

Mcıntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H.,Dİ Gennaro, F.D., Wildenger, L.K.(2007). "The transition to kindergarden: Family experiences and involvement." Early Childhood Education Journal, 35,83-88.

İmrak, H. (2009). Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Mcleskey, J., ve Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25 (1), 41-54.

Oğuzkan, İ. ve Oral, G. (2007). Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sanır, H. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.

Salend, S.J., ve Garrick-Duhaney, L. M. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. Remedial and Special Education, 20 (2), 114-126.

Şimşek, H. VE Yıldırım, A. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: SeçkinYayıncılık.

Yavuzer, H. (2002). Çocuk Psikolojisi. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım,A.& Şimşek,H.(2013).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.Ankara:Seçkin.

Yehuda, S.B., Leyser, Y., ve Last, U. (2010). Teacher Educational Beliefs and Sociometric Status of Special Educational Needs (SEN) Students in Inclusive Classrooms. International Journal of Inclusive Education, 14 (1), 17 – 34.

PROJE ETKİNLİK RESİMLERİMİZ: Projemiz aynı zamanda ödül almış bir eTwinning çalışması, Avrupa code haftası etkinliğidir.










SHOT ON REDMI 9
AI QUAD CAMERA













Projemiz Avrupa code haftası etkinliği ve projesidir.

1716

Konu Alanı: Özel Eğitim

BİLİM VE SANAT MERKEZİ YÖNETİCİLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN UYGULAMALARI (DOĞU KARADENİZ ÖRNEĞİ)

Nimet SAĞUER[124], Eşref NURAL[125],

ÖZET

Çalışmanın hedefi, bilim ve sanat merkezi yöneticilerinin karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmak, yöneticilerin bu sorunlara çözüm bulmak noktasında hangi stratejileri geliştirdikle rini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Bu çalışma, Doğu Karadeniz'deki 9 Bilim ve Sanat Merkezi müdür ve müdür yardımcılarının cevapladıkları görüşme formu ile toplanan verilerin betimsel analize tabi tutulması ile ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilsem, müdür, müdür yardımcıları, sorunlar, çözüm uygulamaları

PROBLEMS FACED BY SCIENCE AND ART ADMINISTRATORS AND ITS APPLICATIONS TO SOLVE PROBLEMS (EASTERN BLACK SEA EXAMPLE)

ABSTRACT

The aim of the study is to reveal the problems faced by science and art center managers, and to determine what strategies the managers have developed to find solutions to these problems. The case study pattern of the qualitative research approach was used in the research. This study emerged by subjecting the data collected through the interview form answered by the directors and deputy directors of 9 Science and Art Centers in the Eastern Black Sea Region to descriptive analysis.

Keywords: Bilsem, manager, assistant managers, problems, solution applications

1. GİRİŞ

Eğitim, insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak gün geçtikçe zorlaşmakta, kazanılan her yeni beceri hemen arkasından kazanılması beklenen bir ya da birkaç yeni beceriyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Bu yüzden gelişmiş toplumlarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları önem kazanmaktadır. Sorunların

[124] Öğretmen, nimetsaguerr@gmail.com, Trabzon Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi
[125] Dr. Öğr. Üys., esref.nural@ktu.edu.tr, Trabzon Üniversitesi

çözümü için düşünen, sağlıklı kararlar veren, sorumluluk alan bireylere toplumun tüm kesimlerinde gereksinim bulunmaktadır. Tarih boyunca ve günümüzde, bütün bu özelliklere ve yüksek düzeyde duyarlılıklara sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli bireyler toplumlarda ilgi görmüştür. Farklı bakış açıları, diğer insanlara göre soyut muhakeme üstünlükleri bu kişileri sivriltmiş, hayata bir adım önde başlamalarını sağlamıştır. Devletler, yönetimlerini devam ettirecek liderleri ve yönetim kadrolarını oluşturmak için bilim, sanat, spor alanlarında bu insanlardan yararlanmak istemişlerdir (Atalay, 2014).

Üzerinde uzun yıllardır araştırmalar yapılan üstün yetenekli bireylerin eğitiminin, Türk tarihinde farklı örneklerine rastlanmaktadır. Yıllar içerisinde farklı yöntemler ile verilmeye çalışılan eğitimin son halkası Bilim ve Sanat Merkezleridir. (Güney, 2016) göre BİLSEM, Türk tarihinde üstün yetenekli bireylerin eğitimi için kullanılan kurumların son halkası olarak karşımıza çıkmaktadır. (Enç, 2004; Kılıç, 2010) göre Selçuklu Türkiye'sinde Nizamiye ve Gûlam Medreseleri, akabinde Osmanlı Türkiye'sinde Enderun Mektebi ile üstün yetenekli bireylere eğitimler verilmiştir. (Kılıç, 2010; Kömek, 2012) göre; Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde de farklı uygulamalara rastlanmaktadır. (Çağlar, 2004; Karabulut, 2010) göre; Yurtdışına sanat eğitimi için gönderilen öğrenciler yanında fen lisesi uygulaması ile akademik yönden başarılı öğrencilerin eğitimine destek verilmiştir. Zaman içerisinde, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak farklı kurumlar, yapılanmalar ve yaklaşımlar ile ülkenin gelişimini sürdürmesine katkı sağlayacak üstün yetenekli bireylerin yetiştirilmesi için arayışlar olmuştur. (Devlet Planlama Teşkilatı 1985, 1990, 1996) göre Cumhuriyet döneminde farklı zamanlarda, farklı kaygılar ile yürütülen bu eğitim süreçlerinin son halkası olan Bilsem' ler, sanayileşme ve bilgi toplumuna ulaşmak için üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini doğru ve verimli kullanma yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılmıştır. Devlet Planlama Teşkilatı'nın 1990 yılı raporunda ortaya konan "Yetenekli gençlerin temel bilim alanlarına çekilerek bilim adamı yetiştirilmesi sağlanacaktır" hedefi Bilsem' lerin kuruluş mantığını ve amacını ortaya koymaktadır (Güney, 2018).

Türkiye' de 1993 yılında kurulmaya başlanan Bilsem' ler, ilkokullarda sınavla tespit edilen özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını sağlamak ve sahip oldukları kapasitelerini geliştirerek üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla devlete bağlı olarak açılmış olan özel eğitim kurumlarıdır.

Bilsem' ler özel yetenekli öğrencilerin liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini, yetenek alanlarının geliştirilmesi sürecinde, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının bütünlük içerisinde ele alınmasını, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini, bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını, bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini, iş alanlarındaki ihtiyaçlara yönelik yeni düşünceler

önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmalarını, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme ya da belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmelerini amaçlayan merkezlerdir.

Bilsem' lere öğrenciler grup tarama ve bireysel değerlendirme sınavı (Zekâ Testi) ile kayıt hakkı kazanır. Merkeze kayıtları yapılan genel yetenek öğrencileri; Uyum, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje şeklinde lise son sınıfa kadar devam eden bir süreçten geçerek eğitimini tamamlar. Her program sonunda öğrenciye Bilsem tarafından 'Tamamlama Belgesi' verilir.

Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanı için öğrenciler grup tarama sınavı ve ardından Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı sorularla özel bir komisyonun değerlendirmesi sonucunda Bilsem' e kayıt hakkı kazanırlar. Buradaki öğrenciler Uyum, ÖYG ve PROJE eğitimini alarak Bilsem' deki eğitimi tamamlarlar.

Bilsem' e müdür ve müdür yardımcıları yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler için önce yazılı sınav, Ek-1'de yer alan Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme ve Ek-3'te yer alan Sözlü Sınav Formu üzerinden yapılacak sözlü sınav sonuçlarına göre atamaları yapılır. Bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda dört yıllık görev süresini dolduran yöneticiler aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda sekiz yıllık görev süresini dolduran yöneticiler ise farklı eğitim kurumlarına, aynı unvanla yeniden görevlendirme kapsamında başvuruda bulunabilir. Yöneticiliğe yeniden görevlendirilmeler, Ek-2'de yer alan Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucuna göre belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yöneticilerinin gerek merkez teşkilatta gerekse taşra teşkilatında birçok sorumluluğu ve görevi bulunmaktadır. Eğitim yöneticisinin yönettiği kurumun eğitsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, denetleme) etkin biçimde yerine getirmesi beklenir (Başaran ve Çınkır, 2011). Ancak toplumsal, bireysel, sosyal birçok nedenden kaynaklanan sorunlar zaman zaman eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını engeller. Yöneticilerin özellikle örgütün sorunlarını bilme ve çözme konusunda sorumluluk sahibi olmaları beklenir (Güney, 2018).

Bilsem' lerde görev yapan yöneticilerin örgüt içerisindeki hiyerarşiyi sağlayabilmeleri, örgüt yapısının eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, örgüt içerisindeki amaçların doğru yollarla ulaşılabilir hale getirmesi, örgütü oluşturan bireylere mutlu bir çalışma ortamı hazırlaması bu kurumlarda eğitim alan bireyleri doğrudan, içinde bağlı bulunduğu toplumu ise dolaylı olarak daha birçok alanında öne

çıkacak isimleri olmaları beklenmektedir. Bu sebeple bu merkezlerin en iyi biçimde yönetilmesi ve bu yöneticilerin liderlik özellikleri sergileyerek örgütü oluşturan ve öğrencilerle doğrudan iletişime geçen öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve uygun çalışma ortamını oluşturabilmesi gerekmektedir. Gelişen eğitim teknolojilerine ayak uydurabilmek için, bilimi takip edebilmek ve kurumlarda bunun eğitimleri üzerinde durabilmek için öğrenmeyi merkeze alan yöneticiler tarafından liderlik edilmesi gereken bu kurumlar, baskın olan yetenekleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşılması durumunda geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesi öngörülmektedir.

Bilsem' ler, üstün yetenekli öğrencilerin genel yetenek, müzik ve görsel sanatlar alanlarında gelişimlerine yeni yollar açmayı amaç edinmiş kurumlardır. Bu amaç, Bilsem yöneticilerinin yönetim görevlerinin yanı sıra Bilsem' in tüm bileşenlerinin beklentilerine de cevap verme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu zorunluluk, yöneticilerin pek çok sorunla karşılaşmasına yol açarken bunlarla baş edebilme becerisini geliştirmesine de sebebiyet vermektedir. Bu araştırma ile Doğu Karadeniz de bulunan Bilsem' lerin mevcut yöneticilerinin deneyimlerinden yola çıkarak yönetici adaylarına karşılaşabilecekleri sorunların ve çözümlerinin önceden bildirilmesi hedeflenmektedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden 'gerçek yaşamın güncel bağlam ya da ortamın içerisindeki bir durumun araştırılması' tanımını içeren durum çalışması türü ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışma, Artvin, Rize, Trabzon, Gümüşhane, Giresun ve Ordu illerindeki 2021-2022 eğitim öğretim döneminde faaliyet halinde olan 9 Bilsem' in 7 müdürü ve 12 müdür yardımcısı ile yapılmıştır ve her bir katılımcıyla görüşme yapılarak yürütülmüştür. Araştırma dokuz alt problem olarak incelenmiştir. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın amacı, Bilsem' lerde görev yapan yöneticilerin; öğretmen, öğrenci, veliler, diğer yöneticiler, ilçe ve il Milli Eğitim Müdürlüğü yönetici ve çalışanları, Genel Müdürlük yönetici ve çalışanları, eğitim denetçileri ve diğer kurum ve kuruluşlarla yaşadığı sorunları ve bunlara ilişkin geliştirdikleri çözümleri ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ile Bilsem' lerin işleyişini zorlaştıran durumlar, yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ortaya çıkarılarak yöneticilerin bu durumlara çözüm bulmak noktasında hangi stratejileri geliştirdiklerini belirlenecek Bilsem yöneticilerine ve bu çalışmadan yararlanacak araştırmacılara katkı sunulacaktır.

1.3. Alt problemler

1- Bilsem yöneticilerinin öğretmenler ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
2- Bilsem yöneticilerinin öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?

3- Bilsem yöneticilerinin kurum içindeki diğer yöneticiler ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
4- Bilsem yöneticilerinin veliler ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
5- Bilsem yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yönetici ve çalışanları ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
6- Bilsem yöneticilerinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü yönetici ve çalışanları ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
7- Bilsem yöneticilerinin Genel Müdürlük ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
8- Bilsem yöneticilerinin eğitim denetçileri ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?
9- Bilsem yöneticilerinin diğer kurum ve kuruluşlar ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "gerçek yaşamın güncel bağlam ya da ortamın içerisindeki bir durumun araştırılması" tanımını içeren durum çalışması türü ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır (Bilgi toplama aracı ekte sunulmuştur).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma için hazırlanan görüşme formu, Karadeniz Bölgesi Doğu Karadeniz Bölümü' ndeki Artvin BİLSEM, Rize Fatma-Nuri Erkan BİLSEM, Rize Ardeşen BİLSEM, Trabzon Faruk Başaran BİLSEM, Gümüşhane BİLSEM, Giresun BİLSEM, Ordu Dr. M. Hilmi Güler BİLSEM, Ordu Ünye BİLSEM, Ordu Fatsa BİLSEM müdür ve müdür yardımcılarına uygulanacaktır.

2.3. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım, 2008)

Verilerin analizinde her soruya verilen cevaplar bir araya getirilerek sorunlar ve çözümler şeklinde kategorize edildi. Her Bilsem' e ayrı bir kod verildi. (A1)Artvin, (A2) Ardeşen, (R) Fatma-Nuri Erkan, (T) Trabzon, (G1) Gümüşhane, (G2) Giresun, (Ü) Ünye, (F) Fatsa, (O) Ordu şeklinde kodlandı. İçerik analizi kısmında görüşme formları analiz edildi.

2.4. Geçerlik ve Güvenilirlik

Brink'e (1991) göre nitel araştırmalar, öznelliğin yüksek olması ve geçerlik ve güvenirliğin düşük olması bakımından eleştirilmektedir. Örneğin nitel araştırmanın genel bir sistematiğinin olmadığı ve daha çok belirli bir araştırmacıya bağlı olarak bulgular ürettiğine yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bu eleştiriler sıklıkla belgelerin ve bulgulara ait raporlandırmanın düşük nitelikte olmasına dayandırılmaktadır. Bilgi edinmenin zor olduğu fenomenlerle ilgili bütüncül bir bakış açısı sunan nitel araştırmaya yönelik bu eleştirinin adil olmadığı söylenebilir. Nitel araştırma yöntemleri, insan yaşamının ve sosyal dünyanın anlam ve deneyim boyutlarını anlamaya yöneliktir. Başka bir ifadeyle nitel araştırma yöntemlerinin doğası, istatistiksel veya deneye dayalı hesaplamalara dayanmaz (Arastaman, 2018).

Nitel araştırmalarda elde edilen veriler araştırmacılar tarafından katılımcılara yüz yüze sorularak doğrudan elde edilen veriler olduğundan, geçerlilik ve güvenirlik bakımından çok yaygın olmayan konularda daha iyi sonuç vermiştir.

3. BULGULAR

Görüşme Formuna cevap veren BİLSEM yöneticilerinin demografik bilgileri ışığında oluşan sayı tablosu aşağıdaki şekildedir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Lisans Mezunu Sayısı	7
Yüksek Lisans Mezunu Sayısı	12
Kadın Sayısı	6
Erkek Sayısı	13
Yaş ortalaması	42
Branşlar	6 Türkçe- 2 Sosyal- 3 Tarih- 4 Sınıf- 1 Müzik- 1 Teknoloji Tasarım - 1 Bilişim-1 Rehberlik
Müdür Sayısı	7
Müdür Yardımcısı Sayısı	12
Kıdem yılı / Kişi Sayısı	0-4/1, 5-14/3, 15-24/13, 25-…/2
Yöneticilik Kıdemi / Kişi Sayısı	1-5/7, 6-10/8, 11-15/2, 16-…/2

Bu tabloya göre:

1. Doğu Karadeniz Bölümünde bulunan BİLSEM' lerin yöneticilerinin %37'si lisans %63 ü yüksek lisans mezunudur.
2. Doğu Karadeniz Bölümünde bulunan BİLSEM' lerin yöneticilerinin %68'i erkek %32'si kadındır.
3. Doğu Karadeniz Bölümünde bulunan BİLSEM' lerin yöneticilerinin yaş ortalaması 42 dir.
4. Doğu Karadeniz Bölümünde bulunan BİLSEM' lerin yöneticilerinde sözel branşların ağırlıklı olduğu görülür.
5. Doğu Karadeniz Bölümünde bulunan BİLSEM' lerin yöneticilerinin %68'i 15-24 yıl arasında kıdem yılına sahiptir.
6. Doğu Karadeniz Bölümünde bulunan BİLSEM' lerin yöneticilerinin %75'inin yöneticilikteki kıdemleri 1-10 arasındadır.

3.1. Birinci Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar, Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemlerimizin ilk sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak öğretmenler ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A1a- Sorun: Kurumun ders saatlerinin ve öğrenci sayısının az olması, öğrencilerin devamsızlıklarının fazlalığı gibi konulardan öğretmenler yapacakları çalışmalarda motivasyon sorunu yaşamaktadırlar.

A1a- Çözüm: Onlara kendilerinin değerli ve yaptıkları işin önemli olduğu konusunda destek vermekteyiz.

R1a- Sorun: Öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinden dolayı özel hissetmeleri.

R1b- Sorun: Bilsem' ler, müfredat, kazanım, yöntem ve metotlar, ölçme, değerlendirme açısından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerimizin alışmış olduğu formatın dışındadır. Öğretmenlerimiz bu yeni formata uyum konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Özel eğitim kurumu olması nedeniyle öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi gerekmektedir.

Çözüm: Bilim ve sanat merkezleri idarecilerinin bu durumları öğretmenin sorunu ya da eksiği olarak görmemesi gerekir. Çözüm için yapılması gereken öğretmenlere rehberlik hizmeti verilmesidir çünkü bu merkezlerde görev alan öğretmenlerimiz kendini geliştirmeye ve öğrenmeye hazır ufku açık bireylerdir.

R2a- Sorun: Uygulamalarda yani yoklamaların sisteme girilmesi ya da ders defterinin doldurulması gibi sorunlar yaşamaktayız.

Çözüm: Bu konularda küçük uyarılara ihtiyaç duyulmaktadır.

R2b- Sorun1: Öğretmenlerin kurumda kalış süreleri az olduğu için yeterli iletişim ve istişare için yüz yüze görüşme zamanımız olmuyor.

Çözüm: Telefon üzerinden iletişime geçiyoruz.

R2b- Sorun2: Öğretmenliğin gerektirdiği bazı rutin işleri gereksiz gibi görüp o işlerin yapılması sürecini uzatıyorlar.

Çözüm: Sıkı takip ve hatırlatma ile aşabiliyoruz.

T1a- Sorun: Öğretmenlerin öğrenmeye istekli olması, öğretmenlerin alanı ile ilgili gelişmeleri açılımlara yön verecek şekilde öğrenmeye isteklendirme, eğitim fırsatı sağlama, zaman planlaması konusunda sorun yaşıyoruz.

Çözüm: Planlanan işi zamanında ve yerinde yapma konusunda takip, uyarı ve gereğini hissettirme gibi çözümler geliştirdik.

T1b- Sorun: Öğretmenlerin derse giriş çıkış saatlerine riayet etmemesi, nöbet görevinin tam olarak yerine getirilmemesi en büyük sorunlarımız.

Çözüm: Nöbet yerine ve öğretmen odasına giderek sözlü uyarılarda bulunuyorum.

T1c- Sorun: Öğretmenler projelerin çalışma şartları gereği evde gece saatlerine kadar çalıştıkları için veya hafta sonları dahi mesai yapmaları gerektiğinden kurumdaki ders saatine riayet edilmesi noktasındaki ikazlara tepki vermektedirler.

Çözüm: İdare olarak kurum kurallarının azami olarak uygulanması noktasında sorumlu olduğumuzu belirten iletişim temelli cevaplarla orta yolu bulmaya çalışmaktayız. Empati burada anahtar sözcüğümüz.

G1a- Yıllardır meslektaşlarımın tamamı ile uyumlu ve sorunsuz bir şekilde çalışmaktayız.

Çözüm: Sorunlarımızı sorun analizi yaparak, iletişim kurarak, öğretmenlerin fikirlerini, çözüm önerilerini dinleyerek halletmeye çalışıyoruz.

G2a- Sorun: Merkez yöneticisi olarak öğretmenler ile ilgili en sık yaşanan problem, proje çalışmalarına aktif katılım ve performans düzeyleridir.

Çözüm: Bilsem öğretmenlerinin vizyonunun çok geniş olması, yeni eğitimlere açık olması gerektiğini savunuyorum. Bu anlamda; arkadaşların geliştirmeleri gereken yönlerine göre eğitim, etkinlik ve çalışmaları teşvik ediyoruz.

G2b- Sorun: Proje yapılmasına yönelik sayı kriterinin veya belirleyici bir unsurun olmaması sorun olabilmektedir.

Ü1a- Çözüm: Sorunun kaynağını tespit etmeye çalışırım, konuşarak her şeyin hal edilebileceğini inanıyorum.

F1a- Sorun: Ek ders ücreti almamaları öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Çözüm: Öğrenci sayı kısıtlaması olmadan atölye açmalarına imkân sağlanması gerekmektedir.

F1b- Sorun: Bilim Sanat Merkezindeki eğitimin yoğunluğundan dolayı öğretmenlere proje, yarışma, çalıştay gibi uzmanlık gerektirecek alanlarda fazla görev vermemizden dolayı idare olarak tepki çekmekteyiz.

O1a- Sorun: Öğretmenlerin objektif bir kriterle seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Çözüm: Performansa dayalı bir sistem öneriyorum.

O1b- Sorun: Yönergemizde yer alan ders saatleri ve program içeriği konularında bir netlik olmaması sebebiyle ders programları yapılırken sorunlar yaşayabiliyoruz. Daha fazla ders isteyen, daha az ders isteyen, hafta sonu ders istemeyen arkadaşlarımız olabiliyor. Öğrenci menfaati ve kurumsal menfaati öğretmenlerimizin talepleri ile örtüştürmek zorlaşabiliyor.

Çözüm: Yönergemizdeki seçme süresi yelpazesinin biraz daraltılmasının yöneticileri bir nebze rahatlatacağı kanaatindeyim. Örneğin bir sınıf seviyesi için ders saati 4 ile 12 arasında değişebiliyor 8 saatlik opsiyon çok fazla.

Sorunlar analiz edildiğinde Bilsem' lerin işleyişinde diğer eğitim kurumlarına göre farklılıklar bulunması, ders saatlerinin az olması, ek ders ücreti alamamaları, öğrenci sayısının az olması, devamsızlıkların fazla olması, yeni öğretmenlerin uyum ve motivasyon eksiklikleri, proje çalışmalarının yoğunluğu, öğretmenliğin rutinlerindeki esneklik, uzmanlık isteyen görevlerin fazlalığı, yönergedeki belirsizlikler, bu kurumda çalışan öğretmenlerin özgüvenli olma tutumları, idare ile iletişim sorunları gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır.

Yöneticilerin çözüm uygulamaları analiz edildiğinde; öğretmenlerin sisteme uyumu için rehberlik hizmeti verilmesi, rutinlerin takibinde uyarı, hatırlatma, sözlü iletişime başvurma, yüz yüze iletişime alternatif iletişim kanalları oluşturma, iletişim diliyle empatiyi geliştirme, öğretmenin öğretmenlerin fikirlerini, çözüm önerilerini dinleyerek, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için eğitim, etkinlik ve çalışmaları teşvik etmek, yönerge ve uygulamalar üzerinde değişiklikler yapılması için genel müdürlükle gereken irtibatın kurulması gibi yöntemler önermişlerdir.

3.2. İkinci Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar, Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemlerimizin ikinci sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak öğrenciler ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

R1a- Sorun: Öğrencilerimizin en büyük sorunu zaman 8.30 da başlayan okul sonrası geldikleri bilim ve sanat merkezinden akşam 8.10 da ayrılıyorlar sonra evde derslerini yapmaları gerekiyor. Dolayısıyla bu çocuklarımızın kendilerini ayrılacakları zamanları yok.

Çözüm: Bilsem Haftada iki gün olsa da bu yoğunluk çocukları olumsuz etkiliyor, bu sistematik bir sorun, kurumsal çözümümüz bulunmamaktadır.

R2a- Sorun: Öğrencilerle ortak bir mesai olmadığı ve ikili iletişimi zorunlu kılan durumlar olmadığı için onları tanıma ve kendimizi tanıtma imkânı pek olmuyor.

Çözüm: Her fırsatı değerlendirip ikili diyalog oluşturmaya çalışıyoruz.

T1a- Sorun: Öğrencinin farklı bir alanda eğitimini sürdürebilmesi

Çözüm: Öğrencinin eşleştiği öğretmen, süreci yönetemediğinde alan değişikliği yapma gibi çözümler üretiyoruz.

T1b- Sorun: Rehberlik yapamama durumu.

Çözüm: Rehber öğretmen ya da danışman öğretmen değişikliği yapılarak alanda uzman kişilerle irtibat kurularak sürece sağlıklı hale getirmeye çalışıyoruz.

T1c- Sorun: Öğrencilerimiz kurumu okul gibi düşünmekte, daha keskin kurallar, ders mantığı, zil gibi uygulamalar beklemektedirler. Kendilerince gördükleri gevşekliği sorun gibi veliye yansıtmaktadırlar.

Çözüm: Veli bizimle iletişime geçtiğinde öğrencinin bu tarz durumlarda bizimle irtibata geçerek çözüme ulaşabileceğimizi anlatıyoruz, çünkü kurumda öğrenci menfaati her şeyin üstünde kabul edilmektedir.

G1a- Sorun: Zaman zaman devamsızlık gibi sorunları olabilmekte

Çözüm: Veli görüşmeleri öğrenci görüşmeleri ve rehberlik servisi görüşmeleri ile çözmeye çalışıyoruz.

G2a- Sorun: Bilsem öğrencileri ile yaşanan en büyük sorunlar devam ve kurallar anlamında oluyor Okul dışında gelince kuralları olmadığını düşünüyorlar.

Çözüm: İlk geldikleri andan itibaren kuralların oluşturulması ve uygulanması anlamında takip takipleri ve hatırlatmaları yapılıyor.

G2b- Sorun: Öğrencilerin devam devamsızlık sorunları bulunuyor.

Çözüm: Telefon veya mektupla ikaz ediyoruz.

Ü1a- Sorun: Bugüne kadar öğrenciler ile alakalı bir sorun yaşamadım fakat ortaya çıkacak bir sorunda çözüm yöntemim yine sorunun kaynağını tespit etmek olacaktır.

Çözüm: Sorunun kaynağını tespit etmektir.

F1a- Sorun: Öğrencilerin kuruma devamı ile ilgili sıkıntılar yaşanmaktadır özellikle 8 veya 12 sınıflar devam etmemektedir.

Çözüm: Bilim sanat merkezlerinin proje okuluna dönüştürülerek öğrencilerin eğitimlerini bu konuda almalarının sağlanması çözüm olarak sunulabilir.

F1b- Sorun: Yaşadığımız temel problemlerden biri özellikle proje grubu öğrencilerinin devamsızlık problemidir.

Çözüm: Bunu aşmak için proje grubu öğrencilerimiz ile iletişimi daha iyi yapmakta ve proje hazırlama konusunda cesaretlendirme yapmaktayız. Öğrenci ilgi ve tutumlarına yönelik proje grubu çalışmalarını ayarlayıp burada çocukların isteği doğrultusunda bilimsel çalışmaları teşvik etmekteyiz.

O1a- Sorun: Devamsızlık sorunu önemli bir problem.

Çözüm: 8.sınıfta kayıt dondurma hakkı tanınması ve lisede proje yapan öğrencinin 11. Sınıfta mezuniyet hakkı kazanması önerilebilir.

O2b- Sorun: Öğrencilerimize yaşadığımız en temel Sorun devam devamsızlık konusunda özellikle 8. sınıf 12 sınıf öğrenci ve devam etmekte zorlanıyor.

Çözüm: Bilsem öğrencilerinin tercihlerine bağlı olarak 11 sınıftan mezun edilebilmesinin önü açılabilir, 8. sınıfta kayıt dondurma hakkı tanınabilir.

Öğrenciler özelinde yaşanan sorunlar özellikle 8. ve 12. sınıfların sınav kaygısı ile Bilsem' e devam etmemeleri, bunun proje üretimini sekteye uğratması, öğrencilerin okul dersinden çıkıp Bilsem' e gelmelerinin yarattığı bezginlik, öğrencilerin Bilsem' de istediği gibi davranabileceği algısının oluşmuş olması, not kaygısı olmadığından Bilsem' i ikinci plana atmaları, devamsızlık nedeniyle öğrenciyi tanıma noktasında eksikliklerin oluşmasıdır.

Bilsem yöneticileri bu sorunlara çözüm olarak; sorunun kaynağını tespit etmek, proje grubu öğrencileri ile iletişimi daha iyi yapmak ve proje hazırlama konusunda cesaretlendirme yapmak, öğrenci ilgi ve tutumlarına yönelik proje grubu çalışmalarını ayarlamak, Bilsem' leri proje okuluna dönüştürmek, Bilsem' de kararlılıkla kuralları uygulamak, öğrencinin eşleştiği öğretmen süreci yönetemediğinde öğretmen, alan değişikliği, rehber öğretmen ya da danışman öğretmen değişikliği yapmak, veli bir sorunla ilgili iletişime geçtiğinde öncelikle öğrencinin yönetici ile irtibata geçmesini

sağlamak, 8. sınıfta kayıt dondurma hakkı tanınması ve 11. Sınıf öğrencilerine mezuniyet hakkı verilmesi gibi önerilerde bulundular.

3.3. Üçüncü Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar, Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemlerimizin üçüncü sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak veliler ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A1a- Sorun: Öğrencilerin temel eğitim kurumlarındaki sınav başarısına daha odaklı olan velilerimiz, Artvin bilsem binasının bulunduğu konumu da uzak bulmakta, kuruma gidişle dönüşün zorluğunu bahane etmektedir veliden kaynaklanan şikâyetler öğrencinin algısını değiştirmektedir.

Çözüm: Velilerle konuşularak çocuklarının yetenek gelişimi için kuruma devamlılığının öneminden bahsetmekteyiz. Ayrıca çeşitli etkinlikler ile velilerimizin süreçlere katılımını sağlamaktayız.

A2a- Sorun: Veliler Bilsem' leri anlamamakta, takviye kursu ya da etüt merkezi gözüyle bakmaktadırlar.

Çözüm: Düzenli olarak velilere Bilsem anlatılarak sorunun çözüldüğünü düşünüyorum.

A2b- Sorun: Velilerimizin, çocukları üstün yetenekli olarak tanımlandığında, çocuklarından beklentileri artıyor. Bazen veliler bu beklentilerini çocuklarına olması gerekenden fazla yansıtabiliyorlar ve bu durum çocuklarda olumsuz sonuçlar doğurabiliyor.

Çözüm: Rehberlik servisimiz tarafından velilere özel yetenekli çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili seminerler veriyoruz.

T1a- Sorun: Veliler bazen yüksek beklenti ile kuruma gelmekte, kısa sürede çocuğunda büyük değişimler beklemektedir.

Çözüm: Eğitimin uzun soluklu olduğu, emek ve fedakârlık gerektirdiği, birikim işi olduğu noktasında idare ve rehberlik servisi görüşleri anlatılmaktadır. Velilerimizin çoğunluğu kurum çalışanlarının özverisinin farkında olup her talebe olumlu karşılıklar vermektedirler.

T1b- Sorun: Veliler her şeyi okuldan bekliyor, bize onların görevlisi gibi bakıyorlar. Çocukları çok değerli lakin birçok sorumluluğu bize atmaları rahatsız ediyor.

Çözüm: Karşılaştığınız sorunları veliye bizzat söyleyerek kendimce olması gerekeni söyleyerek çözüm arıyorum.

G1a- Sorun: Öğrencisi Bilsem' e yeni başlayan bazı velilerimizin yönetime ve eğitim kadrosunda karşı nadiren de olsa oluşan saldırgan tutumları.

Çözüm: Kısa bir süre içerisinde kurumumuzu ve bizi tanıyınca, beşeri ilişkiler ve yapıcı iletişim sayesinde kendiliğinden çözüm buluyor.

G2a- Sorun: Velilerle yaşanan en büyük sorun ilgisizlik, çocukları dahi olsa faaliyetleri ve toplantılarına katılım konusunda sorun oluyor.

Çözüm: Telefonla, sosyal medya ile velileri sıklıkla bilgilendirme yaparak ve iletişimde kalarak bu sorunu en aza indirmeye çalışıyoruz.

G2b- Sorun: Okullarındaki derslerden sonra Bilsem' e çocuğu getirmeme yani devamsızlık sorunları yaşıyoruz.

Ü1a- Sorun: Veliler ile yaşanan sorunlar da haklı haksız aramam.

Çözüm: Veliyi dinler, sorunu tespit eder, elimden gelen bir şey varsa yaparım.

F1a- Sorun: Veliler ders programlarının uygun olmadığına dair şikâyetler de bulunmaktadır aynı zamanda servis olmaması ile ilgili şikâyetlerini sık sık kurumumuza iletmektedir.

Çözüm: Öğrencilere diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi servis tahsis edilmelidir.

F1b- Sorun: Bilim ve Sanat Merkezi işleyişi konusunda yanlış bilinenler ve bilgi eksikliği mevcuttur.

Çözüm: Veli bilgilendirme ve okul kurum tanıtımı gibi etkinlikler ile Bilim Sanat Merkezi eğitim anlayışını aktarmaktayız.

O1a- Sorun: Ders programları konusunda bazen memnuniyetsizlik yaşanabilmektedir.

Çözüm: Haftalık ders saatlerinin bakanlıkça net olarak belirlenmesidir.

O1b- Sorun: Yönergemizdeki seçenek yelpazesi velilerimizin taleplerine de yansıyor, okul yönetimi de herkesi memnun etmek durumunda bırakılmış oluyor,

Çözüm: Yönergenin biraz daha net ifadeler içermesi bizlerin elini güçlendirecek ve bu kargaşa önlenecektir. Örneğin bilsem hafta sonunda çalışabilir yerine Cumartesi de çalışır ya da hafta içi okul saatleri dışında çalışır ibaresi gibi net bir ifade olması ya da örneğin bir programındaki öğrencilere 8 ile 10 saat arasında ders verilebilir gibi daha dar bir aralık belirtilebilir.

Bilsem' lerde velilerle yaşanan sorunlara bakıldığında; velilerin okul başarısını daha önemli görmeleri, Bilsem' lerin kuruluş amacını bilmemeleri, üstün yetenekli çocuklarından yüksek beklentiler içinde olmaları, tüm çabayı ve özveriyi Bilsem çalışanlarından beklemeleri, Bilsem' deki çalışmalara ilgisiz kalmaları, Bilsem' i anlamamaları nedeniyle devamsızlık sorunu oluşması ve yönergedeki ifadelerin net olmamasını kendi menfaatlerini kullanmak istemeleri sayılabilir.

Bilsem yöneticileri; veliler ile etkin iletişim oluşturarak, velilere Bilsem' in işleyişi, üstün yetenekli çocukların özellikleri, velinin çocuklarına gösterecekleri doğru davranış biçimleri ve devamsızlığın çocuğun eğitimine etkileri konulu rehberlik faaliyetleri ile yönergedeki ifadelerin yarattığı sonuçları Genel Müdürlüğümüz ile paylaşarak düzeltme taleplerinde bulunmak gibi çözümler üretmişlerdir.

3.4. Dördüncü Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar, Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemlerimizin dördüncü sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak kurumdaki diğer yöneticiler ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A1a- Sorun: Öğretmenlerin motivasyon eksikliği, öğrenci ve velilerin bakış açısı sebebiyle öğrenilmiş çaresizlik içine giren idarecimiz ile sorunlar yaşadım.

Çözüm: Alışılagelmiş durumların değişeceğine ikna etmek üzere yapılan etkinlikler, gerçekleşen projeler ve yaşanan hareketliliklerle gidişata daha pozitif bakmasına ve harekete geçmesine vesile olmuştur.

R1a- Sorun: Bilsem mesaisi uzun olduğu için ve mevzuat bir şey öngörmediği için sorunlara gebe duruyor.

T1a- Sorun: Mesai olarak zaman yönetiminde fedakârlık yapmak gerekmekte, çok dilimli çalışma gerektirmektedir.

Çözüm: Sürece yeni dâhil olan yöneticilerle birlikte sistem kurgusu ve iş bölümü yapıldığında hiçbir sorun yaşanmamaktadır.

T1b- Sorun: Kurum müdürü ile anlaşamadığımız konular oluyor. Kendisine, bana göre sorun olan konuları söylediğimde kendi doğrularına göre hareket etmeye devam ediyor.

Çözüm: Bende gerekmedikçe sorun konuşmuyorum.

T1c- Sorun: Müdürümüzden beni tanımaya başladıkça daha ılımlı ve olumlu dönütler almaktayım.

Çözüm: Kişilerin birbirine güvenmesi zaman almaktadır, süreç olumlu olarak ilerlemektedir.

G2a- Sorun: Yönetim anlayışı farklı olabilmekte.

Çözüm: Bu da iletişimle çözümleniyor.

G2b- Sorun: Göreve yeni başlayan bir idareci olarak kuruma adaptasyon sorunu yaşıyorum.

Ü1a- Çözüm: Amir ne derse o yapılmalıdır As ve üst ilişkisi korunduğu sürece sorun yaşanmaz.

O1a- Sorun: Yöneticiler kurumun işleyiş biçimi nedeniyle sabah 8 akşam 8 arasında çalışmaktadırlar.

Çözüm: Cumartesi günleri de dâhil olmak üzere aralarında dönüşümlü nöbet ile çalışmaktayız, uyumlu ve iyi niyetli bir ekip varsa sorun yaşanmıyor.

O1b- Sorun: Beklentilerle gerçeklerin uyuşmaması yaşadığımız en önemli sorun.

Kurum içindeki yöneticilerin birbirleri ile yaşadığı sorunlar içerisinde farklı yönetim anlayışına sahip olmaları, yeni başlayan yöneticilerin uyum süreci yaşamaları, yöneticinin motivasyonunun azalması, Bilsem mesaisinin yorucu olması ve yönergede bu konuda net ifadelerin olmaması, yöneticinin baskın yönetim anlayışı gibi ifadeler yer almaktadır.

Bilsem yöneticileri bu sorunlara; aralarındaki iletişimi azaltma veya ikili ilişkileri geliştirme, iş bölümü yaparak sistemi kuruma uygun olarak kurgulama, mesaiyi paylaşma, nöbet usulünü kullanma ve yeni başlayan idareciye zaman verme, eğitimlere yönlendirme gibi çözümler sunmuşlardır.

3.5. Beşinci Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar, Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemin beşincisi sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak ilçe MEM yönetici ve çalışanları ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A2a- Sorun: Üst yönetimle yaşadığımız en büyük sıkıntılar Bilsem'i anlamamaları, atölye ihtiyacı olan binanın lavabolarını yeniliyorlar onlar için işlevsellik görünürlükten sonra geliyor, hem etkinliklerin zamanları hem de öğrencilerin grupları ile alakalı normal okul izlenimi ile yaklaşıyorlar

Çözüm: Hemen hemen 8 senedir anlatıyorum ama çözüm bulamadım.

A2b- Sorun: Öğretmen kadrosundaki eksiklerimizin tamamlanması, atölye ve birimlerimizin ihtiyaçlarının karşılanması ve binamızın fiziksel eksiklerinin giderilmesi

Çözüm: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisinin bu hususlarda daha duyarlı, destek olması gerektiğini düşünüyorum.

T1a- Sorun: İlçe Milli Eğitim Müdürü ve çalışanları ile bakanlıkça talep edilen yazışmalar içeriğinde çalışma yapılmaktadır. Projeler içeriğinde talep edilen mali kaynak isteği ilgili bütçeleri olmadığından karşılanamamaktadır.

Ü1a- Sorun: Üst amirlerimiz kurum işleyişini pek bilmedikleri için bazen sorunlar yaşanmaktadır.

Çözüm: Kurumumuzun kendine has yapısını ve işleyişini amirlerimize ve memurlara anlattıktan sonra sorunlar kendiliğinden kayboluyor.

F1a- Sorun: İlçe milli eğitim müdürlüklerinin öğrenci katılımın yüksek olması gereken yarışma, çalıştay, etkinlik gibi çalışmalarda görev almamızı istemeleri sonucu sorunlar yaşanmaktadır. Mevcut hali ile az sayıda olan öğrencilerimiz ile bu tür projelerde görev almalarda sorun yaşamaktayız.

O1a- Sorun: Bilsem yönergesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan farklı beklentiler içerisine girilmesi.

O1b- Sorun: Üst birimlerin yönergemiz konusunda net bir fikri olmuyor özellikle velilerden direkt kendilerine iletilen talepler ve şikâyetler noktasında yönergemize yeteri kadar hâkim olmadıkları için içerik planlamaları noktasında müdahaleci davranabiliyorlar bu da okul yönetimine duyulan güveni zedeleyebiliyor.

Çözüm: Yönergemizdeki seçenek yelpazesinin daraltılması bu konudaki öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde yöneticilerin memnuniyetsizlik gideren mercii olarak görülmesini engelleyebilir.

Bilsem yöneticilerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yaşadığı sorunlar, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü' nün Bilsem yönergesine ve işleyişine hâkim olmaması, Bilsem' lerden projeler bazında fazla beklenti içinde olmaları, Bilsem' lerin ihtiyaçlarının önemini anlamamaları, proje içerikli bütçe taleplerine olumsuz dönütler vermeleri, veli şikâyetlerini ve taleplerini bilsem yönetimine yansıtmaları, atölye ve fiziksel mekân eksikliklerine duyarlı olunmamasıdır.

Bilsem yöneticilerinin bu sorunlara karşı geliştirdiği uygulamalar ise etkin İletişim ile Bilsem' lere duygudaşlık geliştirmelerini sağlamak, yönergedeki sayı aralıklarının revizesi için genel müdürlük ile irtibata geçmek (ders saatinin 2-10 saat aralığında olması gibi) ve kişisel ilişkiler geliştirmek şeklindedir.

3.6. Altıncı Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemin altıncı sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak il MEM yönetici ve çalışanları ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A1a- Sorun: Kurumumuzun uzak bir konumda olması ve dolmuşların bile geçmemesi velilerin bunu bahane etmesi, kuruma gelmek isteyen öğrencilerimizin dahi devamsızlık yapmasına yol açmaktaydı.

Çözüm: İl Milli Eğitim Müdürümüz Sayın F.A.'nın ve ildeki okul müdürlerinin destekleri ile her ay bir okulun servisi ile öğrencilerimizin ulaşımı sağlanmaktadır.

A2a- Sorun: Bilgileri yok, beklentileri çok. Projelerde bizim kıymetli gördüğümüz araştırma evresi onlar için tamamen boş, derece almayan araştırma yapılmamış görünüyor.

G1a- Sorun: İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yaşadığımız en büyük sorun Bilsem 'in çalışma amaçlarına inanmamaları ve buna bağlı olarak destek vermemeleri, il bazında bizi yarışmalara dâhil etmek istemiyorlar, etseler de derece vermiyorlar. İlin tüm proje yükünü sırtımızda taşımamıza rağmen çalışan öğretmenlerimize ödüllendirme sisteminde yer vermiyorlar, bunun çözümü yok bence malum önyargıları yok etmek atomu parçalamaktan biraz zor.

O1a- Sorun: Üst birimlerin yönergemiz konusunda net bir fikri olmuyor özellikle velilerden direkt kendilerine iletilen talepler ve şikâyetler noktasında yönergemize yeteri kadar hâkim olmadıkları için içerik planlamaları noktasında müdahaleci davranabiliyorlar bu da okul yönetimine duyulan güveni zedeleyebiliyor.

Çözüm: Yönergemizdeki seçenek yelpazesinin daraltılması bu konudaki öğretmen öğrenci veli üçgeninde, yöneticilerin memnuniyetsizlik giderme mercii olarak görülmesini engelleyebilir.

O1b- Sorun: Bilsem Yönergesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan farklı beklentiler içine girilmesi

Veli şikâyet veya taleplerinin Bilsem yöneticilerine yansıtılması, projeler içeriğinde beklenti ve taleplerin fazla olması, Bilsem' lerin kuruluş amaçlarına beslenen negatif bakış açıları veya önyargılar, Bilsem yöneticilerinin belirttiği sorunlardır.

Bu sorunlara karşı Bilsem yöneticileri, geliştirilebildikleri çözümlerden bahsetmemişlerdir. Ancak etkili iletişimler kurularak birçok soruna da özellikle fiziki imkânlar yaratılması noktasında çözümler bulunduğu ifadelere yansımıştır.

3.7. Yedinci Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemin yedinci sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak Bakanlık (MEB veya ORGM) ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A1a- Sorun: Birçok eksiğimiz bulunmaktadır.

Çözüm: Bu bölgede daha çok desteğe ihtiyaç bulunmaktadır.

A2a- Sorun: Bakanlık tarafından ödeneklerin zamanında verilmesini isteriz. Öğrenci tanılama sisteminin de gözden geçirilmesi gerekmektedir.

A2b- Sorun: Milli Eğitim'in bizi anlayan ve beklentilerimiz doğrultusunda yatırım yapan birimleri mevcut bu alanla alakalı sorunumuz yoktur.

R1A- Sorun: Bilsem idarecilerinin çalışma saati ve mesaileri ile ilgili somut düzenlemelere ihtiyaç var.

T1a- Sorun: Bilsem' lerde hala program, uygulama ve değerlendirme sürecinin belirli kriterleri bulunmamakta, ek program ve çalışmalar istendiğinde süreç sağlıklı yürütülmemektedir.

Çözüm: Kurum olarak esnek bir program içeriğinde bunları yapmamıza bakanlık destek vermektedir.

T1b- Sorun: Bakanlık ile sorun olarak sadece ödenek sıkıntımızın olmasıdır. Bunu çözmek için elimizden bir şey gelmez.

T1c- Sorun: e–Bilsem sisteminin yetersizlikleri ve muhatap bulamama sorunumuz bulunmaktadır.

Çözüm: Bakanlığın e-Bilsem sisteminin işleyişindeki sorunları çözmek üzere bir birim oluşturması

F1a- Sorun: Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Eğitim rehberlik Genel Müdürlüğü yönetici ve çalışanları ile fiili olarak görüşme yapmamıza rağmen neticede Bilim ve Sanat Merkezi anaokullarının açılması gibi bilim sanat merkezlerinin iş ve işlemlerini zayıflatıcı durumlarla ilgili sorunlar yaşamaktayız.

O1a- Sorun: Bilim ve sanat alanında birçok faaliyete katılıyor ve proje yürütüyoruz. Bunlar için bakanlığımızın bütçe tahsisi noktasında desteğine ihtiyaç duyuyoruz.

Çözüm: Her yıl ağustos ve eylül ayında yürütülecek faaliyetlerle ilgili fizibilite ve tahmini bütçe istenmesi yoluyla yıl boyu yapılacak faaliyetlerin mali boyutu karşılanabilir.

O1b- Sorun: Bakanlık ile yaşadığım en büyük sorun diğer Bilsem' ler arasında üvey evlat gibi hissetmek, siyaseten güçlü müdürlerin kurumlarına ödenek yağarken biz çok cüzi miktarlar ile yetinmek zorunda kalıyoruz. Bunun da benim için çözümü yok. Çünkü ben eğitimciyim hiç siyasetçi bilmem, bu saatten sonra da zor.

Bilsem' lerden istenenlerin ve beklentilerin yüksek tutulması buna rağmen ödenek verilmemesi ve yerel kaynaklarla çalışmaların yürütülmesinin istenmesi, Bilsem yöneticisinin kişisel ilişkileri ile dengesiz bir şekilde destek elde etmesi, yöneticilerin fikirlerine önem verilmemesi, e-bilsem uygulamasının yetersizliklerinin olması, bilsem mesai saatlerinin esnekliği gibi sorunlar bulunmaktadır.

İşleyiş ile ilgili sorunlarda ORGM ile irtibata geçmek, kişisel iletişimlerle sorunu çözmeye çalışmak, eğitim öğretim yılı başlamadan mali bir planlama yapmak, tahsis edilecek ödenekleri belirlemek gibi çözümler sunulmuştur.

3.8. Sekizinci Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemin sekizinci sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak eğitim denetçileri ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

T1a- Sorun: Anasınıfı kurulması ile ilgili olarak kurumun fiziki koşullarını görmeye gelen denetçilere kurumun işleyişi ile ilgili durumları anlatmakta zorluk yaşadık.

Çözüm: Umuyorum denetim için geldiklerinde işleyiş ve yönergemize vakıf olurlar.

T1b- Sorun: Eğitim Denetçileri bilsem süreci konusunda yeterli bilgi donanıma sahip olmadığından yönergelerinde istenilen durumlara bakmaktadırlar, yapılan farklı çalışmalara rehberlik yapamamaktadırlar.

G1a- Sorun: Eğitim denetçisi henüz hiç görmedim ama görseydim sanırım bizim işleyiş biçimimizi programlarımızı bilmemeleri sorun olurdu.

O1a- Sorun: Farklı yönerge ile çalışan bizim gibi kurumlar için gönderilecek eğitim denetçileri yönergemize hâkim olmayabilirler, dolayısıyla denetim esnasında talepleriyle uygulamalarımız örtüşmeyebilir.

Çözüm: Bu konuda eğitim denetçilerine eğitimler verilmelidir.

Bilsem yöneticileri, eğitim denetçilerinin bilsem yönergesine ve işleyişine vakıf olmamaları nedeniyle denetim esnasında taleplerinin uygun olmaması gibi sorunlar yaşamışlardır. Bunlara çözüm olarak denetçilerin eğitime alınması sonucunda yönergeyi ve işleyişi öğrenip denetim yapmaları olarak sunmuşlardır.

3.9. Dokuzuncu Alt Problem Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Çalışmamızın görüşme formunda alt problemin dokuzuncu sorusu olan "Bilsem yöneticisi olarak diğer kurum ve kuruluşlar ile yaşadığınız sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarınız nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir:

A2a- Sorun: İlçe Belediyesi'nin kurumumuza destek olma noktasında daha duyarlı ve istekli olmasını beklerim.

R1a- Sorun: Bilim ve Sanat Merkezi ifadesinin yarattığı beklenti her zaman problem olarak karşımıza çıkıyor, en küçük aksaklık çok büyük bir problem olarak bize yansıtılıyor, çoğu zaman birlikte çalıştığımız kurumlar ya da görevliler bizim Bilim Sanat Merkezi'nde atom parçaladığımızı ya da her an keşif yaptığımızı düşünüyorlar.

T1A- Sorun: Çalışma saatlerimiz farklı olduğu için birlikte etkinlik yapamıyoruz, kurumda ders planı programı oluştururken özel okullar sorun çıkarıyor. Veli para verdiği için özel okullara öncelik veriyor, özel okulların programına tam riayet ederken söz konusu bilsem olunca bizden esneklik bekliyorlar. Bu problemi maalesef özel okullar ile çözemiyoruz.

Çözüm: Bakanlığın, diğer kurumların Bilsem işleyişine uyum sağlamaları için düzenlemeleri şart koşması gerekmektedir.

T1b- Sorun: Özel ve proje okullarının ders saatlerinin diğer okullardan fazla olması veya hafta sonu etütlerinin olması nedeniyle ders programını oluşturmakta sorun yaşamaktayız.

F1a-Sorun: Diğer kurumlarla yaşadığımız sorunlar çok az olmasına rağmen öğrencilerimizin bulunduğu okullarla iletişim kurmakta, öğrencilerimizin projelerde yer alması konusunda çatışmalar

ve öğrenci paylaşımı konusunda sorunlar yaşamaktayız. Bu konularda ortak bir çalışma sağlayamamaktayız.

O1a- Sorun: Okulumuz bünyesinde bin bir emekle yürütülen faaliyet ve projelerin başarı çıktılarına herhangi bir emek sarf etmeden ortak olmak isteyen okullarımız olabiliyor.

O1B- Sorun: Özel yeteneklilerin eğitimi noktasında bir ilme kazanmak ve onların ilgilerini canlı tutabilmek yeni ilgi alanlarını keşfetmelerini sağlayabilmek gibi amaçlarla farklı kurumlarla iş birliği yapılmalıdır.

Çözüm: Bakanlık düzeyinde diğer kurumlarla iş birliği protokolleri imzalanmalıdır. Gruplarımız üniversite laboratuvarından istifa edebilmeli açılan bir atölye için adliye, emniyet ve hastanelerden, onların imkânlarından istifade edilebilmelidir.

Bilsem yöneticileri, Bilsem' lerden beklentilerin yüksek tutulması, özel okul ve proje okullarının ders programından dolayı Bilsem' lerin ders programı yapmakta zorlanmaları, velilerin öğrencinin programını kendilerine uydurmaya çalışmaları, belediyelerden alınan desteğin yeterli olmaması gibi sorunlara değinmişlerdir.

Bilsem yöneticileri yukarıda belirtilen sorunlara Bilsem yönergesinde değişiklikler yapılarak yöneticilerin işinin kolaylaştırılabileceği, kurum ve kuruluşlarla protokoller imzalanarak öğrencilerin bu kurumlardan faydalanmasının sağlanabileceği çözüm olarak sunulmuştur

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

"Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir." demiş ve değişimin zorunluluğunu vurgulamış Antik Çağ filozoflarından Herakleitos.

Günümüzden geleceğe, örgütsel etkililiğin sağlanması ve örgütlerin zorlu rekabet şartları içinde ayakta kalabilmeleri açısından en temel dinamik "sürekli değişim" olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, örgütlerin değişimin yarattığı şartlarla başa çıkabilmesi ve ayakta kalabilmesi, onların uyum yeteneğine bağlıdır. Örgütlerin uyum yeteneğini ise büyük ölçüde, sahip oldukları insan kaynaklarının niteliği belirleyecektir. Ancak, insan kaynaklarının niteliği her ne olursa olsun, bu kaynakları harekete geçirme ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda yönlendirme becerisi, örgütün liderlerinin sahip oldukları yeteneklere ve bu yetenekleri nasıl kullandıklarına bağlıdır (Leblebici, Mayıs 2008).

Gelişen teknolojiyle birlikte bilginin hızla artması, bilginin etkin biçimde kullanılmasını ve sürekli gelişimin önem kazanmasını sağlamıştır. 21. yüzyılda yetişen neslin, içinde bulunduğu ortam hızlı bir değişime uğradığı için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut bilgi ve becerilerini yenilemeleri kaçınılmaz bir durumdur. Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen okul

yöneticiliğinin yaşanan değişimler neticesinde sistemin ve çağın gerekleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Toprakçı, 2018).

ABD' nin 6. Başkanı John Quincy Adams 'Eğer eylemleriniz insanların daha fazla hayal etmeleri, daha fazla öğrenmeleri, daha fazla "yapmaları" ve daha fazla "olmaları" konusunda ilham kaynağı teşkil ediyorsa, o zaman siz bir lidersiniz.' Sözüyle bir liderin sahip olması gereken farklı yönler üzerinde durmuştur. 21. yüzyılın düşünce biçimi, "değer ve etik merkezli", "anlam odaklı", "ruhsal", "küresel", "hizmetkâr" liderlikten bahsediyor. 21. yüzyıl düşünce biçimi yeni fikirler getirmiyor aslında; eskiyi, çok eskiyi deşiyor, harmanlıyor, damıtıyor ve tarihin muhteşem bir seçkisini sunuyor. Etik Zekâ! 21. yüzyıl liderinin en önemli vasıflarından biri. "küresel" bir lider, lokal hareket etse de global düşünen, büyük resmin hem içinde hem dışında, ormanı da ağaçları da gören, kozmopolit esnekliğe ve evrensel hoşgörüye sahip bir lider. 21. yüzyıl lideri "ruhsal" bir lider, tevazu sahibi; cömert, hoşgörülü bir dosttur; gözlüklerin üstünden çatık kaşlarıyla bakan bir müdür değildir(Kuran, 21. Yüzyıl Liderliği, 2021).

Modern bir liderden beklenenler şunlardır:

a- Adalet: Örgütsel adalet, çalışanların işyerlerinde kendilerine ne denli adil davranıldığına ilişkin algılarından ve bu algılamaların sonucu oluşan örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, yönetime güven ve örgütsel bağlılık gibi kurumsal çıktılardan meydana gelen bir kavramdır. Personel ideal yönetici tarifinde örgütsel adaleti öncelemekte ve iş yaşamında adaletli bir yöneticiyle çalışmak istediklerini belirtmektedirler.

b- Doğru Sözlülük: Doğru sözlülük, liderde bulunması gereken temel özelliklerden birisidir. Çünkü liderin takipçileri liderin söz ve davranışlarını yakından izlerler.

c- Güven Oluşturma: İş yaşamında güven birey için en önemli sermayedir. Eğer güven yoksa diğer var olan unsurlar da değersizdir.

d- Çalışanlara Moral Verme: Örgütteki çalışma yaşamının kalitesi için liderin çalışanların moral ve motivasyonunu yüksek tutması çok önemlidir. Çalışanların morali yüksek tutularak mevcut potansiyelleri açığa çıkarılabilir. Özgüven gibi önemli özelliklerin tamamı güven alt yapısı üzerine bina edilen unsurlardır.

e- Çalışanları Güçlendirme: Liderin öncelikle çalışma ekibini güçlendirmesi, hem ekip üyeleri açısından, hem de lider açısından önemlidir. Çünkü kendisini güçlü hisseden bir ekip, inisiyatif kullanarak daha az kontrole ihtiyaç duyacaktır. Bununla birlikte lider de sık kontrolden kaynaklanan zamandan tasarruf sağlamış olacaktır. Bununla birlikte güçlendirilmiş ekiple çalışmak örgütsel etkinliğin ve verimliliğin artmasına katkı sağlayacaktır (Bektaş, 2016).

Etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin dikkate alındığı süreçte öğrenen liderin kendini geliştirmesinin önem kazandığı ve okul lideri olarak yöneticilerin sürekli kendilerini geliştirmeleri bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli bir okul yöneticisinin nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturması için ihtiyaç duyacağı mesleki gelişimi konusunda yöneticilere sürekli bir destek sağlanması önemli görülmektedir. Zira mesleki bilgi ve beceri bakımından iyi yetişmiş okul yöneticileri okul kültürü üzerinde olumlu etkiler sağlayabilmektedirler (Toprakçı, 2018). Okulu ve öğrencileri geleceğe hazırlayabilmek adına okul liderlerinin dijital yeterliliklere sahip olmaları önemlidir. Dijital okul liderlerinin oluşturacağı vizyonun teknoloji bazlı olması ve çalışanları bu vizyon etrafında toplaması gerekmektedir. Dolayısıyla dijital okul lideri, yönetim süreçlerinde yapılacak tüm iş ve işlemlerde öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını merkeze almalıdır (Öz, 2020).

Dünyada bir süredir yaygınlaşmaya başlayan yeni değerler dizisi zayıf unsurlara ve hastalıklı bölgelere yoğunlaşma üzerine değil güçlü unsurların daha güçlendirilmesine ve böylece zayıf unsurların yaşam alanlarının daraltılması üzerine yoğunlaşma temellidir. Kitlesel değil bireysel yaklaşımı esas almaktadır. Okulların olumlu temel alanlarının güçlendirilmesiyle dönüşüm sağlanabilir. Mesela okullarda öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, bireysel temelli öğrenmeye geçilmesi, öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi, okul yaşantısı ve gerçek yaşam bağının pekiştirilmesi ile okulun olumlu yönleri öne çıkarılabilirse okullarda yaşanan olumsuz alanlar giderek daralıp yok olabilir. Disiplin kuralları çok az işletilerek okul öğretim temelli olarak yönetilebilir.

Okulların dönüşümünde en başat rolü okul müdürleri oynayacaktır. Okul müdürlerinin niteliği eğitimin geleceğini belirleyebilecek güçtedir. Bu nedenle okulları dönüştürebilecek okul müdürlerinin seçiminde özgün, cesur, insana yönelik güven ve sevgi yüklü, düşünme yetisi güçlü, idealist fakat gerçekçi, bilimsel ve eleştirel düşünme becerisine sahip, dinamik ve zamanının çocuğu olan adayların seçilebilmesini kolaylaştıracak bir sistem geliştirilebilmelidir. Türkiye eğitim sistemindeki "Meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı "öğretmenlikte başarılı olanların okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı" düşüncesini doğurduğundan öğretmenlikteki başarı ve kıdemin yönetici olmada temel yeterlik arz ettiği genel kabul görmüştür. Oysa yöneticilik tıpkı öğretmenlik gibi kendine has yeterlikler gerektiren bir meslek alanıdır. Öğretmenlik deneyimi ve kıdem yöneticilik için gerek şart olabilir fakat yeter şart değildir (Kesen, 2019).

Geleceğin yöneticisi, anlamlı, kabul edilebilir ve astlarca paylaşılan bir vizyon geliştirebilen; vizyonunu yaşayan, yaşatan ve doğru ifade edebilen; iletişim yeteneği gelişmiş; astlarını, onların kabul edip benimsedikleri, vizyonuna uygun bir misyonla yönlendirebilen; sürekli geleceğe bakan ve geleceği stratejik biçimde düşünen; yenilik yaratan ve yeniliklerin ortaya çıkmasını teşvik eden; yenilikleri uygulamaya aktarabilme becerisine sahip; örgütte güven ortamı yaratarak bu ortam içerisinde astlarına güvenen ve onları yetkilendiren; risk alabilen ve risk almayı teşvik eden; astlarının

gelişmesini teşvik eden ve onlara kendilerini geliştirmeleri için ortam yaratan yönetici olacaktır. Bütün bunların yanında, bir yöneticinin gerekli yönetim becerileriyle donanmış olması ve kendisini sürekli geliştirme sorumluluğuna sahip olması da aranan özellikler olacaktır (Leblebici, Mayıs 2008).

Bu araştırmada Bilsem yöneticilerinin genel olarak karşılaştıkları sorunlar ve sorunlarla baş etmek üzere uyguladıkları çözümleri aktarmak amaçlanmıştır. Bilsem' lerde yönetici olarak yaşanan sorunlardan, bu sorunlara karşı geliştirilen çözümlerden yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın farklılıklarından, plan ve programları yönetmeye, yatay ve dikey seviyelerdeki kişi ve kurumlara göre uygulanan farklı stratejilere kadar pek çok konuda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

Çalışma incelendiğinde Bilsem yöneticilerinin birbirine benzer sorunlarla karşı karşıya olduklarını ve bunlara çözümler sunma anlamında yine birbirine yakın alternatifleri uyguladıklarını görmekteyiz. Profesyonel çözümlerden ziyade iletişime dayalı çözümlere gidildiği, üst makamlarla yaşanan sorunlara çözümler sunma konusunda daha pasif olunduğu, öngörülen çözümleri talep etme ile yetinildiği anlaşılmaktadır.

Bu bölümde görüşme sonucunda elde edilen sonuçlar üç başlık altında değerlendirilmiş; özel yetenekliler eğitimini yönetme sürecinde ve BİLSEM' lerin geliştirilmesi için gereken adımlar, ileride yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda yer verilen üç tema altında ele alınmıştır:

1. Bilsem' lerin kurum içindeki sorunlara dair çözümlere öneriler
2. Bilsem' lerin üst kurumlarla yaşadığı sorunlara dair çözümlere öneriler
3. Bilsem' lerin kurumlar arasında yaşadığı sorunlara dair çözümlere öneriler

4.1. Bilsem' lerin Kurum İçindeki Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

1. Bilsem' de öğretmen olmak isteyenlere mülakat aşamasında Bilsem' in çalışma prensipleri ve Yönergesi, Bilsem' deki gruplar ve özellikleri hakkında sorular sorulması.
2. Atanan yeni öğretmenler için uyum programının oluşturulması.
3. Öğretmenlere diğer eğitim kurumlarındaki hangi rutinlerin devam edeceği hakkında dönem başında bilgilendirme yapılması.
4. Kurum yöneticileri olarak özel öğretim genel ve rehberlik Genel Müdürlüğü'ne yaşanan işleyiş sorunlarının gerekirse defalarca iletilmesi.
5. Öğretmenlerin sorunlarını rahatça paylaşabilecekleri demokratik bir kurum kültürünün oluşturulması.
6. Bilsem' e kayıt hakkı kazanan öğrencilere Bilsem kuralları ve işleyişi hakkında uyum programı çerçevesinde yer vermek.

7. 8. ve 12. sınıf öğrenci velilerine rehberlik birimi aracılığıyla sınava hazırlık ve Bilsem sürecini birlikte nasıl yönetebilecekleri ile ilgili seminer vermek.
8. Öğrencilerin sorunlarına yönelik yapıcı ve çözüme dönük çalışmalar yapmak.
9. Uyum sürecinden itibaren velilerin karşılaşabilecekleri veya bilsem eğitimi hakkında merak edecekleri konularla ilgili soru ve sorunlarına yönelik rehberlik birimi aracılığıyla bilgiler vermek.
10. Bilsem 'in işleyişi özellikle devamsızlık ve kayıt silme gibi önemli noktalara değinmek.
11. Bilsem' de yapılan çalışmaların veliler ile paylaşılması için etkinlikler yapmak.
12. Kurum içindeki barışı sağlamak üzere kurum dışı etkinlikler planlamak.
13. Kurum görevlerinin paylaşımını iyi kurgulamak, mesai çizelgesini netleştirmek.

4.2. Bilsem' lerin Üst Kurumlara İlişkin Sorunlarına Çözüm Önerileri

1. Bilsem' lerin kuruluş amaçları ve Bilsem Yönergesi ile ilgili ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerindeki memurların bilgilendirme eğitimine alınması.
2. Bilsem ile ilgili şikâyet ve taleplere yanıt olarak ilgili kurum yöneticileri ile görüşülmesi tavsiyesini bulunulması.
3. Bütçe talepleri için her sene başı maliyet hesaplamaları yapılarak buna mukabil bir ödeme takvimi oluşturulması.
4. Yönergedeki ders saatleri, grup öğrenci sayıları ile ilgili sorunlara ilişkin görüşler için yaz tatili sürecinde üst kurumlarla öneriler içeren yazışmalar yapılması.

4.3.Bilsem' lerin Kurumlar Arasında Yaşadığı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

1. Bilsem yönergesinde öngörülen çalışmaları yapabilmek adına ders programının verimli olması için özel okul ile proje okullarının ders saatlerine bir kısıtlama getirilmesi gerektiğine dair çalışma yapılması için ORGM' ye teklif verilmesi,
2. Yerel kurum ve kuruluşlar ile bilsem yöneticilerinin protokoller yapabilmesinin önü açılmalı
3. İlçe veya Büyükşehir belediyelerinin teknik ve hizmet birimlerinden faydalanabilmeniz için yöneticileri yetki verilmeli
4. Teftiş düzenlemesi için daha başında eğitim müfettişlerine bilsem Yönergesi hakkında eğitim verilmeli
5. E-bilsem uygulamasının geliştirilebilir yönleri için teknik ekipler oluşturulmalı

KAYNAKÇA

https://www.bilsemonline.com/bilsem-nedir Bilsem Yönetmeliği, Aralık 2019 tarihli, 2747 Sayılı MEB Tebliğler Dergisi

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 5 Şubat 2021 tarihli 31386 Sayılı Resmî Gazete, Çevrimiçi https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, Yönetici Atama Değerlendirme Formları, 5 Şubat 2021 tarihli 31386 Sayılı Resmî Gazete, Çevrimiçi https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1-1.pdf

2022 Yılı Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, Çevrimiçi, https://orgm.meb.gov.tr/www/2022-yili-bilsem-ogretmen-secme-ve-atama-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1898

2021-2022 BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, Çevrimiçi, https://orgm.meb.gov.tr/www/2021-2022-yili-bilim-ve-sanat-merkezleri-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1887

Güney, K. K. (2018). *acikbilim.yok.gov.tr*. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/653651

Atalay, Z. (2014). ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ BİREYLER İÇİN FARKLILAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANABİLECEK ÖĞRETİM STRATEJİLERİ. *HAYEF Journal of Education*, 339-358.

Bektaş, Ç. (2016). Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 50-51.

Kesen, İ., D. T. (2019). *ÖĞRETIM LIDERI V. OKUL MÜDÜRÜ.* Setav.org: https://setav.org/assets/uploads/2019/07/R141.pdf adresinden alındı

Karakütük, K. Ö. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler, Cilt 48, Sayı 233(33-60). *Milli Eğitim Dergisi*, 33-60.

Kuran, E. (2021). 21. Yüzyıl Liderliği. *Martı Dergisi*.

https://www.martidergisi.com/21-yuzyil-liderligi/

Leblebici, D. N. (Mayıs 2008). 21. YÜZYILIN LİDERLİK ANLAYIŞINA BAKIŞ, . *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt : 32 No:1 61-72.

Öz, Ö. (2020). DİJİTAL LİDERLİK: DİJİTAL DÜNYADA OKUL LİDERİ OLMAK. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* , 45-57.

Toprakçı, H. G. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi. *e- ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ*, 64-81.

Yıldırım, A. &. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1774

Konu Alanı: Özel Eğitim

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUKLARI OLAN ANNE – BABALARIN OKUL ORTAMINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Şahin DEĞER[126], Ümmühan ÖRAN[127], Yasemin USLU[128],

ÖZET

Literatürde otizm spektrum bozukluğu yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkan; tekrar eden davranışlar, sınırlı ilgi alanları, sosyal beceriler ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Aile her çocuğun hayatında kilit rol oynarken otizm spektrum bozukluğu tanısı da sadece çocuğun yaşamını değil ailenin yaşamını da olumsuz yönde etkilemektedir. Literatüre bakıldığında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan anne babalar çocuklarının okul ortamında da çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sebeple ailelerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin deneyimlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı Kırklareli ilindeki özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan anne-babaların okul ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcı grubunu gönüllü olarak Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim okullarında eğitim almakta olan otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan 16 anne-baba oluşturmuştur. Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan anne-babaların okul ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ve "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" dur. Toplanan veriler ise 'içerik analizi' yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri iki tema (sorunlar ve öneriler) ve 21 kategori altında değerlendirilmiştir.Araştırma bulgularına göre, anne-babalar okul ortamında; fiziki yetersizlikler, veliler, öğretmenler ve eğitim sisteminden kaynaklanan çeşitli sorunlarla baş etmektedir. Otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan anne babaların özel eğitim okullarında karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin fiziki alanlar özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik olarak düzenlenmeli, özel eğitim multidisipliner bir alan olduğu için özel eğitim okullarında da farklı alanlarda çalışan kişiler yer almalı, okul-veli-öğretmen iş birliğine yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

Anahtar kelimeler: *Otizm Spektrum Bozukluğu, Aile, Okul, Durum Analizi Deseni.*

[126] Uzm., sahindeger86@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[127] Öğretmen, ummuhanorhann@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[128] Öğretmen, yaseminuslu82@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

INVESTIGATION OF THE EXPERIENCES OF PARENTS WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS ON THE PROBLEMS THEY ENCOUNTER IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT

In the literature, autism spectrum disorder emerges from the first years of life; It is defined as a neurodevelopmental disorder that negatively affects repetitive behaviors, limited interests, social skills, and communication skills. While the family plays a vital role in every child's life, the diagnosis of autism spectrum disorder negatively affects not only the child's life but also the family's life. Looking at the literature, parents with children with autism spectrum disorder also encounter various problems in their children's school environment. For this reason, it is essential to examine families' experiences regarding the problems they encounter in the school environment.The aim of the study is to examine parents' experiences with children with an autism spectrum disorder in special education schools in Kırklareli province regarding the problems they encounter in the school environment. The participant group of the study consisted of 16 parents with children diagnosed with autism spectrum disorder who were voluntarily receiving education in special education schools affiliated with the Kırklareli Provincial Directorate of National Education. In this study, a situation analysis design, one of the qualitative research methods, was used to examine parents experiences with children with autism spectrum disorder regarding the problems they encounter in the school environment. Data collection tools are the "Demographic Information Form" and "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researchers. The collected data were analyzed with the content analysis method. The research data were evaluated under two themes (problems and suggestions) and 21 categories. According to the research findings, parents in the school environment; cope with various problems arising from physical inadequacies, parents, teachers, and the education system. Physical areas related to the solution of the problems faced by parents with children with an autism spectrum disorder in special education schools should be arranged for children with special education needs. Collaboration training should be organized.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder, Family, School, Situation Analysis Pattern.*

GİRİŞ

'Otizm' terimini ilk kez İsveçli psikiyatr Bleuler (1910) dış dünyadan kendisini tamamen soyutlamış bir birey için kullanırken, otizm ile ilgili ilk makale on bir çocukla yaptığı detaylı vaka çalışmasında çocukların 'aşırı otistik yalnızlık' gösterdiklerinden söz eden ABD'li çocuk psikiyatristi Kanner (1943) tarafından yayımlanmıştır (Tekin-İftar, 2014). Bu tanım çocukların aynılıkta ısrarcılığını, tekdüze tekrarlamalarını ve değişime karşı direnç göstermeleri gibi belirli özellikleri içermektedir. İlerleyen süreçte ilk resmi tanılama 1980'de Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda (DSM III) yer almıştır. Günümüze kadar kategoriler ve tanımlar revize edilmiş ve en son 2013 yılında yayınlanan DSM-V'de yeni bir kategori olarak "sosyal iletişim bozukluğu" eklenmiş ve otizm bir "spektrum" bozukluğu olarak tanımlanmıştır (Harris, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkan; sınırlı ilgi alanları, tekrar eden davranışlar, sosyal beceriler ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen nörogelişimsel bir

bozukluktur (Leblanc vd., 2009; akt. Ateş&Rakap, 2021). Özel eğitim alanında gelişimsel yetersizlik kategorisinde; otizm spektrum bozukluğu zihin engelinden sonra görülen en yaygın gelişimsel yetersizlik türüdür (CDC, 2007; akt. T.C. Sağlık Bakanlığı& Tohum Otizm Vakfı,2008). Otizm spektrum bozukluğunun tedavisi tam anlamıyla yoktur fakat bazı belirtileri hafifleterek otizmli bireyin kendisi ve ailesinin yaşam kalitesini artırmaya yönelik birçok alanda çalışmalar yapılmaktadır (Özeren, 2013).

Otizm spektrum bozukluğu tanısı sadece çocuğun yaşamını değil ailenin yaşamını da olumsuz etkilemektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler "aşama modeli" ne göre; şok, inkâr, depresyon, suçluluk, kızgınlık, utanma, pazarlık etme, kabul ve uyum sağlama evrelerinden geçerler (Acar, 2014). Diğer gelişimsel yetersizliklerin yanında; otizm bir 'spektrum' olarak ortaya çıkar ve her çocuğun farklı sınırlılıklar yaşamasına neden olur. Bu da otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan aileler için daha fazla stres, kaygı ve bilinmezlik oluşturarak ailenin bu tanı ile baş etmesini zorlaştırır. Alan yazına bakıldığında otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocukların ailelerinin; down sendromu veya psikiyatrik bozukluğu olan çocukların ailelerine oranla daha çok sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Holroyd ve McArthur, 1976; akt. Bozdoğan, 2022).

Yassıbaş ve arkadaşlarının (2019) "Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması" çalışmasının sonucunda ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik dört ortak bulgu temalandırılmıştır. Bu bulgular; a) ailelerin yetersizliği kabul süreci, b) karşılaşılan problemler, c) baş etme stratejileri, d) gelecek kaygısı olarak belirtilmiştir. Ortak bulgulardan biri olan "karşılaşılan problemler"in içeriğinde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik, eğitim sisteminin yetersiz kaldığı görülmektedir (Estrada ve Deris, 2014; Safe vd., 2012; akt. Yassıbaş vd, 2019). Estrada ve Deris'in (2014) çalışmasında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocuğu olan ebeveynlerin çocuk doktorları, nörologlar, psikologlar, öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri gibi birtakım profesyonel kişilerle sorunlar yaşayıp çocukları için endişe duyduklarını belirtmişlerdir.

Zengin Akkuş, Bahtiyar Saygan vd. (2021) yaptıkları çalışmada çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan 19 anneyi dahil etmişler ve anneler ile çocuklarının okul hayatında yaşanan zorluklar ile ilgili görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler sonucunda okul hayatında yaşanan zorluklar; a) kurum bulmada zorluk, b) kurumla/öğretmenle ilgili memnuniyetsizlik, c) diğer velilerin otizm konusundaki tepkileri, d) çocuğun okula uyum sağlayamaması olarak sıralanmıştır. Ayrıca 7 annede çevrenin otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuğa göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat'ın (2013) çalışmasında çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 50 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda ailelerin eğitim sistemine yönelik görüşleri; a) özel eğitim öğretmeninden eğitim alamama, b) eğitimin niteliksiz

olması, c) eğitim saatleri ve bireysel eğitim saatlerinin arttırılması, d) eğitim ortamının öğrenmeye uygun olmaması, e) grup eğitimlerinin ihtiyaçlara göre sunulmaması/işlevsiz olması olarak sıralanmıştır. Ailelerin %36'sı eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada eğitim sistemine ilişkin 3 örnek aile görüşü yer almaktadır ve bu aile görüşlerinden bir tanesi *"Eğitim sistemimiz yetersiz, spor eğitimleri artırılmalı, eğitim ortamları öğrenme için uygun değil, tahta ya da sıra başında eğitim yetersiz oluyor, gezerek bizzat göstererek eğitim yapılmalı ki sosyal beceriler gelişsin. Eğitimde kullanılan materyaller yetersiz."* şeklindedir (Selimoğlu vd., 2013).

Literatüre bakıldığında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan anne- babaların deneyimlerini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Alt başlıklarda okul/eğitim ortamında karşılaşılan sorunlarda listelenmiştir fakat bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu açıdan özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların ailelerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve buna ilişkin çözüm önerilerinin sunulması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara sahip ebeveynlerin okul ortamında karşılaştıkları /karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirebilmektir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara sahip velilerin okullarda karşılaştığı sorunlar nelerdir?

2. Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara sahip velilerin okullarda karşılaştığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, algılar ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmesinin amaçlandığı nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Araştırmada ayrıca, olgubilim(fenomenoloji) deseni ve amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, fenomenoloji yaşanan dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkan olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme kapsamında tercih edilen katılımcıların tamamının çocukları *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim okullarında eğitim görmektedir.* Böylece, katılımcıların araştırma konusuna yatkın olmaları ve daha istekli davranmaları,

konu ile ilgili daha kapsamlı görüş belirtmeleri imkânı sağlanmıştır. Creswell'e (2013) göre, amaçlı örnekleme araştırmacının katılımcıları ve araştırma mekânını bilinçli olarak seçmesidir. Böylece, seçilen kişilerin araştırma probleminin ve araştırmanın merkezî fenomeninin anlaşılmasına yönelik daha istekli bilgiler verebilmeleri sağlanmış olur. Teddlie ve Tashakkori'ye (2015: 209) göre, amaçlı örnekleme yöntemi, "belli bir amaç doğrultusunda az sayıdaki durumdan çok sayıda ayrıntı elde etmek, derinliğine ve zengin veriler sağlamak" amacıyla kullanılmaktadır. Bu yüzden, araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek katılımcılardan daha etraflıca ve zengin içerikte veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Kasım-Nisan 2023'de Kırklareli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında çocukları bulunan on altı (16) velinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Kırklareli il merkezinde özel eğitim faaliyetinin yürütüldüğü toplam 4kurum bulunmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan resmî kurumların tamamına ulaşılmıştır. Katılımcıların 13'ü Kadın, 3"ü Erkektir. Katılımcıların 2'si yüksek lisans, 1'i lisans, 6'sılise, 1'i ortaokul, 7'si ilkokul programı mezunudur. Katılımcılardan 1 kişi 39 yaşında iken, 4'ü 40-45 yaş, 4'ü 45-50 yaş,4'ü 50-55 yaş, 1'i 65-70 ve 2'si ise 70 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların 12'sinin çocuğu (6 yıl ve üzeri) , 1'i (5-6 yıl), 2'si (3-4 yıl), 1'i (1-2 yıl) özel eğitim okullarına devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2'si yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 17 soru aracılığıyla katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan soruların hazırlanmasında öncelikle kapsamlı bir literatür taraması sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Öncelikle 5'i yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 19 sorudan oluşan taslak bir soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru formu konu alanı uzmanı 4 öğretim üyesi ile 4 öğrenci velisine okutulmuştur. Böylece anlaşılmayan ya da hatalı olan sorular elenmiş ve 4'ü yapılandırılmış olmak üzere 17 sorudan oluşan taslak soru formu 5 öğrenci velisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda, veri toplama aracının 2'si yapılandırılmış açık uçlu soru(okul ortamında karşılaşılan sorunlar ve öneriler ile ilgili) olmak üzere 19 sorudan oluşması kararlaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. *Çalışmalar Milli Eğitime Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında eğitim gören öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, araştırma yapmak istedikleri çalışma grubunu oluşturan kriterlere uygun olan kişilerle iletişim kurarak araştırmanın (çalışmanın) yapılma amacı hakkında kısa bilgi vermişler ve çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermeleri halinde uygun bir zamanda ve yerde görüşme yapmak istediklerini*

belirtmişlerdir. Daha önceden belirlenen yer ve saatte araştırma grubu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada uyulması gereken bazı etik ilkelerden çalışma grubuna söz edilmiş, bu bağlamda mevcut çalışmada bu etik ilkelere uyum doğrultusunda görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı tekrar edilmiş ve yapılacak görüşmeye katılıp katılmama konusunda serbest oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri belirtilmiştir. Katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı konusunda tekrar bilgilendirme yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcılara araştırma bulguları raporlanırken isimlerinin gizleneceği ve talep etmeleri halinde araştırma sonuçlarının kendilerine ulaştırılacağı söylenmiştir. Bütün katılımcılar ses kaydı alınmasına izin vermişlerdir. Her bir görüşme yaklaşık 25-40 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların belirttiği yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak araştırma verilerini toplayan araştırmacılar en uygun ortamda araştırma verilerini en detaylı şekilde toplamak üzere hareket etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel araştırma tekniklerinden "içerik analizi" kullanılmıştır. İnsan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışma imkânı sunan içerik analizi sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, KılıçÇakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Yıldırım ve Şimşek'in(2006) çalışmasına göre içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirlenmiş tema ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmeyi temel alırken, elde edilen verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde bir araya getirmeye ve yorumlamaya dayanmaktadır.

Bogdan ve Biklen'in (1998)'de belirttiği gibi, verilerin analizinde önce kayıtlar incelenmiş ve veriler aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Araştırmanın kuramsal bölümü ve bulguların sunumu somut ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcı görüşleri Y1, Y2 şeklinde kodlanarak doğrudan alıntılar yapılmış ve böylece araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ve "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu"ndan toplanan veriler ise 'içerik analizi' yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri iki tema (sorunlar ve öneriler) ve 21 kategori altında değerlendirilmiştir. Çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla çalışmanın gerekçesi, araştırma soruları, veri toplama süreci, veri analizi, araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen veriler, araştırmanın özgünlüğüne ve çalışmaların etik ilkelerine aykırı olmayacak şekilde sunulmuştur.

BULGULAR

Bulguların oluşturulmasında öncelikle çalışmada yer verilecek kategoriler belirlenmiş olup bu kategorilere yöntem, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, sonuçlar ve öneriler olarak yer verilmiştir. Tüm çalışmalar bu kategoriler çerçevesinde kodlanmıştır ve benzer kodlar ortak kategori çerçevesinde oluşturulmuştur. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan velilerin görüşlerine göre, okul ortamında karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo1. Özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan velilerin okul ortamında karşılaştıkları temel sorunlar

Tema 1: Okul Ortamında Karşılaşılan Sorunlar	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	Veli (f)
Okulun fiziki alanlarının yetersiz olması	11
Okul yemeklerinin kötü olması	8
Okulun temiz olmaması	7
Çok sık öğretmen değiştirilmesi	5
Okul binasının çok sık değişmesi	5
Okul bahçesinin güvenli ve yeterli olmaması	5
Sosyal faaliyetlerin yetersiz olması	4
Veli bekleme odasının uygun olmaması	4
Okullarda Özel eğitim öğretmenlerinin az olması	3
Bireysel eğitim saatinin az olması	2
Servis hosteslerinin yetersiz olması	2
Sınıf kapılarında cam olmaması	2
Sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olması	1
Okulda sağlık çalışanı, fizyoterapist, dil terapistinin olmaması	1
Davranış problemi sergileyen çocuğa karşı diğer velilerin tutumu	1
Okullarda aile eğitimi yapılmaması	1
Okul koridorlarında gürültü olması	1
Öğretmen veli iletişiminin olmaması	1
Spor faaliyetlerinin yetersiz olması	1
Okul binasının merkeze uzak olması	1
Okulun soğuk olması	1

Tablo1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan velilerin karşılaşılan sorunları, Okulun fiziki alanlarının yetersiz olması (f=11), Okul yemeklerinin kötü olması (f=8), Okulun temiz olmaması (Tuvaletler, sınıflar) (f=7), Çok sık öğretmen değiştirilmesi(f=5), Okul binasının çok sık değişmesi (f=5), Okul bahçesinin güvenli ve yeterli

olmaması (f=5), Sosyal faaliyetlerin yetersiz olması (f=4), Veli bekleme odasının uygun olmaması (f=4),Okullarda Özel eğitim öğretmenlerinin az olması (f=3) Bireysel eğitim saatinin az olması (f=2), Servis hosteslerinin yetersiz olması (f=2), Sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olması (f=2), Okulda sağlık çalışanı, fizyoterapist ve Dil terapistinin bulunmaması (f=1), Davranış problemi sergileyen çocuğa karşı diğer velilerin tutumu(f=1), Okulda aile eğitimi yapılmaması (f=1),okul koridorlarında gürültülü olması (f=1),Öğretmen veli iletişiminin olmaması(f=1),Spor faaliyetlerinin yetersiz olması(f=1), Okul binasının merkeze uzak olması(f=1),Okulun soğuk olması(f=1) okulda karşılaşılan temel sorun olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların tema ve kategorilere yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Okulun fiziki alanlarının yetersiz olması (f=11) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Okul bahçesinin ve spor salonunun kullanıma uygun olmaması"(Y1)

"Sınıfların küçük ve dar olması"(Y2)

"Okulda kantin olmaması" (Y5)

"Okul binasında asansör olmaması (Y7),(Y13)

Okul yemeklerinin kötü olması (f=8) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Yemeklerin çeşitli olmaması, her gün aynı yemeğin çıkması"(Y6)

"Yemeklerin fazla pişip lapa olması ya da çiğ kalması"(8)

"Karbonhidrat ağırlıklı ve tuzsuz yemek çıkması"(9)

Okulun temiz olmaması (f=7) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Okul tuvaletlerinin temiz olmaması (Y3).

"Tuvaletlerde peçete ve tuvalet kâğıdı olmaması ve pis olması"(6)

"Zemindeki matların tozu tutması ve pis olması"(8)

"Sınıfların temizlenmemesi"(9)

Çok sık öğretmen değiştirilmesi (f=5) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Sınıf öğretmenlerinin çok sık değişmesi"(Y2)

"Öğretmen değişikliğine çocuğun uyum sağlayamaması ve tepki göstermesi"(6)

"Öğretmen değişmesinde çocuğun saldırganlık, sınıftan kaçmak istemesi gibi olumsuz davranışlar sergilemesi"(Y9)

Okul binasının çok sık değişmesi(f=5) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okulun çok sık taşınması sonucu çocukların yeni binaya uyum problemi yaşaması(10)

“Yeni okul binasına alışmakta zorlanması”(14)

Okul bahçesinin güvenli ve yeterli olmaması (f=5)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okul bahçe kapısının açık tutulması ve güvenliğinin eksik olması”(Y7)

“Okul bahçesinde gölge alan olmaması”(Y9)

“Okul bahçesinin öğrencilere uygun olmaması”(Y10)

“Okul bahçe alanının çocuklara yetersiz olması”(Y12)

Sosyal faaliyetlerin yetersiz olması (f=4)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sosyal faaliyetlere katılımın az olması” (Y1)

“Çocukları sosyal etkinliklere katmamaları”(Y7)

“Sosyal etkinliklerin sadece okulda yapılması”.(Y12)

Veli bekleme odasının uygun olmaması (f=4) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Veli bekleme salonunun yerinin uygun olmaması”(Y12)

“Veli bekleme salonunda camın olmaması ve odanın yetersiz olması”(Y13)

Okullarda Özel eğitim öğretmenlerinin az olması(f=3) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğretmenler özel eğitim öğretmeni olmalı”(Y5)

“Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olmaması” (Y10)

Bireysel eğitim saatinin az olması (f=2) ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Bireysel eğitim saatinin az olması” (Y2)

“Haftada iki gün bireysel eğitim ders saatlerinin az olması” (Y13)

Servis hosteslerinin yetersiz olması(f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Servis geliş saatinin belirsiz olması ve haber verilmemesi”(Y5)

“Hosteslerin çocukları almadan okula geçmesi ve her gün gelmeyi kabul etmemesi” (Y13)

Sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olması(f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıflarda lavabo ve tuvaletin olmaması”(Y8)

Okulda sağlık çalışanı, fizyoterapist, dil terapistinin olmaması (f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Dil terapistinin okullarda öğretmen olarak bulunmaması, sağlık çalışanının olmaması, Fizyoterapist olmaması”(Y14)

Davranış problemi sergileyen çocuğa karşı diğer velilerin tutumu (f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Çocuk davranış problemi sergileyince diğer veliler ile tartışma” (Y13)

Okullarda aile eğitimi yapılmaması(f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okulda aile eğitimi yapılmaması“(Y14)

Okul koridorlarında gürültü olması(f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okulda ki yüksek sesler “(Y13)

Öğretmen veli iletişiminin olmaması(f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğretmen veli iletişiminin yetersiz olması”(Y14)

Spor faaliyetlerinin yetersiz olması(f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Spor aktivitelerine katılımın az olması”(Y1)

Okul binasının merkeze uzak olması(f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okul binasının yerleşim merkezine uzak bulunması”(Y1)

“Okulun soğuk olması(Y7).Velilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Temel Sorunlar olarak belirtilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukları olan velilerin görüşlerine göre okul ortamında karşılaşılan temel sorunların giderilmesine ilişkin önerilerle oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Tablo.2’de sunulmuştur.

Tablo2.Özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan velilerin okul ortamında karşılaştıkları temel sorunların giderilmesine ilişkin öneriler

Tema 2: Okul Ortamında Karşılaşılan Sorunlar İçin Öneriler	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	Veli (f)
Okul bahçesinin daha donanımlı olması	6
Temizlik için okula daha fazla hizmetli personel alınması	4
Veli bekleme odasının daha işlevsel olması	4
Sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmesi	3
Yemek şirketinin değiştirilmesi	3
Özel eğitim alan öğretmenlerinin sayısının artması	2
Sınıftaki dersi velilerin dışarıdan izleyebilmesi	2

Bireysel eğitim ders saatlerinin arttırılması	1
Okulun yerleşim yerine yakın yürüme mesafesinde olması	1
Okula sağlık çalışanı alınması	1
Okul içinde spor aktivite merkezleri olması	1
Okula asansör yapılması	1
Okulda ailelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi	1
Okul, veli ve öğretmen iş birliğinin arttırılması	1
Sınıfın ders saatlerinde uzun süre havalandırılmaması	1
Sınıflara tuvalet ve lavabo yapılması	1

Tablo2.'de görüldüğü gibi, velilere göre, okulda karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için; Okul bahçesinin daha donanımlı olması(f=6),Temizlik için okula daha fazla hizmetli personel alınması, veli bekleme odasının daha işlevsel olması(f=4),Sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmesi, Yemek şirketinin değiştirilmesi(f=3),Özel eğitim alan öğretmenlerinin sayısının artması, Sınıftaki dersi velilerin dışarıdan izleyebilmesi(f=2),Okulun yerleşim yerine yakın yürüme mesafesinde olması, Okula sağlık çalışanı alınması, Okul içinde spor aktivite merkezleri olması, Okula asansör yapılması, Okulda ailelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, Okul, veli ve öğretmen iş birliğinin arttırılması, Okul, veli ve öğretmen iş birliğinin arttırılması, Sınıfın ders saatlerinde uzun süre havalandırılmaması, Sınıflara tuvalet ve lavabo yapılması(f=1) önerilmektedir.

Katılımcıların tema ve kategorilere yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Okul bahçesinin daha donanımlı olması(f=6) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Okul bahçesinde yeşillik alanların arttırılması, okul bahçesine oyun parkı ve spor aktivite merkezi yapılabilir"(Y1)

"Okul giriş kapısında güvenliğin olması ve okul giriş kapısının kapalı tutulması"(Y=7)

"Okul bahçesine kamelya konulabilir"(Y9)

"Okul bahçesinde çim alanların oluşturulması"(Y12)

Temizlik için okula daha fazla hizmetli personel alınması (f=4)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Okul temizlik personeli sayısının arttırılması"(Y3)

"Okul temizliğinden sorumlu personelinin görevini iyi yapması"(Y6)

"Okulda her katın temizliğinden sorumlu personelin ayrı olması"(Y9)

Veli bekleme odasının daha işlevsel olması (f=4)ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Veli bekleme odası veliler için daha işlevsel hale getirile bilir"(Y2)

“Veli bekleme odasının en alt katta olmaması okul giriş katında veya daha aydınlık bir yerde konumlandırılması(Y12)

“Veli bekleme salonunda velilere yönelik aktiviteler yapılabilir”(Y13)

Sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmesi(f=3) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sosyal hayata katılabilecek çalışmalara daha çok yer verilmesi”(Y5)

“Çocukların daha fazla etkinliklerde yer alması”(Y7)

“Sosyal aktivitelerin okul dışı ortamlarda yapılması, çocukların bu tür faaliyetlere daha fazla katılması ve faaliyetlerin arttırılması (Y12)

Yemek şirketinin değiştirilmesi (f3) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yemek şirketine özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi verip çocuklara göre yemek çıkması” (Y6)

“Yemek şirketi değiştirilsin ya da velilerinde görüşü alınarak çocukların sevdiği yemekler yapılsın”(Y9)

“Evden yemek gönderilmesi, yemek şirketinde yemek hazırlayanların özel gereksinimli çocuklara göre hazırlaması(Y13)

Özel eğitim alan öğretmenlerinin sayısının artması (f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alan öğretmeni olması” (Y5)

“Okulda ücretli öğretmen yerine kadrolu alan öğretmen olması”(Y12)

Sınıftaki dersi velilerin dışarıdan izleyebilmesi(f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıf kapılarına cam takılması ve kamera sistemi ile ekrandan dersleri izleyebilme”(Y4)

“Dersleri öğretmenlerin bilgisi dahilinde belirli süreliğine dışarıdan velilerin izleyebilmesinin sağlanması”(Y14)

Bireysel eğitim ders saatlerinin arttırılması, okulun yerleşim yerine yakın yürüme mesafesinde olması, okula sağlık çalışanı alınması, okula asansör yapılması, okulda ailelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, okul, veli ve öğretmen iş birliğinin arttırılması, sınıfın ders saatlerinde uzun süre havalandırılmaması, sınıflara tuvalet ve lavabo yapılması(f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Her gün okula gelmek (Y13)

“Okulun yerleşim yerine yakın olması ve yürüyerek gidilebilir konumda olması (Y1)

“Velilere eğitim seminerleri verilebilir”(Y14)

“Veli, öğretmen, rehber öğretmen istikrarlı, düzenli, koordineli, sağlıklı ilişkilerle çalışmaları”(Y14)

“Sınıf kapı ve pencerelerin ders saatinde açık tutulmaması”(Y7)

“Sınıflara lavabo ve tuvalet konulması hem hijyen açısından hem de öz bakım becerilerinin alışkanlık haline dönüşmesinde etkili olacağından iyi bir çözüm olur”(Y8)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan anne babaların çocuklarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kademesinde eğitim almakta olması verilerin sağlıklı elde edilmesine önemli katkı sağlamıştır. Ayrıca katılımcıların çocuğunun çocuklarıyla beraber okula gelen ve okul saatlerinde okul binasında bulunan veliler olması da önemlidir. Çünkü katılımcılar bu sayede konu ile ilgili daha derinlemesine görüş bildirmişlerdir. Çitil, M.(2012) göre öğrenci için uygun kararlar alınmasında ailenin görüş, istek ve beklentileri dikkate alınmalıdır. “Eğitsel değerlendirme sürecinde ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınır ilkesi” bunu pekiştirmektedir.

Araştırma bulgularına göre, özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan velilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar olarak, okulun fiziki alanlarının yetersiz olması, okul yemeklerinin kötü olması, okulun temiz olmaması, çok sık öğretmen değiştirilmesi, okul binasının çok sık değişmesi, okul bahçesinin güvenli ve yeterli olmaması, sosyal faaliyetlerin yetersiz olması, veli bekleme odasının uygun olmaması, okullarda özel eğitim öğretmenlerinin az olması, bireysel eğitim saatinin az olması, servis hosteslerinin yetersiz olması, sınıf kapılarında cam olmaması, sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olması, okulda sağlık çalışanı, fizyoterapist, dil terapistinin olmaması, davranış problemi sergileyen çocuğa karşı diğer velilerin tutumu, okullarda aile eğitimi yapılmaması, okul koridorlarında gürültü olması, öğretmen veli iletişiminin olmaması, spor faaliyetlerinin yetersiz olması, okul binasının merkeze uzak olması, okulun soğuk olması karşılaşılan genel sorunlar olarak sıralanmıştır.

Özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin, araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak, farklı araştırma bulguları (Selimoğlu ve diğerleri, 2013; Estrada ve Deris, 2014; Yassıbaş ve diğerleri,2019; Zengin Akkuş ve diğerleri, 2021) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da araştırma bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir.

Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat’a (2013) göre, özel eğitim öğretmeninden eğitim alamama, eğitimin niteliksiz olması, eğitim saatleri ve bireysel eğitim saatlerinin arttırılması, eğitim ortamının öğrenmeye uygun olmaması, grup eğitimlerinin ihtiyaçlara göre sunulmaması/işlevsiz olması özel

eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar olarak belirtilmiştir.

Zengin Akkuş, Bahtiyar Saygan'a (2021) göre okul hayatında yaşanan zorluklar; kurum bulmada zorluk, kurumla/öğretmenle ilgili memnuniyetsizlik, diğer velilerin otizm konusundaki tepkileri, çocuğun okula uyum sağlayamaması olarak belirtilmiştir.

Bu bulgular, araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermekte ve karşılaşılan sorunların nedenleri olarak görülmektedir.

Türkiye'de özel eğitim hizmetleri millî eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde özel eğitim hizmetleri ile ilgili kurumsal ve yasal gelişmeler yirminci yüzyılın ikinci yarısında yoğunluk kazanmıştır. Bu tarihten itibaren yapılan millî eğitim şuraları ve kalkınma planlarında özel eğitim hizmetlerine ilişkin önemli kararların alındığı ve hedeflerin belirlendiği görülmektedir.

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında toplanan XVII. Millî Eğitim Şûrası ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018:56-58) 2023 Vizyon Belgesi incelendiğinde; engelli çocukların her tür ve kademedeki eğitimleri ve yönlendirilmeleri, özel eğitim öğrencilerinin eğitim aldığı kurumların sayısının, fiziki ve altyapı koşullarının iyileştirilmesi, hem öğretmenlere hem de ailelere özel eğitim gerektiren çocuklarla ilgili eğitim çalışmaları yapılması, engel türüne göre yerel yönetimlerce özel eğitime ve bakıma muhtaç bireyleri yaşamlarını sürdürebilecekleri yaşam evleri ve alanları oluşturularak yaygınlaştırılması kararları alınmıştır. Aynı zamanda, özel eğitimin ülke genelinde etkin koordinasyonunun gerçekleşmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminde kurumlar arası bir izleme ve uygulama mekanizması oluşturulması kararları alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Vizyon 2023belgesine göre;
YöneticiVizyon: Çağın eğitim yönetimi anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerileri ile donanmış okul liderlerine sahip olmak. Amaç; Okul yöneticilerinin yeterlilikleri belirleyerek ve bu yeterlilikleri etkili bir şekilde kullanmak.

ÖğretmenVizyon: Çok yönlü, çağın eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, yeteneklerini üst düzeyde kullanabilen, gelişime açık, özveri sahibi öğretmen profiline sahip olmak. Amaç; Çağın koşullarına uygun, sürekli kendini yenileyebilen öğretmenler yetiştirmek.

OkulVizyon: Okulların hizmet ettiği çevrenin gelişimine katkı sunan kurumlar olmasını sağlamak. Amaç: Okulların bulundukları çevreye katkı ve hizmet sunan kurumlar olmasını sağlamak, Okul bulunduğu çevreye sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçları da dikkate alarak değer katacak etkinlikler düzenleyecektir.

Her yörenin iklimini, mimarı özelliklerini dikkate alan, çocuğa, pedagojik koşullara uygun, ergonomik, estetik kaygısı ile mimarisi ele alınmış okul yapıları oluşturmak. Okullar dersliklerin yanı sıra her türlü eklentisi ile çocuğun her türlü gelişimine katkı yapabilecek şekilde tasarlanacaktır.

Araştırma bulgularına göre, özel eğitim okullarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan velilerin okul ortamında karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için okul bahçesinin daha donanımlı olması, temizlik için okula daha fazla hizmetli ve özel eğitim bilgisi olan personel alınması, her katın temizliğinden sorumlu ayrı personelinin olması, veli bekleme odasının daha işlevsel olması, yemek şirketi çalışanlarına özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi verilip çocuklara göre yemek çıkmasının sağlanması, özel eğitim kadrolu alan öğretmenlerinin sayısının artması, sınıftaki dersi velilerin dışarıdan izleyebilmesi, bireysel eğitim ders saatlerinin arttırılması, okulun yerleşim yerine yakın yürüme mesafesinde olması, okula sağlık çalışanı alınması, okula asansör yapılması, okulda ailelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, okul-veli ve öğretmen iş birliğinin arttırılması ve sınıflara tuvalet ve lavabo yapılması önerilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Vizyon Belgesinde öğretmen, yönetici, okul ile ilgili yer verilen bu tespitler, araştırmada ortaya çıkan sorunlar ile çözüm önerilerini doğrulamakta ve desteklemektedir. Görüldüğü gibi, belgede yer verilen pek çok sorun alanına yönelik çözümler, araştırmada ortaya konulan sorunlar ve öneriler ile paralellik taşımaktadır.

Sonuç olarak Kırklareli ilinde otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan anne babaların okul ortamında karşılaştığı sorunları inceleyen bu çalışmaya ek olarak Türkiye'nin diğer illerindeki durumları incelemek amacı ile çalışma diğer illerde de yapılabilir. Otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukları olan anne babalardan başka, normal gelişim gösteren çocuğu olan diğer aile üyelerinin okul ortamında karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmalar yapılabilir. Farklı engel grubundaki çocuklara sahip olan ailelerin okul ortamında karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Ç. (2014). *Özel Eğitimde Uygulamalı Aile Eğitimi*. A. Cavkaytar (Ed.) Aileleri Desteklemede Birlikte Çalışalım. Ankara: Vize Basın Yayın.

Ateş, S., & Rakap, S. (2021). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan annelerinin okulöncesi eğitim hizmetleri sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 3 (1), 23-46. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0111

Bozdoğan, H.İ. (2022). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynleriyle tipik gelişim gösteren bireylerin ebeveynlerinin otizmle ilgili farkındalıkları. Yüksek Lisans Tezi, Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çitil, M. (2012). *Eğitsel değerlendirme süreci.* (Ed. A. Ataman). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim içinde. Ankara: Vize Yayıncılık

Estrada, L., & Deris, A. R. (2014). A phenomenological examination of the influence of culture on treating and caring for hispanic children with autism. *International Journal of Special Education*, 29 (3), 4-15.

GÜLEÇ-ASLAN, Y., CİHAN, H., & ALTIN, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanili çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(50), 96-111.

Harris, J. C. (2016). The origin and natural history of autism spectrum disorders. *Nature neuroscience,* 19(11), 1390-1391.

KILINÇ, A. Ç., Koşar, S., Emre, E. R., & Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *10*(3), 53-73.

Kudaibergenova, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinin karşılaştıkları sorunlar: Edirne örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Millî Eğitim Bakanlığı(MEB). (2011). Meslekî eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme projesi (MEGEP) aile ve tüketici hizmetleri: Engelli bireyler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Millî Eğitim istatistikleri-örgün eğitim. Erişim:http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf, 27 Kasım 2018.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim:http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.14.11.2018 295

Millî Eğitim Bakanlığı(MEB).(2018).Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi. Erişim:http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, 28 Kasım 2018.

Otizm Tarama Projesi Sonuç Raporu T.C. Sağlık Bakanlığı. *Tohum Otizm Vakfı,* 2008.

Özeren, G. S. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu OSB ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 57-63.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizm Tanılama Sürecinde ve Tanı Sonrasında Yaşadıkları Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE),* 5(2), 129-167.

Tekin-İftar, E. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Ankara: Vize Basın Yayın.

TURAN, B., ESİN, İ. S., ABANOZ, E., & DURSUN, O. B. (2020). Şüpheden tedaviye otizm spektrum bozukluğunda ailelerin gözünden yaşanan sorunlar. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (15), 35-49.

Uğurlu, H., *Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyon*, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştınlması Semineri, Ya-Pa Yayınlan, Ankara 1993.

Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. ve Toprak, Ö. M. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez

çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 86-113. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.4m

Zengin Akkuş P, Bahtiyar Saygan B, İlter Bahadur E, Çak T, Özmert EN. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı ile Yaşamak: Ailelerin Deneyimleri. *Türkiye Çocuk Hast. Dergi,* 2021;15:272-279

1904

Konu Alanı: Özel Eğitim

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (BİTLİS ÖRNEĞİ)

İrem ÖZGÜL[129], Canan GÖKÇEKUYU[130],

ÖZET

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfları içerisinde eğitimlerini ve buna paralel olarak akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerini amaçlayan bir eğitim modelidir (Lewisve Doorlag, 1999; Salend, 1998. Akt. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Kaynaştırma uygulamalarını üç kısımda inceleyebiliriz. Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırmadır. Tam zamanlı kaynaştırma, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin, akranlarıyla birlikte okul saatlerinde birlikte eğitim almalarıdır. Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler özel eğitim sınıfı vardır fakat yetenekli oldukları bazı dersler ya da faaliyetlerde normal eğitim sınıflarında eğitim alırlar. Tersine kaynaştırma ise özel eğitime ihtiyacı olmayan bireylerin kendi istekleri doğrultusunda özel eğitim sınıflarında eğitim görerek akran öğretimi gerçekleştirip arkadaşlarının sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadırlar. Ülkemizde 1986 yılından beri uygulanmakta olan kaynaştırma uygulamaları kimi öğretmenler tarafından desteklenip, kurtarıcı bir yöntem olarak görülse de kimi öğretmenler tarafından da desteklenmemektedir. Bu araştırmanın amacı Bitlis ilinde görev yapan ve en az bir kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, sorunlarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Araştırmada Bitlis ilinde görev yapan ve en az bir kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış öğretmenler örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin nerdeyse yarısının bu uygulamaya karşı ön yargılı olup aynı zamanda desteklemedikleri görülmüştür. Geri kalan kısmının ise bu uygulamayı öğrencilerin sosyalleşmesi ve kişinin toplumdan soyutlanmaması bakımından doğru bulduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse yarısının bu uygulamayı doğru bulmadığı göz önüne alındığında aslında kaynaştırma öğrencilerinin de uygulamaya olumlu bakmayan ve katkı sağlamadığını düşünen öğretmenlerle olması gerçek anlamda çocuğun uygulamanın amacından sapmasına neden olmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda yer alan önerilerden en önemlisi ve en değerlisi üniversitelerde kaynaştırma stajına yer verilmesi ve kaynaştırma eğitiminin önemli kurumları olan İÇEM ve SERÇEV'e geziler düzenlenerek ya da bu kurumlar hakkında öğretmenlere daha çok bilgi aktarımı sağlanarak bu kurumların çalışma prensiplerinin tüm öğretmenlerimizin benimsemesi sağlanmasıdır. Bu araştırma yürütülürken her çocuğun özel bir çocuk olduğu unutulmamıştır.

Anahtar kelimeler: *Kaynaştırma, Sınıf öğretmeni, Özel eğitim*

[129] Öğretmen, iremozqul1234@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[130] Öğretmen, canan_gokce_26@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

OPINION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES (BITLIS EXAMPLES)

ABSTRACT

Integration is an educational model that aims for special needs students to receive education within general education classrooms together with their peers, both socially and educationally (Lewis and Doorlag, 1999; Salend, 1998. Cited in Kargin, Acarlar, and Sucuoglu, 2003). Integration practices can be examined in three categories: full-time integration, part-time integration, and reverse integration. Full-time integration means that students with special needs receive education with their peers during school hours. Part-time integration means that students with special needs have their own special education classroom, but receive education in regular education classrooms for certain subjects or activities in which they excel. Reverse integration means that individuals without special needs voluntarily receive education in special education classrooms to provide peer support and contribute to socialization of their friends. Integration practices have been implemented in Turkey since 1986, and while some teachers support it as a rescue method, others do not. The aim of this study is to determine the opinions, problems, and suggestions of classroom teachers who have worked with at least one integration student in Bitlis province. The sample consists of teachers who work in Bitlis province and have worked with at least one integration student. Qualitative research method was used in the study, and a semi-structured interview form was applied to collect data. Descriptive analysis method was used to analyze the collected data. It was observed that almost half of the teachers were biased against this practice and did not support it. The remaining portion found this practice appropriate for students' socialization and not being isolated from society. Considering that almost half of the participating teachers did not approve of this practice, the fact that integration students are with teachers who do not have a positive view of the practice and do not contribute actually causes the child to deviate from the purpose of the application. The most important and valuable recommendation among the suggestions in this study is to include integration internship in universities and to ensure that all teachers adopt the working principles of İÇEM and SERÇEV, which are important institutions for integration education, by organizing trips to these institutions or providing more information about these institutions to teachers. While conducting this study, it was not forgotten that every child is a special child.

Keywords: *Inclusive education, Primary school teacher, Special education for handicapped*

GİRİŞ

Dünya tarihinde insanlar birbirinden farklı davranışlar, tutumlar ve duygular sergilemiştir. Bunun yanında fiziksel olarak da farklılıklar gözlemlenmiştir. Eski zamanlarda bu nitelikler ve nicelikler dikkate alınmazken 1960'lı yıllardan itibaren gerekli önemi kazanmaya başlamıştır. Hümanizm kavramının etkisi güçlendikçe özel birey olarak tanımladığımız çocuklarında önemi artmaya başlamıştır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları zaman aralığı olarak küçük bir dilime dayansa da hızla gelişen bir bilim dalı haline gelmesi ile 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde de yerini edinmeye başlamıştır. Gelişen dünya devletlerinde de sesini duyurmaya başlamasıyla, kaynaştırma uygulamaları dünya çapında popüler bir hale gelmiştir.

Türkiye'de ise 1983 yılında başlayan furya ile akabinde 1997 ve 2000 yıllarında yönetmelik, kanun ve kararnameler ile yerini sağlamlaştırmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde de kabul gören normal gelişim gösteren çocuklar ve akranlarına oranla özel gereksinimleri olan çocukların birlikte eğitim görmeleri, bireysel farklılıkları da en aza indirmeyi hedeflemiştir. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Eylül 2010'da yayınladığı kılavuzdaki kaynaştırma eğitiminin açıklamalarına da bakacak olursak özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, normal yaşıtları ile aynı okullarda, en uzun sürede birlikte eğitim öğretim görme sürecini ve birlikte olmalarının her iki tarafında gelişime katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Aynı şekilde verilen tanımları incelediğimizde engelli çocukların kaynaştırma uygulamaları ile hem sosyal hem eğitim hayatlarında daha yapıcı gelişmeler olduğunu ve insanlarla iletişimlerinde ilişkilerini daha rahat gerçekleştirdiklerini ele almıştır.

Kaynaştırma uygulamalarını üç kısımda inceleyebiliriz. Bunları sıralayacak olursak tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırmadır.

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimine bakacak olursak özel gereksinimi olan öğrenciler, akranlarıyla birlikte sınıfta, okul saatlerini kapsayan sürede tüm gün eğitim alırlar. Eğitim onlar için bireyselleştirilerek hem kaynaşmaları sağlanır hem de bireysel farklılıklar en aza indirilmeye çalışılır. Ülkemizde de en fazla kullanılan kaynaştırma uygulaması çeşididir.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarının bir kısmının uygulanmasını yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi olarak özetleyebiliriz. Yarı zamanlı kaynaştırma programındaki öğrencilerin eğitimleri özel eğitim sınıflarında devam eder. Fakat yetenekli oldukları bazı derslerde ve okul dışı sosyal etkinliklerde sınıflarda akranları ile birlikte eğitim görebilmektedirler. Zorunlu eğitimde sürecindeki öğrenciler sınıflarına göre onlar için hazırlanan ilköğretim programlarını takip ederken özel eğitim sınıfında devam eden öğrenciler için bu programlar bireyselleştirilir.

Tersine kaynaştırma uygulamamızda tam zamanlı kaynaştırma uygulaması ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının aksine özel eğitime ihtiyacı olmayan çocukların özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile birlikte eğitim görmesi veya okul kurumları bünyesinde ayrı bir sınıf açılması olarak iki şekilde uygulanması olarak ifade edebiliriz. Yetersizliği olmayan çocuklar kendi istekleri doğrultusunda kayıtlarını yaptırarak, akran öğretimi gerçekleştirip arkadaşlarının sosyalleşmelerini sağlamaları amaçlanmıştır.

Bu araştırma alan yazınına katkı sağlayacağı aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarında var olan sorunların dile getirilerek ileriye dönük çözüm ve önerilerin önemli ve gerekli olduğu düşünülerek gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri, karşılaştıkları sorunları ve bu doğrultudaki çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarını doğru buluyor mu?

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında bir sorun ile karşılaşıyor mu?

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sorunlarına yönelik çözüm önerileri var mı?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, konusu olan fenomenleri kendi ortamlarında derinlemesine ele almasıdır. Nitel araştırmada araştırmaya katılan insanların duyguları düşünceleri bakış açıları incelenir. Nitel araştırmalarda veriler saha notları, görüşme dokümanları, gözlem formları, kişisel bilgiler, video ve ses kayıtları, resmi kayıtlar ile toplanır.

Verilerin Toplanma Süreci

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme soruları daha önceden hazırlanıp soruların kolay, açık ve anlaşılır ifade edilip edilmediği kontrol amacıyla bir sınıf öğretmeniyle ön görüşme yapılmıştır. Sorular son kez incelenip daha sonra son şekli verilmiştir. Görüşmeler çalışmaya katılan öğretmenlerle öğretmenler odası ya sınıflarda yapılarak soruların cevapları not tutma yöntemiyle kayda alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bitlis'te görev yapan ve en az bir tane kaynaştırma öğrencisi olan 12 erkek, 8 kadın olmak üzere 20 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 1 tanesi 1.sınıf, 6 tanesi 2.sınıf, 7 tanesi 3.sınıf ve 6 tanesi 4.sınıf düzeyinde görev yapmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapılan bu araştırmada görüşme sorularından elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Kaynaştırma Öğrencilerinin Tanıları	
Hafif Zihinsel Engel	4
Özel Öğrenme Güçlüğü	7
DEHP	4
Dil Gelişim Geriliği	3
Fiziksel Engel	2

Tablo 1'de kaynaştırma öğrencilerinin tanılarına göre dağılımları yer almaktadır. Yirmi öğrencinin dördü hafif zihinsel engel tanısı almıştır. Yedi öğrenci özel öğrenme güçlüğü, dört öğrenci DEHP, üç öğrenci dil gelişim geriliği ve iki öğrenci ise fiziksel engel tanısı almıştır.

Tablo 2: Kaynaştırma Uygulaması Türü

Tam Zamanlı Kaynaştırma	20

Tablo 2'de kaynaştırma uygulamalarının türü verilmektedir. Yirmi öğrencinin tamamı tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam etmektedir.

Tablo 3: Kaynaştırma Uygulaması Öncesi Öğretmenin Bilgilendirilmesi	
Bilgi verildi.	10
Bilgi verilmedi.	5
Sınıfta iken tanı aldı.	5

Tablo 3'te kaynaştırma uygulaması öncesi öğretmenin bilgilendirilmesi durumu verilmiştir. On öğretmen kaynaştırma uygulaması öncesi bilgi verildiğini belirtmiştir. Emrah öğretmen "Bilgi verildi fakat çok kısıtlıydı." şeklinde görüş belirterek bilgi kaynaklarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Beş öğretmen ise kaynaştırma uygulaması öncesi bilgi verilmediğini belirtmiştir. Nazlı öğretmen "Hayır bilgi verilmedi, kendi araştırmalarım ile öğrendim." şeklinde görüş belirterek uygulama öncesi bilgi verilmediğini ifade etmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Destek Eğitim Alma Durumları

Destek eğitim alıyor.	17
Destek eğitim almıyor.	3

Tablo 4'te öğrencilerin destek eğitim alma durumları verilmiştir. On yedi öğrenci destek eğitim alırken üç öğrenci destek eğitim almamaktadır.

Tablo 5: Fiziksel Düzenleme Yapılma Durumu

Kaynaştırma öğrencisini ön sıraya oturtuyorum.	16
Düzenleme yapmadı.	4

Tablo 5'de kaynaştırma öğrencileri için fiziksel düzenleme yapılma durumu verilmiştir. On altı öğretmen kaynaştırma öğrencisini ön sıraya oturttuğunu belirtmiştir. Aysun öğretmen "kendime en yakın olan en ön sıraya oturtuyorum" ifadesi ile belirtmiştir. İbrahim öğretmen ise "sınıf yönetimi açısından kendimi daha rahat hissedeceğimi düşündüğüm için en ön sıraya oturtuyorum" cümlesi ile ifade etmiştir. Dört öğretmen ise herhangi bir düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Kerim öğretmen "Sınıf içinde kaynaştırma öğrencisini ayırmadığım için herhangi bir düzenleme yapma gereksinimi duymadım" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 6: Öğretimsel Düzenleme Yapılma Durumu

Düzenleme yapmadım.	6
Konuyu basitleştiriyorum.	8
Birebir çalışıyorum.	6

Tablo 6'de kaynaştırma öğrencileri için öğretimsel düzenleme yapılma durumu verilmiştir. Altı öğretmen düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Okan öğretmen " Öğrencinin sadece fiziksel bir engeli bulunduğu için öğretimsel anlamda bir düzenleme yapmayı gerekli görmedim." şeklinde görüşünü belirtmiştir. İlknur öğretmen ise " Öğrenciyle iletişim kurmakta çok fazla zorlandığım için ders esnasında ona uygun düzenleme yapsam bile herhangi bir yararı olmadığı için düzenleme yapmıyorum." şeklinde görüşünü belirterek aslında düzenleme yapmamasının tamamen iletişim kopukluğuna dayandığını söylemiştir.8 öğretmen ise konuyu basitleştirerek bir düzenleme yoluna gittiğini belirtmiştir. Eda öğretmen "Dersi en başında diğer öğrencilerle birlikte işliyoruz onunda anlayacağı şekilde basite indirgiyoruz. Öğrenciler defterlerine yazılarını yazarken onun defterine konunun daha basit halini yazıyoruz." şeklinde görüşünü belirtmiştir.6 öğretmen ise birebir çalışma yaptığını söylemiştir. Ceren öğretmen "Öğrenciyle boş bulduğumuz zamanlarda, teneffüs aralarında birebir çalışarak öğrenciyle konuları birlikte götürüyoruz." şeklindeki görüşüyle farklı bir zaman diliminde birebir çalıştığını söylemiştir.

Tablo 7: Başarı Değerlendirirken Uygulanan Yöntemler

Bireysel değerlendirme ölçekleri kullanıyorum.	14
Sınıfla aynı şekilde değerlendiriyorum.	2
Sınıfla aynı ölçeği uygulayıp ayrıcalıklı değerlendiriyorum.	4

Tablo 7'de kaynaştırma öğrencilerinin başarıları değerlendirilirken kullanılan yöntemler verilmiştir. On dört öğretmen bireysel değerlendirme ölçeklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Akın öğretmen "Diğer öğrencilerimden istediğim başarıyı göstermelerini beklemiyorum bu yüzden onu daha farklı daha toleranslı olarak sadece gayretini ve emeğini göz önüne alarak bireysel değerlendirme ölçeklerini, gözlem formlarını kullanıyorum." şeklinde görüşünü belirtmiştir. İki öğretmen sınıfla aynı şekilde değerlendirdiğini belirtmiştir. Dört öğretmen ise sınıfla aynı ölçeği uygulayıp ayrıcalıklı değerlendirdiğini ifade etmiştir. Damla öğretmen "Sınıfta uyguladığım ölçeği kaynaştırma öğrencisine de uyguluyorum fakat puanlama kısmında onun küçük bir davranışı ya da doğru bir cevabına dahi fazla puan vererek değerlendirmesini yapıyorum." şeklindeki görüşü değerlendirme yöntemini belirtmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Doğru buluyorum.	11
Doğru bulmuyorum.	9

Tablo 8'de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin on biri doğru bulurken dokuzu doğru bulmadığını söylemiştir. Ahmet öğretmen "Doğru buluyorum çünkü özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler ile özel gereksinime ihtiyaç duymayan bireyler arasında akran öğretimi gerçekleşir böylece yeterli sosyalleşme sağlanarak özel gereksinimli bireyler topluma kazandırılmış olur" şeklinde görüş belirterek kaynaştırma uygulamalarını savunduğunu belirtmiştir. Zehra öğretmen ise " Bu bireyler aslında tamamen özel ilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden bu öğrenciler ayrıca kendileri için oluşturulan sınıflarda eğitim almalıdırlar. Aynı ortamda oldukları zaman hem diğer öğrenciler hem de kaynaştırma öğrencisi oldukça zorlanmaktadır." şeklinde görüşünü belirterek kaynaştırma uygulamasını doğru bulmadığını belirtmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

Sorun yaşamıyorum.	4
Sınıf düzeyinin altında olduğu için zorlanıyorum.	5
Kaynaştırma öğrencisi ile birebir ilgilenemiyorum.	3
Uyum sorunu yaşıyor, olumlu sınıf iklimi oluşturamıyorum.	3
Derse dikkatini çekmekte ve sürdürmekte zorlanıyorum.	4
Okuma ve yazma çalışması yaptırmakta zorlanıyorum.	1

Tablo 9'da öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar verilmiştir. Öğretmenlerin dördü sorun yaşamadığını belirtmiştir. Beş öğretmen sınıf düzeyinin altında olduğu için zorlandığını söylemiştir. Mehmet

öğretmen "Öğrenci sınıf düzeyinin oldukça altında olduğu için aynı ders sürecinde yetişmekte zorlanıyorum. Çok basite indirdiğim zaman diğer öğrencilerimizin dikkati hemen dağılıyor." şeklinde görüşünü belirmiştir. Üç öğretmen kaynaştırma öğrencisi ile birebir ilgilenemediğini belirtmiştir. Gökçe öğretmen "Ders zamanı kısıtlı ve sınıf oldukça kalabalık olduğu için öğrenciyle birebir çalışamıyorum." ifadesiyle bu durumu belirtmiştir. Üç öğretmen öğrencilerin uyum sorunu yaşadığını ve olumlu sınıf iklimi oluşturamadığını belirtmiştir. Dört öğretmen öğrencinin derse dikkatini çekmekte ve sürdürmekte zorlandığını ifade etmiştir. Hülya öğretmen "Öğrencimizin dikkati çok hızlı dağıldığı için dikkati toplamakta ve sürdürmekte çok zor olmakta. Dikkati dağıldığında sınıf ortamında da kopukluk olmakta." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir öğretmenimiz ise okuma yazma çalışması yaptırmakta zorlandığını ifade etmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Kaynaştırma öğrencileri farklı okul ve sınıflarda eğitim görmeli.	9
Aile eğitiminin sürekliliği olmalı	2
Bu öğrenciler için farklı ders kitapları hazırlanmalı	2
Rehberlik hizmetlerinin daha çok olması gerekir.	2
RAM'ın daha çok süreç içerisinde olması gerekir.	2
Kaynaştırma öğrencisi mevcudu az olan sınıflarda eğitime devam etmeli	2
Yıllık hazırlanan çalışma planının sürekli güncellenmesi gerekir.	1

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma uygulamaları hakkında görüşmeler yapılmış öğretmenlere bu uygulama için çeşitli sorular sorulmuştur. Soruların cevapları değerlendirildiğinde öğretmenlerin yarısının bu uygulamaya karşı ön yargılı olup aynı zamanda desteklemedikleri görülmüştür. Diğer yarısı ise bu uygulamayı öğrencilerin sosyalleşmesi ve kişinin toplumdan soyutlanmaması bakımından doğru bulduğu ortaya çıkmıştır. Birçok öğretmenimiz aslında bu uygulamanın çocuklara zarar verdiğini dile getirip farklı ortamlarda ders görmelerinin hem kaynaştırma öğrencisi açısından hem de diğer öğrenciler açısından daha doğru olacağını düşünmüşlerdir. Sınıf ikliminde ortaya çıkan sorunlar ve öğretimsel anlamda ortaya çıkan sorunların bütün öğrencileri etkilediği öğretmenlerimiz tarafından en fazla vurgulanan noktalar olmuştur. En sık karşılaşılan sorun ise kaynaştırma öğrencisinin sınıf düzeyinin altında olmasından dolayı yaşanan sıkıntılar olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmında sınıfta fiziksel anlamda bir düzenleme yapmadıkları görülmektedir. Düzenleme yapan diğer öğretmenlerimizin ise öğrencilerin ön sıralara oturmalarını sağladıkları görülmektedir. Yapılan öğretimsel düzenlemelerin ise daha çok konuların basite indirgenerek anlatılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerimizin çoğu başarıları değerlendirirken bireysel değerlendirmeleri ön plana aldıkları ve çocukları kendi gelişim eğrilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerimizin bir kısmı öğrencinin kendi sınıfına verilirken bilgi verilmemesinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra tüm kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitiminden faydalanması oldukça olumlu bir veriyi ortaya koymuştur.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada kaynaştırma uygulamalarının uygun ortamlarda yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda ciddi anlamda sorunlar yaşadıkları ve bunları çözümüne bir türlü ulaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çoğu gerekli fiziksel ve öğretimsel düzenlemeyi yapmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse yarısının bu uygulamayı doğru bulmadığı göz önüne alındığında aslında kaynaştırma öğrencilerinin de uygulamaya olumlu bakmayan ve katkı sağlamadığını düşünen öğretmenlerle olması gerçek anlamda çocuğun uygulamanın amacından sapmasına neden olmaktadır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları ve öğrencileri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve birçok sorun yaşadıklarını söylemiş olmalarına rağmen, çoğunluğu bilgi edinme fırsatlarını değerlendirmemekte veya sorunlarına geçerli çözümler bulmak konusunda harekete geçmemektedir.

Çalışma sonucunda oluşturulan öneriler aşağıda listelenmiştir.

- Üniversitelerde kaynaştırma stajına yer verilmelidir.
- Rehberlik Araştırma Merkezinin süreç içerisinde daha fazla görev alması sağlanmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerine düzenli olarak kaynaştırma uygulamaları hakkında seminer ve hizmet içi eğitim verilmesi sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma eğitiminin önemli kurumları olan İÇEM ve SERÇEV'e geziler düzenlenerek ya da bu kurumlar hakkında öğretmenlere daha çok bilgi aktarımı sağlanarak bu kurumların çalışma prensiplerinin tüm öğretmenlerimizin benimsemesi sağlanmalıdır.
- Eğitim politikasının kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların fiziksel ve öğretimsel koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Velilerin eğitim sacayağından ayrı tutulamayacağı için velilerinde bilinçlenmesi gerekir. Bunun için okul-aile-çevre iş birliğini baz alarak velilere yönelik bilgilendirici kurslar ya da seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Demir, M., Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 719-732.

Doğaroğlu, T., Dümenci S. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(2), 460-473.

Gök, G; Erbaş, D. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri. International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1), 66-87.

Gümüş, M.M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M. Ağaçhanlı, S. & Demir, Y. (2021). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi, Uygulamaları, Tarihi Ve Yıllara Göre Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayıları. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8(68), 903-914.

İzci, E. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 106-114.

Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2010). Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu.

MEB. (2018). Özel Eğitim Yönetmeliği.

Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28.

Şahbaz, Ü., Kalay, G. (2010) Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 116-135.

Şipal, F. (2004). Kaynaştırma Eğitimi Veren Eğitimcilerin Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Genel Bir Bakış. Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 4(1), 23-37.

Temel, F. (2000) Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 148 - 155.

Toy, S., Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Ege Eğitim Dergisi, 17(1), 146-173.

Uşun, S.(2003) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 125-138.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci Ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 92-110. E-ISSN: 2149-3871

Yılmaz, Ş., Babaoğlan, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikler. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.

1981

Konu Alanı: Özel Eğitim

ÖZEL EĞİTİME YÖNELİK YAYINLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİ KAPSAMA DÜZEYİ

Ayşegül ÖZGİRESUN[131], Suna TARHAN[132],

ÖZET

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Okulun amacına uygun olarak çalışmasını sağlamak okul yönetiminin görevidir. Okul yönetiminin önemi ayrıca, okul liderliğinin önemine ve okul yönetiminin yetki ve sorumluluğuna işaret etmektedir. Yönetimin çok boyutlu tanımları, yöneticiye çok sayıda yetki ve sorumluluklar vermektedir. Bu durum okul yöneticisinin değerini olduğu kadar önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu,1987). Özel eğitim okulu yöneticilerinin çalışma alanlarına bak tığımızda yetki ve sorumluluk açısından diğer okul yöneticilerinden önemli ölçüde farklılaştığını görürüz. Kaya (2012), okul yönetiminin birincil sorumluluğunun, ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasında öğretmenlere ve diğer personele liderlik ederken, tüm personele, ailelere ve öğrencilere özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olumlu bir tutum yansıtmak olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında gerek yeniliklerin doğru şekilde uygulamaya yansıtılması gerekse mevcut uygulamaların sürdürülmesinde okul yöneticisinin rolü yadsınamaz. Dolayısıyla özel eğitim alanında yapılan çalışmaların okul yöneticilerini de kapsamasının büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Bu çalışma Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınlarını yönetsel boyutuyla ele almayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Okul yöneticilerinin tutum ve motivasyonlarının desteklenmesinin yanı sıra yapılacak çalışmadaki liderlik rolü, görev ve sorumluluklarının tanımlanma düzeyi incelenmiştir. Çalışmada, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait yayınlarının özel eğitim okulu yöneticilerine yönelik içerik açısından durumu ele alınmıştır. Çalışma 2022 yılında yapılmış olan yayınlarla sınırlanmıştır. 2022 yılındaki yayınlar incelendiğinde bunların; Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrenciler İçin Etkinlik Kitabı, Özel Eğitim Uygulama Okulları Beceri Uygulama Alanları Kılavuzu, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Yasal Hakları, Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı Ve Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Rehberi olduğu tespit edilmiştir. Bu dokümanlar arasında Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrenciler İçin Etkinlik Kitabı adından da anlaşılacağı üzere sadece etkinlikleri içeren bir kaynak olduğundan çalışmaya dâhil edilmemiştir. Yukarıda bahsi geçen yayınların içerik analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

***Anahtar Kelimeler**: Özel Eğitim, Okul Yöneticisi, Liderlik*

[131] Öğretmen, aozgiresun1@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[132] Öğretmen, suna_tar@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

INCLUSION LEVEL OF SPECIAL EDUCATION PUBLICATIONS TO SCHOOL ADMINISTRATORS

ABSTRACT

Special education which is based on the general purpose and basic principles of Turkish National Education; aims to ensure that individuals with special education needs use their capacities at the highest level in line with their educational needs, qualifications, interests and abilities, and prepare them for higher education, professional life and social life (Special Education Services Regulation, 2018). It is the duty of the school administration to ensure that the school functions in accordance with its purpose. The importance of school administration also points to the importance of school leadership and the authority and responsibility of school administration. Multidimensional definitions of management give the manager a large number of powers and responsibilities. This situation increases the importance as well as the value of the school administrator (Bursalıoğlu, 1987). When we look at the working areas of special education school administrators, we see that they differ significantly from other school administrators in terms of authority and responsibility. Kaya (2012) argues that the primary responsibility of the school administration is to reflect a positive attitude towards all staff, families and students with special education needs, while leading teachers and other staff in the implementation of relevant laws and regulations. When considered in this context, the role of the school administrator cannot be denied in both the correct reflection of innovations in practice and the continuation of existing practices. Therefore, it can be stated that it is of great importance that the studies carried out in the field of special education also include school administrators. This study is a qualitative study that aims to deal with the publications of the General Directorate of Special Education and Guidance Services with its administrative dimension. Both supporting the attitudes and motivations of school administrators and the level of definition of the leadership role, duties and responsibilities in the study was examined. In the study, the situation of the publications of the General Directorate of Special Education and Guidance Services in terms of content for special education school administrators has been discussed. The study is limited to publications made in 2022. The publications in 2022 are examined and it has been determined that there are Activity Book for Students with Autism Spectrum Disorder, Special Education Practice Schools Skill Application Areas Guide, Individualized Education Program: Road Map for All Teachers, Legal Rights of Individuals with Special Education Needs, Inclusion Integration Practices National Action Plan and Behavior Change Guide in Special Education. has been done. Among these documents, the Activity Book for Students with Autism Spectrum Disorder was not included in the study as it is a resource containing only activities, as the name suggests. Content analysis of the above-mentioned publications was made and the results were discussed.

***Keywords**: Special Education, School Administrator, Leadership*

GİRİŞ

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Okulun amacına uygun olarak çalışmasını sağlamak okul yönetiminin görevidir. Okul yönetiminin önemi ayrıca, okul liderliğinin önemine ve okul yönetiminin yetki ve sorumluluğuna işaret etmektedir. Yönetimin çok boyutlu tanımları, yöneticiye çok sayıda yetki ve sorumluluklar vermektedir. Bu durum okul yöneticisinin değerini olduğu kadar önemini de

artırmaktadır (Bursalıoğlu, 1987). Özel eğitim okulu yöneticilerinin çalışma alanlarına baktığımızda yetki ve sorumluluk açısından diğer okul yöneticilerinden önemli ölçüde farklılaştığını görürüz. Kaya (2012), okul yönetiminin birincil sorumluluğunun, ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasında öğretmenlere ve diğer personele liderlik ederken, tüm personele, ailelere ve öğrencilere özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olumlu bir tutum yansıtmak olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında gerek yeniliklerin doğru şekilde uygulamaya yansıtılması gerekse mevcut uygulamaların sürdürülmesinde okul yöneticisinin rolü yadsınamaz. Dolayısıyla özel eğitim alanında yapılan çalışmaların okul yöneticilerini de kapsamasının büyük önem taşıdığı ifade edilebilir.

Bu çalışma Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınlarını yönetsel boyutuyla ele almayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Okul yöneticilerinin tutum ve motivasyonlarının desteklenmesinin yanı sıra yapılacak çalışmadaki liderlik rolü, görev ve sorumluluklarının tanımlanma düzeyi incelenmiştir. Çalışmada, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait yayınlarının özel eğitim okulu yöneticilerine yönelik içerik açısından durumu ele alınmıştır.

SINIRLILIKLAR

Çalışma 2022 yılında yapılmış olan yayınlarla sınırlanmıştır. 2022 yılındaki yayınlar tespit edilerek, bahsi geçen yayınların içerik analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

EVREN ÖRNEKLEM

Bu çalışma Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınlarını yönetsel boyutuyla ele almayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Okul yöneticilerinin tutum ve motivasyonlarının yanı sıra yapılacak çalışmadaki liderlik rolü, görev ve sorumluluklarının tanımlanma düzeyi incelenmiştir. Çalışmada, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait yayınlarının özel eğitim okulu yöneticilerine yönelik içerik açısından durumu ele alınmıştır. Çalışma 2022 yılında yapılmış olan yayınlarla sınırlanmıştır.

2022 yılındaki yayınlar incelendiğinde bunların; Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrenciler İçin Etkinlik Kitabı, Özel Eğitim Uygulama Okulları Beceri Uygulama Alanları Kılavuzu, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Yasal Hakları, Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı Ve Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Rehberi olduğu tespit edilmiştir. Bu dokümanlar arasında Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Öğrenciler İçin Etkinlik Kitabı adından da anlaşılacağı üzere sadece etkinlikleri içeren bir kaynak olduğundan çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada ele alınan yayınlar aşağıda listelenmiştir:

- Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Yasal Hakları
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı: Tüm Öğretmenler için Yol Haritası
- Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Uygulama Rehberi

- Özel Eğitim Okullarına Beceri Uygulama Alanları Kılavuzu
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Ulusal Eylem Planı

GEÇERLİK VE GÜVENRİLİK

Araştırmada değerlendiriciler arası güvenirliğe ilişkin çalışma yapılmıştır. "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" sayılmış ve elde edilen sayısal değerler formüle uygulanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik yüzdelerini hesaplamak için (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Bu çalışma sonunda değerlendiriciler arası güvenilirliğin % 75 ile % 100 arasında değiştiği görülmektedir. Değerlendiriciler arası güvenirlik ortalaması ise % 95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca geçerliğin sağlanması için yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve katılımcılardan birine görüşme dökümleri okutularak kendi ifadeleri olduğuna ilişkin onay alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel analiz yönetimden yararlanılmıştır. İlk olarak incelemesi yapılacak yayınlar tespit edilmiş, ardından bir öğretmen ve bir okul yöneticisi tarafında incelemeye temel oluşturacak temalar belirlenmiş ve bir alan uzmanı tarafından temalar değerlendirilmiştir.

Ön çalışmanın ardından yayınlar çoğaltılarak basılı doküman olarak katılımcılara/değerlendiricilere sunulmuş, yayınların temalar doğrultusunda değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirme var/yok şeklinde yapılmış, ancak destekleyici unsur olarak ilgili temalarla ilişkili görülen yerlerin doküman üzerinde işaretlenmesi talep edilmiştir. Ardından değerlendiriciler arasındaki görüş birlikleri ve ayrılıkları analiz edilmiştir.

Değerlendiricilerin nitelikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

DEĞERLENDİRİCİ	GÖREVİ	BRANŞI	ÖĞRENİM DURUMU
K1	Özel Eğitim Okulu Yöneticisi	Özel Eğitim	Lisans
K2	Özel Eğitim Okulu Yöneticisi	Meslek Öğretmeni	Y. Lisans
K3	İlkokul Yöneticisi (Özel Eğitim Sınıfı Olan)	Sınıf Öğretmeni	Lisans
K4	Öğretmen	Özel Eğitim	Lisans (Y. Lisans Öğrencisi)
K5	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Y. Lisans (Doktora Öğrencisi)

K6	Öğretmen	İngilizce	Y. Lisans (Doktora Öğrencisi)

Belirlenen değerlendiriciler aşağıdaki temalar doğrultusunda her bir yayın için değerlendirme yapmıştır.

- Okul yöneticisi ifadesine yayın içerisinde açıkça yer verilmiş
- Okul yöneticisi ile amaç birliği oluşturulmuş
- Okul yöneticisinin rolü tanımlanmış, görev ve sorumluluklarının belirlenmiş
- Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluk dengesi kurulmuş
- Okul yöneticilerinin yayında yer alan çalışma, karar ve/veya süreçlere katılım sağladığı belirtilmiş

Temaların belirlenmesinde motivasyon unsurları temel olarak ele alınmıştır. Farklı yaklaşımlarda güdülenmeyi destekleyen unsurlar incelenerek yayınlar aracılığıyla ulaşılabilecek olan örgütsel ve yönetsel motivasyon araçları tespit edilmiştir

Değerlendiricilerden puanlama yaparken puanlamalarına kaynaklık eden ifadeleri işaretlemeleri hatta isterlerse yanlarına notlar ekleyebilecekleri ifade edilmiştir. Bu şekilde puanlamaya kaynaklık eden ifadelerin benzerlikleri de incelenmiştir.

SONUÇ VE BULGULAR

Değerlendiricilerin her bir yayın için her bir temada verdiği puanlar toplanmış ve alınabilecek en yüksek puan olan 6 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Söz gelimi, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Yasal Hakları adlı yayında tüm değerlendiriciler okul yöneticisi ifadesine açıkça yer verildiğini belirtirken, Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Uygulama Rehberin isimli yayını inceleyen değerlendiricilerin tamamı böyle bir ifadeye rastlamadıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

	Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Yasal Hakları	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı: Tüm Öğretmenler için Yol Haritası	Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Uygulama Rehberi	Özel Eğitim Okullarına Beceri Uygulama Alanları Kılavuzu	Kaynaştırma/Bütün-leştirme Yoluyla Eğitim Ulusal Eylem Planı

Okul yöneticisi ifadesine yayın içerisinde açıkça yer verilmiş	6/6	6/6	0/6	6/6	6/6
Okul yöneticisi ile amaç birliği oluşturulmuş	0/6	2/6	4/6	1/6	5/6
Okul yöneticisinin rolü tanımlanmış, görev ve sorumluluklarının belirlenmiş	6/6	5/6	0/6	6/6	0/6
Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluk dengesi kurulmuş	0/6	1/6	0/6	4/6	4/6
Okul yöneticilerinin yayında yer alan çalışma, karar ve/veya süreçlere katılım sağladığı belirtilmiş.	0/6	0/6	0/6	0/6	6/6

Değerlendiricilerin yapmış olduğu analizler doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2022 yılındaki yayınlarında okul yöneticisini kapsama yönünden güçlü olduğu, okul yöneticisinin görev ve sorumluluklarını tanımlamada başarılı olduğu ve okul yöneticisiyle amaç birliği oluşturma yönünde çalışmaların yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengesinin kurulması ve okul yöneticilerinin çalışma, karar ve süreçlere katılımı ise güçlendirmeye açık alanlar olarak göze çarpmaktadır.

ÖNERİLER

- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü yayınları okul yöneticisinin rolü tanımlanmış, görev ve sorumluluklarının belirlenmiş olması yönünden oldukça güçlüdür.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü yayınları okul yöneticisinin rolü tanımlanmış, okul yöneticisinin görev ve sorumluluklarını tanımlama yönünden oldukça güçlüdür.

- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü yayınları okul yöneticisinin rolü tanımlanmış, okul yöneticisiyle amaç birliği oluşturma yönünden oldukça güçlüdür.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü yayınlarda geliştirmeye en açık alan okul yöneticilerinin yayında yer alan çalışma, karar ve/veya süreçlere katılımının sağlanması olduğu belirlenmiştir.
- Yayınlarda Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırıcı ve çalışmaları destekleyici unsurlara yer verilmesine özen gösterilmelidir.

Konu Alanı: Özel Eğitim

İKİ DEFA FARKLI BİR ÇOCUK: ÖZEL YETENEKLİ VE HİPERAKTİF BİR ÖĞRENCİYİ ANLAMAK

Ali CULHA[133], Tülay SAĞIR ÜLGER[134], Tuba SAĞIR[135],

ÖZET

Özel yeteneklilik ve başka bir özel gereksinim durumunun aynı bireyde ortaya çıkması iki defa farklı olan bireyler kavramıyla ifade edilmektedir. Hassas bir grubu oluşturan bu bireylerin davranışlarının akranlarından farklılaştığı literatürde dile getirilmektedir. Ancak bu davranışların sınıf ortamındaki yansımalarına odaklanan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bir çocuğun devam ettiği eğitim merkezindeki davranışlarının sınıfa yansımalarını anlamak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden tek durum çalışması ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri gözlemlerle toplanmıştır. Araştırmacı bu süreçte, gözlem yapılan ortamın tamamen içinde ve katılımcılarla yakın ilişki kurarak tam katılımcı gözlemci rolünü benimsemiştir. Bu şekilde toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları göz önüne alındığında özel yetenekli ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bir bireyde ağırlıklı olarak negatif tutum ve davranışlar gözlemlenmiştir. Bu tutum ve davranışlar fiziksel ve psikomotor tepkiler, bilişsel ve duyuşsal tepkiler ile sosyal tepkiler temalarında kümelenmiştir. Araştırma bulguları, önceki literatüre paraleldir. Ayrıca bulguların bu bireylerin eğitiminde dikkate alınabileceği düşünülmektedir. Mevcut veriler, öğretmenlere ve ebeveynlere yardımcı olabilir. Araştırma bulgularından hareketle bu çocukların öğretmenlerine yönelik yönelik bilişsel, psikolojik ve sosyal anlamda destek sağlayacak eğitimlerin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, Özel yetenek, Üstün zeka, Sınıf Yönetimi*

A DIFFERENT CHILD TWICE: UNDERSTANDING A GIFTED AND HYPERACTIVE STUDENT

ABSTRACT

The emergence of special talent and another special need situation in the same individual is expressed with the concept of individuals who are different twice. It is stated in the literature that the behaviors of these individuals, who constitute a sensitive group, differ from their peers. However, studies focusing on the reflections of these behaviors in the classroom are very limited. In this study, it is aimed to understand the reflections of the behaviors of a special gifted child with attention deficit hyperactivity disorder in the preschool period in the education center, to the classroom. The research was designed with a single case study, one of the qualitative research designs. The data of the research were collected through observations. In this process, the researcher has adopted the role of full participant

[133] Dr. Öğr. Üys., aliculha@harran.edu.tr, Harran Üniversitesi
[134] Öğretmen, tulay_sagir@hotmail.com, 2002 VAKIFLAR İLKOKULU
[135] Dr. Öğr. Üys., tuba sagir@hotmail.com, Şanlıurfa BİLSEM

observer by establishing close relations with the participants and completely in the observation environment. The data collected in this way were analyzed by content analysis technique. Considering the research findings, predominantly negative attitudes and behaviors were observed in an individual with special talents and attention deficit hyperactivity disorder. These attitudes and behaviors are clustered under the themes of physical and psychomotor reactions, cognitive and affective reactions, and social reactions. The research findings are in line with the previous literature. In addition, it is thought that the findings can be taken into account in the education of these individuals. Available data can help teachers and parents. Based on the research findings, it can be suggested that trainings that will provide cognitive, psychological and social support to the teachers of these children should be carried out.

Keywords: *Attention deficit hyperactivity disorder, Classroom Management, Giftedness, Special talent*

GİRİŞ

Özel yetenekli çocuk kavramı fiziksel, zihinsel ve sosyal beceriler açısından farklı özelliklere sahip bireyler için kullanılmaktadır (Akarsu, 2004). Bu farklılıklar dilsel, bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor alanlarda diğer çocuklardan ayırt edilebilecek düzeydedir (Saranli, 2017). İki kere farklı çocuk kavramı ise, özel bir yeteneğin yanı sıra özel bir öğrenme güçlüğüne sahip bireyler için kullanılmaktadır (Rizza & Morrison, 2007). Bu bireylerde özel yetenekle birlikte otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel öğrenme güçlükleri görülmektedir (Öner & Kaya, 2022). Bu araştırmaya konu olan farklılık durumları ise özel yeteneklilik ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB)'dur. Bu bireylerin potansiyellerinden yararlanabilmek ve kişisel gelişimleri destekleyebilmek maksadıyla özel eğitime tabii tutuldukları bilinmektedir (MEB, 2022). Hem özel yetenekli ile hem DEHB olarak, özel bir grubu teşkil eden bu bireylerle ilgili araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Çetin, 2019; Kaplan Sayı, 2018; Kargı & Akman, 2003; Öner & Kaya, 2022; Şimşek & Karataş, 2019). Bu araştırmalarda anketler, ölçekler veya görüşmeler aracılığıyla verilere ulaşılarak, bu bireylerin özel durumlarının yansımaları tartışma konusu yapılmıştır. Bu araştırmada ise mevcut literatürden farklılaşarak özel yetenekli ve DEHB olan bireylerin davranışlarının sınıfa yansımaları yaklaşık 8 hafta süren gözlemler neticesinde elde edilmiştir.

Özel Yetenekli Bireyler

Özel yetenekli bireyler bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda akranlarından farklı gelişim gösteren ve daha yüksek performans sergileyen bireylerdir (Renati vd., 2023; Worrell vd., 2009). Bu farklılıkların kaynağı bu bireylerin daha duyarlı bir sinir sistemine sahip olmaları ile açıklanmaktadır. Bu bireylerde hızlı öğrenme, güçlü bellek, geniş kelime hazinesi, ilgi duyduğu şeylere karşı uzun süre dikkati yoğunlaştırma, mükemmeliyetçilik, erken okuma yazma, istekli olma, merak, kendinden büyüklerle veya yetişkinlerle arkadaş olmayı tercih etme, iyi bir gözlemci olma, otoriteyi sorgulama, adalete ve

doğruluğa önem verme, bağımsız çalışma isteği, lider olma, geniş hayal gücü, sentez yeteneği, orijinal fikirler ve çözümler üretebilme, farklı konulara ilgi duyma, çok soru sorma, karmaşık şeyleri tercih etme, tartışmalardan zevk alma, sayılarla ilgilenme yeteneği, soyut düşünme, kavrama ve problem çözme becerisi, duygusallık, kırılganlık gibi özellikler görülebilmektedir (Kaplan Sayı, 2018; Kargı & Akman, 2003).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Bireyler

Çocukluk çağına ait psikiyatrik bozukluklardan biri dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğudur (Arabi vd., 2020; Mousavi vd., 2019). DEHB, çocuklar arasında en sık görülen nörodavranışsal bozukluklardan biridir (American Academy of Pediatrics, 2000). Çocukluk çağında başlayan DEHB; düzensizlik/dikkatsizlik veya hiperaktivite/dürtüsellik davranışlarını göstermesine sebep olan nörogelişimsel bir bozukluktur. Düzensizlik/dikkatsizlik; verilen göreve odaklanmada, organize olmada ve yönergeleri almada yetersiz olmalarına sebep olmaktadır. Hiperaktivite/dürtüsellikte ise gelişim düzeyi ve yaş ile birlikte aşırı düzeyde aktiflik, yerinde duramama, diğer kişilerin etkinliklerine müdahale etme, bekleyememe ve yerinde oturamama gibi belirtilerle kendini göstermektedir (American Psychiatric Association, 2013). Aynı zamanda bu belirtiler çoğu zaman dikkatsizlik ile sonuçlanmaktadır. Dikkatsizlik ile birlikte bitmemiş işlerin çoğalmasıyla birlikte karmaşık hale gelen görevler bireyin işlerini bitirmesini engelleyebilmektedir (Rinn & Reynolds, 2012). Davranışlar çoğu zaman rastgele ve bir hedefe yönelik olmadan gerçekleşmektedir (Leroux & Levitt-Perlman, 2000). DEHB'nin öğrenme yeteneği, kişilerarası ilişkiler, benlik saygısı ve duygular dahil olmak üzere çeşitli alanlarda olumsuz etkisi olabilmektedir (Wang vd., 2017). Bu etkiler öte yandan çocuğun ve yakın çevresinin yaşamını etkileyebilmektedir (Mousavi vd., 2019).

Özel Yetenekli ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Bireyler

Özel yetenekli olma durumuna başka bir özel gereksinim durumu eşlik ettiğinde, bu bireylere iki defa farklı olan bireyler (twice exceptional) denilmektedir (Taucei vd., 2014). Bu özel gruptaki bireylerin doğru anlaşılamaması ciddi bir problem alanıdır (Kaplan Sayı, 2018). Bu bireyler, akranlarına göre daha özel ilgilere sahiptirler. Benzer aktiviteleri daha karmaşık biçimlerde yerine getirirler. Üstün ahlaki muhakeme yetenekleri vardır. Ayrıca bilişsel eksiklikler, daha az sistematik düşünme yeteneği, çalışan belleği yeterince kullanamama, çalışmaları daha az tamamlama, acele etme, sıkça proje konularını değiştirme, basit alıştırmaları yapmak için bile çok uzun zaman harcama eğilimi, bir işi tamamlamaktan hoşlanmama gibi özellikler göstermektedirler (Kargı & Akman, 2003). Bunların dışında uygunsuz zamanlarda espriler veya kelime oyunları yapma, rutin işlerden sıkılma ve rutinleri yapmayı reddetme, başarısızlıklara karşı sabırsızlık, başkalarına hükmetme eğilimi, kendi başına kalma isteği, farklı veya yeni bir konuya geçmekte güçlük çekme, başkalarına yüksek ses ve otoriter bir tavır

sergileme, duygusal olarak hassaslık, aşırı tepki verme, ayrıntılarla ilgilenmeme, genellikle dağınık işlerle uğraşma, otoriteyi kabul etmeme, uyumsuzluk ve inatçılık gibi davranışlar görülebilir (Wolfle ve French, 1990).

Yukarıdaki literatür göz önüne alındığında iki kere farklı özel yetenekli ve DEHB olan bireylerin, sergiledikleri farklı davranışların eğitim ortamlarına da yansıması muhtemeldir. Türkiye'de bu çocuklar devam ettikleri okulların yanı sıra destek özel eğitim odaları veya Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel eğitim almaktadırlar. Okul öncesi dönemde ise spesifik bazı kurumlar faaliyet göstermektedir. Bu araştırmanın verileri de okul öncesi dönemdeki özel yetenekli öğrencilere eğitim hizmeti sunan bir eğitim merkezinden elde edilmiştir. Bilindiği gibi özel yetenekli çocukların tanılanmasında standart testler, gözlemler, uzman raporları ve portfolyo gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Çetin, 2019). Bu merkezde, öğrencilerin tanılanması standart testlerle yapılmaktadır. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli ve DEHB olan bir çocuğun devam ettiği eğitim merkezindeki davranışlarının sınıfa yansımalarını anlamak amaçlanmıştır. Bu temel amaç ışığında araştırmanın temel problemi hem özel yetenekli hem de DEHB olan bir çocuğun davranışlarındaki farklılıkların neler olduğunun ortaya çıkarılmasıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki hem özel yetenekli hem de DEHB olan bir çocuğun devam ettiği bir eğitim merkezindeki davranışlarının sınıfa yansımaları gibi derin ve hassas bir problem durumu konu edinilmiştir. Bu problem durumuna ilişkin verilerin nitel yöntemlerle toplanması uygun görülmüştür. Nitel yöntemlerin az sayıda ve hassas konuların çalışılmasında yaygın olarak kullanılması (Creswell, 2016) bu tercihte etkili olmuştur.

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden tek durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam ve sınırlı bir durum hakkında derinlemesine veri toplayarak durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Tek durum çalışması ise bir konuya veya soruna odaklanılır, bu konu veya sorunu örneklemek için sınırlı bir durum seçilir (Creswell, 2016).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacılardan birinin (T.S.Ü) görev yaptığı özel yetenekliler eğitim merkezindeki deneyimleri ve gözlemleri işe koşulmuştur. Araştırmanın konu edindiği hassas durum öncelikle ebeveynlerinin bilgilendirilmesini ve onaylarının alınmasını gerektirmekteydi. Bu nedenle gözlemlenmesi planlanan çocuğun ebeveynleriyle bir yüzyüze görüşme yapılmıştır. Ebeveynlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynlere mahremiyet, özel bilgilerin paylaşılması, diledikleri anda araştırmayı durdurma hususlarında güvence verilmiştir. Bu güvence üzerine

ebeveynler onay formunu imzalayıp, araştırmaya destek vermeyi taahhüt etmişlerdir. Bu araştırmanın verileri yaklaşık iki ay süren gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırmacının araştırma yerinde bireylerin davranışlarına ilişkin notlar alması şeklinde gerçekleşen gözlemlerin (Creswell, 2017), karmaşık ve derin durumların anlaşılmasında en iyi veri toplama yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir (Patton, 2014).

Araştırmacının Rolü

Veri toplama sürecinde araştırmacılardan tarafından yapılandırılmamış bir gözlem defteri oluşturulmuştur. Bu deftere okul öncesi dönemdeki özel yetenekli ve DEHB olan tanısı konan bir çocuğun devam ettiği eğitim merkezindeki davranışlarındaki farklılıklar not edilmiştir. Yaklaşık iki ay boyunca, hafta içi her gün, çocuğun okula gelmediği zamanlar hariç gözlemler kaydedilmiştir. Veri toplama süreci dönem sonunun yaklaşması ve benzer davranışların tekrar etmesi dikkate alınarak sona erdirilmiştir. Araştırmacı bu süreçte, gözlem yapılan ortamın tamamen içinde ve katılımcılarla yakın ilişki kurarak tam katılımcı gözlemci rolünü benimsemiştir (Patton, 2014).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, veri toplama süreci noktasında son derece hassas bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için eğitim merkezinde gözlem yapılması planlanan bir özel yetenekli ve DEHB olan çocuk bulunmaktadır. Dolayısıyla ilk olarak eğitim merkezinde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan ve bu araştırmanın araştırmacılarından biri olan T.S.Ü., bu öğrencinin ebeveynleri ile bir görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmede ebeveynlere çocuklarının özel ve farklı durumunun sınıftaki yansımalarından bahsetmiş ve bu durumun bilimsel bir araştırmaya konu olabileceğini ifade etmiştir. Her iki ebeveyn bu duruma sıcak baktıklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine birlikte bir hafta sonrası için yeni bir görüşme saati belirlemişlerdir. İkinci görüşme öncesi araştırmanın amacı ve veri toplama şekli şekillenmiş, gönüllü katılım formu ve onay formu gibi işlemler tamamlanmıştır. İkinci görüşmede ebeveynlere araştırma hakkında daha detaylı bilgiler verilmiş, ebeveynler onay formu ve gönüllü katılım formunu imzalamışlardır. Ebeveynlere istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri, elde edilen verilerde kendilerinin veya çocuğun mahremiyetlerini açığa çıkaracak hiçbir unsura yer verilmeyeceği ve verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Son olarak araştırmanın hem özel yetenekli hem de DEHB olan bir çocuğun eğitsel gelişimini desteklemede rol oynayabileceği, benzer durumda olan çocukların eğitiminde dikkate alınacak bilimsel bir çalışma olabileceği ümidi ve araştırma sonuçlarının kendileriyle paylaşılacağı ifade edilmiştir. Bu görüşmenin ardından etik kurul onayına başvurulmuştur. Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 16/3/2023 tarih ve 2023/18 sayılı kararıyla etik kurul onayı alınmıştır. Mahremiyet ve gizlilik göz önüne alındığından araştırmanın yürütüldüğü il ve merkezi ortaya çıkaracak her türlü

bilginin paylaşılmamasına özen gösterilmiştir. Bu aşamada çocuğa da etik bir zorunluluk olarak öğretmeninin dönem boyunca kendisini gözlemleyerek bir rapor hazırlayacağı bildirilmiştir. Çocuğun da onayı alınmıştır. Yani Patton (2014)'ün ifadesiyle açık gözlem yapılmıştır. Okulların açık olduğu ve öğrencinin merkeze geldiği 28 gün gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan her güne G1, G2, G3,… şeklinde bir sıra numarası verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma tek denekli bir araştırmadır. Araştırmada hem özel yetenekli hem DEHB olan bir öğrenci katılımcı olarak yer almaktadır. Bu katılımcı nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen amaçlı örneklem yöntemlerinden aykırı veya anormal durum örneklemesi ile seçilmiştir. Tek bir (N=1) örneklemle bile oluşturulabilecek amaçlı örneklemde mantık, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için zengin durumlar seçmektir. Aykırı veya anormal durum örneklemesinde ise sıra dışı veya özel olan katılımcılar araştırmaya dahil edilir (Patton, 2014).

Verilerin Analizi

Durum çalışmalarında verilerin analizi, durumun ve ortamın detaylı betimlemesini gerektirir (Creswell, 2016). Araştırmada gözlemler aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem defterine kaydedilmiştir. Gözlem defterindeki veriler haftalık periyotlarla 1. ve 2. yazar tarafından analiz edilmiştir. Verilerin haftalık analizi, sonraki gözlemlerde odaklanılması gereken noktalar için araştırmacıya fikir vermede etkili olmuştur. Bu şekilde toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, kapsamlı nitel veriler kod ve temalara indirgenir (Patton, 2014). Gözlemler sonucu elde edilen veriler önce kodlarla ifade edilmiş, sonra bu kodlar bir çizelgeye aktarılmış, çizelgedeki kodlar tema adı verilen anlamlı kümeler altında toplanmıştır. Bu kod ve temalar gözlem defterindeki cümlelerle desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırma konusu ve veri toplama süreci bakımından hassas bir araştırmadır. Bu nedenle araştırma fikrinin ortaya çıkmasından yayımlanma sürecine kadar tüm aşamalarda etik ilkelere çok fazla özen gösterilmiştir. Araştırma raporuna da bu özen yansıtılmıştır. Etik ilkelerin önemsenmesi nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği arttırmada rol oynadığını söylemek mümkündür. Bunun dışında Patton (2014)'un önerdiği birden fazla araştırmacının katılımı ile geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri 1. ve 2. yazarlar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, görüş alışverişi yapılmış ve ortak bir kanaat oluşmuştur. Son olarak da temaları oluştururken dikkate alınan gözlem cümlelerine yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri araştırmacının gözlemleriyle sınırlıdır. Gözlemlerle elde edilen bulgular farklı veri toplama kaynakları ile doğrulanamamıştır. Bu durum, araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Ayrıca araştırma hem özel yetenekli hem de DEHB olan bir çocuğun eğitim merkezindeki yaşantısını konu edinmektedir. Araştırmaya dahil edilecek başka bir çocuğun varlığı bilinemediğinden araştırmanın bulguları tek bir çocuğun gözlemlenmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu da bulguların genellenemeyeceği anlamına gelmektedir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın verileri yukarıda da değinildiği gibi haftalık periyodlarla analiz edilmiş, öne çıkan bulgular belirlenmiştir. Gözlemlerle elde edilen veriler fiziksel ve psikomotor tepkiler, bilişsel ve duyuşsal tepkiler ve sosyal tepkiler olmak üzere üç temada kümelenmiştir.

Tablo 1. Özel yetenekli ve DEHB olan bir çocuğun davranışlarının sınıf ortamına yansımalarına ilişkin bulgular

Tema	Kod (Frekans)
Fiziksel ve Psikomotor Tepkiler	Masaya tırmanma, Yere uzanma, Koridora çıkma, Araç gereçleri kurcalama, Sınıfa girmeme, Hareketlilik, Şiddet eğilimi
Bilişsel ve duyuşsal Tepkiler	Dikkat eksikliği, Sıkılganlık, Özensizlik, Sabırsızlık, Rutinlerden kaçınma
Sosyal Tepkiler	Konuşma sırasını beklememe, Alaycılık, Bağırma, Fiziksel temas, Dikkat çekme çabası, Kurallara uymama

Araştırmada elde edilen veriler çerçevesinde oluşan ilk tema fiziksel ve psikomotor tepkilerdir. Bu tema kapsamında masaya tırmanma, yere uzanma, koridora çıkma, araç gereçleri kurcalama, sınıfa girmeme, hareketlilik ve şiddet eğilimi gibi kodlar oluşmuştur. Bu kodların oluşumunda rol oynayan gözlem notlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Sınıf etkinlikleri yapılırken hareketini kontrol edemediğinden masaya çıkma davranışı göstermektedir (G3, G7, G11, G22).

Oturduğu yerden kalkarak yere uzanmış ve daha sonra sınıfta duramayıp koridora çıkmıştır (G1, G16, G28).

Sınıf içinde dolaplarda bulunan materyalleri ve oyuncakları kullanma ve karıştırma davranışını sergilemektedir. Bunu etkinlik sırasında yaptığı gibi farklı zamanlarda da yapmaktadır(G4, G6, G8, G10, G16, G17, G23, G27, G28).

Özellikle ilk ders saatinin başlamasıyla okul girişinde merkeze gelmek istemeyerek, direnmiştir (G5, G14, G25).

Sınıfta yerinde oturması gereken durumlarda yerinden kalkıyor, sürekli koşuşturuyor. Elleri ayakları kıpır kıpır, sürekli hareket halinde (G4, G9, G13, G18, G22, G25).

İstemediği bir olay veya durum yaşandığında çok çabuk sinirleniyor. Sert ve sivri bakışlar sergiliyor. Bunun yanında arkadaşlarını korkutmaya çalışıyor, zorbalık yapar. Çok çabuk kavga çıkarıyor. Fiziksel şiddete başvuruyor. Kendi hatasını kabul etmeyip arkadaşlarını suçluyor (G6, G10, G18, G23, G27).

Fiziksel ve psikomotor tepkilerden sonra, verilerin kümelendiği diğer bir tema bilişsel ve duyuşsal tepkilerdir. Elde edilen veriler ışığında dikkat eksikliği, sıkılganlık, özensizlik, sabırsızlık ve rutinlerden kaçınma kodları bu tema altında toplanmıştır. Bu kodlar, aşağıdaki gözlem notlarının dikkate alınmasıyla ortaya çıkmıştır:

Dikkati, dış uyaranlar tarafından kolayca dağılıyor. Etkinliklere dikkatini veremiyor. Bu dikkatsizlik performansına da yansıyor (G1, G4, G7, G9, G10, G13, G19, G24, G26, G28).

Ders süresinde çok çabuk sıkılıyor. Etkinlikleri tamamlamada zorlanıyor. Zihinsel çaba gerektiren etkinlikleri sürdürmekten hoşlanmıyor ve isteksiz davranıyor (G1, G2, G6, G12, G14, G19, G22, G23).

Günlük etkinlikleri yaparken özensiz. Örneğin; boyama etkinliği sırasında sürekli karalama yapıyor. Detaylara dikkat etmeden özensiz davranışlar sergiliyor (G5, G9, G13, G17, G27).

Sınıf içerisinde sırasını beklemede zorlanıyor. Oyunların veya karşılıklı konuşmaların bitmesini bekleyemeden müdahale ediyor. Öğretmenin sorusu tamamlanmadan cevabını vermek ister (G3, G6, G11, G17, G22, G23, G25).

Rutin görevlerden hemen sıkılıyor ve yapmayı reddediyor (G4, G13, G15, G21, G23, G26, G28).

Verilerden hareketle oluşan son tema sosyal tepkilerdir. Bu temada konuşma sırasını beklememe, alaycılık, bağırma, fiziksel temas, dikkat çekme çabası ve kurallara uymama kodları yer almıştır.

Öğretmenin ve arkadaşlarının sözünü kesiyor, ilişkili olmayan cümleler kuruyor, sürekli kendisinin dinlenmesini istiyor. Ders esnasında ya da aralarda fazla konuşuyor. Konuştuğu tüm şeylerin herkes tarafından dikkatle dinlenmesini istiyor (G1, G2, G6, G9, G12, G14, G17, G19, G22, G24, G25, G27, G28).

Arkadaşlarına lakap takıyor, alaya alıyor. Kendine aynı davranış yapılınca da aşırı derecede tepki veriyor. İletişim kurarken başkalarını rahatsız edecek konuşmalar ve hareketler sergiliyor (G5, G13, G27).

İstediklerini elde edemeyince sesini yükseltiyor. Hatta bağırarak ağlıyor (G9, G19).

Konuşurken karşısındaki kişiye sık sık dokunarak veya fiziksel temas kurmaya çalışıyor (G4, G8, G11, G13, G14, G17, G20, G25, G28).

Uygun olmayan zamanlarda espriler ya da kelime oyunlarıyla arkadaşlarının ve öğretmeninin dikkatini çekmeye çalışıyor (G2, G9, G10, G24, G26).

Kurallara uymama eğilimi var. Hem sınıf kurallarına hem de etkinliklerdeki kurallara direniyor(G3, G8, G16, G25).

Elde edilen veriler yukarıda açıklanan kodlar ve temalarla ortaya konulduktan sonra aşağıda literatür eşliğinde tartışılmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli ve DEHB olan bir çocuğun devam ettiği eğitim merkezindeki davranışlarını anlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde ulaşılan bulgular, fiziksel ve psikomotor tepkiler, bilişsel ve duyuşsal tepkiler, sosyal tepkiler şeklinde kümelenmiştir. Fiziksel ve psikomotor tepkiler kapsamında masaya tırmanma, yere uzanma, koridora çıkma, araç gereçleri kurcalama, sınıfa girmeme, hareketlilik ve şiddet eğilimi; bilişsel ve duyuşsal tepkiler kapsamında dikkat eksikliği, sıkılganlık, özensizlik, sabırsızlık, rutinlerden kaçınma; sosyal tepkiler kapsamında ise konuşma sırasını beklememe, alaycılık, bağırma, fiziksel temas, dikkat çekme çabası ve kurallara uymama kodları oluşmuştur. Bu bulguların büyük bir bölümü önceki literatürle uyumludur. Wolfle ve French (1990)'in belirttiği sıkılma, sabırsızlık, başkalarına hükmetme eğilimi, başkalarına yüksek ses ve otoriter bir tavır sergileme, duygusal olarak hassaslık, aşırı tepki verme, otoriteyi kabul etmeme, uyumsuzluk ve inatçılık gibi davranışlar bu araştırmanın bulgularına benzerdir. Genel çerçevede bu bireylerin sergilediği farklılıklar fiziksel, duyuşsal ve sosyal alanlarda kümelenebilmektedir (Kargı & Akman, 2003).

Araştırmanın verilerinde olumsuz fiziksel ve psikomotor tepkiler öne çıkmaktadır. Önceki çalışmalar da bu bireylerin davranışsal problemler yaşayabileceklerini belirtmektedir (Kargı & Akman, 2003). Aşırı hareketlilik, çok konuşma ve karşı gelme gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Öner & Kaya, 2022; Şimşek & Karataş, 2019). Webb ve Latimer'e (1993) göre, bu bireyler genellikle yüksek aktivite seviyelerine sahiptir, dikkatlerini toplamakta güçlük çekerler, fazla düşünmeden hareket ederler, belirli görevlerde ısrarcı problemler yaşarlar ve kurallara uymakta güçlük çekerler. Sıklıkla önemli sosyal zorluklar ve akademik başarısızlık yaşayabilmektedirler (Guenther, 1995; Leroux & Levitt Perlman, 2000). DEHB'li özel yetenekli bu çocuklarla yapılan bir başka araştırmada; bu çocuklar ilk olarak sınıfa bırakılarak gözlemlemeye başlamıştır. Çocuklar sınıf içinde serbestçe dolaşmayı tercih etmişlerdir. Daha sonra gözlemci çocuklara sınırlı seçenek sunmuştur. Bu seçeneklerden çocukların geneli somut bir ürün alabilecekleri görsel, hareketli ve ilgi çekici bilgisayar kullanımını gerektiren

stratejik görevleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iki defa farklı çocukların öğrenmelerini geliştirmek için sınıf ortamında hareket edebilecekleri etkinlikleri müfredatlarına dahil etmeleri gerektiğini savunmuştur (Edwards, 2008).

Araştırmada elde edilen verilerle öne çıkan bilişsel ve duyuşsal tepkiler ağırlıklı olarak negatiftir. Literatürde de bu bulguları doğrulayan tespitler mevcuttur. Örneğin Brown vd. (2009), yaptığı bir araştırmada DEHB'i olan çocukların DEHB'i olmayan özel yetenekli çocuklardan okuma başarısı puanlanın düşük olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında DEHB'i olan özel yetenekli çocukların matematik başarı testinden de daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca bu çocukların odaklanamama, ilgiyi sürdürememe ve duygusal problemler yaşayabilecekleri ifade edilmektedir (Kargı & Akman, 2003; Şimşek & Karataş, 2019). Dikkatsizlik, odaklanamama ve sıkılganlık gibi özellikler gösterebilmektedirler (Öner & Kaya, 2022; Şimşek & Karataş, 2019). Özel yetenekli ve DEHB olan bireylerin, duygusal açıdan aşırı hassas veya duyarlı olma eğilimleri olabilir. Bu davranışlar, coşku, aşırı enerji, duyusal uyaranlara güçlü tepkiler ve seçilen görevlere derin bir odaklanma olarak tezahür edebilir (Silverman, 1993). Özel yetenekli bireylerde, bu davranışlar DEHB' nin göstergesi olabilir veya aşırı uyarılabilirlik olarak bilinen bir kavramın göstergesi olabilir (Hartnett vd., 2004). Bu eğilim fiziksel, sosyal ve davranışsal gelişim alanlarını da etkileyebilmektedir (Çetin, 2019; Kargı & Akman, 2003). Araştırmalar bu çocukların yaşadıkları duygusal problemlerle tek başlarına başa çıkamadıklarını, genellikle içe kapanma ve yalnızlığı tercih etme eğilimi gösterdiklerini göstermektedir (Şimşek & Karataş, 2019). Bu duygusal tepkiler, bilinç altındaki unsurlarla ilgi olabilir (Lundin vd., 2021).

Araştırmada ortaya çıkan sosyal tepkiler bu bireylerde yaygın olarak görülebilmektedir. Örneğin bu bireylerin yaşıtlarıyla arkadaşlık kurmakta zorlandıkları araştırmalarda dile getirilmektedir (Taucei vd., 2015). Zentall vd. (2001), DEHB'si olan özel yetenekli erkek çocuklarda kendi entelektüel ve hayal gücü güçlerine göre gecikmiş sosyal ve duygusal olgunluğu tanımlamıştır. Moon vd. (2001), özel yeteneklin DEHB ile ilişkili sosyal ve duygusal sorunları yoğunlaştırdığını, DEHB'si olan özel yetenekli çocukların hem DEHB' si olan yetenekli olmayan akranlarına hem de DEHB' si olmayan özel yetenekli akranlarına göre daha fazla duygusal zorluk yaşadıkları görülmüştür. Özellikle iki kere farklı erkek çocuklar sınıflarında sosyal reddedilmeye katkıda bulunan olgunlaşmamışlık, sorumsuz davranış ve kabul edilemeyecek davranışlar sergilemişlerdir. Benzer şekilde, Chae vd. (2003), DEHB'i olan özel yetenekli çocukların sosyal becerilerinin, teşhis konmamış özel yetenekli akranlarına göre daha zayıf olduğunu bulmuşlardır. Zentall vd. (2001), öğrencilerin liderlik özelliklerinden dolayı öğretmenlerin ödevleri ezberci, tekrarlayan görevlerle sınırlamaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumda DEHB'si olan yetenekli bireylerin eğitiminde karmaşık ödevlerden ziyade daha kısa ödevlerden, aşırı yönlendirmeler yerine hatırlatıcılardan ve ipuçlarından, sık geri bildirimler yerine teşviklerden

yararlanmak daha fazla işe yarayabilir (Willard-Holt vd, 2013). Sosyal problemler yaşama olasılıkları fazla olan özel yetenekli DEHB olan bireyler (Şimşek & Karataş, 2019), iletişim problemleri, arkadaşlarıyla geçinememe, arkadaşlarını rahatsız etme gibi sosyal sorunlarla iç içedirler (Öner & Kaya, 2022; Şimşek & Karataş, 2019). Bu durumun sosyal davranışlarda grubun hedeflerini, fikirlerini ve dinamiklerini anlamamadan kaynaklanabileceği söylenebilir (Kargı & Akman, 2003).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları göz önüne alındığında özel yetenekli ve DEHB olan bir bireyde ağırlıklı olarak negatif tutum ve davranışlar gözlemlenmiştir. Bu tutum ve davranışlar fiziksel ve psikomotor tepkiler, bilişsel ve duyuşsal tepkiler ile sosyal tepkiler temalarında kümelenmiştir. Araştırma bulguları, önceki literatürü doğrulamaktadır. Ayrıca bulguların bu bireylerin eğitiminde dikkate alınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca özel yetenekli bir çocuğun ihtiyaçlarının anlaşılması, çocuğun gelişiminde rol oynayan ve zorlanan ebeveynler ve öğretmenlerinin etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabileceğinden (Piske vd., 2016; Zhang vd., 2020) mevcut veriler, ebeveynler ve öğretmenlere yardımcı olabilir. Araştırma bulgularından hareketle bu çocukların öğretmenlerine yönelik yönelik bilişsel, psikolojik ve sosyal anlamda destek sağlayacak eğitimlerin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Sorunları. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili). *Çocuk Vakfı Yayınları,* 447-460.

American Academy of Pediatrics (2000). Clinical practice guideline: diagnosis and evaluation of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, *105*, 1158-1170. https://doi.org/10.1542/peds.105.5.1158

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., Text Rev.). Washington, DC: Author.

Arabi, Z., Moghaddam, L. F., & Sahebalzamani, M. (2020). The effect of emotion regulation training on family relationships of hyperactive children. *Journal of Education and Health Promotion*, *9*(1), 101. http://doi.org/10.4103/JEHP.JEHP_738_19

Brown, T. E., Reichel, P. C., & Quinlan, D. M. (2009). Executive function impairments in high IQ adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 13(2), 161–167.* http://doi.org/10.1177/1087054708326113

Chae, P. K., Kim, J. H., & Noh, K. S. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly, 47,* 192–201. http://doi.org/10.1177/001698620304700303

Creswell, J. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni- Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (Çev. Ed. S. B. Demir). Siyasal.

Creswell, J. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ce karma yöntem yaklaşımları- Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Çetin, A. (2019). Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve üstün yeteneklilige ilişkin ayırıcı davranışlar. I. Uluslararası İktisat, İşletme ve Sosyal Bilimler Kongresi, Bildiri e-Kitabı. 27-31.

dos Reis Taucei, J., Stoltz, T., & Gabardo, C. V. (2015). Creativity and education: Interactive teaching practices with a gifted student. *Creative Education*, *6*(21), 2263. https://doi.org/10.4236/ce.2015.621234

Edwards, K. (2008). The learning experiences and preferred educational strategies of children who have been identified as gifted with ADHD. *Australasian Journal of Gifted Education, 17,* 15–22. https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.720772947738320

Hartnett, D., N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review, 26,* 73–76. https://doi.org/10.1080/02783190409554245

Kaplan Sayı, A. (2018). Üstün zekâlı çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 54-68. https://doi.org/10.17860/mersinefd.320229

Kargı, E. & Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24,* 212-214. http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/handle/11129/2574

Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder An identification and intervention challenge. *Roeper Review, 22*(3), 171-176. https://doi.org/10.1080/02783190009554028

MEB (2022). https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937

Merriam, S. B. (2018). Qualitative research: A guide to design and implementation, Jossey-Bass.

Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted, 24,* 207–247. https://doi.org/10.1177/016235320102400302

Mousavi, S., Pahlavanzadeh, S., & Maghsoudi, J. (2019). Evaluating the effect of a need-based program for caregivers on the stress, anxiety, depression, and the burden of care in families of children with attention deficit-hyperactive disorder. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, *24*(2), 96-101. http://doi.org/10.4103/IJNMR.IJNMR_11_17

Öner, G. & Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 87-109. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/68741

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods. Sage.

Piske, F. H. R., Stoltz, T., Vestena, C. L. B., De Freitas, S. P., Valentim, B. D. F. B., Sant'ana de Oliveira, C., ... & Machado, C. L. (2016). Barriers to creativity, identification and inclusion of gifted student. *Creative Education*, *7*(14), 1899. https://doi.org/10.4236/ce.2016.714192

Rinn, A. N., & Reynolds, C. R. (2012). Giftedness and attention deficit hyperactivity disorder: Possibility of misdiagnosis. *Roeper Review, 34*(2), 97-105

Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *TEACHING Exceptional Children Plus, 3*(3), 1-9. https://eric.ed.gov/?id=EJ967126

Saranli, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(01), 89-108. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060

Silverman, L. K. (1993). Counseling the gifted and talented. Denver, CO: Love.

Şimşek, M., & Karataş, İ. H. (2019). DEHB'li özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 87-96. https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/51633/580734

Wang, T., Liu, K., Li, Z., Xu, Y., Liu, Y., Shi, W., & Chen, L. (2017). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among children and adolescents in China: A systematic review and meta-analysis. *BMC psychiatry*, *17(32),* 1-11. http://doi.org/10.1186/s12888-016-1187-9

Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. Exceptional Children, 60, 183–185

Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twiceexceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly, 57,* 247–262. http://doi.org/10.1177/0016986213501076

Wolfle, J.& French, M. (1990). Surviving gifted attention deficit disorder children in the classroom. M*eeting of the National Association for Gifted Children.* https://eric.ed.gov/?id=ED374630

Worrell, F. C. (2009). What does gifted mean? Personal and social identity perspectives on giftedness in adolescence. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), The development of giftedness and talent across the lifespan (pp. 131–152). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10 .1037/11867-008

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. *Exceptional Children, 67,* 499–519. http://doi.org/10.1177/001440290106700405

Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., ... & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, *51*, 102077. http://doi.org/10.1016/J.AJP.2020.102077

2117

Konu Alanı: Özel Eğitim

YETERSİZLİKTEN ETKİLENEN BİREYLERE YÖNELİK UYGULANAN KAÇIRILMAYI ÖNLEME VE CİNSEL İSTİSMARDAN KORUNMA PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Ayşenur ARAT ODACI[136],

ÖZET

Bu kısım silinecek amaç ornek olsun.

The aim of this research is to investigate

Yetersizlikten Etkilenen Bireylere Yönelik Uygulanan Kaçırılmayı Önleme Ve Cinsel İstismardan Korunma Programların İncelenmesi

Öz

Bireysel güvenlik programları küçük çocuklara kaçırılma ve cinsel istismardan kaçınma- korunma noktasında kullanabilecekleri bilgi ve beceriyi öğretmektedir. Cinsel istismarın ve kaçırılmanın önlenmesine yönelik oluşturulan programlar çocuklara korunma yollarını bilgi düzeyinde vermekte, taciz anında kullanılabilir olup olmadığını kontrol etmeden sunulmaktadır (Finkelhor ve Strapko, 1992). Küçük çocuklar (3-6 yaş arası) cinsel istismar konusunu anlayacak yeterlilikte görülmemektedir ve okuldaki programlar daha büyük çocuklara yöneliktir). Ancak daha küçük çocuklar istismarcılar açısından daha caziptir (Finkelhor ve Strapko, 1992). Küçük çocuklara ve yetişkinlere cinsel tacizden ve kaçırılmadan kaçınma noktasında kullanabilecekleri bilgi ve beceri öğretilmelidir. Yetersizlikten etkilenen bireyler kaçırılmaya ve cinsel istismara en çok maruz kalan bireylerdir. Bu sayı gün geçtikçe artmaktadır. Cinsel istismarın her türü psikolojik olarak zarar vermekte ve kişinin içinde bulunduğu güven ortamını sarsmaktadır. Çocuk kaçırmanın olası sonuçlarını düşününce, çocuklara güvenlik becerilerini öğreterek olası çocuk kaçırılmalarını minimize etmek önemlidir. Çocuk ve ergenlerin kaçırılma ve istismardan korunmasında en etkili yol eğitimden geçmektedir. Çocuğun ve ergenin yaşına uygun cinsel bilgiyi alması, bedenini tanıması, özel bölgelerini öğrenmesi ve bedenine dokundurtmama hakkı olduğunu bilmesi, doğru ve yanlış dokunuşu ayırabilmesi, istemediği şekilde kendisine dokunulması durumunda neler yapması gerektiğini bilip bunu güvendiği bir yetişkine anlatması,

[136] Öğretmen, aysenur_arat@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

tanımadığı bir kişi ile gitmemesi gerektiği öğretilmelidir. Bu çalışmada yetersizlikten etkilenen bireyler için hazırlanan kaçırılmadan ve cinsel istismardan korunmaya yönelik dokuz eğitim programı incelenmiş ve derlenmiştir. İncelen dokuz çalışmanın dördünde programın edinim düzeyinde gerçekleştiği ancak genellemede etkisinin düşük olduğu, üçünde hem edinim hem genelleme düzeyinde programın başarılı olduğu, iki araştırmada da edinim düzeyinde programın başarılı olduğu ancak genelleme verilerinin alınmadığı belirtilmiştir. Yapılan bu korunma programları direk olarak cinsel istismar ya da kaçırılma oranını azaltmasa da,bu beceriler çocukların uygunsuz cinsel davranışları tanımlamalarını ve suçlu daha fazla ilerlemeden hemen yardım arama becerilerini öğretmiştir. Ayrıca programlar çocukların ve ailelerinin çocuk cinsel istismarı hakkında farkındalıklarını arttırmaktadır ve istismarı ifşa eden çocukların destekleyici karşılık almalarına yardımcı olmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Yetersizlikten etkilenen çocuk, cinsel istismardan korunma, kaçırılmadan korunma,*

AN INVESTIGATION OF ABDUCTION PREVENTION AND SEXUAL ABUSE PROTECTION PROGRAMS FOR INDIVIDUALS AFFECTED BY DISABILITY

ABSTRACT

GİRİŞ

İstismar uzun yıllar boyunca her toplumda farklı şekiller de görülmektedir. Ancak, bu görülme sıklığına rağmen halen istismar konusunda yeterli bir çözüm yolu bulunamamıştır. İstismara karsı çözüm yolları bulabilmek için öncelikle istismarın ne olduğu belirtileri bilinmeli ve incelenmelidir.Cinsel istismar kavramı, 'henüz cinsel gelişimini tamamlamamış bir çocuğun ya da ergenin, bir erişkin tarafından cinsel arzu ve gereksinimlerini karşılamak için güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yolu ile kullanılması' olarak tanımlanmaktadır. Çakmak ve Çakmak (2014) ise çocuğa yönelik cinsel istismarı, gerçekleşen durumun vahametini algılayabilecek durumda olmayan; karşılaştığı cinsel istismara karşı koyacak fiziksel ve zihinsel gelişimi tamamlanmamış durumda olan çocuklara yönelik her türlü zarar verici davranışlar olarak tanımlamışlardır. Topçu (2009) cinsel istismar kapsamına giren davranışları sıralamıştır. Cinsel içerikli konuşmalar, cinsel amaçlı dokunmalar, cinsel temasta bulunma, çocuğun gözünün önünde cinsel ilişkiye girme ya da pornografik görüntüler izlettirme, teşhircilik, zorla ya da kandırarak nitelikli cinsel ilişkide bulunma davranışlarının cinsel istismar kapsamına girdiğini belirtmiştir.

Akbaş, Turla, Karabekiroğlu, Şenses, Karakurt ve Taşdemir'e (2009) göre, Türkiye'de yapılan bir çalışmada araştırmaya katılan çocukların dokunmaya bağlı cinsel istismara maruz kaldığı ve açıklanan istismar davranışlarından anal sürtünmenin erkek çocuklarda, dokunma okşama ve öpmenin kız çocuklarında yüksek oranda saptandığını belirtmişlerdir. Ayrıca yaş oranı arttıkça çocuklar da buna

bağlı olarak birden fazla istismar türüne maruz kaldığı ve kız çocuklarında yaşları arttıkça tecavüze daha yüksek oranda uğradıklarını da yine belirtmişlerdir

Giardino ve Finkel'e göre (2005) cinsel istismarın tespit edilmesinde fiziksel muayene önemlidir. Ancak tecavüz dışındaki diğer cinsel istismar türleri fiziksel muayene esnasında fark edilemez. Nitekim Karan, (2001); Davis&Petretic-Jackson, (2000) da cinsel istismarın okşama veya oral dokunma şeklinde olabileceğini ve cinsel istismarın herhangi bir fiziksel bulguya yol açmadığı sanılabileceğini belirtmişlerdir.

Kaynaklar çocukların cinsel istismar ve kendilerini koruma becerileri hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ve çocuğun cinsel dokunmaları kabul edilebilir olarak gördüklerini söylemektedir.

Lumley ve Miltenberger (1997) zihinsel yetersizliğe sahip olan kişilerin normal gelişim gösterenlere oranla daha fazla cinsel istismar tehdidi altında olduğunu belirtmişlerdir. Çakmak(2011) de zihinsel yetersizliğe sahip olan kişilerin cinsel istismarı tanımlayamamakta ve etiketleyememekte olduğunu söyleyerek bunun nedeni olarak da cinsel istismar kavramına zihinsel yetersizliği bulunanların sahip olmadığını öne sürmüştür. Çakmak (2011), cinsel istismar kavramından dolayı çocukların yaşadığı istismarların farkına varamadığını ve bundan dolayı ne yapılması gerektiğini bilemediklerini belirtmiştir.

Minesota'da sosyal hizmetler ve eğitim yönetimi veri tabanları incelenerek yapılan bir araştırmada istismar öyküsü olan 10.394 çocuğun %32'sinin özel eğitim aldığı, bu çocukların %73'ünün hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ya da davranışsal yetersizliği olan çocuklar olduğu saptanmıştır (Akt. H. Yıldırım Sarı, E. Ardahan, B. Özgüven Öztornacı 2016).

Tüm bunlar göze alınarak küçük çocuklara ve yetişkinlere cinsel istismardan ve kaçırılmadan kaçınma noktasında kullanabilecekleri bilgi ve beceri öğretilmelidir. Nitekim 1999'da (birleşik devletlerde) 58.200 çocuk kaçırılmış, bu çocukların neredeyse yarısı kaçıran kişi tarafından cinsel istismara uğramıştır (Finkelhor, Hammer ve Sedlak, 2002).

Kaçırılma, cinsel istismar çocukların hayatlarında geri dönülmez, kapanması imkansız yaralar açmaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş olan bireylerin var olan problemlerine, cinsel istismar kaçırılma gibi ağır ve kalıcı hasarlara yol açan bir problemin eşlik etmesi hem çocuğu hem de ailesini büyük bir karmaşaya sokabilmektedir

Çocuk kaçırmanın olası sonuçlarını düşününce, çocuklara güvenlik becerilerini öğreterek olası çocuk kaçırılmalarını minimize etmek önemlidir. Çocuk ve ergenlerin kaçırılma ve istismardan korunmasında en etkili yol eğitimden geçmektedir. Çocuğun ve ergenin yaşına uygun cinsel bilgiyi alması, bedenini tanıması, özel bölgelerini öğrenmesi ve bedenine dokundurtmama hakkı olduğunu bilmesi, iyi ve kötü

dokunuşu ayırabilmesi, istemediği şekilde kendisine dokunulması durumunda bunu güvendiği bir yetişkine anlatması, tanımadığı bir kişi ile gitmemesi gerektiği öğretilmelidir.

Ülkemizde ve yurt dışında yetersizlikten etkilenen çocukların kaçırılma ve cinsel istismardan korunmasına yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğunun ortaya konulması, aileler, kanun koyucular, ilgili hizmet sağlayıcılar ve eğitimciler açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma kapsamında yetersizlikten etkilenen bireyler için hazırlanan kaçırılmadan ve cinsel istismardan korunmaya yönelik dokuz eğitim programı incelenmiş ve derlenmiştir.

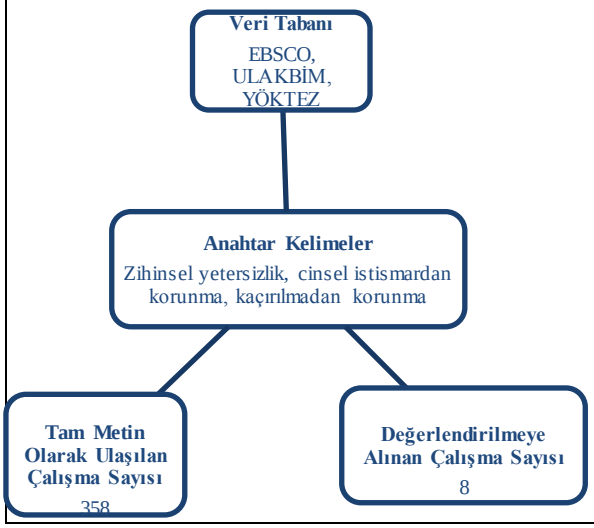
YÖNTEM

Bu çalışma bir derleme (review) çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmada 1995-2020 tarihleri baz alınarak Academic Search Complete (EBSCO), ULAKBİM Ulusal Veri Tabanları ve YÖKTEZ veri tabanı kullanılmıştır. Bu kapsamda 'cinsel istismarda korunma- sexual abuse prevention-, kaçırılmadan korunma ve zihinsel yetersizlik –mental retardation- anahtar kelimeleriyle tam metnine ulaşılabilen deneysel çalışmalar taranmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi toplam 465 adet sonuç görüntülenmiştir. Bunların 358'ine tam metin olarak ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 358 çalışmadan kriteri karşılayan 9 makale ve tez incelenmiştir.

BULGULAR

İncelenen 9 sistematik deneysel çalışmanın 2'si kaçırılmadan kendini koruma düzeylerini; 7'si cinsel istismarı önleme becerileriyle ilişkilidir.

Şekil 1. Sistematik İncelemeye Dahil Edilen Ve Edilmeyen Çalışmaların Seçim Şeması



Değerlendirmeye alınmayan 350 çalışmada yer alan konular;

- Cinsel istismar ve türlerini,
- Cinsel istismar ile ilgili yapılan müdahale yöntemlerine ilişkin derlemeleri,
- Aile, öğretmen ve bakıcıların cinsel istismar konusunda bilgi düzeyleri ve tutumlarını,
- Cinsel istismar konusu hakkında yetersizlikten etkilenen çocukların bilgi düzeylerini
- Cinsel istismarın tanılanmasını ve olası etkilerini,
- Zihinsel engelli çocuklarda cinsel istismar konularını ele alıp, deneysel çalışmalar olmadığı için değerlendirme kapsamına alınmamıştır.

Tablo1 Cinsel İstismardan Korunma ve Kaçırılmayı Önlemeye İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Denekler ve Özellikleri	Araştırmanın Modeli	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Bulgular
Lumley, Mıltenberger, Long, RappAnd Roberts (1998)	36-42 yaşlarında 6 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bayan	Denekler arası çoklu başlama modeli	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin kendini koruma oranlarındaki değişim	Cinsel istismardan korunma programı	Rol oynama düzeyinde etkili, genelleme de etkisizdir.
Mıltenberger, Roberts, Ellıngson And Galensky (1999)	33-37 yaşlarında 5 hafif ve orta zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bayan.	Denekler arası çoklu başlama modeli	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin kendini koruma oranlarındaki değişim	Cinsel istismardan korunma ek eğitim programı	10 haftalık bir eğitim programı istismardan korunma becerilerini kazanmada etkili, genellemede etkisizdir.
Boyle And Lutzker (2005)	5-7 yaşları arasında 3 çocuk ile çalışılmış.	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Kötü ve iyi niyetli dokunuşların ayırt edilmesinde Rol oynamaların kukla oyunlarına	Kötü ve iyi niyetli dokunuşların ayırt edilmesine yönelik güvenlik kuralları ve senaryolar.	Etkili çıkmıştır.

			genellenmesi		
Egemo-Helm, Miltenberger, Knudson,Finstrom,Jostad And Johnson(2007)	28-47 yaşları arasında Hafif zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 7 kadın	Denekler arası çoklu başlama modeli	Cinsel istismardan korunma davranışları	Yerinde öğretim (rol yapma yöntemi)	Öğretimde etkili, genellemede etkisi düşüktür
Johnson, Mıltenberger, Egemo-Helm, Jostad, Flessner, And Gatherıdge (2005)	4-5 yaşlarındaki 17 katılımcı katılmıştır	Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Küçük çocukların kaçırılmadan kendilerini koruma düzeyleri	Kaçırılmadan kendilerini korumanın davranışsal beceri öğretimi programı ile öğretilmesi	Edinim ve genellemede etkilidir.
Tarasenko, Mıltenberger, Brower-Breıtwıeser, Bosch (2010)	7-8 yaşlarında 3 çocuk	Denekler arası çoklu başlama modeli	Kaçırılmadan kendilerini koruma düzeyleri	Akran aracılığıyla kaçırılmadan korunmanın öğretilmesi	Etkilidir
Süzer, (2015)	Otizm spekturum bozukluğu özelliği gösteren 10-16 yaş aralığındaki 3 çocuk	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Cinsel istismar girişimlerine karşı kendini koruma becerilerini öğrenme	Sosyal öykülerle öğretim	Edenim ve genellemede etkilidir.
Uçar, (2014)	12-14 yaş aralığında bulunan hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 3 kız çocuğu	Denekler arası yoklama evreli çoklu	Cinsel istismarı önleme becerisini öğrenme düzeyi	Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri	Edinim ve genellemede etkilidir.

		yoklama modeli		öğretim programı	
Arat Odacı,(2018)	7-9 yaş aralığında bir zihin, bir öğrenme güçlüğü bir otizm den etkilenmiş 2 kız 1 erkek çocuğu	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Cinsel istismardan korunma davranışlarını öğrenme düzeyi	Video ile model olunarak sunulan cinsel istismardan korunma programı	Edinim, genelleme ve sürdürülebilirlikte etkilidir.

Tartışma

Zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylerin cinsel istismardan korunması ve kaçırılmanın önlenmesi konusunda belirtilen veri tabanlarında 1995 ten itibaren yapılan deneysel çalışmalara ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılan araştırmalar incelenerek derlenmiştir. Alanyazına bakıldığında cinsel istismardan korunma ya da kaçırılmanın önlenmesine yönelik deneysel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yine alanyazına bakıldığında cinsel istismardan korunma ve kaçırılmanın önlenmesi konularında ele alınan müdahale yöntemleri daha çok yetersizlikten etkilenmeyen bireylere ve ailelerine yönelik olduğu da dikkatlerden kaçmamaktadır. Genel olarak önlemeye yönelik olan çalışmalar aile eğitim programları, sağlık personelinin eğitilmesi, okul tabanlı eğitim programlarını ve risk altında bulunan ergen ve genç erişkinlerin eğitimini içermektedir (Segal L, Opie RS, Dalziel K. 2012; Knerr W, Gardner F, Cluver L. 2014; Fellmeth GLT, Heffernan C, Nurse J, Habibula S, Sethi D. 2015; Lundgren R, Amin A. 2015).

Yapılan çalışmalar genellikle bayanlara yönelik olup erkeklerin çalışmalara katılma oranının az tutulması da araştırmaların sınırlılığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlıklı nesiller yetiştirmenin önündeki en önemli problemlerinin başında çocukların istismar edilmesi gelmektedir. Bu problem ülkemiz için büyük bir tehdittir. Çünkü araştırmaların sonuçları Türkiye'de ve diğer tüm ülkelerde cinsel istismar vaka sayısının arttığını sayısal verilerle desteklemektedir (Şimşek ve Arkadaşları 2004; Yılmaz ve Ertan 2003). Mevcut literatür yetersizlikten etkilenen bireylerin cinsel istismar ve kaçırılma konularında ne kadar savunmasız olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun birincil sebepleri arasında ilgili profesyonellerin yetersizlikten etkilenen bireyleri göz ardı etmeleri, gerekli hassasiyeti göstermemeleri gelmektedir. Zaten yetersizlikten etkilenen bireyler yaşadıkları travmatik deneyimleri gerekli terapatik ortamlarda anlatabilme şansı yakalayamamaktadır. Terapistler ise çoğunlukla yetersizlikten etkilenen bireylere nasıl yaklaşacakları

konusunda bilgi yoksunudur. Adalet sistemi de yetersizlikten etkilenen bireylere doğru yaklaşmamaktadır. Çünkü yetersizlikten etkilenen bireylerin güvenilir tanıklık edebileceklerine inanmamakta ve özellikle yetersiz iletişim becerilerinin ve yaşanan olayları hatırlamakta güçlük yaşanmasının söz konusu olduğu olaylarda, son derece duyarsız davranmaktadır. Bunun yanı sıra yetersizlikten etkilenen bireylerin kendi yasal hakları için savaşmaları da pek mümkün değildir. Türk eğitim sisteminde cinsel istismardan korunmaya yönelik yürütülen bir uygulama ders yoktur. Öğretmenler, aileler cinsel istismardan korunma ve kaçırılmanın önlemesine yönelik sınırlı bilgiye sahiptir ( ).

Cinsel konularda verilen eğitimlerde ve doğurganlık konularındaki kampanyalarda yetersizlikten etkilenen bireyler bu eğitimlerin ve kampanyaların dışında tutulmaktadır. Sonuç böyle olunca yetersizlikten etkilenen bireylere kendilerini cinsel istismardan ve kaçırılmadan korumalarına yönelik verilecek eğitimlerin önemi artmaktadır. İncelenen araştırmalarda göstermiştir ki yetersizlikten etkilenen bireyler cinsel istismardan ve kaçırılmadan kendilerini koruyacak olan becerileri, davranışları kazanıp bu davranışları, becerileri sürdürebilmektedir.

Bu kapsamda ailelere, öğretmenlere öncelikle cinsel istismarın ne olduğu, cinsel istismarın tanıtılması, cinsel istismarın çocuk üzerindeki etkileri, belirtileri, çocuklara özel bölgelerinin öğretilmesinin nasıl yapılması gerektiği, doğru ve yanlış dokunuşların neler olduğu, cinsel istismardan ve kaçırılmadan kendilerini nasıl korumaları gerektiğine yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir ve aileler mutlaka bu eğitimlere dahil edilmelidir. Güvenlik programları hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Senses, A., Karakurt, M., Taşdemir, G., ve ark.(2009). Cinsel istismara uğramış çocuklar.*Adli Bilimler Dergisi., 8,* 24-32.

Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Ines Journal. Sayı:8*, s: 32-43.

Boyle, C. L., ve Lutzker, J. R. (2005). Teaching young children to discriminate abusive from non abusive situation susing multiple exemplars in a modified discretetrial teaching format. *Journal of Family Violence, 20*, 55-69.

Çakmak, S. & Çarkacı Çakmak. (2011). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları.Türkiye. Vize Yayıncılık.

Çakmak, S. & Çarkacı Çakmak. (2014). Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Cinsel Eğitim Uygulamaları. Türkiye. Vize Yayıncılık.

Davis, J.L. ve Petretic-Jackson, P.A. (2000); "Theımpact of child sexual abuse on adult inter personal functioning. A review and synthesis of the empirical literature".*Aggres Violent Behav, 5,* 291-328.

Egemo-Helm, K. R., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C., ve Johnson, B. (2007). An Evaluation of in situtraining to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. Behavioral Interventions Behav. Intervent, 22, 99–119

Fellmeth GLT, Heffernan C, Nurse J, Habibula S, Sethi D. Education aland skills-based interventions for preventing relation ship and dating violence in adolescents and young adults. The Cochrane Collaboration. 6. Published by John Wiley & Sons, Ltd. 2015.

Finkelhor, D., &Strapko, N. (1992). Sexual abuse prevention education: A review of evaluation studies in child abuse prevention. In D. J. Willis, E. W. Holden, and M. Rosenberg (Eds.), Child Abuse Prevention. New York: Wiley.

Finkelhor, D., Hammer, H., and Sedlak, A.J. (2002). Nonfamily Abducted Children: National Estimates and Characteristics. Juvenile Justice Bulletin, 1-16.

Giardino, A.P.; Finkel, M.A. (2005) "Evaluating Child Sexual Abuse", **Pediatr Ann,** 34:382-394.

Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner ve Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavioral skill straining for teaching abduction- prevention skills to young children. Journal of Applied Behavior Analysis, 38, 67-78.

Karan, A. (2001) **"Acil Tıp El Kitabı"**, Güneş Kitap Evi, Ankara, 477-479.

Knerr W, Gardner F, Cluver L. Improving positive parenting skills and reducing hars hand abusive parenting in low- and middle-ın come countries: A systematic review. Prev Sci. 2013; 14 (3): 352-363

Lumley, V. A. ve Miltenberger, R. G. (1997). Sexual Abuse Prevention For Persons With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, *101*, 459–472.

Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. Journal of Applied Behavior Analysis, 31, 91–101.

Lundgren R, Amin A. Addressing Intimate partner violence and sexual violence among adolescents: Emerging evidence of effectiveness. Journal of Adolescent Health. 2015; 56: 542-550

Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., ve Lumley, V. A. (1999).Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. Journal of Applied Behavior Analysis, 32, 385-388.

Segal L, Opie RS, Dalziel K. Theory! Themissing link in understanding the performance of neonate/ınfanthome-visiting program stop revent child maltreatment: A systematic review. The Milbank Quarterly A Multidisciplinary Journal of Population Healt Hand Health Policy. 2012; 90 (1): 47-106.

Süzer, Tanyel (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Cinsel İstismardan Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yönteminin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Tarasenko, M.,Miltenberger, R.,Brower- Breitwiese, C., Bosch, a. (2010). Evaluation of peer training for teaching abduction prevention skills. Child & family behavior therapy v32 n3 p219-230

Topçu, S. (2009). *Cinsel İstismar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Uçar, Meryem (2014). Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

Yıldırım Sarı, H., Ardahan, E., Özgüven Öztornacı, B. (2016). Çocuk ihmal ve istismarına ilişkin son 10 yılda yapılan sistematik derlemeler. TAF Preventine Medicine Bulletin, 15, 6.

2285

Konu Alanı: Özel Eğitim

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE ÇEVRE VE EKOLOJİ KONULARINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE AKADEMİSYENLERİN GÖRÜŞLERİ

Gökhan GÜÇİN[137],

ÖZET

Sosyal bilgiler, toplumsal varlık olarak insanların zaman ve yer boyutunda birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimini disiplinler arası bir anlayışla ele alan bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler dersi sahip olduğu içerik ile üstün yetenekliler eğitiminde zengin ve çeşitli uygulamalar sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerde sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve akademisyenlerin görüşlerini incelemektir. Üstün yetenekli öğrenciler için eğitim veren BİLSEM programındaki "Çevre ve Ekoloji" ünitesine yönelik görüşler alınmıştır. Araştırma nitel yönteme göre şekillenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları program geliştirme alanın uzman bir kişinin görüşleri alındıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile üstün yetenekliler konusunda çalışan sosyal bilgiler akademisyenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların 21 tanesini BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7 tanesi ise akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre katılımcılar "Çevre ve Ekoloji" ünitesinde çevre, ekosistem, enerji, ekoloji, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik gibi kavramların verilmesi; içerik olarak geri dönüşüm ve atık yönetimi, Türkiye ve Dünya'daki bitki ve hayvan popülasyonları, Dünya'daki çevre sorunları, çevre kirliliği, enerji türleri ve kaynakları konularının yer alması; konuların coğrafya, biyoloji disiplini çerçevesinde işlenmesi; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve çevre okuryazarlığı gibi becerilerin kazandırılması; beyin fırtınası, örnek olay, tartışma ve problem çözme yöntem ve teknikleri ile dersin işlenmesi; saygı, sevgi, duyarlılık, sorumluluk, temizlik gibi değerlerin verilmesi; değerlendirme yöntemi olarak da portfolyo değerlendirme, rubrik ve öz değerlendirme formlarının kullanılması şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: *Üstün Yetenekliler, Çevre, Sosyal Bilgiler*

OPİNİONS OF SOCİAL STUDİES TEACHERS AND ACADEMİCİANS ON ENVİRONMENT AND ECOLOGY ISSUES İN THE EDUCATİON OF THE GİFTED

ABSTRACT

Social studies is a field of study that deals with the interaction of people as social beings with each other and their environment in time and place with an interdisciplinary approach. Social studies course offers rich and diverse applications in the education of gifted students with its content. The purpose of

[137] Dr., gokhangucin13@gmail.com, MEB Esenyurt Bilim ve Sanat Merkezi

this research is to examine the views of social studies teachers and academicians on teaching social studies course in gifted students. Opinions were received on the "Environment and Ecology" unit in the BİLSEM program, which provides education for gifted students. The research was shaped according to the qualitative method. The data were obtained using a semi-structured interview form developed by the researcher. The semi-structured interview form questions developed by the researcher were applied after receiving the opinions of an expert in the field of curriculum development. The study group of the research consists of social studies teachers working in the science and art center and social studies academicians working on gifted people. If I knew 21 of the participants, they were social studies teachers and 7 of them were academicians. According to the findings obtained within the scope of the research, the participants gave concepts such as environment, ecosystem, energy, ecology, climate change, and biodiversity in the "Environment and Ecology" unit; including recycling and waste management, plant and animal populations in Turkey and the world, environmental problems in the world, environmental pollution, energy types and sources; processing the subjects within the framework of geography and biology; gaining skills such as problem solving, decision making, critical thinking and environmental literacy; brainstorming, case studies, discussion and problem solving methods and techniques; giving values such as respect, love, sensitivity, responsibility, cleanliness; They also expressed their opinions as the use of portfolio evaluation, rubric and self-evaluation forms as an evaluation method.

Keywords: *Gifted, Environment, Social Studies*

GİRİŞ

Üstün yeteneklilik 1971'de Marland Kongre raporunda, genel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik yeteneği, yaratıcı ve üretici düşünce, görsel ve sahne sanatları ve psikomotor yetenek alanında üst düzey başarı gösteren kişileri ifade etmektedir (National Association for Gifted Children [NAGC], 2017). Üstün yetenekli çocuklar erken yaşta okumayı öğrenebilir. Bu öğrenciler genel olarak anlama, akılda tutma, kelime bilgisi, depolanmış bilgi ve mantıksal yetenekler de ilerdedirler (Clark, 1997).

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler (NCSS, 1993). Sosyal bilgilerin tanımında da görüldüğü üzere çevre gibi doğa bilimlerine ait konu ve içerikler sosyal bilgilerin çalışma alanı içerisinde yer alabilmektedir. Çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğu, biyolojik, kimyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gibi yaşamsal bütün faaliyetlerini devam ettirdiği bir ortamdır (Daştan, 1999). Sosyal bilgiler üstün yetenekli çocuklara yönelik zenginleştirme uygulamaları açısından önemli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntemler açısından sosyal bilgiler dersi ünite, proje ve etkinlik çalışmaları popüler ve etkin ünitelerin öğretilmesi için uygundur (Özcan ve Mertol, 2015). Sosyal bilgiler öğretim

programının özel amaçları arasında çevre ile ilgili olarak öğrencilerin *"yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri"* ve "*doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları"* amaçları doğrudan yer almaktadır (MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018).

Üstün yetenekli bireyler ahlaki özellikleri gelişmiş öğrencilerdir. Çevre ve insanlıkla ilgili konularda aşırı duyarlılık gösterebilirler (Roedell, 1984; Formia ve Frame, 2001). Ayrıca yüksek empati becerisine de sahip olan bu bireyler çevreye karşı yaşıtlarına kıyasla daha duyarlıdırlar (Cullingford, 1996; Clark, 1997).

Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler normal okul saatleri dışında Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim görmektedirler. BİLSEM'ler okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmaktadır (MEB, 2022). Son yıllarda toplumun çevreye yönelik değişen tutumu sayesinde çevre bilinci ve çevre eğitimi farklı başlıklar altında okul müfredatlarına girmeyi başarmıştır (Hutchinson, Lynch, 1992). BİLSEM sosyal bilgiler öğretim programında da çevre konusuna yer verilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler ve akranlarının çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlamaya yönelik etkinlikler ve çalışmalar yapmadan önce, onların çevreye yönelik algılarını belirlemek önem arz etmektedir. Ancak alanyazında üstün yetenekli öğrenciler ve akranlarının çevre algılarını, çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarını inceleyen araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

İlgili alan yazında üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Esen (2011) tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının düzeylerinin olumlu bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevresel problemlere ilişkin çözüm üretebildikleri tespit edilmiştir. Sontay, Gökdere ve Usta (2014) tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli öğrenciler ve akranlarının çevresel davranışları karşılaştırılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, akranlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Karakaya, Ünal, Çimen, & Yılmaz (2018) tarafında yapılan araştırmada, üstün yetenekli öğrenciler ile akranlarının çevre algılarının belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin ve akranlarının çevre algıları bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, doğa eğitimi alma ve en uzun süre yaşanılan yerleşim yeri) incelenmiş ve anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bakar (2013) gerçekleştirdiği araştırmada 2011-2012 öğretim yılı ikinci döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin plastik atıkların geri dönüşümü ve

çevreye etkileri konularında tutumlarını incelemektir. Sonuç olarak BİLSEM öğrencilerinin tutum puanlarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çayır (2016) çalışmasında ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrenciler ile akranlarının, Fen Bilimleri dersinde almış oldukları çevre eğitim neticesinde çevreye yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına yönelik sundukları çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelemiştir. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları akranlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Külegel (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, Çevre eğitimine dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (E-STEM) temelli etkinlik geliştirmek, sunmak ve geliştirilen etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerde çevreye yönelik algılarını ve 21. yüzyıl becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması esas alınmıştır. Sonuç olarak, E-STEM uygulamaları özel yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik algılarını ve 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmede olumlu yönde katkı sağlamıştır. Uslu (2022) tarafından yapılan araştırma, Aydın İl Mili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) kayıtlı olan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesine yönelik kesitsel tipte planlanmış bir çalışmadır. Çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği ve Çevreye Bilgi Testi puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere gerçekleştirilen araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin çevre ile ilgili algı ve tutumları ele alınmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin çevre konularına daha duyarlı olması meydana gelen çevre sorunlarını da yine bu öğrenciler çözebileceklerdir. Ancak çevre sorunlarının giderek artması ve kendini yenileyeceği düşünülen doğanın dahi artık kendini yenileyemediğini ve bu çevre sorunları yüzünden doğanın kendini yenileme yetisini dahi zamanla kaybetmeye başladığını (Çayır, 2016) düşündüğümüzde çevre ile ilgili öncelikli olarak üstün yetenekliler için hangi konuların, nasıl ve ne şekilde öğretim programında yer alması gündeme gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekliler için bu konuda yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM sosyal bilgiler öğretim programındaki "Çevre ve Ekoloji" ünitesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve akademisyenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Sizce Çevre ve Ekoloji ünitesi altında üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak hangi kavramlara yer verilmelidir?
2) Çevre ve Ekoloji ünitesi içinde sizce içerikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak hangi konulara yer verilmelidir?

3) Sizce Çevre ve Ekoloji ünitesindeki içerik/konular hangi disiplinlerle (disiplin içi ve disiplinler arası) ilişkilendirilmelidir?
4) Üstün yetenekli öğrencilere Çevre ve Ekoloji ünitesinin süreç boyutunda hangi beceriler kazandırılmalıdır?
5) Üstün yetenekli öğrencilere Çevre ve Ekoloji ünitesinin üst düzey düşünme becerilerini (üstbilişsel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme v.b gibi) kazandırmak için hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?
6) Üstün yetenekli öğrencilere Çevre ve Ekoloji ünitesinin süreç boyutunda hangi değerler kazandırılmalıdır?
7) Sizce üstün yetenekli öğrencileri Çevre ve Ekoloji ünitesi kapsamında değerlendirmede hangi ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır?

YÖNTEM

BİLSEM sosyal bilgiler öğretim programındaki "Çevre ve Ekoloji" ünitesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve akademisyenlerin görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 21 BİLSEM sosyal bilgiler öğretmeni ile 7 akademisyen olmak üzere 28 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örneklem problemle ilgili olarak saptanan niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Koç Başaran, 2017). Bu araştırmada çalışma grubu BİLSEM'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile üstün yetenekliler ile ilgili çalışmalar yapan akademisyenler temel ölçüt olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmede kullanılan açık uçlu soruları belirlemede program geliştirmenin temel öğeleri dikkate alınmıştır. Oluşturulan görüşme soruları üzerinde uzmanların görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda son şeklini alan açık uçlu sorular, katılımcıların Çevre ve Ekoloji ünitesi hakkında görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır. Daha sonra katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metinlerin okunması sonucunda cevaplardaki kategoriler belirlenerek veriler sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek tablolar şeklinde sunulmuştur. Katılımcılara "K" kodu verilerek görüşleri doğruda alıntılanarak aktarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleri ve akademisyenlerden toplanan veriler tema ve kodlar biçiminde sıklık (s) derecelerine göre Tablolar şeklinde verilmiştir. Katılımcıların görüşleri ise doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

Tablo 1. Çevre ve Ekoloji ünitesi altında üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak belirtilen kavramlara ilişkin görüşler

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Çevre	21	Kentleşme	2
Ekosistem	10	Ekolojik Ayak İzi	2
Enerji	6	Ekolojik Kent	1
Ekoloji	5	Evren	1
İklim/İklim Değişikliği	4	Fosil Yakıt	1
Biyoçeşitlilik	4	Göç	1
Sürdürülebilirlik	3	Açlık	1
Değişim	3	Besin Zinciri	1
Kirlilik	3	Biyom	1
Kuraklık	2	Küresel Isınma	1
Küresel Sorun	2	Mikroklima	1
Ekolojik Denge	2	Makrokilima	1
Doğal Kaynaklar	2	Polülasyon	1
Endemik	2	Teknoloji	1
Habitat	2	Çevre Bilinci	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcı görüşlerinden 30 kavram elde edilmiştir. En çok belirtilen kavramlar sırasıyla çevre (s=21), ekosistem (s=10), enerji (6), ekoloji (5) olmuştur. Diğer kavramlar ise iklim/iklim değişikliği (s=4), biyoçeşitlilik (s=4), sürdürülebilirlik (s=3), değişim (s=3), kirlilik (s=3), kuraklık (s=2), küresel sorun (s=2), ekolojik denge (s=2), doğal kaynaklar (s=2), endemik (s=2), habitat (s=2), kentleşme (s=2), ekolojik ayak izi (s=2), ekolojik kent (s=1), evren (s=1), fosil yakıt (s=1), göç (s=1), açlık (s=1), besin zinciri (s=1), biyom (s=1), küresel ısınma (s=1), mikroklima (s=1), makrokilima (s=1), polülasyon (s=1), teknoloji (s=1), çevre bilinci (s=1) olmuştur.

Tablo 2. Çevre ve Ekoloji ünitesi altında içerikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak konulara ilişkin görüşler

Konular	Sıklık
Çevre ve çevre sorunları	16
Enerji türleri	9
Küresel ısınma ve iklim değişikliği	6
Ekoloji politikaları	5

Geri dönüşüm	2
Karbon ayak izi	2
Türkiye ve Dünya'daki bitki ve hayvan popülasyonları	2
Genetiği değiştirilmiş organizmalar	1
Tarihsel süreçteki yerleşmeler	1
Teknoloji ve çevre ilişkisi	1
Türkiye'nin Üretim kaynakları	1
Tarihteki ilk yerleşmeler	1

Tablo 2'de üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan içeriğe yönelik konulara ait görüşler yer almaktadır. İçerik olarak çevre ve çevre sorunları (s=16) ilk sırada yer almaktadır. Onu enerji türleri (s=9), küresel ısınma ve iklim değişikliği (s=6), ekoloji politikaları (s=5) takip etmektedir. Diğer konular ise geri dönüşüm (s=2), karbon ayak izi (s=2), Türkiye ve dünya'daki bitki ve hayvan popülasyonları (s=2), genetiği değiştirilmiş organizmalar (s=1), tarihsel süreçteki yerleşmeler (s=1), teknoloji ve çevre ilişkisi (s=1), Türkiye'nin üretim kaynakları (s=1), tarihteki ilk yerleşmeler (s=1) olarak sıralanmıştır.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K1: "Özellikle çevre bilincinin kazandırılması açısından gerekli olan küresel ısınma ve etkileri, doğal ortamda yaşama vb konulara yer verilebilir"

K3: "Tarihsel süreçteki yerleşmeler, insanın çevre üzerindeki olumlu olumsuz etkileri."

Tablo 3. Çevre ve Ekoloji ünitesi içerik/konuların ilişkilendirileceği disiplinlere (disiplin içi ve disiplinler arası) yönelik görüşler

Disiplinler	Sıklık	Disiplinler	Sıklık
Coğrafya	19	Fizik	1
Biyoloji	13	Jeoloji	1
Kimya	7	Klimatoloji	1
Fen Bilimleri	6	Matematik	1
Sosyoloji	6	Meteoroloji	1
Ekonomi	5	Mimari	1
Görsel Sanatlar	3	Psikoloji	1
Zooloji	2	Siyaset	1
Teknoloji	2	Tarih	1
Astronomi	2	Türkçe	1
Din	1	Uluslararası İlişkiler	1
Edebiyat	1		

Tablo 3'te görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan içeriğin ilişkilendirileceği disiplinlere yönelik görüşler yer almaktadır. Çevre ve ekoloji konularının en fazla Coğrafya (s=19) ile ilişkilendirilmesi görüşü ön plana çıkmaktadır. Onu Biyoloji (s=13), Kimya (s=7), Fen Bilimleri (s=6),

Sosyoloji (s=6), Ekonomi (s=5) izlemektedir. Diğer disiplinler ise Görsel Sanatlar (s=3), Zooloji (s=2), Teknoloji (s=2), Astronomi (s=2), Din (s=1), Edebiyat (s=1), Fizik (s=1), Jeoloji (s=1), Klimatoloji (s=1), Matematik (s=1), Meteoroloji (s=1), Mimari (s=1), Psikoloji (s=1), Siyaset (s=1), Tarih (s=1), Türkçe (s=1), Uluslararası İlişkiler (s=1) olmuştur.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K4: "Kesinlikle değişim teması; fen ve teknoloji canlıların çeşitliliği ile bağlantı kurulmalı."

Tablo 4. Üstün yetenekli öğrencilere Çevre ve Ekoloji ünitesinde yer alan becerilere ilişkin görüşler

Beceriler	Sıklık
Problem Çözme Becerisi	7
Karar verme	6
Çevre Okuryazarlığı	4
Eleştirel Düşünme	4
Gözlem	3
Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	3
Mekânı Algılama	3
Harita Okuryazarlığı	2
Yaratıcı Düşünme	2
Öz denetim Becerisi	1
Tahmin Etme	1
Değişim ve Sürekliliği Algılama	1
Empati	1
Araştırma	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrenciler için Çevre ve Ekoloji ünitesi kapsamında kazandırılması gereken becerilere yönelik görüşler yer almaktadır. En çok problem çözme becerisi (s=7), karar verme (s=6), çevre okuryazarlığı (s=4), eleştirel düşünme (s=4) becerileri ile ilgili görüşler belirtilmiştir. İfade edilen diğer beceriler ise gözlem (s=3), tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama (s=3), mekânı algılama (s=3), harita okuryazarlığı (s=2), yaratıcı düşünme (s=2), öz denetim becerisi (s=1), tahmin etme (s=1), değişim ve sürekliliği algılama (s=1), empati (s=1) ve araştırma (s=1) becerileridir.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K16: "Eleştirel düşünme problem çözme karar verme yaratıcı düşünme gibi ileri düşünme becerileri ve tüketim alışkanlıklarının düzenlenmesi."

K25: Çevre okuryazarlılık, harita okuryazarlığı, mekânı algılama, tablo diyagram çizebilme"

Tablo 5. Üstün yetenekli öğrencilere Çevre ve Ekoloji ünitesinde yer alacak yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler

Yöntem ve teknikler	Sıklık	Yöntem ve teknikler	Sıklık
Tartışma Yöntemi	9	Deney-laboratuar	1
Beyin Fırtınası	8	Drama	1
Problem Çözme	6	Eğitici Oyun	1
Örnek Olay	5	Gösteri (demonstrasyon)	1
Gezi Gözlem	4	Kavram Haritaları	1
Bireysel çalışma yöntemi	3	Soru Cevap	1
Proje	3	Anlatım	1
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	2	Balık Kılçığı	1
İstasyon Tekniği	2	Deney-laboratuar	1
İşbirlikli Çalışma	2		

Tablo 5'te görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrenciler için Çevre ve Ekoloji ünitesi kapsamında kullanılması gereken yöntem ve tekniklere yönelik görüşler yer almaktadır. En fazla tartışma yöntemi (s=9), beyin fırtınası (s=8), problem çözme (s=6), örnek olay (s=5), gezi-gözlem (s=4) ile ilgili görüş belirtilmiştir. Diğer ifade edilen yöntem ve teknikler ise bireysel çalışma yöntemi (s=3), proje (s=3), altı şapkalı düşünme tekniği (s=2), istasyon tekniği (s=2), işbirlikli çalışma (s=2), deney-laboratuar (s=1), drama (s=1), eğitici oyun (s=1), gösteri (demonstrasyon) (s=1), kavram haritaları (s=1), soru cevap (s=1), anlatım (s=1), balık kılçığı (s=1), deney-laboratuar (s=1) olarak bulgulanmıştır.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K14: "Sebep ve sonuçları tartışabileceği örnek olaylar. Mesela Hazar nasıl kurudu, başlangıçta yapılan sulama faaliyeti nasıl etkiler deyip sonrasında kestiğimiz yerden olaylara devam edebiliriz."

K19: "Öğretmen tarafından imkân ve konuya göre değişmekle birlikte işbirlikli öğrenme, araştırma inceleme, deney, gözlem, anlatım soru cevap karar verme gibi tüm teknikler uygulanabilir."

Tablo 6. Üstün yetenekli öğrencilere Çevre ve Ekoloji ünitesinde yer alacak değerlere ilişkin görüşler

Değerler	Sıklık
Saygı	10
Sevgi	9
Duyarlılık	8
Sorumluluk	6
Temizlik	3
Hoşgörü	3
Tasarruf	2
Bilimsellik	2

Çalışkanlık	2
Estetik	1
Yardımseverlik	1

Tablo 6'da görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrenciler için Çevre ve Ekoloji ünitesi kapsamında öncelik olarak işlenmesi gereken değerlere yönelik görüşler yer almaktadır. En çok görüş belirtilen değerler saygı (s=10), sevgi (s=10), duyarlılık (s=8) ve sorumluluk (s=6) olmuştur. Diğer belirtilen değerler ise temizlik (s=3), hoşgörü (s=3), tasarruf (s=2), bilimsellik (s=2), çalışkanlık (s=2), estetik (s=1) ve yardımseverlik (s=1) olmuştur.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K23: "Demokratik yaşam içinde ekolojik temelli bir toplum anlayışı geliştirmek"

K8: "Temizlik, ekolojik duyarlılık, geri dönüşüm ve yenilenebilir enerji kullanmaya yatkınlık"

Tablo 7. Üstün yetenekli öğrencileri Çevre ve Ekoloji ünitesinde yer alacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşler

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Sıklık
Portfolyo Değerlendirme	6
Rubrik	6
Öz Değerlendirme Formu	5
Kısa cevaplı sorular	4
Akran Değerlendirme	3
Derecelendirme Ölçekleri	3
Kontrol Listesi	3
Performans Değerlendirme	2
Yapılandırılmış Grid	2
Gözlem Formları	2
Tanımlayıcı Dallanmış Ağaç	1

Tablo 6'da görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrenciler için Çevre ve Ekoloji ünitesi kapsamında kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşler yer almaktadır. Sırasıyla en çoktan en aza portfolyo değerlendirme (s=6), rubrik (s=6), öz değerlendirme formu (s=5), kısa cevaplı sorular (s=4), akran değerlendirme (s=3), derecelendirme ölçekleri (s=3), kontrol listesi (s=3), performans değerlendirme (s=2), yapılandırılmış grid (s=2), gözlem formları (s=2), tanımlayıcı dallanmış ağaç (s=1) şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K4: “Proje geliştirmeleri ve bilimsel araştırma basamaklarına uygun olarak yapıp yapmadıklarına yönelik kontrol listesi kullanılabilir.”

K9: “Performans değerlendirme, gözlem formları, portfolyo değerlendirme, akran değerlendirme. Özellikle geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve uygulamalarından kaçınılmalıdır. Bu yöntem ve teknikler üst düzey becerileri ve duyuşsal özellikleri ölçmede yeterli değildir.”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında katılımcıların “Çevre ve Ekoloji” ünitesinde çoğunlukla çevre, ekosistem, enerji, ekoloji, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik gibi kavramların yer alması gerektiği ile ilgili görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Beceri olarak problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve çevre okuryazarlığı gibi becerilerin kazandırılması; değerler olarak da saygı, sevgi, duyarlılık, sorumluluk, temizlik gibi değerler ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Yalçın (2014) erken yaşlarda çevre eğitimine başlanılmasının önemli olduğunu ve özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağlarında öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade tutum ve davranışa yönelik eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öztürk ve Öztürk (2016) bireylerin kendileri için gerekli olan becerileri elde etmede bildikleri ve değer verdikleri bir konu olmasına dikkat ettiklerini belirterek çevreye karşı duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmede kavram, değer ve beceri öğretiminin doğru yapılmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Programlarında çevre ile ilgili kavram, beceri ve değerler gibi ögelerin hem nicelik hem de nitelik yönünden artırılmasının yararlı olduğu ifade etmektedir.

İçerik olarak geri dönüşüm ve atık yönetimi, Türkiye ve Dünya’daki bitki ve hayvan popülasyonları, Dünya’daki çevre sorunları, çevre kirliliği, enerji türleri ve kaynakları konuları ile ilgili görüşler dile getirilmiştir. Konuların coğrafya, biyoloji, kimya, fen bilimleri, sosyoloji, ekonomi disiplinleri çerçevesinde işlenmesi; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve çevre okuryazarlığı gibi becerilerin kazandırılması; beyin fırtınası, örnek olay, tartışma ve problem çözme yöntem ve teknikleri ile dersin işlenmesi; değerlendirme yöntemi olarak da portfolyo değerlendirme, rubrik ve öz değerlendirme formlarının kullanılması şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Bu çerçevede çevre eğitimi ile ilgili hem içerik hem de yöntem-teknik ve değerlendirme araçlarının kullanılması konusunda bir çeşitlilikten söz etmek mümkündür. Öztürk ve Öztürk (2016) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının çevre eğitiminin genel amaçlar, vizyon, kazanımlar, kavram, değer ve beceriler açı-sından incelemiştir. Çevre kavramının yakın çevre, çevre koruma ve çevreye duyarlılık şeklinde yer aldığını ifade ederek geniş bir konu olan çevrenin dar bir anlayışla ele alındığını saptamıştır. Bu bağlamda çalışmanın bu sonuçları önemli olmuştur.

Sonuç olarak Esen (2011), Bakar (2013), Sontay, Gökdere ve Usta (2014), Çayır (2016), Karakaya, Ünal, Çimen, & Yılmaz (2018), Külegel (2020), Uslu (2022) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli

öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum besledikleri ve çevre konusunda duyarlı oldukları söylenebilir. Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak Sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinde çevre konusu şekillendirilebilir. Ayrıca bu araştırma üstün yetenekliler konusunda çalışan öğretmen ve akademisyenler ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Clark, B. (1997). Growing Up Gifted (5. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill.

Cullingford, C. (1996). Children's Attitudes To The Environment. In C. Blackwell & G.I. Harris (Eds.), Environmental İssues İn Education (pp. 14–17). Aldershot, VT: Ashgate.

Danıel R. Lynch ve Charles E. Hutchinson (1992). Environmental Education. *National Academy of Sciences*, Vol. 89, 864-867.

Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığın oluşmasında eğitimin yeri ve önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18.

Esen, T. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

Fornia, G. L.and Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling.*The Family Journal*, *9*(4), 384-390.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(47), 480-495.

Lynch, D. R., & Hutchinson, C. E. (1992). Environmental education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *89*(3), 864-867.

MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Erişim tarihi 22.05.2023. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Erişim tarihi 22.05.2023 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

National Association for Gifted Children. (2017). A brief history of gifted and talented education. Erişim Tarihi. 10.12.2017. https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education

NCSS. (1993 January; February). The Social Studies Professional, Washington DC: National Council For Social Studies

Özcan, D. & Mertol, H. (2015). *Üstün zekâlılarda sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem.

Öztürk, T., & Öztürk, F. Z. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1533-1550.

Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, *6*(3), 127- 130.

Sontay, G., Gökdere, M., & Usta, E. (2014). A Comparative Investigation of Environmental Behaviors of Gifted Students and Their Peers/Üstün Yetenekli Ögrencilerle Akranlarının Çevresel Davranislarinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Egitim Dergisi, 4*(2), 90-106.

Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Uslu, E. (2022). İlkokul ve ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesi: Aydın ili örneği (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

ÜNİVERSİTEDE ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜRECİNE UYUMUNUN ÖZELLİKLERİ

Marzhan Moldakhanova[138]

FEATURES OF ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UNIVERSITY

КІРІСПЕ

Ерекше қажеттіліктері бар тұлғалардың білім алуы қазіргі білім беру жүйесінде ерекше орынға ие болып, Қазақстан Республикасының білім беру аймағындағы реформаларда ізгілікке бағытталып отыр. Барлық әлемде жалпы қабылданған тенденция ретінде даму мүмкіндігі шектеулі және мүгедек тұлғалардың дамуында ерекшелігі жоқ тұлғалармен бірлесе оқуымен тәрбиеленуі инклюзивті білім беру болып табылады. Ол өз алдына олардың сапалы білім алуын қамтамасыз ете отырып, әлеммен байланысында кедергілерді жоюға және тұтас қоғамға кіріктірілуіне мүмкіндік береді.

Еліміздің Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың "Сындарлы қоғамдық диалог – Қазақстанның тұрақтылығы мен өркендеуінің негізі" атты халыққа Жолдауында [1] осы үдерістің жалғасы негізінде отбасы және бала институтын қолдау, инклюзивті қоғам құру қажеттілігін назарға ала отырып, «Біз ерекше қажеттіліктері бар адамдар үшін тең мүмкіндіктер жасауға міндеттіміз» - деп атап көрсеткен. «Мүгедектердің құқықтары туралы» Конвенцияға [2] сәйкес, мүгедектердің кемсітусіз және басқалармен тең дәрежеде, жалпыға ортақ кәсіби жоғары білім алуларын және өмір бойы оқуға қол жеткізулерін қамтамасыз етеді. Бұл 24-баптың 5-бөлімінде жоғары оқу орындарындағы оқу үдерісінде мүгедек тұлғаларға жеке дара қатынас жасау көзделетін құқықтардың мазмұны толық қамтылған. Бұл тәсілдер инклюзивті білім беру жүйесінде даму

[138] Öğrenci, Gazi University, Ankara, mmoldaxanova@mail.ru

мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың бейімделуіне, сау құрдастарымен бір топта, жоғары оқу орнында толыққанды және сапалы кәсіптік білім алуына мүмкіндік береді[3].

Осындай мақсатқа қол жеткізу үшін, елімізде елеулі істер атқарылуда. Атап айтсақ, Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында және оны жүзеге асыру бойынша іс-шаралар жоспарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер үшін 2020 жылға қарай тең жағдай мен кедергісіз қолжетімділікті жасаған ЖОО-ның үлесі 100%-ды құрайды деп көрсетілігені мәлім [4]. Ал Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында [5] оқытудың қауіпсіз және жайлы ортасын қамтамасыз ету міндетінде инклюзивті ортада ерекше қажеттіліктері бар балаларды (тұлғаларды) психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу үшін мамандардың тапшылығы, Кәсіби стандарт негізінде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтар үшін біліктілік талаптары жаңартылуы қажет екендігі атап көрсетілген.

Байқап отырғанымыздай, жоғары оқу орнының маңыздылығы өте жоғары, алайда болашақ мамандарды даярлауда тек дені сау тұлғаларға бағытталатыны байқалады. Инклюзивті білім беру мәселесін мектепке дейінгі және жалпы білім беру деңгейлерінде ұйымдастыру туралы еңбектер бар екендігін мойындаймыз, алайда жоғары білім беру сатысындаға инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың ерекшеліктерін зерттеу қажетті дәрежеде емес екендігін байқаймыз. Сондықтан ЖОО-ның алдында ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау міндеті тұр.

ӘДІСТЕР

Жоғарғы оқу орындарында инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау маңызды рөл атқарады. Психологиялық-педагогикалық қолдау мамандардың жүйелі ұйымдасқан, бір тұтас әрекеттерінің барысында әрбір білім алушының білім беру-тәрбие үдерісінде өз мүмкіндігі мен қажеттіліктеріне сәйкес табысты оқуы мен дамуы үшін қажетті әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық қолдау білім алушыға көмек (немесе қолдау) көрсетудің ерекше түрі ретінде қарастырылады [6]. Зерттеушілердің пікірінше психологиялық және педагогикалық қолдау көрсетудің екі бағытын көрсетуге болады: өзекті – білім алушыдағы осыған дейін пайда болған қиындықтарды шешуге бағытталған; перспективалы – оқуда болуы мүмкін ауытқуларды ескеру және алдын алуға бағытталған. Екі бағыт та педагогикалық үдеріске қолдау қызметінің барлық

мамандарының бірлескен күш-жігерінің арқасында іске асырылуы мүмкін. Олардың қызметінде өзара байланысты және оларды ескеру қажет міндетті үш компонент бар:

- бала дамуының диагностикасы (психикалық, тұлғалық, әлеуметтік);

- түзету-дамыту бағыттылығының жеке және топтық сабақтарының бағдарламаларын іске асыру;

- білім беру ортасын баланы оқыту мен дамыту және бағалау жүйесі арқылы оның даму деңгейін бағалауға қоятын талаптары көзқарасы тұрғысынан талдау. Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау түрлі мамандардың яғни психолог, әлеуметтік педагог және оқытушылармен студенттер және ата-аналардың өзара тығыз әрекетін білдіреді [7]. Педагог-психолог өз қызметінде психологиялық оңалтудың келесі әдістерін қолданады: әңгіме, жеке психологиялық кеңес, психологиялық көмек, рөлдік ойындар, тренингтік жаттығуларды, сабақта туындағын түрлі жағдайларда қажет психологиялық өзара көмек пен өзара қолдау тобын қолданады.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР

ЖОО-ның алдында ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау мақсатында жоғарғы оқу орындарында қандай жұмыстар атқарылуы тиіс, ұйымдастырушылық-педагогикалық мәселелер қалай шешімін табу қажет деген сұрақтың жауабын іздеу мақсатында, біз жоғары оқу орындарында инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың ерекшеліктерін, оның ішінде шетелдік және отандық тәжірибеге талдау жасадық[8].

Америка құрама штаттары (ары қарай - АҚШ) және Еуропа елдерінің жоғары оқу орындарының мүгедек студенттермен жұмыс жүргізуге байланысты тәжірибелеріне салыстырмалы талдау жасау арқылы ЖОО-ның құрылымдық бөлімшелерінің негізгі бес түрлі үлгісін көруге болады:

1. Ғылыми-зерттеу

2. Оқыту-оңалту

3. Оқу-әдістемелік

4. Оқыту-интеграциялау

5. Кешенді қызмет көрсету.

Нақты қарастыратын болсақ:

1. Ғылыми-зерттеу орталықтары. Ғылыми-зерттеу орталықтарының айырмашылық параметрлеріне кіретіндер: мүгедектер мәселелері бойынша ғылыми зерттеулер жүргізу; ЖОО жағдайында өңделген технологиялардың апробациясы; диссертациялардың жазылуы; оқытушылармен, мүгедек-қызметкерлермен жұмыстарды ұйымдастыру және осы санат үшін бейімделген әр түрлі технологияларды апробациялау; журналдар, ғылыми мақалалар, монографиялар шығару; оңалту, медицина, денсаулық, психология кафедраларымен ынтымақтастық орнату; халықаралық ғылыми жобалар мен гранттарды әзірлеу.

2. Оқыту-оңалту орталықтары. Оқыту-оңалту құрылымдық бөлімшелерінің қызметі: оңалту базасын құру; медициналық жәрдемді ұйымдастыру; оқу үдерісін ұйымдастыруға арналған ұсынымдарды әзірлеу; психологиялық ақыл-кеңес беру; оңалтудың жеке бағдарламаларын әзірлеу; жергілікті және аймақтық оңалту орталықтарымен ынтымақтастық орнату.

3. Оқу-әдістемелік құрылым. Оларға тән қызметтердің бағыттарына жататындар: мүгедектерге білім беруші педагогтар мен көмекші қызметкерлерге әдістемелік көмек көрсету; оқу курстарын ұйымдастыру және жүргізу; құжаттарды біріздендіру және құжат айналымының жүргізілуі; әр түрлі санаттағы мүгедек-студенттермен жұмыс жүргізуге байланысты оқытушылар мен қызметкерлер үшін әдістемелік ұсынымдар әзірлеу; оқу-әдістемелік семинарларда, тренингтерде даму мүмкіндігі шектеулі студенттерді оқытуға оқытушыларды дайындау.

4. Оқыту-интеграциялау қызметтерінің айналысатын іс-әрекет бағыттарына: «Мүгедектерді әлеуметтік интеграциялау» туралы заңдардың негізінде жұмыстарын ұйымдастыру; университетте мүгедектерді интеграциялау бағдарламасының болуы; даму мүмкіндігі шектеулі студенттердің білім алу ортасына интеграциялану деңгейін міндетті бағалау; медициналық-оңалту бағдарламасының болуы; міндетті оқу репетиторы мен тьютордың болуы; жоғары оқу орындарының арасында академиялық ұтқырлық бағдарламаларда қарастырылғандай мүгедек студенттермен алмасуды ұйымдастыру; жұмыспен қамту саласындағы интеграциялау (кәсіпорындарда тәжірибеден өту, жұмысқа орналасу); спорттың жекелеген түрлеріне бейімделу.

5. Кешенді қызмет көрсету орталықтарының ерекшелігі, бір-бірімен байланысты әр түрлі қызмет түрлерінің жиынтығынан тұрады. Олар: әлеуметтік-педагогикалық, ғылыми және әдістемелік, ақпараттық-танымдық және үйлестірушілік, сонымен бірге медициналық-оңалту.

Мүгедек және даму мүмкіндігі шектеулі студенттерге қолдау көрсету және сүйемелдеу қызметтерінің, осы типті орталықтардың барлығына тән ортақ факторлар[9]:

- қаржылық көмектің болуы;

- қосымша көмек түрлерінің ұйымдастырылуы;
- сүйемелдеу технологияларының баламалы түрлерін пайдалану;
- қолжетімді форматтағы ақпараттарды ұсыну (Брайль шрифті, электронды мәтін, кең қалыпты мәтін, аудио, бейнематериалдар);
- емтихандарды тапсыру үшін қолжетімді және кедергісіз жағдайлар жасау;
- қолдау және сүйемелдеу бойынша мамандардың: тьютер, ментор, коуч, жеке көмекшілер, жоғары курс студенттерінің ішінен волонтерлардың жұмыстарын ұйымдастыру болып табылады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Әрбір жоғары оқу орны даму мүмкіндіктері шектеулі студенттер мен мүгедектер үшін қолжетімді, әрі сапалы білім алуларына қажетті лайықты демалыстарын ұйымдастыру, құқықтарын қорғау сияқты жағдайлар жасауы тиіс, яғни, бұл жоғары оқу орындарында даму мүмкіндіктері шектеулі студенттер мен мүгедектерді ЖОО-на түсуге дайындаудан бастап, мамандықтары бойынша жұмысқа сәтті орналасуларына дейін болатын психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз ете алатын ерекше құрылымдарының құрылуын қажет ететінін анық көрсетеді. ЖОО-да мүгедек және даму мүмкіндігі шектеулі студенттерді қолдаудың негізгі мақсаты тұлғаның құндылығы мен өзін-өзі танытуы, демократиялануы мен ізгіленуі, әлеуметтенуі мен кәсібиленуі идеяларының практикалық іске асырылуына ықпал етеді, және мүгедек адамдардың кәсіби және тұлғалық өзін-өзі танытуын қамтамасыз етуге бағытталады.

ПАЙДАЛАҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

Еліміздің Президенті Қ-Ж Тоқаев. Сындарлы қоғамдық диалог – Қазақстанның тұрақтылығы мен өркендеуінің негізі: халыққа жолдауы 2019 жылғы 2 қыркүйек // https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1900000152. 27.09.2019

«Мүгедектер құқықтары туралы» БҰҰ Халықаралық конвенциясы. - Нью-Йорк, 13 желтоқсан 2006 жыл

Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы Қазақстан Республикасының Заңы 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2016 жыл

Қазақстан Республикасы Үкіметінің Қаулысы. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы: 2019 жылдың 27 желтоқсаны, №988 бекітілген // https://adilet.zan.kz/kaz/docs. 20.01.2020.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.

Масалиева Ж.А. Инклюзивті білім беру білім беру саясатының жетекші бағдары ретінде// Қазақстанның ғылымы мен өмірі https://www.naukaizhizn.kz/index.php/journal/requirements№12/7 (153)2020

Магауова А.С., Талипова Н.А., Махамбетова Ж.Т. Моделирование психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в вузе в условиях инклюзивного образования// КазНПУ имени Абая Вестник Серия «Психология». https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/472/463 https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.09

Коновалова М.Д., К-63 Психолого-педагогическое сопровождение студентов: учеб - метод. пособие / М.Д. Коновалова, Е.Б. Щетинина. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. – 24 с.

TARİH DERSİNDE BELİRLENEN HEDEFLERE ULAŞMAK AMACIYLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN UYGULAMALAR

Aigerim Kabysheva[139]

Anahtar Kelimeler: *Ders planı, Yöntemler, Eylemler, Beceriler, Yansımalar, Yorumlama.*

DETERMINING STUDENTS' ACHIEVEMENT OF LEARNING GOALS BY DEVELOPING A LESSON PLAN THAT FOCUSES ON THE EXPECTED OUTCOME

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, Kazakistan Ortaokul 6. Sınıf Tarih ders programında yer alan bir konunun, bir ders saati sürecinde öğrencilerde öğrenilmesine yönelik etkinliklerin etkililiğini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 11- 12 yaş aralığında olmak üzere 6-A sınıfından toplamda 27 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin ders sürecindeki performansları ve dersin sonunda öğrenme amacına ulaşma düzeylerinin artışı amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için, Tarih dersi 6. sınıf ünitelerinden Ak Orda devleti zamanında Kazaklar konusuyla ilgili kısa süreli bir ders planı hazırlanmıştır.

Öğrencilerin, öğrenme hedeflerine ulaşma ve daha iyi öğrenmelerini sağlamak için anlatım, yorumlama, eleştirel düşünme stratejisiyle rol oynama, problemi analiz edebilme ve tanımlama, fikir alışverişi, küçük grup tartışmalarını kapsayan öğretim uygulamaları ve dört alıştırma etkinliği yapılmıştır.

Derste veri toplamak amacıyla, Ak Orda'nın Kazak devletinin oluşumundaki rolü nedir? Sorusu sınıfa sorulmuş ve dersin işleniş sürecinde bu konun öğrenilmesine yönelik haritada gösterme ve çizme

[139] Kazak Milli Koreografi Akademisi okul-koleji tarih öğretmeni, Gazi Üniversitesi'de stajyer, kabysheva.a.b@gmail.com , https://orcid.org/0009-0004-8974-4256

etkinlikleri yapılmış, öğrencilerden soruya yönelik cevaplar almıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar dersin hedeflerinin gerçekleşme düzeyine göre analiz edilmiş, geri bildirilmelerle iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu doğrultuda, ders planın uygulanmasıyla elde edilen geri bildirimler doğrultusunda aşağıdaki durumlar gerçekleşmiştir:

Küçük grup tartışmalarıyla öğrencilerin soruları anlama düzeyinin arttığı, eleştirel düşünme becerileri gelişmeye başladığı ve tarihsel verilerle çalışarak analiz yapabilme becerilerinin geliştiği gözlendi.

Farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleriyle, işlevsel bilginin kazanılmasının sağlandığı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini öğrenme hedefleri doğrultusunda kriterlere göre değerlendirebildiği gözlendi.

Dersin etkinlikleriyle, öğrenmenin biçimlendirilmesiyle ilgili ara değerlendirmeler yapılmış, dersin iyi giden iki yönü (hem öğrenme hem de öğretme hakkında):

1. Derste verilen alıştırmaların dersin hedeflerine uygun ve etkili olduğu,

2. Zaman ve mekan kavramıyla ilgili okuryazarlık yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uygulamada öğrenciler, ne tür başarılar elde ettim, hangi öğrenme zorluklarıyla karşılaştım, ne öğrendim, bir sonraki derse nasıl odaklanmam gerekir? nelere ihtiyacım var? Sorularıyla tekrar yönlendirilmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin analiz görevlerinde güçlükler ortaya çıkmış, konunun özelliklerine dayanarak öğretmenin sürekli olarak öğrenme etkinliklerini yönlendirmesiyle süreç devam etmiştir.

Dersin hedeflerine ulaşılabilmesi için uygun bir ders planı hazırlamak, dersin yürütüleceği sınıfın özelliklerini dikkate almak ve aynı zamanda öğrencilere kazandırılacak gerekli bilgi - becerilerin belirlenmesi gerekir. Bu nedenle, Tarih disiplinin özelliklerine uygun olarak bir sonraki dersi planlamak için tarihi bilgi, tarih bilinci geliştirmek, tarih konularını gerekli şekilde öğretmek ve öğrencilerde beklenen becerileri oluşturmak için geri bildirim almak her zaman önemini korumuştur.

Sonuç olarak, öğretim etkinliklerini öğrencilerin ön öğrenmeleri üzerine kurmak gerektiği,

Yeni bilgiler öğrenmeye yönelik olarak öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu;

Öğrencilerin öğrenmeyle ilgili görevleri yerine getirdikleri ve fikirlerini ifade etmeye çalıştıkları;

Grup ve rol görevlerini yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Eylem araştırma faaliyetleri sonucunda, öğrencilerin sınıfta aktivitelerini arttırmaya yönlendirilmiş görevler ve teknikler kullanılması tavsiye edilmiştir.

1759

Konu Alanı: Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi

ALTINORDUDAKİ KÜLTÜREL MİRASI ORYANTİRİNGLE ÖĞRENİYORUM

Melek Aylin KIRCA[140],

ÖZET

Kültürel miras insanlığın hafızasını oluşturan somut ve soyut değerlerin bütünüdür. Bunlar karşımıza cami, kilise, çeşme, sivil mimari örneği yapı, köprü, hamam, şadırvan, arkeolojik alan, kale gibi yapılarla somut miras olarak olarak çıkar. Bu değerler bize geçmişimizi hatırlatırken toplumun birlik ve dayanışma duygularını güçlendirir. Yaşantımıza zenginlik ve derinlik katar, geleceği şekillendirirken toplumu ortak noktada buluşturur. Bu projenin çıkış noktası Altınordu'da bulunan somut kültürel miras öğelerimizin geleceğin büyükleri olan çocuklarımız tarafından yeterince bilinip sahiplenilmemesidir.Bu nedenle ilk olarak Altınordu da yer alan farklı dönemlere ait tarihi yapıları araştırdık, en çok göz önünde olanların bilinirliğini ölçmek amacıyla arkadaşlarımıza bir ön test uyguladık. Yapılan ön test sonu cunda bu yapıların arkadaşlarımız tarafından fark edilmediğini tespit ettik. Tespitlerimiz sonucunda bu yapıları tanıtmak amacıyla Chatter pix web 2.0 aracını kullanarak, kısa içerikler hazırlayıp arkadaşlarımıza izlettik. Arkasından Educaplay web aracını kullanarak oyunlar hazırladık. Bu tarihi yapıların renkli fotoğraflarını okulumuzdaki farklı pano ve duvarlara astık yanlarına da QR kodlar ekledik. Actionbound adlı web aracıyla bir oryantring oyunu hazırladık ve hazırladığımız oyunları bu oyunun içine yerleştirdik. Oryantiring TDK Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğünde "yönbul" kelimesiyle ifade edilmektedir. Harita yardımı ile yön bulmayı içeren, zamana karşı yapılan bir spordur. Böylece öğrenme ortamını sınıfın dışına taşımış olduk. Arkadaşlarımız tabletleriyle sınıftan başlayarak adı verilen tarihi yapıyı resimden bulup üzerindeki QR kodu okutmak için eğlenceli ve heyecanlı bir yarışın içine girdiler. Daha sonra uyguladığımız son testle Altınordu'da yer alan tarihi yapıların bilinirliğini tekrar ölçtük. Yapılan ilk test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında Actionbound oyunuyla Altınordu'daki tarihi yapıların bilinirliğinin arttığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Kültürel Miras, Altınordu'da Tarihi Yapılar, Web 2.0 Araçları, Oryantiring*

I LEARN ABOUT HISTORICAL BUILDINGS IN ALTINORDU WITH ORIENTEERING

ABSTRACT

Cultural heritage is the whole of tangible and intangible values that make up the memory of humanity. These appear as tangible heritage with structures such as mosques, churches, fountains, civil architectural examples, bridges, baths, fountains, archaeological sites, and castles. While these values remind us of our past, they strengthen the sense of unity and solidarity of the society. It adds richness and depth to our lives, and brings the society together at a common point while shaping the future. The starting point of this project is that

[140] Öğretmen, aylin.sahin@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

our tangible cultural heritage items in Altınordu are not sufficiently known and owned by our children, who are the adults of the future. For this reason, we first researched the historical buildings of different periods in Altınordu, and applied a pre-test to our friends in order to measure the awareness of the most prominent ones. As a result of the pre-test, we determined that these structures were not noticed by our students. As a result of our determinations, we prepared short contents by using the Chatter pix web 2.0 tool in order to introduce these structures and showed them to our student. Then we prepared games using the Educaplay web tool. We hung colorful photographs of these historical buildings on different boards and walls in our school and added qr codes to them. We prepared an orienteering game with the web tool called Actionbound and placed the games we prepared into this game. Orienteering is expressed with the word "yonbul" in the Turkish Dictionary of Western Origin Words. It is a time-trial sport that involves finding directions with the help of a map. Thus, we moved the learning environment out of the classroom. Starting from the classroom with their tablets, our friends entered a fun and exciting race to find the historical building named after the picture and have it read the QR code on it. Afterwards, we measured the awareness of the historical buildings in Altınordu with the last test we applied. When the results of the first test and the last test were compared, it was seen that the awareness of historical buildings in Altınordu increased with the Actionbound game.

Keywords: *Cultural Heritage, Historical Buildings in Altınordu, Web 2.0 Tools, Orienteering*

GİRİŞ

Kültürel miras insanlığın hafızasını oluşturan somut ve soyut değerlerin bütünüdür. Bunlar karşımıza cami, kilise, çeşme, sivil mimari örneği yapı, köprü, hamam, şadırvan, arkeolojik alan, kale gibi yapılarla somut miras olarak çıkar. Bu değerler bize geçmişimizi hatırlatırken toplumun birlik ve dayanışma duygularını güçlendirir. Yaşantımıza zenginlik ve derinlik katar, geleceği şekillendirirken toplumu ortak noktada buluşturur. Bu projenin çıkış noktası olan problem durumu Altınordu'da bulunan somut kültürel miras öğelerimizin geleceğin yetişkinleri olan çocuklarımız tarafından yeterince bilinip sahiplenilmemesidir. Bu durumu tespit etmek için öğrencilerimize google formsla hazırlanan 13 soruluk bir ön test hazırlanmış ve her gün önünden yanından geçtikleri tarihi yapıları tanımadıkları bilmedikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle Altınordu'da yer alan tarihi yapıların genç nesil tarafından bilinirliğini arttırmak, eğitimde teknolojiyi kullanarak kültürel mirasa ve tarihe olan ilgiyi ve motivasyonu yükseltmek gerekliliği ortadadır. Bunun için öncelikli olarak Altınordu'da yer alan tarihi yapılar araştırılmıştır. Chatter Pix Web 2 aracıyla, görsellerden yararlanarak kısa eğitim videoları hazırlanarak, bu yapılar tanıtıldıktan sonra belirlenen tarihi yapıların görselleri okulumuzdaki farklı pano ve duvarlara asılarak yanlarına QR kodlar yerleştirilmiştir. Actionbound web aracıyla bir hazine avı oyunu hazırlanarak Educaplay'de hazırlanan konuyla ilgili bulmacalar da içine yerleştirilmiştir. Oyuncular herkese açık bir şekilde yayınlanan oyunda ilk QR kodu taratarak sırasıyla bulunması istenen tarihi yapının görseline gitmiş, yanındaki QR kodu okutmuştur. QR kod doğru ise yeni hedefe

yönlendirilmiş, yanlışsa doğru yapıyı bulana kadar üç deneme hakkı verilmiştir. Hedefleri sırasıyla takip ederken, arada Educaplay web aracıyla hazırlanan bulmacaları çözmesi istenerek, oyun sonunda yarışmacıların puanları hem ellerindeki tablette, hem de akıllı tahtada gösterilmiştir. Etkinliğin yapılabilmesi için IOS veya Android işlemcili tablet veya telefonun olması yeterlidir. Düşük maliyetli ve kolay erişilebilir bir oyundur. Oyuncular bu oyunla hem spor yapmış hem de Altınordu'daki tarihi yapıları heyecanlı ve eğlenceli bir yarışla kalıcı ve aktif öğrenmişlerdir. Yapılan ilk test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında Actionbound oyunuyla Altınordu'daki tarihi yapıların bilinirliğinin arttığı görülmüştür.

Platon "insanın en büyük hikmeti şehir kurma hikmetidir" demiştir. Yaşadığımız şehri sadece bir mekân olarak algılamak, şehrin ruhuna aykırı bir tutumdur. Şehrin tarihi yapıları aynı zamanda o şehrin kimliğini ve ruhunu da betimler. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf kazanımlarında yer alan "Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır" kazanımının öğrenciler tarafından kazanılmadığı yapılan ön test sonucunda belirlenmiştir. Mevcut çözümler aktif öğrenmeyi, oyunu, dijital ve mobil teknolojiyi, görselleri, merak duygusunu işe koşmamaktadır. Öğrenme ortamı sadece sınıf içinde olarak düşünülmekte, spor, heyecan, oyun, merak, yarış gibi öğelerle aktif öğrenme desteklenmemektedir. Bu konuda iyileştirme sağlamak amacıyla teknolojiyi kullanarak çocukların sürekli merak duygusuyla ipuçlarını kullanarak yeni hedefler bulacağı ve görsellerden yapıları tanıyabileceği, aynı zamanda bu yapılarla ilgili bulmacaları çözeceği bir içerik oluşturduk.

.

YÖNTEM

Altınordu'da yer alan kültürel mirası oluşturan tarihi yapılara karşı farkındalık oluşturmayı ve bu yapıların bilinirliğini artırmayı amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

Altınordu'daki tarihi yapıları tanıtmak, bilinirliğini artırmak amacıyla hazırladığımız oryantring oyununun öğrenmeyi ne kadar etkilediğini ölçmek amacıyla tek grup ön test- son test modeline uygun olarak deneysel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında kurumumuzda eğitim gören ve katılmaya gönüllü olan 27 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan, Altınordu'daki tarihi yapıların fotoğraflarını içeren 14 soruluk bir form hazırlanmıştır. Altınordu'da yer alan tarihi yapıların

bilinirliğini ölçmeyi amaçlayan bu form Google forms aracılığı ile kurumumuzdaki 27 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış olup, sorular aşağıdaki gibidir.

1- Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan tarihi yapılardan bildiklerinizi yazınız.

2-Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Kurul Kalesi Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

3- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Paşaoğlu Konağı Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

4- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Taşbaşı Kültür Merkezi Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

5- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Atik İbrahim Paşa /Orta) Cami Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

6- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Aziziye (Yalı) Cami Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

7- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Saray Hamamı Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

8- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Eskipazar Büyük Hamam Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

9- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Eskipazar Küçük Hamam Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

10- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Kemer Köprü Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

11- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (OBBKT Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

12- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Kirazlimanı Çeşmesi Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

13- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Zaferimilli Çeşmesi Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

14- Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz? (Osman Paşa Şadırvanı Görseli)

-Biliyorum -Bilmiyorum

Ön test olarak uygulanan anket formun sonuçları frekansları üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu eksiklikler belirlenerek konu ile ilgili araştırmalar yapılmış ve Chatter Pix Web 2.0 aracı ile Altınordu merkezde yer alan 13 yapıya ilişkin açıklayıcı kısa videolar hazırlanmıştır. Bu videolar öğrencilere izlettirilmiştir .

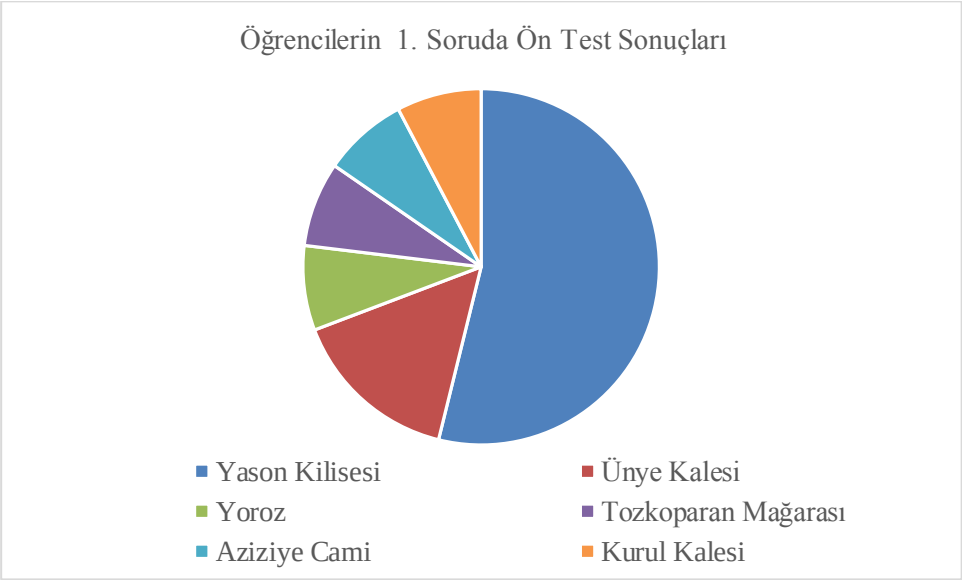
Okulun tüm katlarındaki panolara tarihi yapıların resimleri asılarak QR kodlar yerleştirilmiştir. Actionbound uygulamasıyla hazırlanan ve içine QR kodların yanı sıra Educaplay Web aracında hazırlanan Map Quiz, Froggy Jumps, Word Search Puzzle, Riddle, Memory Game, Crossword Puzzle oyunları olan yeni nesil öğrenme ortamına uygun içerikler sunulmuştur (Ek 3) Öğrenciler bir hafta boyunca ellerinde tabletlerle, belirtilen hedeflere sırasıyla ve en kısa sürede ulaşmaya çalışmışlar, hedefe ulaştıklarını resmin yanındaki QR kodu taratarak kanıtlamışlardır (Ek 4) Okul koridorlarında önce yönergede belirtilen tarihi yapıyı bulup ardından orada bulunan QR kodu okutarak, içerikte yer alan oyunları oynamışlardır.

Tüm gruplar Actionboundla hazırlanan içeriği yaptıktan sonra araştırmanın başında hazırlanan anket son test olarak uygulanarak, oyunun etkinliği test edilmiştir.

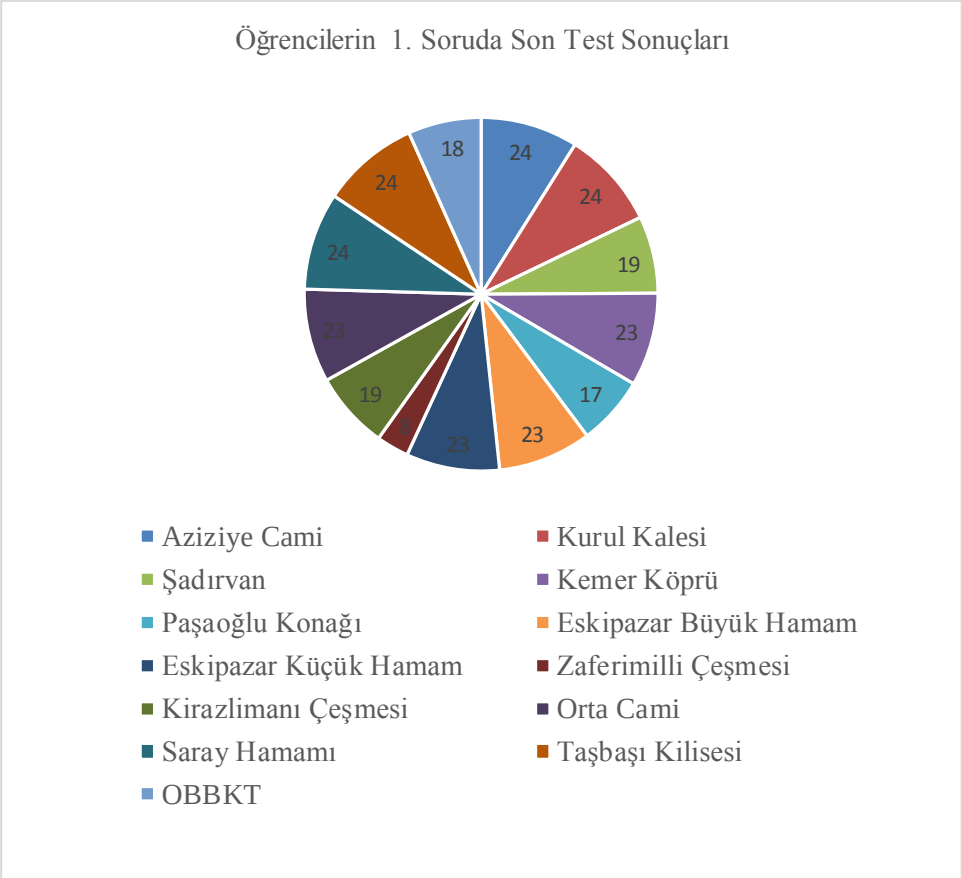
Tablo 1. Öğrencilerin 1. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan tarihi yapılardan bildiklerinizi yazınız.	Ön Test	Son Test
Yason Kilisesi	7	
Ünye Kalesi	2	
Yoroz	1	
Tozkoparan Mağarası	1	
Aziziye Cami	1	24
Kurul Kalesi	1	24
Şadırvan	1	19
Kemer Köprü		23
Paşaoğlu Konağı		17
Eskipazar Büyük Hamam		23
Eskipazar Küçük Hamam		23
Zaferimilli Çeşmesi		8
Kirazlimanı Çeşmesi		19
Orta Cami		23
Saray Hamamı		24
Taşbaşı Kilisesi		24
OBBKT		18

Grafik 1. 1. Soruda Ön Testte Verilen Yanıtlara Göre Bilinen Yapılara Ait Sonuçlar



Grafik 2. 1. Soruda Son Testte Verilen Yanıtlara Göre Bilinen Yapılara Ait Sonuçlar



Öğrencilerin 2. Sorudan itibaren verdiği yanıtlar 14. Soruya kadar soru bazında biliyorum bilmiyorum cevaplarının yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak tablo olarak özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin 2. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Kurul Kalesi	5	22	18,5	81,5	26	1	96,3	3,7

Tablo 3. Öğrencilerin 3. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Paşaoğlu Konağı	6	21	22,2	77,8	27	0	100,0	0,0

Tablo 4. Öğrencilerin 4. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Taşbaşı Kültür Merkezi	1	26	3,7	96,3	27	0	100,0	0,0

Tablo 5. Öğrencilerin 5. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Atik İbrahim Paşa /Orta Cami	1	26	3,7	96,3	26	1	96,3	3,7

Tablo 6. Öğrencilerin 6. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen	Ön Test	Son Test

tarihi yapının adını biliyor musunuz?	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Aziziye (Yalı) Cami	2	25	7,4	92,6	27	0	100,0	0,0

Tablo 7. Öğrencilerin 7. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Saray Hamamı	0	27	0,0	100,0	27	0	100,0	0,0

Tablo 8. Öğrencilerin 8. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Eskipazar Büyük Hamam	0	27	0,0	100,0	27	0	100,0	0,0

Tablo 9. Öğrencilerin 9. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Eskipazar Küçük Hamam	0	27	0,0	100,0	27	0	100,0	0,0

Tablo 10. Öğrencilerin 10. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Kemer Köprü	5	22	18,5	81,5	27	0	100,0	0,0

Tablo 11. Öğrencilerin 11. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
OBBKT	0	27	0,0	100,0	27	0	100,0	0,0

Tablo 12. Öğrencilerin 12. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyoru
Kirazlimanı Çeşmesi	0	27	0,0	100,0	27	0	100,0	0,0

Tablo 13. Öğrencilerin 13. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Zaferimilli Çeşmesi	0	27	0,0	100,0	27	0	100,0	0,0

Tablo 14. Öğrencilerin 14. Soruda Ön Test Ve Son Teste Verdiği Yanıtlar

Görseli verilen tarihi yapının adını biliyor musunuz?	Ön Test				Son Test			
	frekans		%		frekans		%	
	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum	Biliyorum	Bilmiyorum
Osman Paşa Şadırvanı	5	21	19,2	80,8	27	0	100,0	0,0

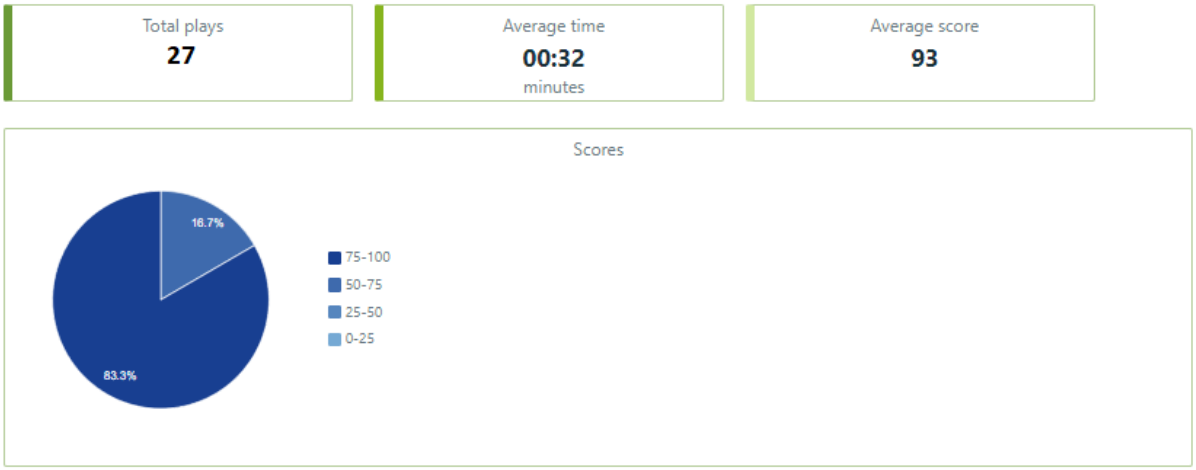
Öğrencilerin Oryantiring Etkinliği sonuçları şu şekildedir.

Resim 1. Etkinlik Sonuçları

Player/Team	Players	Started on	Duration	Points	
Elif	1	January 5, 2022 3:26 PM	42 minutes 18 seconds	1200	Details
Ömer Canlı	1	January 5, 2022 3:26 PM	33 minutes 46 seconds	1200	Details
Cinar	1	January 5, 2022 3:27 PM	36 minutes 42 seconds	1200	Details
Anansu	1	January 5, 2022 3:28 PM	36 minutes 36 seconds	1200	Details
Ela	1	January 5, 2022 3:28 PM	1 hour 1 minute 25 seconds	1200	Details
Evrim Efe	1	January 5, 2022 3:29 PM	37 minutes 27 seconds	1200	Details
Yağız celal Genç	1	January 5, 2022 3:29 PM	36 minutes 39 seconds	1200	Details
Elif su	1	January 5, 2022 4:19 PM	19 minutes 6 seconds	1200	Details
Nisan	1	January 5, 2022 4:19 PM	18 minutes 56 seconds	1200	Details
Süüüüü Slayer™	1	January 5, 2022 4:20 PM	13 minutes 40 seconds	1200	Details
Berk	1	January 5, 2022 4:20 PM	10 minutes 19 seconds	1200	Details
Arda	1	January 5, 2022 4:20 PM	24 minutes 2 seconds	1200	Details
Batu	1	January 5, 2022 4:20 PM	18 minutes 23 seconds	1200	Details
Berko	1	January 5, 2022 4:37 PM	1 hour 52 minutes 25 seconds	1200	Details
Sane	1	January 5, 2022 6:02 PM	17 minutes 37 seconds	1200	Details
Kero	1	January 5, 2022 6:03 PM	17 minutes 26 seconds	1200	Details
Ömer	1	January 5, 2022 6:03 PM	23 minutes 58 seconds	1200	Details
Ayça	1	January 5, 2022 6:03 PM	22 minutes 22 seconds	1200	Details
Roé	1	January 6, 2022 3:42 PM	1 day 2 hours 18 minutes 59 seconds	1200	Details

Öğrencilerin bulmaca sonuçları şu şekildedir.

Resim 2. Bulmaca Sonuçları



Export to Excel

Users	Total plays	Results		
		First	Average	Best
Asya	1	86	86	86
Merve	1	100	100	100
Arda	1	100	100	100
Ayca	1	100	100	100
Asya	1	100	100	100
Ada	1	100	100	100
Selim	1	100	100	100
Ksjwjwjs	2	72	86	100
Omer	1	72	72	72
Ela	1	86	86	86
osman	1	100	100	100

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşen dünyada toplumların kendilerine ait yerel kültürel mirasa sahip çıkacak bilinçli nesiller yetiştirmesi ancak kültürel mirasa karşı farkındalığa sahip gençlerle sağlanabilecektir. Kendi kültürel

mirasından bihaber olan, bu bilinç ve farkındalığa sahip olmayan bireylerin gelecek nesillere miras bırakması beklenemez. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de toplumların sahip olduğu kültürü gelecek kuşaklara aktarmasına aracılık etmektir. Kültürel miras konusu 5. Sınıf düzeyinde "SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır." kazanımı ile yer almaktadır. Bu kapsamda 5. Sınıfa giden, 27 öğrenciye, bilgi düzeyini ölçmek amacıyla çevresinde bulunan tarihi yapılarla ilgili bir ön test uygulanmıştır.

Tablo 1'de öğrencilere Altınordu'da bildiğiniz tarihi yapıları yazınız sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin sadece 3 tanesi Altınordu'da yer alan yapılardan yazabilmiştir. Yason Kilisesi, Perşembe'de; Ünye Kalesi ve Tozkoparan Mağarası Ünye de yer almaktadır. Yoroz ise tarihi bir yapı değildir. Bu durum öğrencilerin yakın çevrelerindeki tarihi yapıları bilmediklerini göstermektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında Kurul Kalesi görseli gösterilen öğrencilerden 5 tanesi yapının adını bildiğini, 22 tanesi bilmediğini belirtmiştir. Bu sonuç, Karadeniz bölgesinin ilk arkeolojik kazı alanı olan bu yerleşimde, yakın zamanda çıkarılan heykeller ve eşyalar, oldukça ses getirmesine, yerel ve ulusal basında yer almasına rağmen öğrencilerin ilgisini çekmediğini göstermektedir. Farkındalığın olmadığı yerde koruma ve sahip çıkmanın beklenemeyeceği bir gerçektir. Bu nedenle bu yapıların öğrencilere tanıtılması gerekli ve önemlidir.

Tablo 3 de Paşaoğlu Konağı görseline bakan 6 öğrenci adını biliyorum, 21 öğrenci bilmiyorum yanıtını vermiştir. Şehrin merkezinde yer alan, aynı zamanda etnografya müzesi olarak kullanılan bu dikkat çekici yapının fark edilmemesi düşündürücüdür. Şehrin kültürünü, el sanatını, yaşayış biçimini gösteren etnografya müzeleri geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmayı sağlayacak önemli yerlerdir. Okulların bu tip gezilere yer vererek geçmişle bağı güçlendirmesinin gerekliliği görülmektedir.

Tablo 4'te Taşbaşı Kültür Merkezi görselini 1 öğrencinin biliyorum, 26 öğrencinin bilmiyorum şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Taşbaşı Kültür Merkezi günümüzde kültür sanat etkinlikleri ile kullanıma açık yaşayan bir yapıdır. Bu durum okulların ve ailelerin sergi, konser gibi etkinliklerin yapıldığı bu binaya hiç ziyaret gerçekleştirmediğini düşündürmektedir.

Tablo 5 de Atik İbrahim Paşa Camiinin görseline baktığında 1 öğrenci biliyorum, 26 öğrenci bilmiyorum cevabını vermiştir. Bu caminin şehrin çarşısında yer alan, öğrencilerin belki de her gün önünden geçtikleri bir yapı olmasına rağmen isminin bilinmemesi, öneminin ve değerinin yeterince anlatılmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 6 da Aziziye (Yalı) Camii görseli sorulan öğrencilerin 2 si biliyorum, 25' i bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. Yine merkezi bir yerde konumlanan bu yapı da öğrencilerin farkında olmadığı bir yapıdır.

Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'daki Saray Hamamı, Büyük Hamam ve Küçük Hamam görsellerini bilen öğrenci yoktur. Saray Hamamı yapılan restorasyon çalışmasıyla bugün hala işlerliğini koruyan bir

yapıdır. Konum itibariyle şehrin merkezindedir. Küçük Hamam ve Büyük Hamam ise Ordu'nun ikinci kuruluş yeri olan Eskipazar Mahallesinde yer alan, restorasyonu devam eden yapılardır. Bu yapıların bilinmemesi yerel kültürel miras eğitiminin gerekliliğinin altını bir kez daha çizmektedir.

Tablo 10'daki Kemer Köprü görselinin adını bilen öğrenci sayısı 5, bilmeyen öğrenci sayısı 22 dir. Bu köprü de çarşı içinde Bülbül Deresi üzerindedir. Ulaşım için kullanılan bu yapının bilinmemesi kültürel mirasa olan duyarsızlığı, ilgisizliği gözler önüne sermektedir.

Tablo 11'deki OBBKT Binasını, Tablo 12'deki Kirazlimanı Çeşmesini ve Tablo 13'deki Zaferimilli Çeşmesini bilen öğrenci bulunmamaktadır. OBBKT Binası pek çok müsamere ve gösterinin sergilendiği, oldukça merkezi bir yerde bulunan bir yapıdır. Düz Mahalleli Rumlar tarafından kilise olarak yapılan yapı, mütareke yıllarında şehrimizde sosyal hayatı, farklı din ve kültürlerin birlikteliğini göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 14'de ise Osmanpaşa Şadırvanını öğrencileri 5 tanesi görselden biliyorum 21 tanesi bilmiyorum şeklinde yanıtlamıştır. Bu yapının uzun sütunları ve merkezi konumu nedeniyle öğrencilerin görüp tarihi değerinin farkında olmadığı bir yapı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından Altınordu'ya ait kültürel miras eserlerinin bilinmediği görülmektedir. Bilgi çağının gereği olarak eğitimde teknoloji kullanımı kaçınılmazdır. Bu çalışmada Educaplay ve Actionbound web araçları kullanılarak aktif, etkili ve kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılmış sonuçta anlamlı bir olumlu değişim gözlenmiştir. Benzer şekilde, Altınbulak, Emir ve Avcı (2006) Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların kalıcı öğrenmeye etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda eğitsel oyunların kullanıldığı grubun başarı ve kalıcılık ortalamasının geleneksel gruptan yüksek olduğunu kanıtlamışlardır. Yeşilbursa ve diğerleri [2006] çalışmalarında altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşlerini incelemiş ve bu dersin somut kültürel mirasa yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Külcü [2015] kültürel miras kavramının eğitim açısından önemini incelediği çalışmasında, eğitimin kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasında ve korunmasında stratejik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Akkuş, Karaca ve Polat (2015) Sivas'ta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin şehrin doğal ve kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalıklarını ölçtükleri çalışmalarında kültürel miras farkındalığının bu kitleye ulaştırılamadığını bulmuşlardır.

Kültürümüzün taşıyıcısı olacak gençlerin kültürel farkındalığının artırılması ve bilinçlendirilmesi son derece önemlidir. Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesinde (2003) madde 27 de kültürel ve doğal mirasa karşı bağlılık ve saygı hislerini güçlendirmek için, bütün uygun araçlarla ve özellikle eğitim ve tanıtma programlarıyla çaba göstereceklerdir kararı Türkiye tarafından da kabul edilmiştir.

Buna uygun olarak Altınordu'daki kültürel miras eserlerinin bilinirliğini artırmak amacıyla hazırladığımız Actionbound oryantiring oyunumuzun sonunda yapılan son testte 2. Ve 5. Soruda %100 e yakın bir sonuç alınırken, diğer maddelerde %100 bilinirlik tespit edilmiştir. Resim 1 ve Resim 2'de hazırlanan bulmacaların ve Actionboundun sonuçlarının da tam puan aldıklarından benzer doğrultuda olduğu görülmektedir.

Oryantiring ülkemizde yeni yaygınlaşan bir spordur. Literatürde, coğrafya, matematik, fen bilimleri ve beden eğitimi ile ilişkilendirilen bu spor ilk kez tarih ile ilişkilendirilmesi yönüyle diğer çalışmalardan farklıdır.

Öneriler

Yapılan çalışmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Kış şartları, pandemi ve zaman kısıtlaması gibi nedenlerden dolayı şehir merkezinde yapamadığımız bu çalışma bizzat tarihi yapılar harita üzerinde işaretlenerek hedef noktalar haline getirilerek belediye veya il Turizm Müdürlüğü tarafından turnuva düzenlenerek yaygınlaştırılabilir.
2. Yerel kültürel miras konusu web araçları destekli sunumlarla tanıtılabilir.
3. Seçmeli derslere yerel kültürel miras dersi eklenebilir.
4. Öğrencilerde farkındalık yaratmak için seminer ve konferanslar düzenlenebilir.
5. Konuyla ilgili görsellere daha çok yer verilebilir.
6. Bu tarihi yapılara geziler düzenlenebilir.
7. Yapıların minyatürleri hazırlanarak müzede veya açık havada sergilenmesi sağlanabilir.
8. Sosyal bilgiler ve tarih dersleri dönüştürülerek sadece ezber dersi olmaktan çıkarılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akkuş, G., Karaca, Ş., Polat, G. (2015). Miras Farkındalığı ve Deneyimi. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Keşifsel Bir Çalışma, Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi, Sayı:50, 71-81, Erişim Tarihi: 21.01.2022, https://www.akademikbakis.org/file/50.pdf

Altunbulak, D., Emir S., Avcı C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, 35-52, Erişim Tarihi: 22.01.2022, https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/103/35.pdf

Akurgal, E. (1998), Türkiye'nin Kültür Sorunları, Bilgi Yayınevi, Ankara

Atabeyoğlu, Ö. (2015). Büyükşehir Olma Sürecinde Bir Kent, Ordu, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:1, Özel Sayı, 160-177, Erişim Tarihi: 25.01.2022, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/166406

Baş, M. (2012). Ordu Yöresi Tarihi, Ordu Belediyesi Yayınları, Ordu

Çebi, S. (1973), Ordu Tarihi ve 50. Yılda Ordu Şehri, Ordu Ticaret ve Sanayi Odası Yayını No:4, Ordu

Çebi, S.(2001), Çeşmelerimiz, Ordu Çevre Vakfı Kültür Yayınları No:3, Ordu

Demir, N. (2007). "Ordu İlinin Eski Adı 'Kotyora' ve Tarihî Alt Yapısı", Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 14(2), s. 179-180, Erişim Tarihi:26.01.2022,

https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/2/2/arastirmax-ordu-ilinin-eski-adi-kotyora-tarihi-alt-yapisi.pdf

Dönmez, C., Yeşilbursa, C. (2014). Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi, İlköğretim Online 13 (2), 425-442, Erişim Tarihi: 25.01.2022 https://123dok.com/document/qopegv0z-kueltuerel-egitiminin-oegrencilerin-kueltuerel-mirasa-yoenelik-tutumlarina-etkisi.html

Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi, (2003), Paris. Erişim Tarihi: 02.01.22, https://teftis.ktb.gov.tr/TR-263665/dunya-kulturel-ve-dogal-mirasin-korunmasi-sozlesmesi.html

Günay, M. (2005). Tarihi Kültürü ve Doğası İle Ordu, Alkan Matbaası, İstanbul

Günay, M. (2014), Bir Gezginin Kaleminden Büyük Şehir Ordu, Ofis Yayın Matbaacılık, İstanbul

Güneş, E., Alagöz, G. (2018). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Kültürel Miras Tutumları Üzerine Bir Araştırma, Cilt, Sayı 29, 753 – 777**,** Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, Erişim Tarihi:25.01.2022**,** https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/532440

Güney, H.N. (2019), Geçmişten Günümüze Ordu Kenti, Gece Kitaplığı, Ankara

İSMEP (2014), Rehber Kitapları, Kültürel Mirasın Korunması, İstanbul, Erişim Tarihi: 25.01.2022 https://www.guvenliyasam.org/wp-content/uploads/2016/02/KULTUREL.pdf

Külcü, Ö. (2015). Kültürel Miras Kavramının Eğitim Açısından Önemi, Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi 1 (1), 27-32, Erişim Tarihi: 23.01.2022, https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/286483

Ordu Turizm Rehberi (2015), Ordu Büyükşehir Belediyesi, Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Yayınları-4, Ordu

Ordu Taşınmaz Kültür Varlıkları Envanteri (2010), Ordu Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Ordu 81 İlde Kültür ve Şehir-Ordu, (2012). Ordu Valiliği, Edt. Eriş, M., Cem Ofset Matbaacılık, İstanbul

Yediyıldız B. (2018). Hacıemiroğlu Beyliğinden Türkiye Cumhuriyeti'ne Ordu Tarihinden İzler, Ordu Belediyesi Kültür Yayınları, Erişim Tarihi: 25.01.2022, https://www.ordu.bel.tr/uploads/338235516-ORDUTAR%C4%B0H%C4%B0NDEN%C4%B0ZLER.pdf

1734

Konu Alanı: STEM, Robotik, Kodlama

PELL SAYI DİZİSİ KULLANILARAK ŞİFRELEME VE ŞİFRE ÇÖZME ALGORİTMASI OLUŞTURULMASI

Bahar KULOĞLU[141], Engin ÖZKAN[142],

ÖZET

Bu çalışmada Pell sayı dizisi kullanılarak şifreleme ve şifre çözme metodu oluşturulmuştur. Bu çalışmanın temel amacı her bir mesajın farklı anahtarlarla şifrelenmesine dayanmaktadır. Buradaki amaç bilginin yüksek oranda doğru bir şekilde doğrulanmasının yanı sıra bilginin güvenirliğini artırmaktır.

Anahtar kelimeler: *Kodlama, Kod çözme Algoritması, Pell sayı dizisi, Matris.*

CREATING ENCRYPTION AND DECRYPTION ALGORITHM USING PELL NUMBERS

ABSTRACT

In this study, encryption and decryption method was created by using Pell number sequence. The main purpose of this study is to encrypt each message with different keys. The aim here is to increase the reliability of the information as well as verifying the information with a high degree of accuracy.

Keywords: *Encoding, Decoding Algorithm, Pell sequence, Matrix*

INTRODUCTION

The Pell sequence is defined as

$P_{n+1} = 2P_n + P_{n-1} \quad n \geq 2$ with initial condition $P_1 = 1, P_2 = 2$. First few Pell sequence is $1,2,5,12,29,70,169,408, \ldots$.

Pell numbers and new number sequences defined as generalized also have many applications. (Kuloğlu,2021).

We also obtain Pell numbers with the matrix method given below, which has an important place in encryption and decryption steps. (Pell number - Wikipedia)

[141] Öğretmen, bahar_kuloglu@hotmail.com
[142] Prof. Dr., eozkan@erzincan.edu.tr, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- Matematik bölümü

With the development of technology, it is of great importance that digital information reaches the other party correctly and that its reliability is kept at a high level during the delivery.

In this sense, in addition to many studies, many studies can be found in the literature in terms of helping encryption and decryption techniques with number sequences (Uçar,2019, Stakhov, 1999, Wang, 2010).

BLOCKING ALGORITHM

In this section, number sequences, which are a technique of encryption and decryption, are used. Studies similar to these studies have been previously discussed on different number sequences.

For example, in the first studies with the Fibonacci number sequence, which is one of the most known number sequences, we can say that the Fibonacci number sequence is processed with both one and two coefficients, which will further increase the reliability, in addition to the coefficients being one in the equation of the recurrence relation.

First, we continue by adding a number or symbol to the message word given to us, meaning a space between each word, and adding the same space symbol until we make the length of the message double.

Now let's define the terms and matrices that we will use in coding.

$$M = \begin{bmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}, M^n = \begin{bmatrix} P_{n+1} & P_n \\ P_n & P_{n-1} \end{bmatrix}, B_i = \begin{bmatrix} b_1^i & b_2^i \\ b_3^i & b_4^i \end{bmatrix}, E_i = \begin{bmatrix} e_1^i & e_2^i \\ e_3^i & e_4^i \end{bmatrix}.$$

If we denote the number of the blocked matrix with n, we can define as follow:

$$n = \begin{cases} 3, b \leq 3 \\ b, b > 3 \end{cases}$$

Depending on the number of n that can be selected, we can define the code letter that will correspond to each letter in our alphabet below. A more reliable coding system can be created by using this table, both letters, numbers and symbols.

Table 1. Encoding data corresponding to letters

A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H
n	n +1	n +2	n +3	n +4	n +5	n +6	n +7	n +8	n +9
I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P

n +10	n +11	n +12	n +13	n +14	n +15	n +16	n +17	n +18	n +19
R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z	Boşluk (.)
n +20	n +21	n +22	n +23	n +24	n +25	n +26	n +27	n +28	n +29

Now let's create the encryption and decryption algorithms.

Coding Algorithm:

Step 1. Divide the matrix S into blocks B_i $(1 \leq i \leq m^2)$.

Step 2. Choose n.

Step 3. Determine b_j^i $(1 \leq j \leq 4)$.

Step 4. Compute $\det(B_i)$, $(|B_i|=d_i)$.

Step 5. Construct K, $\left(K = \left[d_i, b_k^i\right]_{k\in\{1,2,4\}}\right)$.

Step 6. Ended algorithm.

Decoding Algorithm:

Step 1. Compute M^n.

Step 2. Determine q_j $(1 \leq j \leq 4)$.

Step 3. Compute $q_1 b_1^i + q_3 b_2^i = e_1^i$ $(1 \leq i \leq m^2)$.

Step 4. Compute $q_2 b_1^i + q_4 b_2^i = e_2^i$.

Step 5. Solve $(-1)^n d_i = e_1^i\left(q_2 x_i + q_4 b_4^i\right) - e_2^i(q_1 x_i + q_3 b_4^i)$.

Step 6. Substitute for $x_i = b_3^i$.

Step 7. Construct B_i.

Step 8. Construct S.

Step 9. Ended algorithm.

We will give an example where we can use these operations in below

Example. Let's take the word message “BÜYÜK DÜŞÜN”.

Here, the shorter message word is discussed in order not to take too long and to deal with very large numbers.

Let's first construct the S matrix and the blocked B_i matrices.

$$S = \begin{pmatrix} B & Ü & Y & Ü \\ K & . & D & Ü \\ Ş & Ü & N & . \\ . & . & . & . \end{pmatrix}$$

Let's divide this matrix into 2×2 square matrices as follows.

$$B_1 = \begin{pmatrix} B & Ü \\ K & . \end{pmatrix}, B_2 = \begin{pmatrix} Y & Ü \\ D & Ü \end{pmatrix}, B_3 = \begin{pmatrix} Ş & Ü \\ . & . \end{pmatrix}, B_4 = \begin{pmatrix} N & . \\ . & . \end{pmatrix}$$

Since there are 4, 2×2 matrices and $b = 4 > 3$, $n = 4$ is obtained. Then we can write the code numbers corresponding to the letters according to $mod30$.

B	**Ü**	**K**	**Y**	**D**	**Ş**	**N**	**.**
5	29	17	1	8	26	20	3

From here, the values of the block matrix elements is as follows.

$b_1^1 = 5, b_1^2 = 1, b_1^3 = 26, b_1^4 = 20$

$b_2^1 = 29, b_2^2 = 29, b_2^3 = 29, b_2^4 = 3$

$b_3^1 = 17, b_3^2 = 8, b_3^3 = 3, b_3^4 = 3$

$b_4^1 = 3, b_4^2 = 29, b_4^3 = 3, b_4^4 = 3$

Now let's calculate the determinants of the block matrices consisting of these elements.:

$$det(B_1) = d_1 = -478$$

$$det(B_2) = d_2 = -203$$

$$det(B_3) = d_3 = -9$$

$$det(B_4) = d_4 = 51$$

Now, let's create the K matrix from the above steps:

$$K = \begin{pmatrix} -478 & 5 & 29 & 3 \\ -203 & 1 & 29 & 29 \\ -9 & 26 & 29 & 3 \\ 51 & 20 & 3 & 3 \end{pmatrix}$$

Let's finalize the coding algorithm.

Now let's move on to the steps of the decoding algorithm.

First of all, since $n = 4$ for the matrix giving the Pell sequence, let's create the following matrix by taking the n th power:

$$M^4 = \begin{pmatrix} P_5 & P_4 \\ P_4 & P_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 29 & 12 \\ 12 & 5 \end{pmatrix}$$

Here we get $q_1 = 29, q_2 = 12, q_3 = 12, q_4 = 5$.

Now let's calculate the values of the elements e_1^i and e_2^i to construct the matrix E_i.

$$e_1^1 = q_1 b_1^1 + q_3 b_2^1 = 29.5 + 12.29 = 493$$

$$e_1^2 = q_1 b_1^2 + q_3 b_2^2 = 29.1 + 12.29 = 377$$

$$e_1^3 = q_1 b_1^3 + q_3 b_2^3 = 29.26 + 12.29 = 1102$$

$$e_1^4 = q_1 b_1^4 + q_3 b_2^4 = 29.20 + 12.3 = 616$$

$$e_2^1 = q_2 b_1^1 + q_4 b_2^1 = 12.5 + 5.29 = 205$$

$$e_2^2 = q_2 b_1^2 + q_4 b_2^2 = 12.1 + 5.29 = 157$$

$$e_2^3 = q_2 b_1^3 + q_4 b_2^3 = 12.26 + 5.29 = 457$$

$$e_2^4 = q_2 b_1^4 + q_4 b_2^4 = 12.20 + 5.3 = 255$$

Now let's find the values of the x_i elements:

$$(-1)^4 d_1 = e_1^1 (q_2 x_1 + q_4 b_4^1) - e_2^1 (q_1 x_1 + q_3 b_4^1)$$

$$-478 = 493(12x_1 + 5.3) - 205(29x_1 + 12.3)$$

$$-493 = -29x_1$$

$$x_1 = 17 = b_3^1$$

$$(-1)^4 d_2 = e_1^2 (q_2 x_2 + q_4 b_4^2) - e_2^2 (q_1 x_2 + q_3 b_4^2)$$

$$-203 = 377(12x_2 + 5.29) - 157(29x_2 + 12.29)$$

$$-232 = -29x_2$$

$$x_2 = 8 = b_3^2$$

$$(-1)^4 d_3 = e_1^3 (q_2 x_3 + q_4 b_4^3) - e_2^3 (q_1 x_3 + q_3 b_4^3)$$

$$-9 = 1102(12x_3 + 5.3) - 457(29x_3 + 12.3)$$

$$-87 = -29x_3$$

$$x_3 = 3 = b_3^3$$

$$(-1)^4 d_4 = e_1^4 (q_2 x_4 + q_4 b_4^4) - e_2^4 (q_1 x_4 + q_3 b_4^4)$$

$$51 = 616(12x_4 + 5.3) - 255(29x_4 + 12.3)$$

$$-9 = -3x_4$$

$$x_4 = 3 = b_3^4$$

Let's create the block B_i matrix:

$$B_1 = \begin{pmatrix} 5 & 29 \\ \mathbf{17} & 3 \end{pmatrix}, B_2 = \begin{pmatrix} 1 & 29 \\ \mathbf{8} & 29 \end{pmatrix}, B_3 = \begin{pmatrix} 26 & 29 \\ \mathbf{3} & 3 \end{pmatrix}, B_4 = \begin{pmatrix} 20 & 3 \\ \mathbf{3} & 3 \end{pmatrix}$$

If we create the S matrix from here.

$$S = \begin{pmatrix} 5 & 29 & 1 & 29 \\ \mathbf{17} & 3 & \mathbf{8} & 29 \\ 26 & 29 & 20 & 3 \\ \mathbf{3} & 3 & \mathbf{3} & 3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} B & Ü & Y & Ü \\ K & . & D & Ü \\ Ş & Ü & N & . \\ . & . & . & . \end{pmatrix}$$

the algorithm ends.

The matrix obtained and the matrix entered into the system at the beginning are equal, and the sent message is correctly resolved.

Conclusion

The main purpose of this study is to divide the sent message into 2×2 square matrices and to check whether the sent message will be transmitted correctly by first encoding and then decoding steps over a basic algorithm. This work can be transformed into a more general and safer algorithm system with the creation of more block matrices with larger n numbers, and even the general form of the recurrence relation in the Pell number. For example, with the combination of Pell numbers with different number sequences and their new recurrences including complex numbers (Kuloğlu, 2021), this study can be extended to new number sequences with a strong decoding system.

REFERENCES

Pell number - Wikipedia

Uçar S., Taş N. ve Yılmaz Özgür N. (2019). *A new application to coding theory via Fibonacci and Lucas numbers*, Mathematical Sciences and Applications E-Notes, 7(1) 62-70.

Stakhov A. P., Massingue V. ve Sluchenkov A. (1999). *Introduction into Fibonacci Coding and Cryptography*, Osnova, Kharkov.

Wang F., Ding J., Dai Z. ve Peng Y. (2010). *An application of mobile phone encryption based on Fibonacci structure of chaos*, 2010 Second WRI World Congress on Software Engineering.

Kuloğlu B., Özkan E. ve Shannon A. G. (2021). *Incomplete generalized Viete-Pell and Vieta-Pell- Lucas polynomials*, Notes Number Theory and Discrete Mathematics, 27(4): 245-256.

Kuloğlu B., Özkan E. (2021). *On generalized (k,r)-Gauss Pell Numbers*, Doı: 10.46939/J.Sci. Arts-21.3-a02.

1729

Konu Alanı: Türkçe ve Edebiyat Eğitimi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLAR

Şule İNAN[143],

ÖZET

Bir sesli işaretler sistemi olan dil, aynı toplulukta yaşayan veya aynı milletten olan insanların anlaşabilmelerini sağlayan en gelişmiş iletişim aracıdır. Kişinin ailesinde ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil anadil olarak tanımlanır. Birey dünyaya geldiği çevrenin dilini öğrenerek hayata başlar. Yakın çevresinden ilk sözcükleri öğrenir. Zamanla ihtiyaçlarına göre kelime dağarcığı zenginleşir. Büyüdükçe farklı çevrelerle etkileşime giren birey farklı dillerle de etkileşim kurmaya başlar. Kişinin ana dilinin dışındaki dillerden her birine yabancı dil denir. Yabancı dil öğretme ihtiyacı doğduğundan bu yana değişik yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar sonucu Türkçe öğretirken birtakım sorunlarla karşılaşılmış ve bunun sonucu olarak da kullanılan yöntem ve teknikler irdelenmeye başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden birisi olan eğitsel oyun yöntemidir. Eğitsel oyun için bilgilerin tekrar edilerek güçlendirildiği öğretim tekniklerinden biri tanımı yapılmaktadır. Eğitimde kullanılan bu yöntem öğrencilere zihinsel gelişimlerinden toplumsal gelişimlerine kadar birçok fayda sağlamaktadır. Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesine katkıda bulunur. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısının az sayıda olduğu görülmüştür. Yabancı dil olarak öğretilen İngilizce, Arapça vb. dillerde eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalar varken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlar konusunda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Buradan hareketle "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarılı bir dil öğretimi için hangi eğitsel oyunları kullanabiliriz?" araştırma problemini oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıcı ve etkili öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmada incelenen oyun sayısı 10 adet ile sınırlı tutulmuştur. Alanyazın taramasında önce "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" alanında yapılan akademik çalışmalar araştırılmıştır. Daha sonra dil öğretimi konusunda kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili kitap, makale ve internetten elde edilen bilgilerden oluşturulmuştur. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında erişilen dokümanlardan elde edilen oyunlardan yola çıkarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde bulunan bazı kazanımlarla ilgili örnek oyunlar oluşturulmuştur. Oyunlar A1-A2, B1-B2, C1-C2 düzeylerine göre tasarlanmıştır. Türkçe öğretimine uygun oyunlar seçilmeye özen gösterilmiştir. Oluşturulan oyunlar şunlardır: Tabu, Çarkıfelek, Kızmabirader, Tombala, İsim-Şehir Oyunu, Var Mı Yok Mu Haydi Söyle, Hadi Yaz Bakalım, Çengel Bulmaca, Haydi Sen Söyle, Top Sende.

Anahtar kelimeler: *Dil, Türkçe, Yabancı dil, Eğitsel oyun.*

[143] Öğretmen, gurbuz_sule@hotmail.com, AMASYA SULUOVA ATATÜRK ORTAOKULU

ABSTRACT

Language, which is a system of audible signs, is the most advanced communication tool that enables people living in the same community or from the same nationality to communicate. The first language acquired by a person in his family and in the society which he grew up is defined as the mother tongue. An individual begins life by learning the language of the environment in which he was born. He learns the first words from his immediate environment. Over time, the vocabulary becomes richer according to their needs. As he grows up, the individual interacting with different environments also begins to interact with different languages. Each of the languages other than the person's native language is called a foreign language. Different methods and techniques have been developed since the need for teaching a foreign language was born. As a result of the studies carried out in teaching Turkish as a foreign language, some problems were encountered while teaching Turkish and as a result, the methods and techniques used were started to be examined. One of the methods used in foreign language teaching is the educational game method. For the educational game, one of the teaching techniques in which the information is strengthened by repetition is defined. This method used in education provides many benefits to students from their mental development to their social development. It contributes to the reinforcement of the learned information and its repetition in a more comfortable environment. In the literature, it has been seen that the number of studies on the use of educational games in teaching Turkish as a foreign language is few. English, Arabic,etc. which is taught as a foreign language there are studies on educational games but it is observed that there are limited studies on educational games in teaching Turkish as a foreign language. Starting from here, the research problem "Which educational games can we use for a successful language teaching in teaching Turkish as a foreign language?" is formed. The number of games studied in this study, which aims to provide permanent and effective learning in teaching Turkish as a foreign language, was limited to 10 units. In the literature scanning, firstly, academic studies in the field of "teaching Turkish as a foreign language" were searched. Then, it was created books,articles and information obtained from the internet about the methods and techniques used in language teaching. Document analysis method was used in the study. Based on the games obtained from the documents accessed in the literature, sample games related to some achievements found in the European Common Application Text for Languages have been created. The games are designed according to A1-A2, B1-B2, C1-C2 levels. It was taken care to select games suitable for teaching Turkish. The games created are: Taboo, Wheel of Fortune, Parcheesi, Bingo, Name-City Game, Let's Tell Me Is There Or Not, Let's Write It, Crossword Puzzle, Let's Say, You Have The Ball.

Keywords: *Language, Turkish, Foreing language, Educational game.*

GİRİŞ

Bir sesli işaretler sistemi olan dil, aynı toplulukta yaşayan veya aynı milletten olan insanların anlaşabilmelerini sağlayan en gelişmiş iletişim aracıdır. Ergin (1995, s. 3), dili "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese" şeklinde ifade etmiştir. Bu da bizlere gösteriyor ki dil olmadan yakın ve uzak çevremizle iletişimde bulunmamız çok zordur.

TDK'ye göre yabancı dil "Ana dilin dışında olan dillerden her biri, ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili." (sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmaktadır. İnsan doğası gereği ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan bir varlıktır. Değişik sebeplerle bulundukları yerleri terk eden insanoğlu, sınırları aşarak değişik kültürlerle iletişim halinde bulunmaktadır. Farklı milletlerle iletişim kurabilmesi için de yabancı dil öğrenme ihtiyacı doğmaktadır. Öğrencinin hedef dili etkili bir şekilde öğrenmesi için de doğru bir yöntem seçmesi gerekmektedir. Bir dilin etkili öğrenilmesi o dilin tüm dil becerileri ile çalışmalar yapılmasına bağlıdır. Yabancı dil öğretme ihtiyacı doğduğundan bu yana değişik yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu yöntem ve teknikler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile aynı zamanda yürütülmelidir (Demirel, 2000).

Yabancı dil öğretimde kullanılacak çok sayıda yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan biri de oyunlardır. Oyun, çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildiği, yaratıcılıklarının geliştirildiği bir vasıtadır. Birçok alanda kullanılan oyun özellikle eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Oyun için eğitim aracı da diyebiliriz. Öğrencilerin eğlenirken öğrenmesini sağlayan bu oyunlar bilgilerin kalıcı olmasını sağlar. TDK Türkçe Sözlükte eğitici oyun "Bireylerin zihinsel, toplumsal ve bedensel gelişmelerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmış, eğitici ve öğretici nitelik taşıyan tiyatro eseri, eğitsel oyun" olarak ifade edilmiştir(sozluk.gov.tr). Cüceloğlu (1999 Akt: Şimşek; 2007; Yüksel, 2011); "Korku temelli bir öğrenme ortamı yerine; merak, coşku ve keşfetme temelli bir öğrenme ortamı yaratmak" eğitim öğretim açısından önemlidir, der. Oyun oynayan çocuğun tüm duyuları açıktır. Oyun sayesinde öğrenme daha etkili olur. Öğretimi olumlu yönde etkiler.

Türkçe, dünyanın en zengin dillerinden biridir. Bugün Türk dili çok geniş bir alanda 220 milyon kişi tarafından konuşulan bir dildir.100'den fazla ülkede öğretilmekte olan Çince, İngilizce, İspanyolca ve Hintçeden sonra en yaygın beşinci dildir. Avrupa ve Asya'nın kesiştiği noktada bulunan stratejik olarak oldukça önemli bir konuma sahip bir ülkenin dili olduğu için Türkçe öğrenimi önem kazanmaktadır.

Karabacak'a (1996, s.16) göre eğitsel oyun, bilgilerin tekrar edilerek güçlendirildiği öğretim tekniklerinden biridir. Eğitimde kullanılan bu teknik öğrencilere zihinsel gelişimlerinden toplumsal gelişimlerine kadar birçok fayda sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar, çocuğun kendini ve çevresini fark etmesini sağlar. Bilişsel gelişimini destekler. Eğitsel oyunlar çocuğu düşünmeye sevk eder ve çocuğun düşündüklerinden yorumlar çıkarmasına katkıda bulunur. Çocuk, oyun oynarken dikkatini uyanık tutar. Özgürce hareket edebilir, özgür olduğu için de içinden geldiği gibi davranır. En önemlisi de yaratıcı fikirler üretir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar sonucu Türkçe öğretirken birtakım sorunlarla karşılaşılmış ve bunun sonucu olarak da kullanılan yöntem ve teknikler irdelenmeye başlanmıştır. Yapılan literatür taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların

kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Yabancı dil olarak öğretilen İngilizce, Arapça vb. dillerde eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalar varken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlar konusunda yeterli çalışma yoktur. Bu sebeple bu araştırmada alanyazındaki bu boşluğu doldurmak ve bundan sonra aynı alanda araştırma yapacaklara ışık tutmak hedeflenmektedir. Buradan yola çıkarak problem cümlemiz "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarılı bir dil öğretimi için hangi eğitsel oyunları kullanabiliriz?" olarak belirlenmiştir. Bu konuda ortaya konan eğitsel oyunların yabancılara Türkçe eğitimi verilirken faydalı olacağı düşünülmektedir ve bu nedenle araştırma önem arz etmektedir. Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek eğitsel oyun örnekleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda 10 adet oyun önerisi hazırlanmıştır.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK EĞİTSEL OYUN ÖNERİLERİ

Araştırmacı tarafından var olan oyunlardan yola çıkılarak kazanımlara uyarlanan eğitsel oyunlar şunlardır:

1. Tabu

Oyunun Amacı : Okuma-Anlama-Konuşma Becerisini Geliştirme

Oyunun Seviyesi : A1-A2-B1-B2-C1-C2

Kazanım : Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri tanır.

Gerekli Materyaller : Oyun Kartları

Oynanışı : Oyuncular iki veya daha fazla eşit gruba ayrılır. Kura ile ilk anlatacak grup belirlenir. Kelimeyi anlatacak olan kişi, kartları eline aldığı anda süre başlar ve kum saati çevrilir. Ancak kelimeyi anlatırken yasaklı sözcükler kullanılamaz. Bunun için de karşı takımdan biri karta bakarak yasaklı kelimenin kullanılıp kullanılmadığını kontrol eder. Doğru bilinen her kart, takıma 5 puan kazandırır. Kartlar bittiğinde en çok puanı alan grup kazanır. Oyun sayesinde öğrencinin çok yönlü düşünmesi sağlanır. Kelimelerin eş anlamlarını düşünerek kelime hazinesini zenginleştirecek ve kendini sözlü olarak ifade edebilecektir. Zevk aldığı için öğrenci sürekli oynamak isteyecek ve öğrencinin öğrendiği bilgilerin pekişmesi sağlanacaktır.

Tablo 1. Tabu Kartları

TÜRKİYE	KAPTAN	SAAT	MERHABA
Ülke	Deniz	Zaman	Selamlaşmak
Yaşamak	Gemi	Süre	Tanışmak
Memleket	Pilot	Takmak	Memnun olmak

2. Çarkıfelek

Oyunun Amacı : Okuma- Anlama- Konuşma Becerisini Geliştirme

Oyunun Seviyesi : C1-C2

Kazanım : Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır (Atasözlerin anlamını açıklar.)

Gerekli Materyaller : Çarkıfelek

Oynanışı : Oyun üç öğrenci ile oynanır. Çarkın üzerine puanlar yazılır. Pas geldiğinde sıra diğer öğrenciye geçer. İflas gelen öğrenci puanlarının hepsini kaybeder. Joker gelen öğrenci 1500 puanı soru bilmeden kazanır. Atasözlerinin kolaylık ve zorluk derecesine göre renkli zarflara yazdığımız atasözlerini koyduk. Çarkı çevirdiğimizde hangi renk gelirse o renkteki zarftan atasözü çekilir. Öğrenci doğru açıklarsa puan kazanır, açıklayamazsa sıradaki öğrenciye geçilir. En çok puan alan öğrenci kazanır. Çok fazla öğrenciye hitap edebilmesi için yarışmada soru sayısı sınırlandırılabilir. Örneğin 10 soruda oyun biter. Bir grup oyunu tamamladıktan sonra diğer grup oyuna geçebilir.

Bu oyun sayesinde öğrenci kültürümüzün bir parçası olan atasözlerinin anlamını öğrenmiş olur. Öğrencinin yorum yeteneği gelişir. Kendini sözlü olarak ifade edebilir.

3.Kızmabirader

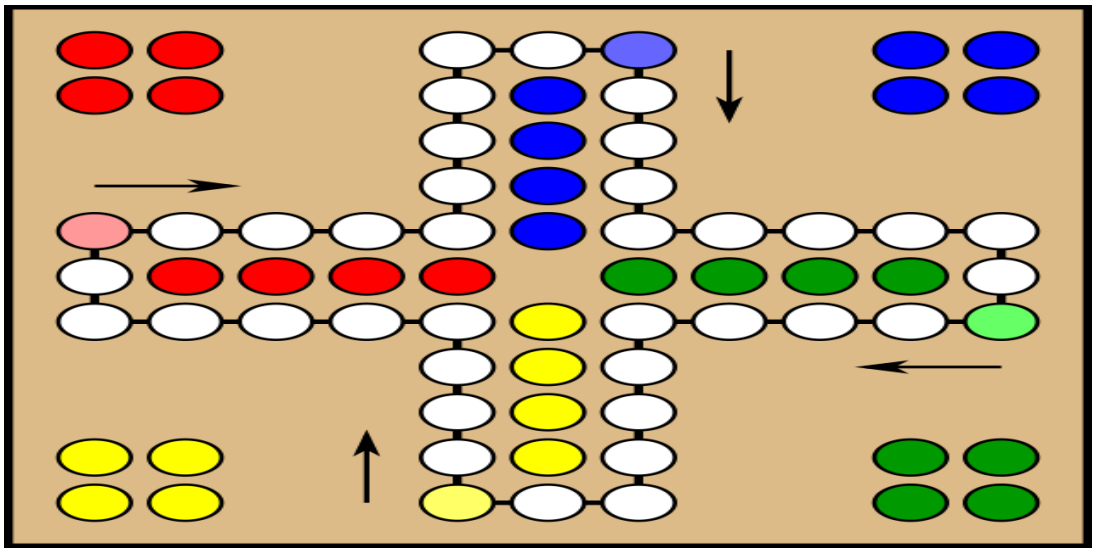
Oyunun Amacı : Okuma-Anlama Becerisini Geliştirme

Oyunun Seviyesi : B1 –B2

Kazanım : Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Gerekli Materyaller : Kızmabirader oyunu, zar, hazırlanmış kelime

Oynanışı : Hazırladığımız "Kızmabirader" oyunu dört öğrenci ile oynanır. Oyunda dört renk vardır. Her öğrenci bir rengi temsil eder. Her oyuncunun dört taşı vardır. Oyun saat yönünde ilerler. Sırayla her oyuncu zarla altı sayısını tutturmaya çalışır. Altıyı tutturan bir taşını dışarı çıkarır. Ondan sonra zarı attığında hangi sayı gelmişse o sayıdaki soru sorulur. Dışarı çıkan taşı zarda gelen sayı kadar ilerletir. Renkli çubuklara dört taşını önce sokan oyunun birincisi olur ve oyunu kazanır. Cümlelerin zorluk derecesi zarların rakamlarına göre belirlenir. Örneğin bir rakamındaki cümle kolay, altı rakamındaki zordur. Bu oyun sayesinde konuyu eğlenerek öğrenen öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olması sağlanacaktır. Öğrencinin cümleleri okuyup anlamlandırabilme becerisi geliştirilecektir.



Şekil 1. Kızmabirader Oyunu Kartı

4. Tombala

Oyunun Amacı : Dinleme- Anlama- Konuşma Becerisini Geliştirme

Oyunun Seviyesi : A1, A2, B1, B2

Kazanım : Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır (Zıt anlam)

Gerekli Materyaller : Tombala, kelimeler

Oynanışı : Sınıf dörderli gruplara ayrılır. Gruplar eşit sayıda yapılmalı ve grupların kalabalık olmamasına dikkat edilmelidir. Her gruba kelimelerin yazılı olduğu kartlar verilir. Zıt anlamlı kelimelerin olduğu torbadan öğretmen kelime kâğıdı çeker. Kelimenin zıt anlamlısını söyleyen grup kelime kağıdını tombalada uygun yere koyar. İlk önce kim kelime kartlarını tamamlarsa o grup kazanır.

Bu oyun sayesinde öğrenci hedef dildeki kelimelerin zıt anlamlılarını kavrar. Kelimelerin tersini düşünebilmesi sağlanır. Kelime hazinesi zenginleşir. Dinleneni anlar, yorumlar ve konuşarak kendini ifade eder. İletişim becerisi de gelişir.

kolay	ileri	fakir	ağır	ıslak
hatırlamak	açık	siyah	katı	barış
sıcak	negatif	alıcı	hızlı	genç
er	suçlu	yüksek	ucuz	uzun

Şekil 2.Tombala Oyun Kartı

5. İsim-Şehir Oyunu

Oyunun Amacı : Yazma Becerisini Geliştirme

Oyunun Seviyesi : Tüm Seviyeler

Kazanım : Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.

Gerekli Materyaller : Kâğıt, kalem

Oynanışı : Kâğıda "İsim, Şehir, Eşya, Hayvan ve Ülke" şeklinde başlıklar atılıp sütunlar oluşturulur. Öğretmen bir harf söyler. Bu harfle başlayan kelimeleri belirlenen sürede yazmaları istenir. Kontrol edildiğinde her doğru beş puan olarak hesaplanır. Satır sonuna her harf için kazanılan puan yazılır ve en sonda genel toplam yapılır. En çok puanı alan öğrenci oyunu kazanır.

Bu oyun sayesinde öğrencinin değişik alanlarda kelime bilgisi artar. Öğrencinin hızlı ve doğru karar vermesi sağlanır. Öğrenmenin kalıcı olması sağlanır. Öğrenciyi çok yönlü düşünmeye teşvik eder. Yazma becerisi gelişir öğrencinin.

Tablo 2. İsim-Şehir Oyunu

İSİM	ŞEHİR	HAYVAN	BİTKİ	EŞYA	PUAN

6. Var mı? Yok mu? Haydi Söyle

Oyunun Amacı : Konuşma becerisini geliştirme

Oyunun Seviyesi : Temel ve Orta Seviye

Kazanım : Olumlu – olumsuz cümle kurmayı öğrenir.

Gerekli Materyaller : Kalem, kâğıt

Oynanışı : Sınıf iki veya daha fazla gruba ayrılır. Gruptaki öğrenciler sırayla yarışır. Öğretmen ortamda olan veya olmayan şeylerle ilgili sorular sorar. Mesela "Sınıfta saat var mı?". Var ya da yok şeklinde ilk cevaplayan öğrencinin grubuna 5 puan verilir. Oyun sonunda en çok puanı alan grup kazanır. Var –Yok kelimelerinin yazılı olduğu kağıtlar da oluşturulabilir ve bunları kaldırmaları da istenebilir.

Öğrenci; bu oyun sayesinde olumlu ve olumsuz cümle kurmayı öğrenir, kelimeleri anlamlandırır, hızlı cevap verir, dinlediğini ve gördüğünü anlamlandırarak kelimeleri doğru anlar.

7. Hadi Yaz Bakalım (Kelime Türetme)

Oyunun Amacı : Yazma becerisini geliştirme

Oyunun Seviyesi : A1, A2, B1, B2

Kazanım : Kelime dağarcığı gelişir.

Gerekli Materyaller : Tahta, tebeşir veya tahta kalemi

Oynanışı : Öğretmen tarafından tahtaya eşit oranlı tablo çizilir. Öğretmen tahtanın ortasına bir kelime yazar. Sınıfı üç gruba ayırır. Her gruptan bir öğrenci sırayla tahtaya çıkar ve tahtada yazılı olan kelimeden yola çıkarak yeni kelimeler üretir. En çok kelime üreten grup kazanır. Oyunda kelimelerin uzunluğuna göre puanlar da verilebilir.

Öğrencinin kelime dağarcığının gelişmesine katkıda bulunur. Kelimelerin doğru hatırlanıp doğru bir şekilde yazılmasını sağlar. Öğrenci eğlenir. Verimli bir kelime öğrenimi gerçekleşir. Hedef dilde düşünme ve düşündüğünü yazıya geçirebilme yeteneği gelişir.

8. Çengel Bulmaca

Oyunun Amacı : Okuma, anlama ve yazma becerisini geliştirir.

Oyunun Seviyesi : Temel ve Orta Seviye

Kazanım : Kelimelerin eş anlamını ve yazımını kavrar.

Gerekli Materyaller : Kâğıt, kalem

Oynanışı : Sınıfta her öğrenciye öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kağıdı dağıtılır. Öğretmenin verdiği bulmacada verilen kelimelerin eş anlamlı olanlarını uygun yere yazmalarını ister. En önce doğru olarak bulmacayı bitiren öğrenci kazanır. Tüm öğrenciler bitirdikten sonra kelimelerin eş anlamlıları tahtaya yazılır. Bulmaca tahtaya da çizilebilir. Öğrenciler iki veya üç gruba ayrılır. Sırası gelen öğrenci cevabı yazar. En çok kelime yazan grup kazanır.

Bu oyunla öğrencinin hızlı düşünmesi sağlanır. Okuduğunu anlayıp karşılığı olan kelimeyi bilmesi sağlanmış olur. Öğrencinin doğru öğrenip öğrenmediğini kavrarız. Kelimelerin doğru yazılıp yazılmadığı da kontrol edilmiş olur. Öğrencinin kelime dağarcığı zenginleşir.

9. Haydi Sen Söyle (Kelime Türetme)

Oyunun Amacı : Konuşma becerisini geliştirir.

Oyunun Seviyesi : Tüm Seviyeler

Kazanım : Günlük hayatla ilişkili kelimeleri öğrenir.

Gerekli Materyaller : -

Oynanışı : Öğretmen ilk kelimeyi söyler ve oyunu başlatır. Sırası gelen öğrenci söylenen kelimenin son harfiyle başlayan bir kelime söyler. Kelime söylemeyen öğrenci oyundan çıkar. En sona kalan iki öğrenci kazanır. Öğrencinin kelime söylemesi için süre tutulabilir. Verilen sürede söylemezse oyundan çıkar öğrenci.

Bu oyunla öğrencinin hızlı düşünmesi ve cevap verebilmesi sağlanır. Harfleri doğru kavrayıp kavramadığı ve doğru kelimeler türetip türetmediği tespit edilir. Kendini sözlü olarak ifade eder. Bu sayede iletişim becerisi de gelişmiş olur.

10. Top Sende

Oyunun Amacı : Konuşma ve düşünme becerisini geliştirir.

Oyunun Seviyesi : Tüm Seviler

Kazanım : Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.

Gerekli Materyaller : Top

Oynanışı : Öğrenciler bahçede daire şeklinde sıralanır. Öğretmen dairenin ortasında durur ve öğrenciye ilk topu o atar. Topu tutan öğrenci bir tane meslek ismi söylemelidir. Eğer söyleyemezse oyundan çıkar. Yanan öğrenciden sonra top öğretmene geçebilir. Tekrar oyunu o başlatabilir. Son öğrenci kalana kadar oyun devam eder.

Öğrencilerin mesleklerle ilgili düşünmeleri sağlanır. Dikkatleri açık olacağı için arkadaşlarının söyledikleri meslek isimlerini de hafızalarında tutarlar. Değişik meslek isimleri öğrenmiş olurlar ve kelime hazinleri gelişir. Öğrenirken eğlendikleri için meslek isimlerini unutmazlar.

Araştırmacı tarafında var olan oyunlardan yeni oyun önerileri sunulmuştur. Bu oyunlar sınıf ortamında oynandığında öğrenci sıkılmaz. Ders eğlenceli geçer. Öğrencilerin kelime hazinesi gelişir. Öğrenci öğreneceği konuyu daha çabuk kavrar. Kalıcı öğrenme sağlanır. Öğrencinin düşünme yeteneği, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi olumlu yönde gelişir. Oyunlarda konuşma becerisi de aktif olacağı için sözlü iletişim becerisi geliştirilmiş olur. Kelimelerin doğru yazılıp yazılmadığı kontrol edilir. Buradan da anlaşıldığı üzere eğitsel oyunlar öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştiren araçlardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanıldığı zaman başarılı bir dil öğretimi gerçekleştirilir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere 10 adet eğitsel oyun önerisi geliştirilmiştir. Oyunlar Türkçedeki dinleme, anlama, konuşma, düşünme ve yazma becerilerini desteklemesi amacıyla geliştirmektir. Oyunlar Türkçe öğretim programında yer alan on kazanımla ilişkilendirilmiştir ve oyunlarla ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar aşağıdaki gibidir;

- Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.
- Günlük hayatla ilişkili kelimeleri öğrenir.
- Kelimelerin eş anlamını ve yazımını kavrar.
- Kelime dağarcığı gelişir.
- Olumlu – olumsuz cümle kurmayı öğrenir.
- Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
- Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır (Zıt anlam).
- Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır (Atasözlerin anlamını açıklar.).
- Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri tanır.

Bu kazanımlar temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) dil becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Oyunların ünitelerle ilişkisi açısından değerlendirildiğinde Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Yedi İklim Ders Kitabına bakılmış. “Tanışma, Günlük Hayat, Meslekler, Mesleğimde İlerliyorum, Değerlerimiz, Kelimelerle Dünya Kurmak, İletişim Dünyası” üniteleri ile ilişkilendirilmiştir.

Önerilerin oyunların özellikleri açısından değerlendirildiğinde “Tabu, Tombala, Kızmabirader” oyunları kart oyunu; “Çarkıfelek” çark ile oynanan bir oyun; “Var mı,Yok mu?, Haydi Sen Söyle, Top Sende” konuşma temelli oyun; “Hadi Yaz Bakalım, İsim-Şehir, Çengel Bulmaca” ise yazmaya yönelik oyunlardır.

Özet olarak araştırmacı tarafında var olan oyunlardan yeni oyun önerileri sunulmuştur. Bu oyunlar sınıf ortamında oynandığında öğrencinin sıkılmadan, eğlenceli bir şekilde verilen kazanımları kavrayacağı tahmin ediliyor. Oyunlar sayesinde kalıcı öğrenmenin sağlanacağı, öğrencinin kelime hazinesinin artacağı ve okuduğunu anlama becerisinin gelişeceği varsayılıyor. Oyunlarda konuşma becerisi de aktif olacağı için sözlü iletişim becerisinin geliştirileceği tahmin ediliyor. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlar kullanıldığı zaman başarılı bir dil öğretimi gerçekleşeceği düşünülüyor.

KAYNAKÇA

Anadil nedir?. (2023). www.sozluk.gov.tr. Erişim Tarihi: 01.05.2023.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi.

Ergin, M. (1995). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. Bayrak Yayınları.

Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişi düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Şimşek, N. (2007). Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar. Asil Yayın.

Yüksel, S. (2011). Diyarbakır halk eğitim merkezlerindeki takı tasarımı eğitim programının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

1920

Konu Alanı: Türkçe ve Edebiyat Eğitimi

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ TEMA DEĞERLENDİRME SORULARININ YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet Mustafa MARANGOZ[144], Eda MERT ALTINEL[145],

ÖZET

Son zamanlarda, eğitim öğretim müfredatında bilgi aktarımı ve konu alanları ile ilgili içeriklerin öğretilmesinin yanında üst düzey becerilerin de öğretilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda okullarda eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma gibi beceri alanlarının kazandırılmasını amaçlayan eğitim öğretim yöntemlerinin kullanımına yönelik öğretim programları hazırlanmaktadır. Üst düzey düşünme becerisi, eğitimde yapılan düzenlemelerde temel alınan önemli bir etkendir ve araştırma, sorgulama, bilgiler arasında zihinsel bağ kurabilme ve sınıflama yapabilme gibi karmaşık zihinsel süreçleri içeren bir düşünme biçimidir. Bu nedenle ders sürecinde kullanılan öğretim araçları ve ölçme değerlendirme uygulamalarının da üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Bloom taksonomisi, ders içeriklerinin ve ölçme değerlendirme uygulamalarının hazırlanmasında önemli bir rehber görevi görmektedir. Günümüzde de Bloom taksonomisinden sıklıkla yararlanılmaktadır.Bu çalışmada, 2022-2023 eğitim – öğretim yılı için Anıttepe yayınları tarafından hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi amaçlanmıştır. "5. Sınıf Tema değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre dağılımı nasıldır?" sorusu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Problem cümlesinden yola çıkarak araştırmanın alt problemleri oluşturulmuştur. Alt problemler doğrultusunda ders kitabındaki tüm temalarda bulunan tema değerlendirme soruları belirlenen ölçüte göre incelenmiştir. Çalışma, betimsel bir araştırma olup tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden döküman incelemesi; verilerinin analizi sürecinde ise nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarından hareketle oluşturulan tema değerlendirme sorusu inceleme ölçütleri formu kullanılmıştır. Her tema kendi içinde değerlendirilip, elde edilen veriler problem sorusuna göre incelenmiştir. Soruların her birine kod verilip incelenen düzeylere göre sorular sınıflandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tema değerlendirme çalışmalarında bulunan soruların %84,9'unun alt düzey, %15,1'inin ise üst düzey becerilere yönelik olduğu belirlenmiştir. Soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarına göre dağılıma bakıldığında ise en yüksek oranın %52,8 ile anlama basamağına yönelik olduğu, en düşük oranın ise 0,6 ile yaratma basamağına yönelik olduğu gözlenmiştir. Etkinliklerin basamaklara göre eşit bir dağılım göstermemesi, özellikle daha üst düzey bilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) kullanmayı ve geliştirmeyi amaçlayan etkinlik örneklerinin daha az olması; yaratma basamağı düzeyindeki etkinliklerin sadece bir tane bulunması diğer önemli bir bulgulardır.

Anahtar Kelimeler: *Yenilenmiş Bloom taksonomisi, 5. sınıf, Türkçe, ders kitabı.*

[144] Öğretmen, mehmet.mustafa.49@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[145] Öğretmen, edamert.1993@gmail.com, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ABSTRACT

Recently, it has become important to teach high-level skills in addition to teaching content related to knowledge transfer and subject areas in the education curriculum. In this context, curricula are prepared for the use of education and training methods aimed at acquiring skills such as critical thinking, questioning and research in schools. High-level thinking skill is an important factor that is based on the arrangements made in education and is a way of thinking that includes complex mental processes such as research, questioning, establishing a mental link between information and making classification. For this reason, the teaching tools and assessment and evaluation practices used in the course process should also be aimed at developing high-level thinking skills. Bloom's taxonomy serves as an important guide in the preparation of course contents and assessment and evaluation practices. Today, Bloom's taxonomy is frequently used. In this study, it is aimed to examine the theme evaluation questions in the 5th grade Turkish textbook prepared by Anıttepe Publications for the 2022-2023 academic year, according to the cognitive domain of the Revised Bloom taxonomy. "5. How is the distribution of Class Theme evaluation questions according to the cognitive domain of the Revised Bloom taxonomy?" question was determined as the problem sentence of the research. Based on the problem statement, the sub-problems of the research were formed. In line with the sub-problems, the theme evaluation questions in all the themes in the textbook were examined according to the determined criteria. The study is a descriptive research and was carried out in the scanning model. Document analysis, one of the qualitative research techniques in collecting research data; In the process of analyzing the data, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used. Theme evaluation question examination criteria form, which was created based on the cognitive domain steps of the revised Bloom taxonomy, was used to collect the data. Each theme was evaluated within itself and the data obtained were analyzed according to the problem question. Each of the questions was given a code and the questions were classified according to the levels examined. According to the results of the analysis, it was determined that 84.9% of the questions in the theme evaluation studies were for low-level skills and 15.1% were for high-level skills. Looking at the distribution of the questions according to the steps of the Revised Bloom Taxonomy, it was observed that the highest rate was for the comprehension level with 52.8%, and the lowest rate was for the creation step with 0.6. The fact that the activities do not show an equal distribution according to the steps, there are fewer examples of activities that aim to use and develop higher cognitive skills (analysis, evaluation and creation); Finding only one of the activities at the creation level is another important finding.

Keywords: Revised Bloom's taxonomy, 5th grade, Turkish, textbook.

GİRİŞ

Son zamanlarda, eğitim öğretim müfredatında bilgi aktarımı ve konu alanları ile ilgili içeriklerin öğretilmesinin yanında üst düzey becerilerin de öğretilmesi önem kazanmıştır. Bu doğrultuda 2006 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programının genel amaçlarında da yer almıştır (MEB, 2006). MEB, 2018'de güncellenen programında bu becerilere daha fazla yer vermeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Üst düzey düşünmenin ne olduğuna değinmek gerekirse, üst düzey düşünme becerileri, problemleri çözerken yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi içerir. Analitik düşünme, karmaşık bilgiyi parçalara ayırma ve ilişkileri anlama becerisini ifade eder. Sentez yeteneği, farklı bilgi ve fikirleri birleştirme ve yeni bir

anlayış oluşturma becerisidir. Eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, mantıklı çıkarımlar yapma ve argümanları değerlendirme becerisini gerektirir.Yaratıcı düşünme, yeni ve orijinal fikirler üretme, alternatif çözümler bulma ve esnek düşünme kapasitesini içerir. Öz değerlendirme becerisine sahip olan bireyler kendi güçlü veya zayıf yönlerini bilebilir ve biliş ve düşünmelerini farklı görevlere kolayca uyarlayabilirler (Yurdabakan, 2011)

Problem çözme becerisi, karşılaşılan zorlukları analiz etme, uygun stratejiler geliştirme ve etkili çözümler bulma yeteneğidir. Kritik düşünme, bilgiye eleştirel bir gözle yaklaşma, ön yargılardan kaçınma ve doğru ve yanlış arasında ayrım yapabilme becerisidir. Karar verme becerisi, mevcut bilgi ve verilere dayanarak mantıklı seçimler yapma ve sonuçlarını değerlendirme yeteneğidir. İletişim becerisi, düşünceleri açık ve etkili bir şekilde ifade etme, dinleme ve etkileşim kurma yeteneğini içerir. Öz düzenleme becerisi, zaman yönetimi, hedef belirleme, kendini motive etme ve odaklanma yeteneğini içerir. Kısacası karmaşık zihinsel süreçleri içeren üst düzey düşünme, araştırmayı, sorgulamayı, elde edilen bilgiler arasında zihinsel bağ kurabilmeyi ve sınıflama yapabilmeyi gerektiren bir düşünme biçimidir (Karakaş Yıldırım, 2020).

Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında, ders sürecinde kullanılan materyal ve ölçme değerlendirme uygulamalarının da bu becerileri geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Özge Karakaş Yıldırım Tartışma panoları, zihin haritaları, proje tabanlı öğrenme materyalleri, değerlendirme görevleri ve açık uçlu sorular gibi materyaller; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmeye yardımcı olabilir.

Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek araçların bazıları proje veya görev tabanlı performans değerlendirmesi, açık uçlu sorular, tartışmalar ve sınıf içi etkileşimler, çoklu zeka ve portfolyo değerlendirmesi, gözlem ve geri bildirim olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak (1) Öğrenme, öğrenenler tarafından gerçekleştirilmeli ve içsel olarak kontrol edilmelidir. O nedenle, öğrencilerin öz-düzenleme (self-regulation) veya bilişüstü (metacognition) bilgilerine önem verilmelidir. (2) Öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenme ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve bu amaçla kullanılan araçlar öz-çözümleme, öz-yansıtma ve öz-farkındalık gibi bilişüstü becerileri de geliştirmeye dönük olmalıdır. (3) Çoklu bakış açısı için farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden yararlanılmalı ve öz değerlendirme konusunda öğrencilere deneyim sağlanmalıdır (Yurdabakan, 2011).

Bloom Taksonomisi

Bilişsel anlamda, ölçme değerlendirme ve etkinlikleri sınıflandırabileceğimiz ilk taksonomi, adıyla özdeşleşmiş olan Bloom'a aittir. "Taksonominin ana fikri, eğitimcilerin, öğrencilerin bilmesini

istediklerini basitten karmaşığa bir hiyerarşide düzenleyebiliyor olmalarıdır" (Huitt, 2011). Bilişsel alandaki ilk sınıflama olarak bilinen Bloom taksonomisi, "Chicago Üniversitesi'nin Sınav Kurulu Direktörü olan Benjamin S. Bloom'un liderliğinde bir çalışma grubu tarafından sınav hazırlama konusunda harcanan emeği azaltacağı düşünülerek ortaya atılmıştır. Birkaç kez toplanan bu çalışma grubunun yaptıkları 1956 yılında "Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması: El Kitabı I: Bilişsel Alan(Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain)" ismiyle kitap olarak yayımlanmıştır" (Krathwohl, 2002). Bu kitaptaki sınıflama orijinal taksonomi olarak geçmektedir. Bloom taksonomisi, bilişsel süreçleri altı basamakta tanımlar ve her bir basamağın ardışık bir şekilde öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerektirdiği becerileri temsil eder (Bloom vd., 1956).

Bloom taksonomisinde şu prensipler esas alınmıştır:

1. Sınıf içi öğrenmelerde taksonominin ünite veya öğretim programı olarak kullanılması,

2. Taksonominin mantıklı bir şekilde geliştirilip iç tutarlılığının sağlanması,

3. Psikolojik durumların mevcut anlama süreçlerini kapsaması,

4. Taksonomi şemasındaki hedeflerin sınıflandırılması (Bloom vd., 1956).

Bloom taksonomisi, eğitimde önemli bir araç olarak kabul edilir ve aşağıdaki nedenlerden dolayı önemlidir:

Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi: Bloom taksonomisi, öğrenme sürecinde hedeflenen becerilerin ve bilgi düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur.

Hiyerarşik Bir Yaklaşım: Bloom taksonomisi, bilişsel becerilerin hiyerarşik bir sıralama içinde organize edilmesini sağlar.

Öğrenme Değerlendirmesi: Bloom taksonomisi, öğrenmenin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin hangi düşünme becerilerini kazandıklarını ve hangi düzeyde olduklarını belirlemek için kullanılır.

Öğrenci Merkezli Öğrenme: Bloom taksonomisi, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı bir şekilde öğrenmelerini teşvik eder.

Öğretim Stratejilerinin Planlanması: Bloom taksonomisi, öğretmenlere öğrenme sürecinde kullanabilecekleri çeşitli öğretim stratejileri ve yöntemleri sağlar.

BT'de bilişsel süreçler, bilgi (knowledge), kavrama (compherension), uygulama (application), analiz (analysis), sentez (synthesis) ve değerlendirme (evaluation) olarak altı kategoriye ayrılarak sınıflandırılmıştır (Arı, 2013).

Bilgi: Bilgi basamağı, öğrenilen içeriğin ve düşüncelerin fark edilmesi ve geri çağrılması için ilgili öğrenme içeriği ve davranışların hatırlanması sürecidir.

Kavrama: Bir iletişim sürecinde içerikle ilgili olan her şeyi anlamadır.

Uygulama: Bilgi ve kavrama basamaklarındaki beceri ve yeterliliklerin sınıflanmasına dayalı olup kavrama sürecindeki metot, teori, prensip veya özel bilgilerin kullanılması sürecidir.

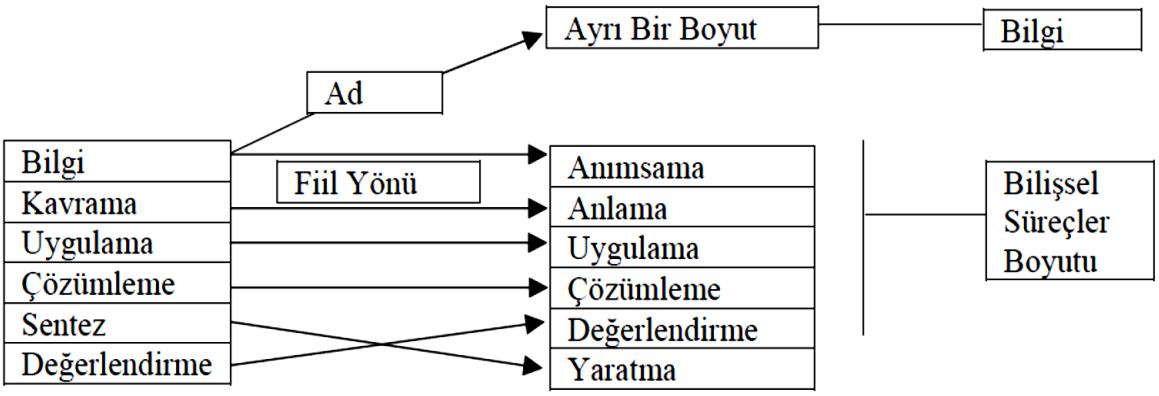
Analiz: Bu süreç, bilgiyi ayrıştırarak onu meydana getiren parçaları birbirinden ayırma ve daha sonra bu parçaların birbiriyle ilişkisini inceleyerek bilginin bir bütün olarak çalışma organizasyonunu görmeyi kapsamaktadır.

Sentez: Analiz basamağında parçalanan bilgi parçacıklarının tekrar bir araya getirilmesi sürecini kapsar. Bu basamakta ön görülen, bütünü oluşturan yapıları birleştirerek önce yapılandan daha anlaşılır bir yapıya dönüştürmektir.

Değerlendirme: Taksonominin son bilişsel basamağı olan değerlendirme; fikirlerin, çalışmaların, çözümlerin, metotların, materyallerin değerleri hakkında, bazı amaçlar için ölçütlere bağlı olarak yargıda bulunma sürecini içermektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği taksonomi 1990'lı yıllara kadar güncelliğini korudu. Fakat aradan geçen zamanda teknoloji ve diğer alanlardaki hızlı gelişime ve değişime uyarlanması ihtiyacı ortaya çıktı ve taksonomi, bu nedenle revize edildi. Yenilenmiş taksonomideki en önemli değişiklik, sadece bilişsel süreç basamaklarını içeren ve tek boyutlu olarak anılan taksonominin iki boyutlu bir yapıya dönüştürülmesidir. "Bu boyutlardan biri bilgi boyutunu (öğrenilecek bilginin türü), diğeri ise bilişsel süreç boyutunu (öğrenmek için kullanılan süreci) tanımlar" (Forehand, 2010). "Bu iki boyut birbiriyle ilişkili olup öğrenci, süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir" (Aslan, 2011). Süreç boyutu içinde hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak adlarında eylem yapısında altı farklı kategori yer alırken; bilgi boyutunda ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel olmak üzere dört farklı bilgi türünü içeren kategoriler verilmektedir.



Şekil 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Yapı Değişikliği (Anderson vd., 2018)

Şekil 1'e göre orijinal Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki karşılıkları verilmiştir. Orijinal Bloom taksonomisinde yer alan "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme" basamakları; Yenilenmiş Bloom taksonomisinde "hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma" şeklinde revize edilmiştir. "İki üst düzey ve en karmaşık basamaklar olan Sentez (Synthesis) ve Değerlendirme (Evaluation) basamakları, Değerlendirme (Evaluating) ve Yaratma (Creating) olarak tekrar isimlendirilmişlerdir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilişsel süreçleri daha çok entegre etmiş ve üst düzey düşünme becerilerini vurgulamıştır. Hatırlama ve anlama aşamaları ayrılmış ve yaratıcılık, değerlendirme ve analiz becerileri de daha fazla ön plana çıkarılmıştır. Bu güncellenmiş taksonomi, öğrenme hedeflerini ve öğrenci başarısını değerlendirirken daha kapsamlı bir yaklaşım sunar ve öğretim sürecinde daha derin düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eder. Bu bilişsel süreçlerin yeniden değerlendirilmesi, öğretmenin sorumluluğunu arttırıyor gibi yorumlansa da bilgi sınıflandırmalarının düzenli ve hiyerarşik şekilde olması öğretmenler için yol göstericidir (Anderson, vd. 2001).

Yenilenmiş Bloom taksonomisi, orijinal Bloom taksonomisi ile karşılaştırıldığında bazı önemli farklılıklara sahiptir.

- Basamakların Yeniden Adlandırılması: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, basamakları orijinal taksonomiden farklı şekilde adlandırır. İlk taksonomideki "Bilgi" basamağı, "Hatırlama" olarak değiştirilirken, "Anlama" ve "Uygulama" basamakları aynı kalır. Ancak, "Analiz" basamağı "Değerlendirme" olarak yeniden adlandırılır ve "Sentez" basamağı "Yaratma" olarak değiştirilir.
- Hareketli Oklar: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, basamaklar arasındaki ilerleyişi ifade etmek için hareketli oklar kullanır. Bu, öğrencilerin bir beceriden diğerine geçerken daha akıcı bir ilerleme sağlamak için taksonominin daha dinamik bir görüntüsünü yansıtır.

- Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğrenci merkezli bir yaklaşımı vurgular. Öğrencilerin daha aktif ve katılımcı bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmek ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Yaratma ve değerlendirme becerilerine daha fazla vurgu yapar.
- Bilgi Değerlendirme: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilgi değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerine daha fazla önem verir. İlk taksonomiye kıyasla, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine analiz etme, eleştirel bir gözle değerlendirme ve bilgiye dayalı kararlar verme yeteneklerini geliştirmelerine odaklanır.
- Bağlamsal Farkındalık: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğrenmenin bağlamsal bir süreç olduğunu vurgular. Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek dünya durumlarına uygulamalarını teşvik eder. Bu da öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayat bağlamlarında kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde bilgi türleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Olgusal Bilgi: Bir akademik alanı anlamak için bu alanla ilgili temel bilgileri kapsayan olgusal bilgi, öğrencilerin belli bir disiplini tanımlamak veya disiplindeki herhangi bir problemi çözmek için ihtiyaç duydukları temel bilgi türüdür.

Kavramsal Bilgi: "Şema" bilgisinin ön plana çıktığı bu bilgi türünde belli bir akademik disiplin alanını organize eden model ve kuramlara bağlı olarak bilgi parçacıklarının bilgiyi oluşturma şeklini kapsamaktadır.

İşlemsel Bilgi: Bu bilgi, bir şeyin "nasıl yapılacağı" ile ilgili olarak beceri, algoritma, yöntem ve teknik bilgisini kapsamaktadır.

Üstbilişsel Bilgi: Bireyin kendi bilişi (kendisi ile ilgili bilgisi) hakkındaki bilgidir. Kendi öğrenme sürecinden haberdar olması özelliğine dayanan bu bilgi türü, öğrenciye kendi deneyimleri üzerinde düşünme ve kendini düzenleme süreçlerini kapsar (Anderson, vd. 2001).

Yenilenmiş Bloom taksonomisi; program geliştirme, bilgi, bilişsel süreçler, öğretim hedeflerini sınıflama, öğretim etkinlikleri, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme etkinlikleri, ölçme konularına odaklanmaktadır. Diğer konular ise; program geliştirirken hedefleri sınıflama sürecinde, bireyin ihtiyaçlarına yönelik öğretim ortamları planlama, uygulama ve mevcut değerlendirme süreçleri, araçları, stratejileri oluşturmadır. BT'de "öğrenme sürecinde öğrencilerden beklenen değişimler" (Bloom vd. 1956) olarak tanımlanan öğretim hedefleri, YBT'de bir ürün olarak öğretilmek istenen öğrenmeler (yaşantılar)dir. Buna bağlı olarak taksonomi; öğrenme, değerlendirme etkinlikleri, ölçme gibi öğrenme yaşantılarının nasıl olması gerektiği gibi konulara odaklanır.

Kaplan (2021), ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine yönelik soruların daha çok alt bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu saptamıştır. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe soruların alt bilişsel basamaklardan üst basamaklara doğru kademeli bir artışının olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi ise Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini destekler. Öğrencilerin bilgiyi sorgulama, analiz etme, sentezleme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları teşvik edilir. Bu sayede Türkçe dil becerileri sadece temel bilgi ve anlama seviyesinde kalmaz, aynı zamanda derinlemesine anlama, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini de içeren bir düzeye ulaşır.

Bloom taksonomisi, Türkçe öğretimi açısından da önemli bir rol oynar.Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini sadece temel düzeyde değil, daha derinlemesine anlama, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve analitik düşünme becerilerini kullanma düzeyine ulaştırmayı hedeflemede yol gösterici olur. Bu sayede öğrencilerin dil becerileri ve düşünme yetenekleri daha kapsamlı ve gelişmiş bir şekilde ilerler. Bloom taksonomisi, Türkçe öğretiminde hedeflenen beceri ve bilgi düzeylerinin belirlenmesinde rehberlik eder. Derinlemesine anlama ve analiz becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmakla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Ayrıca yaratıcılık ve sentez becerilerinin teşvik edilmesine yardımcı olur.

Kurnaz (2013), tema değerlendirme sorularının kazanımları ölçmeleri, dil alanlarıyla ilgileri ve üst bilişsel düşünme becerilerini kazandırmaları gibi işlevleri üzerinde durmuştur. Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmaları tema değerlendirme sorularıyla sınırlı olduğu için bu soruların belirtilen işlevleri yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi önemlidir.

Bu bağlamda, Anıttepe Yayınevi tarafından hazırlanan ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki tema sonu değerlendirme soruları incelenmiştir. Bu çalışmada, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri basamakları ve bilgi boyutu sınırlılığında Anıttepe Yayınevi tarafından hazırlanan Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabında yer alan tema sonu değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne derece katkı sağladığını, sorulardaki bilişsel beceri basamaklarının ve öğrenilen bilgi türünün dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın problemi

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının konu dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri boyutundan hareketle, 5. Sınıf Türkçe ders kitabının tema sonlarında yer alan değerlendirme sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne derece katkı sağladığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırmalar, "sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır" (Creswell, 2017: 4). Büyüköztürk vd. (2013) ise nitel araştırmayı, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlayan, araştırmacıya konu hakkında daha geniş bir bakış açısı kazandıran yöntemler…" şeklinde tanımlar.

Çalışma Materyali

Çalışmanın örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan 5. Sınıf Türkçe ders kitabı içinde yer alan tema değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Sorular, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel beceri basamakları sınırlılığında ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak döküman incelemesi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda döküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize başvurulmuştur. "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır

ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

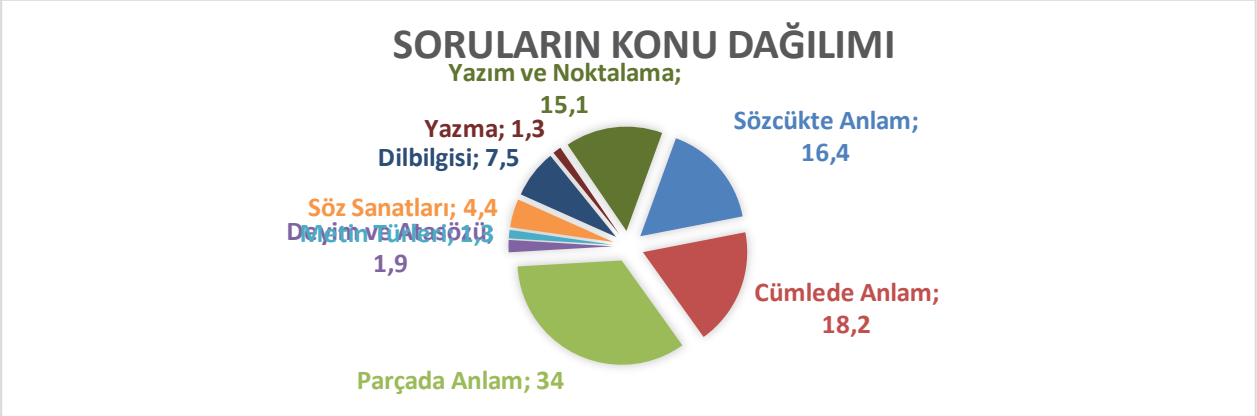
BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen veriler; soruların konu alanına, yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin basamaklarına ve soruların biliş düzeyine göre dağılımı şeklinde sınıflandırılıp tablolar hâlinde sunulmuştur.

İncelenen 5. Sınıf Türkçe ders kitabının tema sonu sorularında toplam 159 soru belirlenmiştir. Bu soruların konulara göre dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Konu Dağılımı

Konular	Frekans	Yüzde (%)
Sözcükte Anlam	26	16,4
Cümlede Anlam	29	18,2
Parçada Anlam	54	34
Deyim ve Atasözü	3	1,9
Metin Türleri	2	1,3
Söz Sanatları	7	4,4
Dilbilgisi	12	7,5
Yazma	2	1,3
Yazım ve Noktalama	24	15,1
Toplam	159	100



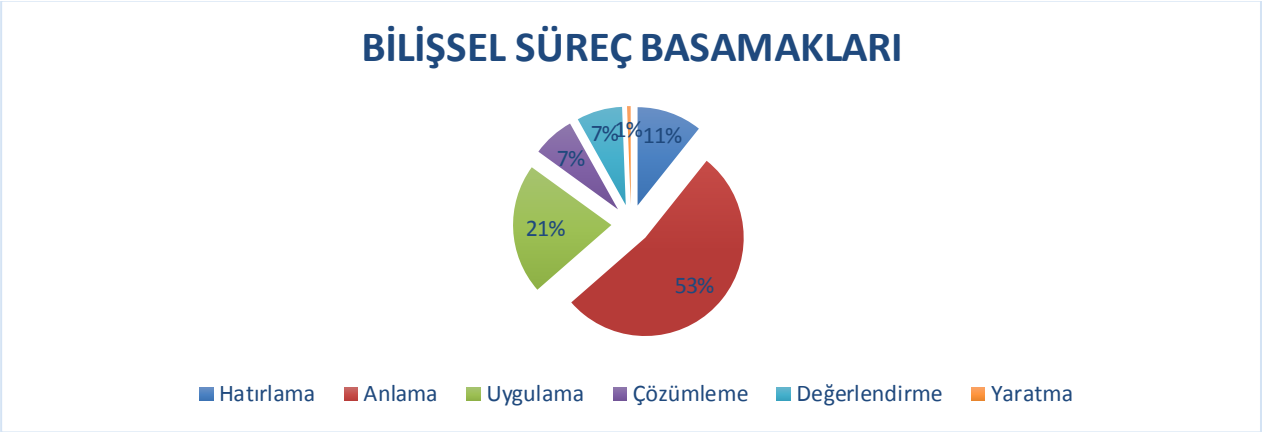
Şekil 2: Soruların Konu Dağılımını Gösteren Pasta Diyagramı

Tablo 1'de; incelenen 5. Sınıf Türkçe kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının %34'ünün parçada anlam, %18,2'sinin cümlede anlam, %16,4'ünün sözcükte anlam, %15,1 yazım ve noktalama %7,5 dilbilgisi %4,4 söz sanatları, %1,9 deyim ve atasözleri, %1,3 metin türleri ve %1,3 yazılı anlatım etkinliklerinden oluştuğu gözlenmektedir. Verilere bakıldığında 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme çalışmalarında okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin büyük oranda yer

kapladığı görülmektedir. Bu da 5. sınıf Türkçe öğretiminde anlam bilgisine büyük önem verildiğini gösterir.

Tablo 2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Frekans (f)	Yüzde Oranı (%)
Hatırlama	17	10,7
Anlama	84	52,8
Uygulama	34	21,4
Çözümleme	11	6,9
Değerlendirme	12	7,5
Yaratma	1	0,6
Toplam	159	100



Şekil 3: Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılım Oranlarını Gösteren Pasta Diyagramı

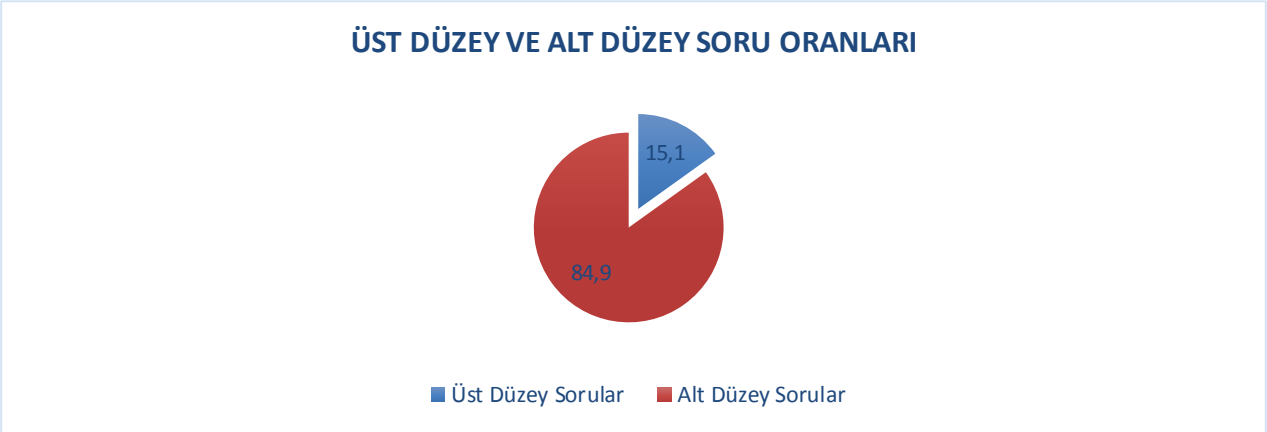
Tablo 2'de; incelenen 5. sınıf Türkçe kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının %10,7 hatırlama, %52,8 anlama, %21,4 uygulama, %6,9 çözümleme, %7,5 değerlendirme, %0,6 yaratma basamağında olduğu görülmektedir. Soruların yarısından fazlasının (%52,8) anlama basamağında olması, soruların genelinin öğrenilen bilgilerin varlığını yoklamaya yönelik olduğunu göstermektedir. Üst düzey zihinsel becerileri ölçen çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruların belirgin biçimde azlığı dikkati çekmektedir.

Tablo 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı (Tema Bazında)

Tema	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
1. Tema	-	6	8	-	1	-	15
2. Tema	1	5	4	2	4	-	16
3. Tema	4	10	3	2	-	-	19
4. Tema	2	15	2	3	-	-	22

5. Tema	3	6	2	2	4	1	18
6. Tema	1	19	1	2	2	-	25
7. Tema	3	12	4	-	1	-	20
8. Tema	3	11	10	-	-	-	24
Toplam	13	73	31	9	12	1	159

Tablo 3'te tema sonu soruların Bloom taksonomisindeki bilişsel basamaklara göre dağılımı tema bazında incelendiğinde ise tüm basamaklarda sorulara yer verilen tek temanın 5. tema olduğu, 1. ve 8. temalarda üç basamakta soru örneğine rastlanmadığı gözlenmiştir. Tema sonlarındaki soru sayılarında en fazla rastlanan basamak anlama basamağıdır (n=73), en az örneklendirilen basamak ise yaratma basamağıdır ve sadece bir etkinlik örneği vardır.



Şekil 3: Soruların Alt Düzey – Üst Düzey Dağılım Oranlarını Gösteren Pasta Diyagramı

Grafiğe bakıldığında alt düzey soruların %84,9, üst düzey soruların da %15,1 oranında olduğu gözlenmektedir. Üst düzey soru sayılarının bu kadar az olması dikkat çekicidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında incelenen 5. Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme çalışmalarında yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda yer alan tüm basamaklarına (anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) yönelik etkinliklere değişen oranlarda yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak; etkinlikler basamaklara göre eşit bir dağılım göstermemektedir. Özellikle daha üst düzey bilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) kullanmayı ve geliştirmeyi amaçlayan etkinlik örneklerinin daha az olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılan benzer araştırmalarda da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara dağılımının dengeli olmadığı belirlenmiştir (Dolunay ve Savaş, 2016; Durukan ve Demir, 2017; Eroğlu, 2013; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Karakaş Yıldırım, 2020; Kıyagan, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar Kuzu, 2013; Ulum, 2017).

Bu çalışmanın ve alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük oranda yenilenmiş Bloom taksonomisinin alt düzey (anımsama-anlama-uygulama) bilişsel süreç basamaklarında bulunduğu görülmektedir. Aslan'a (2011) göre günümüz çağdaş eğitimin öncelikli amaçlarından biri de öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı programlarda da üst düzey düşünme becerileri önemli bir yer edinmektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin dilsel becerilerinin yanı sıra düşünsel becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Alt düzey bilişsel beceriler olan hatırlama, anlama ve uygulama becerilerinin kazandırılması önemlidir; ancak öğrencilere eğitim öğretim ortamlarında hem alt hem de üst düzey bilişsel süreç basamaklarına yönelik etkinliklerin dengeli oranda sunulması onların üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine zemin hazırlayacaktır.

Çalışma sonuçlarına göre, 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme çalışmalarında hatırlama ve anlama basamağı düzeyindeki etkinliklere daha çok yer verilmesi, etkinliklerin daha çok metinleri anlamaya dönük sorular ve sözcük çalışmaları biçiminde olmasıyla açıklanabilir. Genel olarak çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağı düzeyindeki etkinliklere ise düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Çözümleme ve değerlendirme basamağı düzeyinde yer alan etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ve kestirimlerde bulunmalarını gerektirir.

Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmeleri açısından Türkçe ders kitaplarında çözümleme ve değerlendirme basamağında yer alan etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Yaratma basamağı düzeyindeki etkinliklerin sadece bir adet olması diğer önemli bir bulgudur. Öğrencinin anadilinde sözlü ya da yazılı olarak kendisini ifade edebileceği özgün metinler ortaya koyması açısından yaratma basamağına yönelik etkinliklerin daha fazla yer alması önemli bir faktördür. Öğrencilerin kendilerini en iyi biçimde dile getirecekleri ve bireysel farklılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinliklerle çok daha fazla buluşturulması gerekmektedir (Karakaş Yıldırım, 2020). Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin yaratma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklere de yeterli oranda yer verilmelidir. Türkçe derslerinin öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel becerilerini geliştirme amacı bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin yalnızca dilsel becerilerini değil bilişsel becerilerini de geliştirecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarında özellikle yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki üst düzey basamaklara (çözümleme, değerlendirme, yaratma) karşılık gelen etkinliklere de yeterli oranda yer verilmelidir. Bu etkinlikler öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri de dikkate alınarak sade ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmalıdır. Özgüvenlerini zedeleyici değil, onlarda başarma

hissi oluşturacak ve yaratıcılık yönlerini geliştirebilecekleri zengin içerikli ve ilgi çekici etkinlikler olmalıdır.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., vd. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman. Erişim adresi: https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/AndersonKrathwohl%20%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2018). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 259-290.

Aslan, C. (2011). Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 36(160), 236-249.

Bloom, B.S., Engelhart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educationalobjectives: Theclassification of educationalgoals. Handbook 1: Cognitivedomain.* White Plains, NY: Longman.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgin, Ö. E.; Karadeniz, Ç. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S.B. Demir (Çev. Edt.), (3. Baskı), Ankara: Eğiten Kitap

Dolunay, S. K., Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(1), 122-157.

Durukan, E., Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.

Eroğlu, D. (2013). 6., 7. ve. 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Ankara: Başkent Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi

Eroğlu, D., & Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 72-80.

Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. M.Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology.* (ss.41-47), Switzerland: Global Text.

Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. educational psychology interactive. http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html [pdf] adresinden 21.05.2023 tarihinde erişildi.

Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 586-596.

Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(1), 626-645.

Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.

Kıyagan, H. G. (2019). 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. (Tez No. 601671)

Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları

Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 586-596.

Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76.

Ulum, H. (2017). MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Mersin: Mersin Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi,

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş

Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 44(1), 51-77.

2001

Konu Alanı: Türkçe ve Edebiyat Eğitimi

ÇOCUKLARIN DERGİSİ "DERGİ MUDİTA" ÜZERİNE BİR İNCELEME

Rabia Sena ESER[146], Davut ESER[147],

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çocukların yazmış olduğu yeni bir dergi olan Dergi Mudita'yı çeşitli yönlerden incelemek ve alan yazına tanıtmaktır. Yazmadıklarından sürekli şikâyet ettiğimiz çocukların okumasına yönelik alan yazında yazılan birçok çocuk dergisi bulunurken çocukların yazarlığını ve editörlüğünü yaptığı herhangi bir dergiye rastlanmamıştır. Bu nedenle dergiyi alan yazına tanıtmak önemli görülmüştür. 2022 yılının Temmuz ayında yayın hayatına başlayan ve sadece yazarları değil aynı zamanda editörleri, çizerleri ve çevirmenleri de çocuklardan oluşan dergide 7 yaşındaki çocuklarla karşılaşılacağı gibi 17 yaşındaki gençlerle de karşılaşmak mümkündür. Dergide kitap tahlilinden pasta tarifine, öyküden şiire, biyografiden bilmeceye birçok metin türü yer alırken her metin anlaşılırlığı artırmak adına çizilen resimler ya da fotoğraflarla desteklenmiştir. Dergi incelemesi yapılırken doküman incelemesi yöntemine başvurulmuş ve Dergi Mudita'nın yayımlanmış ilk üç sayısı, çalışmanın materyali olarak kabul edilmiştir. Derginin tanıtımı açısından ilk üç sayının incelenmesi yeterli görülüp inceleme ölçütleri alan uzmanlarıyla birlikte belirlenmiştir. Derginin tüm sayıları; yazar-çizer-editörler ve çevirmenlerin demografik bilgileri, metin türleri, tema ve görsel bilgiler (fotoğraf/resim) açısından incelenmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış ve veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Dergi Mudita' nın üç sayısında da en fazla hikâye edici metinlere yer verilirken en az yer verilen metin türünün şiir olduğu görülmektedir. Yine en çok işlenen temanın "çocuk dünyası" teması olduğu tespit edilmiştir. Çocukların metinlerde daha çok kendi hayal dünyalarını yansıttıkları görülürken çocukların hikâye türünde hayal dünyalarını ve yaratıcı düşüncelerini serbestçe yansıtması ve bu türde yazmaktan keyif alması bu sonuçlara sebep olarak gösterilebilir. İlk iki sayıda çeviri metinlerine yer verilmeyip sadece üçüncü sayıda bu türe yer verilmesi derginin gittikçe daha da zenginleştirileceğine işaret ederken farklı kategorileri barındıracak potansiyele sahip olduğunu da göstermektedir. Ayrıca derginin editörlerinin de çocuklardan oluşması yine yazım-noktalama konusunda belli bir düzeye ulaşmış, akran değerlendirmesi yapabilen çocukların varlığını göstermektedir. Derginin, düzenlenen atölyelerdeki çalışmalar neticesinde ortaya çıktığı düşünüldüğünde dili doğru kullanma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmek adına çocukların bu atölyelere yönlendirilmesine ve yazarlık/editörlük atölyeleri gibi destekleyici eğitimlerin okul bünyesinde ücretsiz verilmesine ilişkin önerilerde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: *Çocukların Dergisi, Dergi Mudita, Çocuk Edebiyatı.*

[146] Arş. Gör. Dr., r.sena_ak@hotmail.com, Fırat Üniversitesi
[147] Öğretmen, davuteser.346@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze Dergi Mudita, a new magazine written by children, from various perspectives and to introduce it to the literature. While there are many children's magazines written in the literature for children's reading, which we constantly complain that children do not write, there is no magazine written and edited by children. For this reason, it was deemed important to introduce the magazine to the literature. Launched in July 2022, the magazine has not only writers but also editors, illustrators and translators who are children, and it is possible to encounter 7-year-old children as well as 17-year-old youngsters. The magazine includes many types of texts ranging from book reviews to cake recipes, from stories to poems, from biographies to riddles, and each text is supported by drawings or photographs to increase comprehensibility. While analyzing the magazine, the document analysis method was used and the first three issues of Dergi Mudita were accepted as the material of the study. Examining the first three issues was deemed sufficient for the introduction of the journal and the review criteria were determined together with field experts. All issues of the magazine were examined in terms of demographic information of authors, writers, editors and translators, text types, themes and visual information (photographs/illustrations). The data obtained were analyzed descriptively and the data were tabulated and presented. In all three issues of the magazine Mudita, narrative texts were the most common text type, while poetry was the least common text type. Again, it was determined that the most common theme was the theme of "children's world". While it is seen that children mostly reflect their own imagination in the texts, the fact that children freely reflect their imagination and creative thoughts in the story genre and enjoy writing in this genre can be shown as the reason for these results. The fact that translation texts were not included in the first two issues, but only in the third issue, indicates that the magazine will be enriched more and more and that it has the potential to accommodate different categories. In addition, the fact that the editors of the journal are also children shows that there are children who have reached a certain level in spelling and punctuation and who can make peer evaluations. Considering that the magazine emerged as a result of the workshops organized, suggestions can be made to direct children to these workshops in order to improve their ability to use language correctly and express themselves, and to provide supportive trainings such as writing/editing workshops free of charge within the school.

Keywords: *Children's Journal, Journal Mudita, Children's Literature.*

GİRİŞ

Bireyin dil aracılığıyla kendini ifade etmesi, ana dili eğitiminin temel hedefi olmakla beraber insanı diğer canlılar karşısında üstün hale getiren fıtri bir ihtiyaçtır. Bireyin çevresini anlamlandırmasında alıcı dil becerileri (dinleme, okuma) etkin haldeyken çevresine vermek istediği mesajları iletmesinde ise ifade edici dil becerileri (konuşma, yazma) etkindir. İfade edici dil becerilerinden olan yazma, zihinde tasarlanan düşüncelerin semboller aracılığıyla planlı bir şekilde metne dönüştürülmesi işlemidir. Alanyazın incelendiğinde yazmanın; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere farklı boyutlara sahip anlatım türü (Köksal, 2001), bireyin duygu veya düşüncelerini ifade ederken belli sembol ve işaretleri düzenleyerek kullanma becerisi (Başar ve Yavaşlı, 2019); paylaşma, tartışma ve yorumlama yönleriyle sosyal bir aktivite ve iletişim şekli (Graham, MacArthur ve Fitzgerald, 2007) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Yazma becerisi bireyin tecrübelerini, hislerini kalıcı hale getirebilmesi için önemli bir araçtır ve bu becerisi gelişen bireyler, sahip olduğu bilgi birikimlerini düzenleyebilir, hayata daha geniş perspektiften bakabilir dolayısıyla da dilini kullanarak zihinsel gelişimini ilerletebilir (Güneş, 2014). Toplumumuzda sadece edebiyatla uğraşan kişilerin yazması gerektiğine dair yanlış bir algı bulunmaktadır. Nitekim yazmanın bireysel bir ihtiyaç olmasının yanı sıra toplum içerisindeki yazışmalar düşünüldüğünde yazmanın toplumsal da bir ihtiyaç olduğu görülebilir. Bu ihtiyaç doğrultusunda ise yazmanın sadece hobi amaçlı bir uğraş olmadığı yaşanılan topluma uyum sağlamak adına kazanılması zorunlu bir beceri olduğu görülmektedir. Bireyin hislerini yazıyla ifade etmekten zevk almasının yanı sıra içinde bulunduğu toplumda kendini yazarak ifade etmesinin gerekli olduğu durumlarda da kişi, bu durumun üstesinden gelebilmelidir. Yazma becerisi, örgün eğitim aracılığıyla bireye kazandırılmakta ve sınıf seviyesi ilerledikçe bu becerinin gelişip alışkanlığa dönüşmesi beklenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları ve istek duyarak yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkünken (MEB, 2015, s. 7) bu uygulamaların öğrenciyi yazmaya özendirerek yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine destek olacak şekilde hazırlanması önemlidir.

Bireylerin 21. Yüzyıl gereksinimlerinden olan yaratıcı düşünen, eleştiren, sorgulayan bireyler olabilmesi ve bu doğrultuda kendini yazıyla da etkin bir şekilde ifade edebilmesi için onlara gerekli uygulama çalışmaları yaptırılmalıdır. Fakat okullarda sıkça uygulanan boşluk doldurma veya bir metnin özetini çıkarma gibi etkinlikler bu amacı karşılama noktasında yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle bu tarz geleneksel etkinlik çalışmaları yaratıcı yazma çalışmalarıyla desteklenmelidir. Nitekim yaratıcı yazma çalışmaları sadece yazma becerisi değil aynı zamanda düşünme becerisi üzerinde de etkilidir. Yaratıcı yazma yaklaşımı, bireye dili etkili ve yaratıcı kullanabilme imkânı sağlarken aynı zamanda onlara kendi tecrübe, yaşantı ve gözlemlerini özgürce ifade etme olanağı da sunmaktadır (Maltepe, 2007). Yaratıcı yazma, bireyin gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını, tecrübelerini, izlenimlerini vs. kendi birikimleri ile harmanlayarak yeni ve özgün bir şekilde yazıyla ortaya koymasıdır (Şahin, 2015). Bireyler yaratıcı yazma çalışmaları yaparken bir yandan hayal dünyalarının sınırsız boşluğunda özgürce dolaşırken bir yandan da üretmenin ve oyun oynamanın zevkine varırlar (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yaratıcı yazma çalışmaları okul ortamında öğretmenler tarafından tasarlanıp uygulanabilirken okul dışı atölyelerle de bireyin gelişimine katkı sunabilmektedir.

Çocukların hayal gücünü geliştirmek, onlara okuma sevgisi aşılamak için alan yazında çocuklara yönelik hazırlanan birçok çocuk dergisi bulunurken hayal güçlerini şiire, öyküye dönüştürdükleri ve yazarı oldukları bir çocuk dergisine rastlanmamıştır. Dergi Mudita, yazmak isteyen çocukların kendine bir ortam bularak gönüllerince yazması, sonrasında ise yazdıklarının yayımlanması amacıyla hazırlanmış bir proje kapsamında önümüze çıkmaktadır. Proje sahibi, öğretmen ve çocuk kitabı yazarı Tuğba Coşkuner, dergi ön sözünde dergi ile ilgili şu cümlelere yer vermiştir. "…yazmak isteyen çocukların önünde büyük bir engel var: Yazacak bir alanlar olmaması. Bir alan oluşturduğunuzda çocuklar büyük bir heyecanla üretmeye başlıyorlar. Bu dergideki metinler yazı derslerimdeki çocuklar tarafından yazıldı..." Dergideki yazarlar gibi editörler, çizerler de çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmanın Amacı

7-17 yaş arası çocukların yazdığı, çizdiği, düzenlediği metinlerden oluşan Dergi Mudita, çocuklara yazma alanı sunması ve çocukları üretmeye teşvik etmesi yönüyle değerli bulunmuştur. Böyle bir dergi projesinin hem çocukları teşvik etmesi hem de okunup takdir edilmesi açısından incelenmesi ve alan yazına duyurulması önemli görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma kapsamında Dergi Mudita'nın çeşitli ölçütler temel alınarak incelenmesi ve elde edilen bulguların sunulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada, çocuklar tarafından hazırlanan Dergi Mudita'nın ilk üç sayısı çeşitli ölçütler bağlamında incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta ve tek başına bir araştırma yöntemiyken diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yaramaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini Dergi Mudita'nın ilk üç sayısı oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı tarihte derginin henüz üç sayısı yayımlandığından dolayı araştırma materyali derginin ilk üç sayısı olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Derginin Tanıtımı

Derginin adı	Mudita
Proje Sahibi	Tuğba Coşkuner
İlk sayının tarihi	1 Temmuz 2022
İncelenen Sayılar	1, 2, 3
Yayımlanma Sıklığı	Düzenli bir aralık olmamakla beraber süreli.

	(1 Temmuz, 25 Eylül, 9 Ocak)
Derginin İnternet Sitesi	https://www.dergimudita.com/_files/ugd/b059de_603f6a794f5644f9b0f3b650e7110fc0.pdf?index=true
Online Erişim	Var.
Ücret	Ücretsiz
Yazar Kitlesi	7- 17 yaş arası
Hedef Kitle	Tüm okuyucular



Şekil 1.Derginin ilk sayısı

Dergi Mudita, yazmak isteyen çocuklara yazma fırsatının sunulduğu ve yazdıkları ürünlerin bir dergi olarak paylaşıldığı bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Proje sahibi, Mudita'nın kelime anlamına uygun bir heyecan ve mutluluk ile dergi sayılarının hazırlandığından bahsetmekte ve çocuklara bir yazma alanı sunduklarından dolayı mutluluğunu dile getirmektedir. Dergi Mudita'da yer alan metinler, bilim ve teknoloji, yer tanıtımı, yemek tarifi, güncel konular, doğa, hayvanlar âlemi gibi konulardan oluşmakta ve çocukların hayal gücünü tüm sınırsızlığıyla gözler önüne sermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında incelenen dergi, online olup inceleme de online erişim yoluyla yapılmıştır. Yeni olan derginin tanıtımı açısından yayımlanan üç sayının incelenmesi yeterli görülüp inceleme ölçütleri alan uzmanlarıyla birlikte belirlenmiştir. Dergi incelenirken yazar-çizer ve editörlerin demografik bilgileri, metin türleri, metin temaları ve metnin görsel bilgileri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler de belirlenirken 2 Türkçe Eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır.

Dergi Mudita'nın ilk üç sayısı incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayacak kavramlara ulaşmakla beraber birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve sunmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından herhangi bir yorumlamaya uğratılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlik katsayısı ise Miles & Huberman'ın (2015) formülüyle hesaplanarak %85 olarak tespit edilmiştir. (Görüş birliği/ Görüş birliği + görüş ayrılığı= güvenirlik) Çalışma kapsamında derginin üç sayısı bahsedilen ölçütler bağlamında kodlayıcılar tarafından incelenmiş ve tablolarla sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde dergideki yazar-çizer-editör ve çevirmenlerin demografik bilgileri, dergide yer alan metin türleri, metin temaları ve metindeki görsellere ilişkin bilgiler hakkında erişilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Yazar-Çizer-Editör ve Çevirmen Kadrosuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Birinci Sayı		İkinci Sayı		Üçüncü Sayı	
	Cinsiyet (Kız/Erkek)	Yaş Aralığı	Cinsiyet (Kız/Erkek)	Yaş Aralığı	Cinsiyet (Kız/Erkek)	Yaş Aralığı
Metin Yazarları	67/5	7-14	61/17	8-15	66/21	8-15
Metin Editörleri	60/7	10-16	62/10	7-16	68/12	8-17
Metin Çizerleri	33/3	8-14	33/3	7,5-30	66/7	8-14
Metin Çevirmenleri	-	-	-	-	7/-	14-16

Dergi Mudita'nın değerlendirilen üç sayısında yer alan metinlerin yazar-editör-çizer ve çevirmenlerine ilişkin demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir Birinci sayıda bulunan 72 metnin sadece 5'inin yazarı erkekken bu sayı ilerleyen sayılarda erkek cinsiyeti lehine artış göstermiştir. Editörü olan metinlerde birinci sayıda erkek nüfusu 7 iken bu sayı ikinci sayıda 10, üçüncü sayıda ise 12 olmuştur. Resimlerle renklendirilen metinlerdeki resimlerin çizerlerine bakıldığı zaman da erkek oranında ciddi bir düşüklük görülmektedir. Birinci sayıda 33 resmin 3'ü bir erkek tarafından çizilmişken ikinci sayıda da bu oran aynıdır. Fakat üçüncü sayıda bu sayı 7 olarak görülmüştür. Üçüncü sayıda resim sayısının artması göz önünde bulundurulduğunda 7 çizerin erkek olması da bir artış olarak görülmemektedir. Üçüncü sayıda diğer sayılardan farklı olarak çeviri metinler olduğundan dolayı üçüncü sayıda farklı olarak çevirmenlerin demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur. Tüm çevirmenlerin kız olduğu, yaş aralıklarının da 14-16 olduğu tespit edilmiştir.

Metin yazarlarının yaş aralığına bakıldığı zaman birinci, ikinci ve üçüncü sayıda sırasıyla 7-14, 8-15, 8-15 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Metin editörlerinin yaş aralığının birinci sayıda 10-16, ikinci sayıda 7-16 ve üçüncü sayıda da 8-17 olduğu tespit edilmiştir. Metin çizerlerinin yaşları ise sırasıyla 8-14, 7,5-30 ve 8-14 yaş aralığında değişmektedir. Genel olarak ismi geçen kişilerin yaş aralığının 7-17 yaşları arasında olduğu, 30 yaşında olan çizerin de dergi editörü olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Dergideki Metin Türlerine İlişkin Bilgiler

	Bilgilendirici Metin	Hikâye Edici Metin	Şiir	Çeviri Metin
Birinci Sayı	17	51	4	-
İkinci Sayı	26	43	9	-
Üçüncü Sayı	5	74	1	7

Dergi Mudita'da yer alan metinlerin türleri, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan metin türleri baz alınarak üç genel başlık olarak sınıflandırılarak incelenmiştir. Dergide hikâye edici metin başlığında masal, öykü, anı; şiir türünde bilmece gibi metin türlerine yer verilmiştir. Dergide bilgilendirici metin başlığı altında sunulan alt türler ise diğer türlere göre daha zengin olup röportaj, yemek tarifi, biyografi, film önerisi, kitap tanıtımı, yer tanıtımı, deneme türlerini kapsamaktadır. Dergi Mudita'da hikâye edici metinlere oldukça fazla yer verilirken en az yer verilen metin türünün şiir olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin ise ilk sayıda 17, ikinci sayıda 26, üçüncü sayıda ise 5 tane olduğu tespit edilmiştir. İlk iki sayıda yer almayan çeviri metinlerin de ilk iki sayıda yer almayıp sadece üçüncü sayıda yer aldığı ve 7 metin şeklinde olduğu görülmüştür.

Metinlerde yer alan temalar, yine 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temalar baz alınarak kategorize edilmiştir. Dergi Mudita'nın üç sayısında yer alan metinlerdeki temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 9. Dergideki Metinlerin Temalarına İlişkin Bilgiler

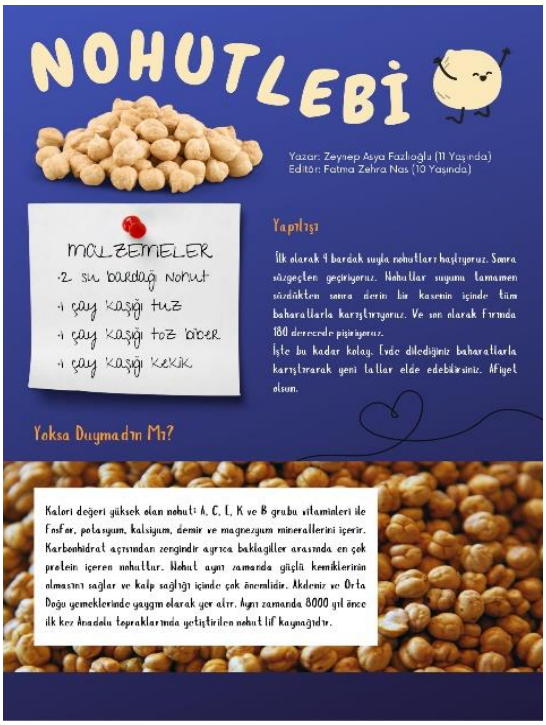
Temalar	Birinci Sayı	İkinci Sayı	Üçüncü Sayı
Erdemler	4	7	8
Milli Kültürümüz	4	2	1
Milli Mücadele ve Atatürk	2	2	1
Birey ve Toplum	8	2	-
Okuma Kültürü	2	1	1
İletişim	1	1	-
Kişisel Gelişim	1	5	1
Bilim ve Teknoloji	8	2	1
Sağlık ve Spor	1	-	--
Zaman ve Mekân	5	1	1
Duygular	5	-	2
Doğa ve Evren	6	6	4

Sanat	-	1	-
Çocuk Dünyası	19	26	56
Yemek Tarifi	3	3	-
Kitap/Film Tahlili/ Önerisi	6	5	2
Röportaj	1	6	2
Biyografi		1	-
Tanıtım Yazısı	2	6	-
Bunları Biliyor Muydunuz?	-	1	-
Çeviri Metin (İngilizce)	-	-	7

Tablo 4'te görüldüğü gibi derginin üç sayısında da metinlerde en çok *çocuk dünyası* temasına yer verilmiştir. Bu temaya ilk sayı da 19 tane metinde, ikinci sayıda 26 metinde, üçüncü sayıda ise 56 metinde rastlanmıştır. Birinci sayıda *çocuk dünyası* temasını *birey ve toplum (8)* ile *bilim ve teknoloji (8)* teması takip etmiştir. İkinci sayıda bu temayı *erdemler (7), doğa ve evren (6)* takip ederken üçüncü sayıda ise yine *erdemler (8)* teması *çocuk dünyası* temasından sonra metinlerde en sık kullanılan tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Yemek tarifi, kitap/film tahlili/önerisi, röportaj, biyografi, tanıtım yazısı (yer, oyun, taşlar vs.) ve çeviri metinlerde herhangi bir tema aranmamıştır. Bunlar dışında sadece ikinci sayıda yer alan Bunları Biliyor muydunuz? başlıklı bilgilendirici metinde de herhangi bir tema arayışına girilmemiştir. En çok kullanılan *çocuk dünyası* ve *erdemler* teması ile bir yemek tarifi metnine aşağıda yer verilmiştir.







Şekil 2. "Çocuk dünyası" ve "erdemler" teması ile bir yemek tarifine ilişkin örnek metinler

Dergide yer alan görseller, resim ve fotoğraf kullanımına ilişkin incelenmiştir. Metin görsellerine ilişkin bulgulara ise Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 10. Metin Görsellerine İlişkin Bilgiler

Görsel Bilgi	Birinci Sayı	İkinci Sayı	Üçüncü Sayı
Metni zenginleştirmeye yönelik çizilen resimler kullanılmıştır.	33	36	70
Metni zenginleştirmeye yönelik fotoğraf veya hazır resim kullanılmıştır.	39	42	17

İncelenen sayılarda resim, fotoğraf ve hem resim hem de fotoğrafın kullanıldığı metinler bulunmaktadır. Tablo 5'e bakıldığında ilk iki sayıda çocuk çizerlerin çizdiği resimler, fotoğraflara oranla daha az kullanılsa da aradaki farkın fazla olmaması dikkat çekmektedir. Üçüncü sayıda ise çizimler, fotoğraflara oranla çok daha fazla kullanılmıştır. Bazı sayfalarda fotoğraf ve çizimlerin beraber kullanıldığı görülmekte olup bu durum da fotoğraflarla desteklenen çizim görseli olarak değerlendirilmiştir. Genel anlamda çizimlerin fotoğraflara oranla ağırlıklı olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda görsel ve fotoğraf kullanımına ilişkin örneklere yer verilmiştir.



Şekil 3. Görsel bilgilerine ilişkin örnekler

SONUÇ

Çocukların dergisi olarak tanımlanan Dergi Mudita, belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiş ve ulaşılan bulgular ışığında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Dergideki yazar-çizer-editör ve çevirmen kadrosunun 7-17 yaş aralığında olduğu ve çoğunluğunu kızların oluşturduğu tespit edilmiştir. Çocukların katıldığı atölyelerin bu dergiye aracılık ettiği düşünüldüğünde bu durumun yazarlık-çizerlik-editörlük ve çevirmenlik atölyelerine daha çok kız öğrencilerin rağbet göstermesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Yine dergi sayıları ilerledikçe erkek çocukların sayısında artış görülmesi de atölyelere erkek çocuklarının da gittikçe daha çok rağbet gösterdiği sonucuna işaret etmektedir. İlk iki sayıda çeviri metinlerine yer verilmeyip sadece 3.sayıda bu türe yer verilmesi derginin gittikçe daha da zenginleştirileceğine işaret ederken farklı kategorileri barındıracak potansiyele sahip olduğunu da göstermektedir. Ayrıca derginin editörlerinin de çocuklardan oluşması yine yazım-noktalama konusunda belli bir düzeye ulaşmış, akran değerlendirmesi yapabilen çocukların varlığını göstermektedir. Çocukların biçimsel ve içeriksel anlamda metnin kurallarını bilen ve metindeki yanlışları düzeltebilen yeterlikte olabilmesi günümüz eğitiminde istenen bir durumken dili doğru kullanamama durumu birçok çocukta mevcut bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dergi Mudita' nın üç sayısında da en fazla hikâye edici metinlere yer verilirken en az yer verilen metin türünün şiir olduğu görülmektedir. Çocukların bilgi düzeyi, hayat tecrübesi, hayal dünyası ve okuma

becerilerini geliştirmek adına tüm metin türleriyle karılaşması önemli olmakla beraber hayal dünyasını en iyi yansıttıkları metin türünün hikâye edici metinler olduğu düşünülmektedir. Dergide hikâye edici metinlere daha çok yer verilmesinin sebebinin çocukların bu türde daha başarılı metinler ortaya koyması, bu türde hayal dünyalarını ve yaratıcı düşüncelerini serbestçe yansıtması, bu türde yazmaktan keyif alması ve atölyelerde bu tür üzerine sıkça etkinlik yapılması olduğu söylenebilir. Hikâyeler, çocukların dil gelişimlerini destekleyip dilin inceliklerini öğretirken bir yandan da onlara yaratıcı güçlerini sezdirir (Sever, 2013: 43). Çocuklar, hayal dünyasına hitap etmesi ve yaratıcılığını pekiştirmesinden dolayı hikâye okuma ve yazma etkinliklerinden keyif almakta ve bu nedenlerden ötürü de "Hikâye yazma" da en sık kullanılan yazma etkinliklerinden biri haline gelmektedir (Cutler & Graham, 2008; Franz & Pope, 2005; Sever, 2013; Turgut ve Kışla, 2015).

Dergide incelenen sayılarda en çok işlenen temanın çocuk dünyası teması olduğu tespit edilmiştir. Bu temayı *birey ve toplum (8)*, *bilim ve teknoloji (8), erdemler (8) ve doğa ve evren (6)* temaları takip etmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) çocuk dünyası temasının içeriği (çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.) göz önünde bulundurulduğunda çocukların metinlerde daha çok kendi hayal dünyalarını yansıttıkları söylenebilir. Yine çocukların uzay-evren-teknoloji gibi konulardan dostluk-yardımlaşma gibi değerlere; toplumsal ilişkilerden tabiat, hayvanlar gibi günlük yaşamda yeri olan konulara kadar hayatın içindeki birçok konuya daha duyarlı oldukları ve metinlerinde bunlara sıkça yer verdikleri tespit edilmiştir.

Derginin incelenen sayılarında resim (çizim), fotoğraf ve hem resim hem de fotoğrafın kullanıldığı metinler bulunurken genel anlamda çizimlerin fotoğraflara oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum da çizerlik atölyelerinde metne uygun çizimler gerçekleştirildiğini gösterirken sayılar ilerledikçe fotoğraflara oranla kullanılan resimlerin artması da çizerlik atölyelerine olan talebin ve çocukların çizim noktasındaki gelişiminin arttığını düşündürmektedir.

Öneriler

- Dili doğru kullanma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmek adına çocuklar, yazarlık ve editörlük atölyelerine yönlendirilebilir.
- Yazarlık ve editörlük atölyeleri gibi destekleyici eğitimler, okul bünyesinde ücretsiz eğitim şeklinde sunulabilir.
- Sanal dergiler öğretmenler arası iş birliği ve disiplinler arası çalışmalarla (tasarım, teknoloji vs.) okul bünyesinde hazırlanabilir. Bu tarz üretici hizmetlerin çocuklardaki yazma hevesini artıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Başar, T. ve Yavaşlı, M. (2020). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(2), 270-291.

Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing İnstruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, S.100(4), ss.912-916.

Franz, D. P. & Pope, M. (2005). "Using Children's Stories in Secondary Mathematics", American Secondary Education, S.33(2), ss.20-28.

Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (Edt.) (2007). *Best Practices in Writing İnstruction.* (Third Edition). New York: The Guilford Press.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı.* Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi, Yaklaşımı ve Modeller (3. Baskı). Pegem Akademi.

Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi.* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.

MEB. (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar).

MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar).

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar).

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi.* Altun, S. A. ve Ersoy, A. (Çev.). Pegem Akademi.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü.* Tudem Yayınları.

Şahin, A. (2015). *Yaratıcı Yazma.* Fatma Susar Kırmızı (Ed.), İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi İçinde. (s. 273-298). Anı Yayınları.

Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). "Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatım Yöntemi: Alan Yazın Araştırması". *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, S.6(2), ss.97-121.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Konu Alanı: Türkçe ve Edebiyat Eğitimi

DİJİTAL DERGİ HAZIRLAMANIN EDEBİYAT DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Sibel ÇELİKEL[148], Miray BÜYÜKAVCILAR[149],

ÖZET

Sayısala yatkın öğrencilerin çoğu için Türk Dili ve Edebiyatı dersinin ne kadar zor olduğu bilinmektedir. Peki, Edebiyat ezberlediğimiz yazar eserlerden mi ibaret? Tabii ki hayır! Dijitale dönüştürdüğümüz dergilerimiz ile şimdilik kendi şehrimizi sonrasında ise diğer şehirlerdeki öğrencilerin Edebiyat dersine olan bakış açılarını değiştirmek amaçlanmıştır. İkinci sayısını yayımladığımız dergimizin çoğunluğu öğrenciler oluşturmaktadır. Projemizde dijital dergi hazırlamanın lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını değiştirip değiştirmediğini belirlenmiştir. Bunun için iki farklı veri toplama yöntemleri kullanıldı. Bunlardan biri "Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" idi. Ortaya çıkan veriler frekans analizi yöntemiyle değerlendirildi. Bir diğer yöntem ise dijital dergiye katkı sunmuş öğrencilerin yapmış oldukları çalışmadan elde ettikleri duyuşsal, dilsel ve akademik kazanımlarını belirlemek amacıyla nitel bir görüşme formu hazırlandı ve değerlendirildi. Odak görüşme formlarına verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkmıştır ki öğrencilerin sanal ortamda paylaşabilecekleri bir derginin parçası olmak öğrencilere olumlu duygular yaşatmıştır. Ayrıca akademik ve dilsel kazanım sorularına da olumlu yanıtlar geldiği görülmüştür. Projede görevli öğrenciler, söz konusu olan dijital dergiyi liselerimizde gerekli ortamlarda paylaşarak okunmasını sağladı. Projenin başında uygulamış olduğumuz "Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" derginin yayımlanmasından ve yeterli sayıda okunmasından sonra yeniden uygulandı. Bu bağlamda özellikle boş zamanları değerlendirmeye yönelik sorulara verilen cevapların olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Bu anlamlı fark kanıtlamıştır ki lise öğrencileri dijital ortamda paylaşabilecekleri yayınların bir parçası olmaktan memnuniyet duymuşlardır. Okullarda bu tarz çalışmaların artmasının Türk Dili ve Edebiyatı dersi açısından faydalı olacağını düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Dijital Dergi, Tutum, Türk Dili ve Edebiyatı, dijital yayıncılık*

EFFECT OF DIGITAL MAGAZINE PREPARATION ON ATTITUDE TO LITERATURE COURSE

ABSTRACT

It is known how difficult the Turkish Language and Literature course is for most of the numeracy-prone students. So, does literature consist of the works of the author that we memorize? Of course not! With our magazines that we have converted to digital, it is aimed to change the perspectives of students in our own city and then in other cities towards literature. The majority of our magazine, the second issue of which is published, consists of students. In our project, it was determined whether preparing a digital magazine changed the attitudes of high school students towards the Turkish Language and Literature

[148] Dr., drsibelcelikel@outlook.com
[149] Öğrenci, miraybuyukavcilar@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

course. For this, two different data collection methods were used. One of them was "Attitude Scale Towards Turkish Language and Literature Course". The resulting data were evaluated by frequency analysis method. Another method is a qualitative interview form was prepared and evaluated in order to determine the affective, linguistic and academic achievements of the students who contributed to the digital journal. In line with the answers given to the focus interview forms, it was revealed that being a part of a magazine that students could share in the virtual environment gave students positive feelings. In addition, it was seen that positive responses were received to the academic and linguistic acquisition questions. The students working in the project shared the digital magazine in question in our high schools and ensured that it was read in the necessary environments. The "Attitude Scale Towards Turkish Language and Literature Lesson" that we applied at the beginning of the project was re-applied after the journal was published and read in sufficient numbers. In this context, it has been observed that the answers given to the questions about making use of free time have changed positively. This significant difference proved that high school students were pleased to be a part of publications that they could share in the digital environment. It is thought that the increase of such studies in schools will be beneficial for the Turkish Language and Literature course.

Keywords: *Digital Magazine, Attitude, Turkish Language and Literature, digital publishing*

GİRİŞ

Değişen dünyamızda fiziksel dünyadan çok dijitale odaklanmış durumdayız. Yaptıklarımızı, keşfettiklerimizi, öğrendiklerimizi hatta hayallerimizi bile sanal dünyada paylaşma gereği duyulmaktadır. Dış dünyadaki varlığımızın bir de sanal ortamda bulunması gerekliliği bir gerçek. Dolayısıyla bir öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilgi duyması için onu kitaplarla tanıştırmak kadar bilginin yeni dünyası olan dijital içeriklerle de buluşturmak gerektiğini kabul etmek gerekmektedir. Öğrenci merkezli bir eğitimde çok doğaldır ki öğrencinin bire bir katkı sunduğu, içerik ürettiği, yaparak yaşayarak öğrendiği dersler çok daha etkili olmaktadır. Bu amaçla bilime, sanata, şiire, öyküye veya kendini ifade edebileceği herhangi bir yazı türüne ilgi duyan bir öğrenciye imkân sunmak gerekmektedir. Çalışmamızda bu gereklilik kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu imkânı en kolay ve en hızlı şekilde sağlamak için bir dijital dergi oluşturulmuştur.

Dergimize olumlu dönütler alınmıştır. İlçedeki tüm öğretmen ve öğrenciler dergiyi sahiplenmiş ve dergimize katkı sunmuşlardır. Derginin sürekli olarak yayımlanması ve yaygınlaşması için gerekli çalışmalar devam etmektedir. Böylece öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebileceği ve dilsel yeteneklerini geliştirebileceği bir ortam oluşmuştur. Ayrıca yepyeni ürünler ortaya çıkması için öğrencilerimiz yüreklendirilmiştir. Kanımızca öğrencilerin Türk Dili Edebiyatı dersini sevmeleri, kendilerini yazarak ifade etmenin tadını almaları ve belki de kendilerini yazar olarak hayal etmeleri için onların önünü açan bir araç oluşturmuş olmakla bu alandaki eksikliği gidermiş olduk. İlerleyen sayılarda dergi zamanla kendi kimliğini kazanacak, daha çok kişiye ulaşacaktır. Sadece Trakya bölgesindeki bir ilçenin öğrencilerine ulaşan yalnızca bu bölgeye kazanım sağlayan bir dergi değil; ülke

içi hatta ülke dışından yazı kabul edebilen, geniş çapta yaygınlık kazanmış bir dergi olarak çok sayıda öğrenciye ulaşmak amaçlanmıştır.

Dijital ortama taşınan dergilerin gelişim süreci, teknoloji geliştiği sürece devam edecektir. Dijital dergiciliğin, basılı dergi sektörü için bir alternatif oluşturabileceği, basılı dergi sektöründe yer alan maliyet, dağıtım, baskı hataları gibi sorunların üstesinden gelineceği yönünde tartışmalar son yıllarda sıklıkla yapılmaktadır (İpek-Öztürk Göçmen: 2021)

'Doğuştan dijital' neslin internet ve mobil cihazlarla adeta bütünleşmesinden dolayı dijital içeriklere uyum sağlamaları zor olmamıştır. Sürekli olarak mobil cihazlarla yaşayan doğuştan dijitaller dijital ortamlarda dijital içerikleri geleneksel medya içeriklerine oranla daha çok takip etmektedirler. Bu içeriklerin başında da dijital dergiler gelmektedir (Kazan: 2017)

Bir disiplin olarak dijital okuma deneyimi tasarımı kavramının üzerine akademik düzeyde eğitim ve araştırma çalışmalarının yapılması, dijital yayıncılık alanının gelişimi için gereklidir. Bu nedenle üniversitelerin ilgili bölümlerinde lisans ve lisansüstü düzeyde dijital yayıncılık derslerine yer verilmesi, bu derslerde e-kitap yayıncılığının altın genel geçeri olan EPUB3 gibi hem biçimlerin hem de okuma sistemlerinin gelişimine katkı sağlayacak olan deneysel tasarım araştırmalarının yapılması, örnek modellerin üretilmesi ile kullanıcı deneyiminin test edilerek geri bildirimlerin alınması gerekli literatürün oluşmasının başlıca gerekliliklerindendir (Ertürk-Üzümcü: 2018).

YÖNTEM

Dergi için farklı liselerden yazılar toplayıp değerlendirilmiştir. Bu eserler “Canva” adlı tasarım programında dergiye uygun hale getirilmiştir. Son olarak kontrolü tamamlanmış metinler PDF baskı şeklinde indirilip kaydedildi ve FLİPHTML5 adlı dergi hazırlama programında yayına hazır hale getirildi. Ardından bu linki sınıf gruplarında ve dergi için oluşturulan sosyal medya hesabında paylaşıldı. Yapılan tasarımda çeşitli programların yanı sıra öğrencilerin fikirleri de kullanıldı. Bizim için öğrencilerin fikirleri çok önemli olduğu için bu tasarımımıza da yansıtıldı. Tasarımı yaparken birkaç örnek onaylanmış bilim sitesinden yararlanılmıştır. Yayımladığımız dijital dergimiz 7 gün içinde “2176” kere okundu.

Araştırmanın örneklemi Lüleburgaz ilçesindeki bir Fen Lisesi ve bir Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerdir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan “Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni 358 öğrenci yanıtlamıştır.

Ölçeğin 1. faktörü Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük hayatla ilgisi, 2. faktörü; Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi istek, beceri ve yetenekler, 3. faktörü; Türk edebiyatı dersine yönelik

geliştirilen olumsuz yargılar, 4. faktörü Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörler başlıkları altında toplanmıştır. Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük yaşam ile ilgisine ilişkin maddeler: 27. Edebiyat dersinde Türk ve Dünya edebiyatını tanıma fırsatı bulduğum için mutlu olurum. 50. Edebiyat dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmam beni derse karşı isteklendiriyor. 37. Edebiyat dersine genel kültürümü artırdığı için ilgi duyuyorum. 44. Edebiyat dersini kişisel gelişimime yararlı olduğuna inandığım için seviyorum. 49. Edebiyat dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor 43. Edebiyatı bilmek bence çok önemli değildir. 40. Edebiyat benim için gerekli ve önemli bir derstir. 41. Edebiyat derslerinde daha çok şey öğrenmek isterim. 26. Edebiyat dersini ana dilimiz konusunda beni bilgilendirdiği için seviyorum. 52. Edebiyat dersinde arkadaşlarımızla bizi yakınlaştırıyor. 46. Edebiyat dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum. 54. Edebiyatla ilgili kitapları okumaktan hoşlanmam. Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yeteneklere ilişkin maddeler: 16. İleride edebiyatla ilgili bir meslek seçmek isterim. 13. Boş vakitlerimde edebiyatla ilgili etkinliklerle uğraşmaktan zevk alırım. 23. Edebiyat dersinin işlenişini araştırmaya dayalı olarak öğrenmek isterim. 5. Edebiyat dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum. 19. Edebiyat dersinde yazı yazmak hoşuma gidiyor. 4. Edebiyat dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum. 14. Ders kitabının içeriği benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor. 45. Edebiyat dersine çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum. Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz tutumlara ilişkin maddeler: 31. Edebiyat dersinin sınavlarına çalışırken zorlanıyorum. 1. Edebiyat dersinden çalışsam da düşük notlar alıyorum. 2. Edebiyat dersi konularını anlamakta güçlük çektiğim için sevmiyorum. 25. Edebiyat dersinden korkuyorum. 6. Edebiyat dersine yeteneğim olmadığını düşünüyorum. 3. Edebiyat dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor. 33. Edebiyat dersinde işlediğimiz konuları daha sonra unutuyorum. Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörlere ilişkin maddeler: 9. Edebiyat dersi öğretmenimin olumlu tavırları benim derse ilgimi artırıyor. 11. Öğretmenimin mesleki yeterliliğinin iyi olması benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor. 8. Edebiyat dersi öğretmenimin yetersiz oluşu beni dersten soğutuyor. 35. Edebiyat derslerinde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. 36. Edebiyat dersini sıkıcı buluyorum. 38. Edebiyat derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum. (Özdemir: 2008)

Ayrıca ikinci bir yöntem olarak lise öğrencilerinin dijital dergide çalışmaya yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi doğrultusunda Trakya bölgesindeki bir Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin amacı, lise öğrencilerinin dijital dergiye ilişkin duygu, düşünce ve fikirlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar olay, tutum, algı ve düşüncelerin kendi doğal süreçlerinde ve ortamlarında bütünsel bakış açısıyla incelendiği ve gerçekçi bir şekilde ortaya konulmaya çalışıldığı ve bu amaçla verilerin genellikle

görüşme, doküman analizi, gözlem vb. tekniklerle toplandığı araştırma türleridir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırmalar ise bir fenomen veya kavramla ilgili durumu yaşamış olan kişilerin bu fenomenolojiyle ilgili neyi, nasıl deneyimlediklerini bütüncül bir şekilde betimlemeye çalışır (Creswell, 2013). Fenomenolojik çalışmalar, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır; veriler odaklanılan konuyu deneyimleyen ve bunu yansıtabilen bireylerden toplanmaktadır. Fenomenoloji çalışmaları olguları daha iyi anlamaya yardımcı olacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme bilgi anlamında zengin olduğu düşünülen durumlarla ilgili derinlemesine çalışılmak istendiğinde kullanılır. Ölçüt örneklemede ise araştırılan durumla ilgili belli niteliklere sahip kişiler ve belirlenen ölçütü karşılayanlar araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada Fen Lisesi ve Anadolu Lisesinde okumakta olan ve dijital dergiye katkı sunmuş olan gençler örneklem olarak alınmıştır. Bu araştırmanın nitel veriler odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 sorudan oluşmaktadır. Sorular dergiye katkı sunmuş öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, akademik ve dilsel kazanımlarını ölçmeye yöneliktir ve şöyledir: "1.Dijital Dergi hazırlamanın edebiyat dersiyle nasıl bir ilişkisi vardır? 2.Dijital Okul Dergisine Katkı Sunmak size kendinizi nasıl hissettirdi? 3.Dijital Okul Dergisine yazı hazırlamak akademik anlamda size fayda sağladı mı? Cevabınız evet ise nasıl bir katkı olduğunu açıklayınız. 4.Dijital Okul Dergisine katkı sunma aşamasında araştırma yaparak yeni bilgiler öğrendiniz mi? Cevabınız evet ise nasıl öğrendiğinizi açıklayınız. 5.Dijital Okul Dergisine yazı hazırlamak kendinizi dilsel anlamda daha iyi ifade etmenizi sağladı mı? Cevabınız evet ise nasıl bir katkı olduğunu açıklayınız."

BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen	Bölüm	Yaş	Cinsiyet
Ö1	Eşit Ağırlık	17	K
Ö2	Eşit Ağırlık	18	K
Ö3	Eşit Ağırlık	18	K
Ö4	Eşit Ağırlık	18	K

Ö5	Sayısal	17	K
Ö6	Eşit Ağırlık	15	K
Ö7	Sayısal	15	K
Ö8	Sayısal	14	K
Ö9	Sayısal	17	E
Ö10	Sayısal	16	E

K: Kız E: Erkek Ö: Öğrenci

Birinci soru olan "Dijital Dergi hazırlamanın edebiyat dersiyle nasıl bir ilişkisi vardır?" sorusuna verilen yanıtlar özetle "kendilerini doğru ifade etmek" (Ö1), (Ö2), (Ö9); daha çok kişiye ulaşmak (Ö3), (Ö4), (Ö5), (Ö6); derse olan ilgili artırmak (Ö7), (Ö 8) olarak analiz edilmiştir.

İkinci soru olan "2.Dijital Okul Dergisine Katkı Sunmak size kendinizi nasıl hissettirdi?" sorusuna verilen yanıtlarda sorumluluk (Ö1), (Ö6), (Ö7), (Ö8); mutluluk (Ö2), (Ö3), (Ö5), (Ö6) ,(Ö9); gurur (Ö2),(Ö4), (Ö5), (Ö6); heyecan (Ö8) duyguları vurgulanmıştır.

Üçüncü soru olan "Dijital Okul Dergisine yazı hazırlamak akademik anlamda size fayda sağladı mı? Cevabınız evet ise nasıl bir katkı olduğunu açıklayınız." sorusuna olumlu (Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4),(Ö7), (Ö9) yanıt verilmiş ve açıklamalarda deneyim (Ö4), derse ilgi (Ö5), (Ö8), yazar olma isteği (Ö9) faydaları vurgulanmıştır.

Dördüncü soru olan "Dijital Okul Dergisine katkı sunma aşamasında araştırma yaparak yeni bilgiler öğrendiniz mi? Cevabınız evet ise nasıl öğrendiğinizi açıklayınız." sorusuna daha çok araştırma gereği duymadan duygusal metinler ortaya konduğu (Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Ö6); yeni bir yazı ortaya çıkarmak için yeni bilgiler edinildiği (Ö5), (Ö7), (Ö8), (Ö9) şeklinde iki farklı sonuç çıkmaktadır.

Son soru olan "Dijital Okul Dergisine yazı hazırlamak kendinizi dilsel anlamda daha iyi ifade etmenizi sağladı mı? Cevabınız evet ise nasıl bir katkısı olduğunu açıklayınız." Sorusuna söz sanatları ve kafiyeleri (Ö1); noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını (Ö2); Türkçenin zenginliğini fark etmeyi(Ö3); kendini ifade etmeyi (Ö4), (Ö5), (Ö7), (Ö8), (Ö9) öğrendikleri anlaşılmaktadır, ayrıca ilham aldıklarını (Ö6) belirtmişlerdir.

Çalışma kapsamında uygulanan diğer araştırma yöntemi olan "Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Tutum Ölçeği" sonuçlarına göre bazı soruların yanıtlarında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.

Belirgin fark elde edilenler ise şöyledir:

Sunmuş olduğumuz “Edebiyat dersi arkadaşlarımızla bizi yakınlaştırıyor.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız ankette %31 oranında “Hiç Katılmıyorum” cevabı verilmiştir. Bu sonuç Türk Dili ve Edebiyatı dersinin aslında bünyesinde olması gereken kendini ifade etme işlevini yeterli düzeyde karşılanmadığını göstermektedir. Eğer öğrenciler duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam bulmuş olsalar bu onların yakınlaşmasını da sağlayacaktır.

Sunmuş olduğumuz “İleride edebiyatla ilgili bir meslek seçmek isterim.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız ankette %57 oranında “Hiç Katılmıyorum” cevabı verilmiştir. Bu sonuç öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğunun yazar olmak gibi bir hayal kurmadığını göstermektedir.

Sunmuş olduğumuz “Edebiyat dersinin işleyişini araştırmalı olarak öğrenmek isterim.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız anketimizde %34 oranında “Hiç Katılmıyorum” cevabı alırken dijital dergimizi yayımladıktan sonra yaptığımız anketimizde “Hiç Katılmıyorum” cevabı %28 oranına düşmüştür. Bu sonuç öğrencilerin dijital dergi sayesinde Türk Dili ve Edebiyatı dersini araştırarak öğrenmeyi daha zevkli bulduğunu göstermektedir.

Sunmuş olduğumuz “Edebiyat dersini sıkıcı buluyorum.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız anketimizde %28 oranında “Tamamen Katılıyorum” cevabı verilmiştir. Dijital dergimizi yayımlamadıktan sonra yaptığımız anketimizde aynı önerme “Tamamen Katılıyorum” cevabını %12 oranında almıştır. Bu sonuç dijital derginin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan bakış açısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Sunmuş olduğumuz “Boş vakitlerimde edebiyatla ilgili etkinliklerle uğraşmaktan keyif alırım.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız anketimizde %35 oranında “Hiç Katılmıyorum” cevabı verilmiştir. Dijital dergimizi yayımladıktan sonra yaptığımız anketimizde aynı önerme “Hiç Katılmıyorum” cevabını %30 oranında almıştır. Bu sonuç dijital derginin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilgisini artırdığını göstermektedir.

Sunmuş olduğumuz “Edebiyat dersinden korkuyorum.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız anketimizde %15 oranında “Tamamen Katılıyorum” cevabı verilmiştir. Dijital dergimizi yayımlamadıktan sonra yaptığımız anketimizde ise aynı önerme “Tamamen Katılıyorum” cevabını %9 oranında almıştır. Bu sonuç dijital derginin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Sunmuş olduğumuz “Edebiyat dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.” önermesine dijital dergimizi yayımlamadan önce yaptığımız anketimizde %17 oranında “Katılıyorum” cevabı verilmiştir. Dijital dergimizi yayımlamadıktan sonra yaptığımız anketimizde ise aynı önerme “Katılıyorum” cevabını %21 oranında almıştır. Bu sonuç dijital derginin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinde geçirdiği vakitte sıkılmamasını sağladığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersini genelde zor ve sıkıcı görmektedirler. Bu probleme çözüm bulmak için bir dijital dergi çıkarılmıştır. Dijital dergimizde öğrencilerin kendi özgün ürettiği yazılar ve şiirler ve çeşitli edebi ürünler yayımlandı. Dijital dergimizi yayımlamadan önce öğrenciler üzerinde "Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ni uyguladık. Öğrencilerin verdiği cevaplara genel olarak bakıldığı zaman Türk Dili ve Edebiyatı dersine pek olumlu bakmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin cevapları büyük oranla Türk Dili ve Edebiyatı dersini sıkıcı bulduklarını, bu dersten korktuklarını ve derse çalışmak istemediklerini göstermektedir. "Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" dijital dergimizi yayımladıktan sonra yeniden öğrenciler üzerinde uygulandı. Öğrencilerin yazdığı yazıları yayımladığımız dijital dergimizin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine bakış açısını olumlu yönde etkilediği görüldü. Özgün içeriklerin ortaya çıkabilmesi, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri geçerli bir ortam bulabilmesi bu sonuçta etkilidir. Her ne kadar sosyal medyalar birer kişisel medya işlevi görse de edebiyat öğretmeninin denetlediği, unvanı olan kişilerin yayın kurulunda bulunduğu bir dergide yazı yayımlamak bambaşka bir deneyimdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Projeye başlarken amacımız öğrencilere edebiyatın ezberden öte bir alan olduğunu göstermekti. Edebiyat kimine göre bilim kimine göre yıldıza oturmuş sarı bir filin pamuk şeker yerken dünyayı izlemesidir. Hayata geçirdiğimiz dergimizden esinlenerek bizimle aynı yola baş koyduysanız size önerebileceğimiz tek şey: Öğrencilere bir rota belirlemeyin. Bırakın kelimeden kelimeye özgürce koşsunlar. Uygunsuz bir konuya değinmedikleri sürece onlara müdahale etmeyin. Tutun ki değindiler ona uygun ve tatlı bir dille görüşlerinizi bildirin. Edebiyatın sadece (yazarın kendisine çok saygı duymakla birlikte) "bir Orhan Pamuk olmak" için var olmadığını gösterin.

Bu tutumla yaklaştığımız öğrencilerde dijital dergimizin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine olan bakışını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çünkü öğrenciler var olan edebi ürünlerin adını öğrenmekten öteye gitmiş kendileri üretime geçmiştir. Dijital dergiyle beraber öğrencilerin sıkıcı, korkutucu buldukları ve çalışmak istemedikleri Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğrenciler için daha keyifli olmaya başladığı anlaşılmıştır.

Dijital Dergi basılı dergiye göre ulaşılabilirlik açısından bir adım öndedir. Daha büyük kitlelere ve daha uzaktaki insanlara ulaşma imkânı sağlar. Sadece yakınınızdakilere değil uzak mesafelere de ses getirmiş olabilme imkânı sunar. İnsanlar duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade ederler. Söz uçar, yazı kalır. Tarihe iz bırakmak adına yazılı bir eser bırakılmış olur. Sümerlerin tabletleri,

Göktürklerin abideleri gibi bizlerin de dijital olanakları vardır. Uygulaması kolay ve eğlencelidir, ayrıca ekonomik avantajlar da sunmaktadır.

Dergimizin içerisinde çok farklı alanlardaki uzman görüşlerine ve öğrencilerin çalışmalarına yer verilmiştir. Düşüncelerimizin somut örneği bu dergiyle şekillenmiştir. Hedefimiz, derginin Trakya bölgesindeki okullardan da çıkarak çok daha geniş kitlelere ulaşabilmesidir.

Dijital derginin yayınlanmasından çok kısa bir süre sonra ölçeğin sonuçlarında bu kadar değişiklik görüldüyse sürekli okunan, okuyucunun bir sonraki sayısını merakla bekleyerek takip edebileceği bir dergi haline geldiğinde dergiye katkı sunan ve dergiyi okuyan öğrencilerin Edebiyat dersine olan tutumunun çok daha büyük ölçüde olumlu yönde değişeceği tahmin etmekteyiz. Bunun gibi uygulamaların yaygınlaşarak devamlılığının sağlanmasını ummaktayız.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi, 2012

Creswell, J. W. *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım, 2013

Ertürk Murat, Üzümcü Erhan, Yeni Nesil Dijital Okuma Deneyimi Ve E-kitabın Geleceği, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2018

İpek Belgin, Öztürk Göçmen Pelin, Türkiye'de Dijital Dergi Yayıncılığı, *Akademik Sanat*, 2021

Kazan Hüseyin, The Turkish Online Journal of Design, *Art and Communication*, 2017

Özdemir Banu, 9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği), *Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*, 2008

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013

1865

Konu Alanı: Uzaktan Eğitim

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN İLKOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Dilek ILGIN ÖZBEN[150],

ÖZET

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde, Antalya ili Manavgat ilçesinde deney ve gözlem gurubu belirlenmiştir. Uygulama toplamda 5 hafta 45 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 4. Sınıfa giden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda sayısal evreyi esas alan ters- yüz sınıf metoduna göre sayısal öğretimi yapılırken kontrol grubunda öğretime herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencilerin matematik akademik başarılarını ölçmek amacıyla ön test ve son test sınavları Maya Okullarının Ölçme ve Değerlendirme uzmanları tarafından hazırlanılmıştır. Testin geçerlik-güvenirlik çalışmalarının ve testlerin analitik verileri için KR-20 değerleri tespit edilmiştir. Her iki testtin KR-20 değeri 0.700 den yüksek olmasından dolayı iki test güvenilir olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik testlerinden elde edilen yanıtları derinleştirmek ve öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ortaya çıkarmak için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmış ve nitel yaklaşımla analiz edilerek yorumlanmıştır. İncelemeden elde edilen bulgular doğrultusunda TSY modeli ile öğrencilerin matematik konularını daha iyi kavramakta, konulara yönelik akademik sınavlarda daha yüksek puan aldıkları söylenileb ilir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında herhangi bir farklılık gözlenmez iken deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının arasında yüksek bir farklılık olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. TSY modeli ile dersleri gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz tutumlarının değiştiği gözlemlenmiş, öğrencilerde matematik dersinin aslında kolay anlaşılan bir ders olduğu düşüncesi gelişmeye başlamıştır. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu arttırmış ve başarılı olmak için istek ve azim aşılamıştır. Öğrencilerde TSY modeli ile matematik derslerin devam etme isteği hatta bütün derslerin mümkünse bu yöntem ile yapılması isteği oluşmuştur. Sonuç olarak TSY modeli 4. Sınıf matematik öğretimine olumlu bir etkisi olduğu ve öğrencilerin TSY modelini beğendikleri, dersleri bu yöntem ile uygulanılması istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

***Anahtar kelimeler**: ters-yüz eğitim, Flipped Classroom, Hibrit eğitim, matematik, 4. Sınıf*

[150] Öğretmen, ilgin.ozben@gmail.com, MANAVGAT MAYA OKULLARI

THE EFFECT OF THE INVERTED CLASSROOM MODEL ON PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHING: A MIXED METHOD RESEARCH

ABSTRACT

In the 2021-2022 academic year, an experimental and observation group was determined in Manavgat district of Antalya province. The application was carried out in a total of 5 weeks and 45 course hours. Selected by the sampling method for the purpose of sampling the research 4. It consists of 10 students who go to class. In the experimental group, numerical teaching was carried out according to the inverted classroom method based on the numerical stage, while no intervention was made to the teaching in the control group. In order to measure the academic success of the students in mathematics, the pre-test and post-test exams were prepared by the Measurement and Evaluation experts of Maya Schools. KR-20 values were determined for the analytical data of the tests and validity studies of the test. Both tests were found to be reliable because the KR-20 value of both tests was higher than 0.700. To deepen the responses obtained from the students' academic tests and to reveal the students' metacognitive skills, we will work with the students in half or In order to deepen the responses obtained from the students' academic tests and to reveal the metacognitive skills of the students, semi-structured interview forms were applied with the students and analyzed and interpreted with a qualitative approach. In line with the findings obtained from the study, it can be said that with the TSY model, students have a better understanding of mathematics topics and have higher scores in academic exams for the subjects. While no difference was observed between the preliminary test scores of the experimental group students and the control group students, it was found that there was a high difference between the final test scores of the experimental group students and the control group students. It was determined that the final test scores of the experimental group students who took the courses with the TSY model were higher than the control group. However, it has been observed that the negative attitudes of the students towards the mathematics course have changed, and the idea that the mathematics course is actually an easily understood subject has started to develop in the students. This increased the motivation of the students and instilled the desire and determination to succeed. With the TSY model, students wanted to continue their mathematics courses and even all courses were desired to be done with this method if possible. As a result, the TSY model 4. It was concluded that it had a positive effect on classroom mathematics teaching and that students liked the TSY model and wanted the lessons to be applied with this method.

***Keywords**: Flipped Classroom, Hybrid education, math, Grade 4*

1.PROBLEM

2020 yılının ortalarına geldiğimizde tüm dünyaya yayılan ve birçok insanın hayatını tehdit eden Covid-19 virüsünün yayılması ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişimler meydana gelmeye başladı. İnsanlar arasında temasın azalması, izole hayatın başlaması ile eğitimde okuldan uzakta, bilgisayar ve internet ortamında uygulanmaya başlanmıştır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye' de uzaktan, okul ortamında olmadan uygulanılan eğitim modeline hazırlıksız yakalanmıştır. Öğretmenlerin sisteme karşı hazır olmaması, alt yapının yetersiz olması gibi birçok olumsuz

etkenlerden dolayı okuldan uzakta olarak uygulanan eğitim uygulamaları yetersiz görülmekte ve yüz yüze eğitimin daha verimli olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2021).

Uzaktan eğitim modelinin Türkiye'de uygulanmaya başlanılması ile birlikte birçok farklı eğitim modelleri ile karşılaşılmıştır. Bu eğitim modellerinden biri de Ters-Yüz Sınıf olarak adlandırılan modeldir. Bu modele göre öğretmen ders konularını anlattığı videoları ve sunumları dersten önce hazırlar ve öğrencilerden okula gelmeden önce izlemelerini söyler. Öğrenciler evlerinde okula gelmeden önce video ve sunumları izleyerek öğrendiklerini okulda uygulamaya başlarlar. Bu şekilde bilgiyi öğrenme evde, bilgiyi uygulama ortamı ise okulda olan eğitim modeli (ters-yüz sınıf) Flipped Classroom olarak adlandırılır (Touchton, 2015).

Ters Yüz Sınıf modeli aslında çok da yeni bir model olamamakla birlikte, eğitim uygulamalarında teknoloji araçlarının sık sık kullanılması ile adı Türkiye'de duyulmaya başlanılmıştır. Ters Yüz Sınıf modeli Hibrit eğitim uygulama yöntemidir. Hibrit uygulamada web 2.0 araçları üzerinden öğrenme ve sınıf ortamında öğretmenin liderliği doğrultusunda öğrendiklerini uyguladıkları bir öğrenme bulunmaktadır. Hem uzaktan eğitimi hem de yüz yüze eğitim modelini birleştiren Ters Yüz Sınıf modeli, sınıf içerisinde yapılan uygulamalar ile uzaktan öğrendikleri bilgileri öğrencilere derinleştirme olanağı sağlamaktadır (Sırakaya, 2017).

Ters Yüz Sınıf modeli, Bergmann, Sams ve Bennett adlı öncüler tarafından 2012 yılında kurulmuş, Ters Yüz Sınıf ile Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı arasındaki farklar olduğunu belirtmişler ve ikisini aynı anlamda kullanılamayacağını söylemiştir (Hayırsever ve Orhan,2018). Bu iki kavram arasındaki farkları şu şekilde belirtmektedir:

"1. Flipped Classroom modelinde öğrenme her zaman gerçekleşmeyebilir.

2. Ters yüz edilmiş sınıflar ile öğretmenler, öğrencilerin okul dışında da erişebilecekleri video ve metin gibi ek materyaller hazırlayıp, bazı sınıf içi etkinlikleri sınıf dışına taşıyabilir.

3. Ters yüz edilmiş sınıflar lojistik bir düzenlemeden ibarettir ve bu sınıflar alt yapının hazırlanması, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına kaydedilmesi, öğrenme materyallerinin bu ortamlara yüklenmesi gibi faaliyetleri içerir. Ancak ters yüz edilmiş öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerine ve kazanımlarına, yani sürece odaklanmaktadır." (Hayırsever ve Orhan,2018)

Kökeninde, okul içi ve okul dışı yapılan uygulamaların yer değiştirmesi şeklinde düşünülen Flipped Classroom yakın zamanlarda Stem eğitimde, İngilizce öğretiminde vb. derslerde ilgi çekmeye başlamıştır. Ters Yüz Sınıf uygulaması geleneksel eğitim uygulamalarına göre daha ayrıntılı bir ders planlamasını ve öğrencilerin yakından takibini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin başarılarını artırmak için öğretmenin ders öncesinde hazırladığı konu anlatım videoların ve sunumların anlaşılabilir,

tekrarlanabilir ve ilgi çekici olmasına önem göstermelidir. Bu yöntem ile öğretmenler, ders anlatım video ve sunumlarını tüm öğrencilerin ulaşılabilir ortamlara yükleyebilir (Aydemir, 2019).

Ters Yüz Sınıf uygulamasına yönelik, okul dışında konu anlatım video ve sunumları izleyerek okula gelen öğrenciler için okul içerisinde ders işleniş şeması şu şekildedir (Çakar, 2019):

- Dersin ilk beş dakikasında öğrenciler sınıflara karışılanılar.
- Karşılamadan sonra hızlı bir sürede daha önce izlenilmiş olan video ve sunumlar ile ilgili farklı seviyelerde (kolay-orta-zor seviye olarak) sorular sorulur ve cevaplandırılır.
- Soru-cevap süresi bitiminde grup etkinliğine geçilir.
- Etkinlik öğrencilere açıklatılır.
- Etkinlik bitiminde her grup etkinliğini açıklar ve etkinlik sürecinde yaşadıkları zorlukları ve kolaylıkları paylaşır.

Ters Yüz Sınıf uygulaması, teknolojinin gelişmesi ve eğitimde alanında sık kullanılması ile birlikte günümüzde birçok eğitim alanında odak nokta haline gelmiştir. Dijital alanda yaşanılan bazı sorunlara çözüm olacağı düşünülmektedir. Okul içerisinde uygulanan ders saatlerin aktif olması ve verimli sınıf içi görevlerin verilmesi, bilgilerin gerçek yaşam deneyimi ile birleştirilmesini sağlamaktadır (Yavuz, 2020).

Ters Yüz Sınıf, öğrencilere kendi öğrenme yöntemlerini kullanma imkânı veren teknoloji ile bilgiyi birleştirerek öğrencinin eğitimde aktif rol oynamasına olanak taşıyarak öğrenmenin sadece sınıf ortamında olmadığını göstermiştir. Bütün bu bilgiler doğrultulusunda Flipped Classroom modeli, eğitim öğretim uygulamalarının çağımızın gerektirdiğini becerileri kazanmanın kolay olabileceğini göstermiştir (Coşkun, 2020).

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yapılan sınavlara bakıldığında öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrenciler, matematik dersinin zor olduğunu ve anlamakta zorlandıklarını düşündüklerini belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin matematik dersine karşı oluşturdukları ön yargıları yıkmaya, konuları olabildiğince açık ve anlaşılır aktarmaya çalışmaktadırlar. Bu sebeple matematik dersine öğretmenin ve öğrencinin hazır bir vaziyette, ön hazırlık yaparak gelmesi önemlidir. Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) modeli için hazırlanılmış video ve sunumlar ile öğrenciler okula gelmeden önce konu ile ilgili bilgiye sahip olarak gelmeleri, matematik dersine yönelik başarıyı etkileyebileceği düşünülmektedir (Aydın, 2020).

İlkokul, eğitimin temel bilgilerinin atıldığı bölümdür. Temel bölüm olmasından dolayı bu çağdaki öğrencilerin bilgilerinin sağlam ve doğru bir şekilde alması büyük önem teşkil etmektedir. 4. Sınıfta görülen matematik dersi ile öğrenciler akademik başarı kaygısı ile birlikte matematik dersine yönelik görüşleri olumsuzlaşmaya başlamaktadır. Bu sebeple 4. Sınıf matematik dersinin öğrencilere aktarılma yöntemi öğrenmede önemli rol oynamaktadır (Çarpıcı, 2019).

2019 yılı ile birlikte eğitimin dijital ortama taşınması, hem öğretmenler hem de öğrenciler için yabancı ve bilginin anlaşılmasının zor olduğu düşünülmeye başlanılmıştır. 2021 yılına geldiğimizde artık öğretmenler ve öğrenciler de dijital aletleri kullanarak eğitim öğretim faaliyetleri uygulamaya alışmaya başlamışlardır. Dijital ortamda bilginin sunulması ile birlikte Flipped Classroom (Ters Yüz Sınıf) modelinin isminin duyulmaya başlanmıştır. Bu model ile matematik dersinin geleneksel yöntemden farklı, eğitimde bilginin sadece okulda değil, farklı ortamlarda da paylaşılabileceği ve matematik dersinin gerçek hayat uygulaması ortamı sağlayabileceği bir eğitim modeli ortaya çıkmıştır. Böylece matematik öğretiminde farklı bir boyut ortaya çıkmıştır (Deniz, 2019).

Ters Yüz Sınıf modeli matematik dersi bilgilerin sınıf içerisinde gerçek hayat uygulaması sağlaması, öğrencilerin hem aktif rol oynayarak eğlenmesine hem de öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmesine olanak vermesi eğitim alanında büyük ilgi göstermektedir (Keskin, 2020). Bu sebeple Flipped Classroom uygulaması ile birlikte 4. Sınıf Matematik dersi öğretimindeki etkisi merak edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı:

Ters Yüz Sınıf Modelinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretimde etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı kapsamında problem cümlesi: Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokul matematik dersi öğretindeki etkisi nedir?

1.3.Alt Problemler

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasındaki farklılık anlamlı mıdır?
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasındaki farklılık anlamlı mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farklılık anlamlı mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farklılık anlamlı mıdır?

1.4.Denenceler (Hipotezler)

- Ters Yüz Sınıf model uygulaması ilkokul 4. Sınıf matematik dersi öğretimine olumlu etkisi vardır
- Ters Yüz Sınıf model uygulaması İlkokul 4. Sınıf matematik dersi öğretimine olumsuz etkisi vardır.
- Ters Yüz Sınıf model uygulaması İlkokul 4. Sınıf matematik dersi öğretimine etkisi yoktur.

1.5. Sayıltılar (Varsayımlar)

- Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ve zekâ açısından birbirlerine yakın oldukları varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğrencilerin tüm başarı testi sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Başarı testine katılım gösteren öğrencilerin birbirinden etkilenmediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ters Yüz Sınıd (Flipped Classroom): Sınıf içinde verilen yüz yüze eğitim ile sınıf dışında ders videoları, ses kayıtları gibi çeşitli araçlarla yapılan eğitimin birleştirilip harmanlamasıdır. (DeLozier ve Rhodes, 2017).

Ön Test: Çalışmaya başlamadan önce kontrol ve deney gruplarına uygulanacak, programda yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanan sorulardan oluşan ölçme aracıdır (Uzun, 2019).

Son Test: Çalışmada uygulanacak program tamamlandıktan sonra öğrencilerin kazanması beklenen hedef ve davranışları ne düzeyde öğrendiklerini belirleyen ölçme aracıdır (Uzun, 2019).

Birleştirilmiş Öğrenme: Yüz yüze öğretim ile uzaktan öğretimin güçlü yönlerinin kaynaştırılmasıyla ortaya çıkan, teknolojinin imkânlarından da faydalanarak eğitim ortamında kullanılan bir yaklaşımdır (Yaşar, 2020).

Matematik: Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı (TDK).

1.7. Kapsam Ve Sınırlamalar

- Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Manavgat ilçesindeki 1 ilkokulun iki farklı 4. Sınıfında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırma, kontrol ve deney gruplarında eşit zamanda, 5 Hafta ve toplam 20 ders saatiyle sınırlıdır. Bu süreye testlerin uygulandığı süreler dâhil değildir.
- Dışsal etkenler göz ardı edilmiştir.

- Çalışma 4. Sınıf 1. Dönem matematik dersi üniteleri ile sınırlıdır.
- Çalışmadaki veri toplama araçları başarı testi sorularıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örneklemi, veri toplama teknikleri ve verilerin çözümleme yöntemleri açıklanılmıştır.

1.2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırma ana desende karma araştırma olup, iç içe geçmiş karma desende deneysel türde araştırma yapılacaktır. Çalışma grubunun akademik başarılarını ölçmek adına nicel araştırma yöntemi olan, ön test -son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Tüm değişkenlerin kontrol edilmesinin mümkün olmadığı durumlarda tercih edilen bu yöntemde gruplar önceden belirlenmektedir. Araştırma ön test - son test kontrol gruplu yarı randomize deneysel desendedir. Nitel veriler deney sonucunda öğrencilerden uygulamanın etkilerine dair görüşleri alınıp deney sonucu ölçümlerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

1.3. Evren

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Antalya ili Manavgat ilçesi Maya Okulları 4. sınıfında öğrenim gören 10 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

1.4. Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme seçiminde araştırmacının görev yaptığı kurumun aynı olması, örneklem grubuna ulaşımına kolay olması etkili olmuştur. Kontrol ve deney grupları öğrencilerin başarıları dikkate alınarak birbirine yakın olacak şekilde oluşturulmuştur (Kaman, 2020).

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde, Antalya ili Manavgat ilçesinde deney ve gözlem gurubu belirlenmiştir. Uygulama toplamda 5 hafta 25 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 4 Sınıfa giden 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2.3.1: Deney ve Kontrol Grupları ile İlgili Demografik Bilgiler

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney grubu	3	7	10

Kontrol grubu	5	5	10
Toplam	8	12	20

1.5. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada yararlanılacak metodun belirlenmesinden sonra nicel verileri elde edebilmek amacıyla uzman fikri alınıp deneyimli 2 adet 4. Sınıf öğretmeninin rehberliği ile bir akademik başarı testi hazırlanılarak uygulanılmıştır. Deney için deney ve kontrol adında iki adet grup oluşturulmuştur. Oluşturulan bu iki grup ön teste tabi tutulmuştur. Akabinde 5 hafta süresince deney grubuna TSY metodu kullanılarak eğitim verilirken, kontrol grubuna müfredatın öngördüğü yapılandırıcı eğitim metodu kullanılarak eğitim verilmeye devam edilmiştir. Deneyin sonunda ise oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında fark oluşup oluşmadığını değerlendirebilmek amacıyla bir son test uygulanılmıştır. Ön test ve son test soruları Maya Okullarının ölçme ve değerlendirme birimi tarafından matematik müfredatına ve 4. Sınıf seviyesine uygun bir şekilde hazırlanılmıştır.

1.6. Verileri Çözümleme Yöntemleri

Veriler, uzmanlar doğrultusunda hazırlanılan akademik başarı ön-test, son test ölçümlerinin analizi ile öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Deneysel İşlem Öncesi Süreçler

Çalışmada yapılacak deneysel işlemler aşağıdaki sıraya göre yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları rastgele olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde öğrenci sayılarının eşit olması göz önüne alınırken, öğrencilerin önceki yıllara ait başarı puanları dikkate alınmamıştır. Deneye başlamadan bir hafta önce deney grubu sınıfında öğrencilere yapılacak çalışma ile ilgili genel birtakım bilgiler verilmiştir. Araştırmacı tarafından ders ile ilgili gerekli dokümanlar ve değerlendirme çalışmaları için çalışma dosyası hazırlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk düzeylerinin kontrolü için her iki gruba akademik başarı testi yapılmıştır. Kontrol grubunda matematik dersi 1.dönem, içerisinde yer alan konular ders kitabına dayalı yöntemlere uygun olarak işletilmiş, bu grubun çalışma programına müdahale edilmemiştir. Ters Yüz Sınıf modelinin uygulandığı sınıfta deney grubunda çeşitli etkinlikler ve çalışma yaprakları kullanılarak ders işletilmiştir.

Deneysel İşlem Basamakları

Araştırma uygulama çalışmam matematik ders 1. Dönem üniteleri kasım ve aralık tarihleri arasında uygulanılmıştır. Uygulama aşamasında her ders için videolar araştırmacı tarafından hazırlanılmış ve

öğrenciler derslere bu hazırlanan videolar izleyerek hazır bir şekilde gelmişlerdir. Uygulama 45 gün sürmüştür. Ders için hazırlanan videolar youtube kanalı ile aktarılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin olduğu sınıfta çeşitli pekiştirici etkinlikler ve çalışma kâğıtları sıklıkla kullanılmıştır. Eğitim yazılımının okulda öğretmen yönergeleri ile etkin kullanımı öğrencinin derse daha ilgili olmasına yardımcı olmuştur. Bunlarla beraber yazılım içerisinde yer alan farklı içerikler öğrencilerin sınıfta daha etkin rol oynamasını, öğrendiklerini pekiştirmesini ve eğlenmesini sağlamaktadır.

1.7. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS programı ve Nvivo 10 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Uygulama öncesi iki grubun matematik bilgi seviyelerinde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Uygulama sonrası matematik öğreniminde çalıştıkları öğrenme modeline göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Matematik öğrenimde Ters Yüz Sınıf(TYS) modelinin uygulanıldığı deney ile geleneksel öğrenme modelinin uygulanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin matematik öğrenme düzeyleri arasında belirli bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için elde edilen verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin TYS modeline yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanılmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görülme formundaki sorulara verdikleri cevaplar Nvivo 10 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo2.6.1: Araştırmada Kullanılan Araştırma Soruları, Veri Toplama Türleri, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Türleri	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemleri
TYS modelinin 4. Sınıf matematik dersi öğretimine etkisi nedir?	Nicel	Akademik başarı testi	Bağımlı ve bağımsız t-testi
Öğrencilerin TYS modeli ile ilgili düşünceleri nelerdir?	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel analiz

Akademik başarı testleri, Maya Okulları Ölçme Değerlendirme Biriminde çalışan 5 uzman tarafından hazırlanılmıştır. Uzmanlar tarafından 1 adet 20 çoktan seçmeli soru 1adet 15 çoktan seçmeli soru olarak 2 adet akademik başarı testi oluşturulmuştur. Akademik başarı testleri test analizlerine ve madde analizlerine yapılmıştır. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Tan (2008), çok fazla sayıda madde olmamak kaydı ile ayırıcılık gücü çok düşük (0.20'den küçük) olan maddelerin testten atılmasının, güvenirlik katsayısını önemli ölçüde arttırdığını belirtmektedir. Soruların madde güçlük değerleri ve madde ayırt edicilik değerleri incelenerek tüm

maddeler 0.20 den büyük olmasından dolayı tüm sorular nitelikli kabul edilmiştir. Büyüköztürk (2012) madde güçlük derecelerinin farklılık gösterdiği durumlarda, başarı testleri için Kuder Richardson-20 (KR20) güvenirlik katsayısının hesaplanmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak gerçekleştirilen ön test istatistiklerinde KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.712 ve son test istatistiklerinde KR-20 0.702 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 0.70' den yüksek olmasından dolayı testlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

1.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirliği arttırmak için, ön test/ son test uygulaması yürütülmüştür. Uygulama uzman öğretmen nezdinde gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin doğruluğunu tespit etmek maksatlı nitel verilerle desteklenerek sonuca gidilmiştir. Çalışma uzman nezdinde izlenim doğrultusunda yürütülmüştür. Söz konusu yürütülen çalışma nitel/ nicel veri toplanması için, uygulama öncesi izinler doğrultusunda hareket edilmiş ve tarafsız ortam olan bir sınıfta ve uygulama öncesi ve sonrasında ön test / son test uygulaması ile sonuçlar desteklenmiştir. Kayıt ve uygulama esnasında elde edilen veriler (uygulama aşamalarını ve gözlem sonuçlarını içeren notlar) birebir hiçbir ilave veya eksiltme olmadan bilgisayar ortamın aktarılmış ve ulaşılan veriler ışığında üst temalar oluşturulmuştur. Buradan oluşturulan veriler ışığında betimsel yolla analiz yolunu kullanılmıştır. Yine geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için doküman analizi kullanılmıştır. Ayrıca bu veriler doğrultusunda araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlama yoluna gidilmiştir.

Nitel Boyut: Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik uzman nezdinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular izin doğrultusunda yapılmış ve birebir ses kayıt cihazı zaman zamanda internet zoom üzerinden yapılan görüşme ile veri toplanması yoluna gidilmiştir. Veriler her hangi bir artı – eksi oluşturabilecek ilaveler yapılmadan birebir Word ortamına aktarılmış ve üst temalar oluşturulmuştur. Nitel boyutunda inceleme tekniği olarak NVİVO 12 programı kullanılmıştır. Oluşturulan temalardan hareketle sonuçlara gidilmiştir. Yine katılımcılara geçerliliği arttırmak maksatlı metafor sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında uzman nezdinde hazırlanmıştır. Görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacının yönteme yönelik aldığı eğitim ve daha öncesinde yürütmüş olduğu nitel çalışmalarda edindiği bilgiler deneyim güvenilirliği destekleyici unsurlardır.

Uygulamalarda ön test/ son test/ çalışmalarında uzman eğitmen nezdinde çalışmalar yürütülmüş, aynı zamanda yürütülen çalışmalardaki görüşmelerde katılımcılara ayrıntılı sorular yöneltilmiş ve bu ana soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ya da daha fazla ayrıntı elde edilebilecek sonra sorular yöneltilmiştir.

Nitel veri toplama safhasında, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak adına katılımcıların etkilenmemesi için yönlendirilmemeleri, çalışmadan etkilenmemeleri konusuna hassasiyet gösterilmiştir. Görüşmelerde kayıtlar dijital ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Yine zaman zaman pandemi koşulları gereği zoom üzerinden görüşmeler de gerçekleştirilmiş ve aktarımda hasar, eksiklik vb. durum olmaması adına özen gösterilerek birebir aynısını bilgisayar ortamına aktarımına gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı gerek uygulamalar esnasında gerek görüşmeler esnasında sözel olmayan yönlerine donuk tutum ve sözleri notlar halinde almış ve bu notlar, özellikle analiz ve yorumlama aşamasında dikkat ederek yorumlama yoluna gidilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 ar dakika sürmüştür.

1.8.1. Uygulama Süreci

Bu araştırmada uygulamalar 5 hafta sürmüştür ve araştırmacı MEB müfredatında yer alan matematik doğal sayılar ünitesindeki kazanımları eş zamanlı olarak kontrol ve deney gruplarında çalışılmıştır. Bu bölümde TYS modelinin uygulama aşamaları haftalık olarak açıklanmıştır.

TYS modelini uygulama öncesi öğrencilere TYS modeli ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu uygulama süreci boyunca öğrencilerin neler yapacaklarını, sorumluluklarının neler olduğu tek tek acılanılmıştır. Ders içerik videoların youtube kanalına yüklenileceği ve video linkinin watsap grubunda paylaşılacağı bildirilmiştir. Videolar sadece link bağlantısına sahip kişiler tarafından izlenilebilecek şekilde ayarlanırmıştır. Böylece öğrencilerin videoları izleyip izlemediği kontrol edilebilecektir. Yaş grubunun küçük olmasından dolayı videoları izleme sorumluluğu veliler tarafından destek istenilmiştir. Ders içerik videoların izlenmesinin ne kadar önemli olduğu belirtilerek öğrencilere sorumlulukları hatırlatılmıştır.

10 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Youtube kanalına ders içerik videoları 1 hafta öncesinden yüklenerek öğrencilere dilediği sıklıkta izleme imkânı verilmiştir. Öğrenciler ders içerik videolarını izlerken yanlarında anlamadıkları konuları not alabilecekleri birer defter bulundurmaları istenildi. Her öğrenci okula gelirken yanlarında soruları yazdıkları defterleri getirirler. Dersin başlangıcında sorular doğrultusunda öğrenciler gruplara ayrılır ve sorular çözülmüştür. Soru çözümünden sonra diğer etkinliklere geçilmiştir. Kontrol grubunda ders kitabına bağlı kalınarak kitaptaki etkinlikler yapılmıştır.

TYS modeli uygulamasına geçilmeden önce her öğrencinin ders içerik videolarının izlendiği kontrol edilmiştir. Öğrenciler için videoları izlemelerini hatırlatmak amacıyla whatsapp grubuna hatırlatıcı mesajları atılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test uygulanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hem nicel alt problemlerine dair hem de nitel alt problemlerine dair elde edilen verilerin analiz bilgileri bulunmaktadır. Elde edilen bulgular alan yazın ile ilişkilendirilerek araştırmanın alt problemleri bağlamında açıklanmıştır. .

3.1.Nicel Bulgular

3.1.1. Araştırmanın Birinci Nicel Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan 'Matematik öğrenmede TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında farklılık var mıdır?' sorusuna yönelik veriler elde edilmiştir. Bu verilere ön test sorularına verilen cevaplar doğrultusunda analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test sonuçları ile kontrol grubunun ön test sonuçları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu farklılık SPSS programı kullanarak bağımsız gruplar için kullanılan Independent Samples Test (t-testi) ile incelenmiştir.

Tablo 3.1.1.1: Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına Yönelik Normallik Dağılımı

Normallik Testi							
Kolomograv-Smimov					Shapiro-Wilk		
Veriler	Gruplar	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
	Deney grubu	,101	10	,200	,979	10	,959
	Kontrol grubu	,152	10	,200	,959	10	,776

P≥,05

Tablo 3.1.1.1 incelendiğinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test sınavında aldıkları puanların normallik dağılımı belirtmektedir. Veri sayısı 50 den az olmasından dolayı normallik dağılımı incelemek için Kolmogorov-Smirnov bölümündeki P bölümüne bakılır. Buna bağlı olarak P=,200 bulunmuştur. P değeri 0.05 den büyük olması ön test puanları arasında iki grubun normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Normal dağılım gösteren iki bağımsız grup için SPSS programındaki Bağımsız Örneklem T- Testi (Independent Samples Testi) uygulanır.

Tablo 3.1.1.2: Deney grubu ile Kontrol Grubunun Ön test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Deney grubu	10	60.10	5.02	15	0.85	0.993
Kontrol grubu	10	60.90	4.09	15		

Yukarıdaki tablo 3.1.1.2. e baktığımızda deney grubunun ön test sonuçları ile kontrol grubunun ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Şekilde de görüldüğü üzerine varyantların eş olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak p = .933 olarak bulunmuştur. P ≥0.05 olduğu için deney grubunun ön test verileri ile kontrol grubunun ön test verileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

3.1.2. Deney Grubu Öğrencileri İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 'matematik öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile güncel eğitim modeli uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında farklılık var mıdır? ' sorusuna dair veriler elde edilmiştir. Bu veriler öğrencilerin son test sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılmıştır. Deney grubunun son test sonuçları ile kontrol grubunun son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubun sonuçları ile kontrol grubun sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelemiştir. Bunun için SPSS programının bağımsız iki grup değişkeni için kullanılan Independent Samples Test (t-testi) ile incelenmiştir.

Tablo 3.1.2.2: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Deney grubu	10	81.20	2,7	8,66		
Kontrol grubu	10	50.00	3,7	11,93	6,69	≤.001

P ≤0.05

Tablo 3.1.2.2. incelenerek deney grubunun son test sonuçları ile kontrol grubunun son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırılma SPSS programında bağımsız gruplar için yapılan t-testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda varyantların eş olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak P≤.001 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grupları ile kontrol gruplarının son test sonuçları arasındaki farkı görmekteyiz. Tablodaki x̄ sütununu incelediğimizde sonuçların deney gruplarının kontrol gruplarından daha yüksek bir sonuç ortaya çıkardığı görülmektedir. Matematik öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrenciler, güncel eğitim modelinin uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerden son test puanlarının daha yüksek olduğu söylenilebilir

3.1.3. Deney Grubu Öğrencilerin Ön Test Puanları İle Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 'matematik öğretimde TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna yönelik incelemeler yapılmıştır. Bu inceleme deney grubu öğrencilerin ön test sınavında aldığı puanlar ile son test sınavında aldığı puanlar doğrultusunda yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. İnceleme yapmak için SPSS programındaki Eşleştirilmiş Gruplar T-testi (Paired Samples Test) uygulanmıştır. Bu test aynı grubun farklı iki verisini karşılaştırmak için kullanılmaktadır.

Tablo 3.1.3.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Testler	**N**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Ön test	10	60.10	3,2	10,6		
Son test	10	81.20	2,7	8,66	- 4,5	0.001

P ≤.05

Tablo 3.1.3.2. incelendiğinde TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırıldığında P=.001 olduğu görülmüştür. P ≤.05 olmasından dolayı deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu bilgisine ulaşmaktayız.

TYS modeli uygulanan öğrencilerin ön test puanları ile son test puanlarının arasında büyük bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test sınavında aldığı puanlar, son test sınavından aldığı puanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. TYS modeli uygulanarak derslerin işlenmesi, öğrencilerin sınavdaki puanlarında bir artış sağladığı bulgusuna ulaşılabilmektedir.

3.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön Test Puanları İle Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 'kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna yönelik inlemeler yapılmıştır. Bu inceleme kontrol grubu öğrencilerin almış oldukları ön test puanları ve son test puanlarına yöneliktir. Güncel eğitim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için SPSS programının bağımlı gruplar için kullanılan Eşleştirilmiş Gruplar T-testi (Paired Samples Testi) uygulanmıştır

Tablo 3.1.4.2: Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi

Testler	**N**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Ön test	10	60.90	4,9	15	1.50	.116
Son test	10	50.00	3,7	11		

P ≤.05

Tablo 3.1.4.2. incelendiğinde MEB öğretmen kılavuzlarının yönergeleri doğrultusunda derslerin işlendiği sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Paired Samples Testin sonucuna baktığımızda p=,166 değeri bulunmuştur. P değeri, 0.05 den fazla olmasında dolayı iki bağımlı değişken arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. Buna bağlı olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılır.

3.2. Nitel Bulgular

3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modelinde Matematik Öğrenmeyi Yönelik Düşünceleri ile İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci nitel alt problemi olan 'Deney grubu öğrencilerin TYS modelinde matematik öğrenmeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?' soruna yönelik cevaplar alınmıştır. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine TYS modeli kullanılarak matematik öğrenmenin nasıl olduğu sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.1: Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modelinde Matematik Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Temalar	**Öğr1**	**Öğr2**	**Öğr3**	**Öğr4**	**Öğr5**	**Öğr6**	**Öğr7**	**Öğr8**	**Öğr9**	**Öğr10**
Eğlenceli	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Kolay Öğrenme	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Güzel	√			√	√			√		√

"Çok güzel. Konuları çok rahat anlıyorum. Çok eğlenceli. Sürekli devam etsin." (Öğr1.) (1 1) (1 2) (1 3)

" Manyak bir şey. Çok eğlenceli. Lütfen devam etsin." (Öğr.3)(1 1)

" …Daha kolay anlıyorum." (Öğr.5) (1 2)

Yukarıda tabloda da görüldüğü üzere 10 öğrenci kolay ve eğlenceli öğrenme olarak ifade etmişlerdir. 5 öğrenci güzel olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencileri TYS modeli ile matematik öğrenmenin eğlenceli, güzel olduğunu ve konuları daha rahat ve kolay öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler TYS modelinin öğrenim sürecinde kolaylık sağladıkları yönünde düşünceye sahip olduğunu anlaşılmaktadır.

3.2.2. Deney grubu öğrencileri TYS modeli ile ilgili Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci nitel alt problemi olan 'Deney grubu öğrencileri TYS modeli ile ilgili neler hissetmektedirler?' sorusuna yönelik veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin soruya yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.2: Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modeli İle İlgili Hisleri

Temalar	**Öğr1**	**Öğr2**	**Öğr3**	**Öğr4**	**Öğr5**	**Öğr6**	**Öğr7**	**Öğr8**	**Öğr9**	**Öğr10**
Eğlenceli ortam	√	√	√	√		√		√		
Hareketli ortam	√		√	√		√		√		
Araştırma ortamı		√		√				√	√	√
Rahat ortam	√	√	√				√			

" Sınıf çok eğlenceli. Arkadaşlarım ile sürekli bir şeyler yapıyoruz. Diğer sınıfta olsaydı sadece kitap yapacaktık. İyi ki bu sınıfa geldim."(Öğr1) (2 1)(2 2)

"Çok eğleniyorum. Ayrıca çok kolay öğreniyorum. Konuyu anlayabiliyorum. Diğer sınıfta öğretmen anlatırken anlayamıyordum. Ama burada her şey daha kolay. Kimse kimseye kızmıyor. Sadece sürekli bir şeyler yapıyoruz. Yanlış da yapsak doğru da yapsak hep biz yapıyoruz. Bunu çok seviyorum." (Öğr2) (2 1)(2 2)

"… Sürekli araştırıyoruz. Sanki dedektif gibi. Ama gizemli cinayet değil de biz gizli bilgileri araştırıyoruz sanki FBI gibi…"(Öğr4)(2 3)

" Herkes çok rahat. Rahatça sınıfta dolaşabiliyoruz. Diğer sınıfta bunu yapamıyoruz. Ama burada istediğimiz şekilde dolaşabiliyoruz. Ama yaptığımız her şey bilgi ile ilgili olmalı…"(Öğr3) (2 4)

Yukarıdaki tablo ve alıntılar incelendiğinde 6 öğrencinin TYS modelini eğlenceli bulduğunu, 5 öğrencinin hareketli ve araştırma ortamının oluştuğunu, 4 öğrenci de TYS ortamının rahat bir ortam oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencilerin TYS modelinin öğretim sürecinde rahat bir ortam oluşturduğunu, sürekli bilgiyi aradıkları, dersi eğlenceli bir hale getirdiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin hiçbir korkuları olmadan yanlış yapabildikleri, arkadaşları ile doğru cevapları buldukları için rahat bir ortam oluştuğu yönünde düşünceleri olduğu anlaşılmıştır.

3.2.3. Deney Grubu Öğrencileri TYS Modeli Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar Ve Kolaylıklara Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü nitel alt problem olan ‘ deney grubu öğrencileri TYS modeli uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve kolaylıklar nelerdir?’ sorusuna yönelik cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin soruya yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.3.1: Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modelinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kolaylıklar

	Temalar	**Öğr1**	**Öğr2**	**Öğr3**	**Öğr4**	**Öğr5**	**Öğr6**	**Öğr7**	**Öğr8**	**Öğr9**	**Öğr10**
Zorluklar	Not tutma			√		√			√		
	İnternet Bağlantısı	√									
Kolaylıklar	Öğretmenin öğretim tarzı		√		√			√			√
	Videonun avantajları		√	√		√				√	
	Sınıf içi Etkinlikler	√					√				√

“ Ders videoları çok kolay. Konuları çok kolay öğreniyorum. Ama not tutmak çok zor oluyor.”(Öğr3)(3 1)

“… Bazen internet bağlantısı çok yavaşlıyor. Dersi izliyorum ama uzun süre beklemek zorunda kalıyorum. Ama evde dersi izlemek çok rahat. İstediğim yerde izleyebiliyorum.”(Öğr1)(3 2)

“ …öğretmen çok eğlenceli. Bütün konuları çok kolaymış gibi anlatıyor. Çok kolaymış meğerse matematik…” (Öğr8) (3 3)

“… Sınıfta yaptığımız etkinlikleri videoları izlemeden yapamıyoruz. Ama etkinlikler çok eğlenceli. Matematik dersi çok kolaymış…”(Öğr8) (3 4) (3 5)

Yukarıdaki tablo ve alıntılar öğrencilerin TYS modeli uygula sürecinde yaşadıkları sıkıntıları ve kolaylıkları belirtmişlerdir. Tablo ve alıntılar incelendiğinde sadece bir öğrenci zorluk olarak internet bağlantısında sıkıntı yaşadığını dile getirdi. Bununla beraber bu öğrenci dersleri izleyebilmiş. Bu sorunun TYS modelinin uygulamasını takip etmesinde sorun teşkil etmemiştir. 3 öğrenci zorlandıkları konu olarak videoları izlerken not almanın kendilerine zor geldiklerini, sınıf etkinliğine katılabilmek için not tutmak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. 3öğrenci kolaylık olarak sınıf içerisindeki etkinliklerin hem eğlenceli olduğunu hem de öğrendikleri bilgileri daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. 4 öğrencinin kolaylık yaşadığı nokta olarak ders anlatım videolarını hazırlayan öğretmenin ve etkinlikleri hazırlayan öğretmenin hem çok eğlenceli olduğunu hem de öğretmenin konuyu çok kolay bir şekilde anlattığını belirtmişlerdir. 4 öğrencinin kolaylık yaşadığı nokta olarak ders anlatım videolarını kolay anlaşılır olduğunu belirtmiştir.

3.2.4 Deney Grubu Öğrencileri Ders İçerikli Videolar İle İlgili Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü nitel alt problem olan ‘ deney grubu öğrencileri ders içerikli videolar ile ilgili düşünceleri nelerdir?’ sorusuna yönelik cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin soruya yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.4.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Videolara Yönelik Görüşleri

Temalar	**Öğr1**	**Öğr2**	**Öğr3**	**Öğr4**	**Öğr5**	**Öğr6**	**Öğr7**	**Öğr8**	**Öğr9**	**Öğr10**
Tekrar etme	√	√	√		√		√	√	√	
Esnek zaman		√	√	√		√		√		√
Sınırsız ortam	√	√			√		√			√
Zorunluluk	√			√			√	√	√	

“ Ders videolarını istediğimiz zaman istediğimiz kadar izleyebiliyoruz. Anlamadığım zaman videoyu tekrar başa alabiliyorum.”(Öğr3). (4 1)

“ …Ders videolarını evdeyken istediğimiz zaman izleyebiliyoruz. Bu çok güzel…”(Öğr6). (4 2)

“…Videoları sadece evde izlemiyorum ki. Bazen annem arkadaşlarına gidiyor. Orda arkadaşım ile oynarken arada videoları izleyebiliyorum. Böylece hem arkadaşım ile oynuyorum hem de videoları izliyorum. (Öğr10) (4 3)

“….videoları izlemek zorundayız. Çünkü sınıftaki etkinliklere katılamayız o zamanda eğlenceli olmaz. O yüzden izlemek zorundayız…” (Öğr9) (4 4)

Tablo ve alıntıları incelediğimizde katılımcılardan 7 öğrenci ders içerik videoları ile ilgili istedikleri zaman istedikleri kadar izleyebildiklerini ifade etmişlerdir. 6 öğrenci ise evde istedikleri zaman izleyebildiklerini belirtmişlerdir. 5 öğrenci videoları sadece evde değil ev dışında da başka mekânlarda da izleyebildiklerini söylemişlerdir. 5 öğrencinin videolarını izlemedikleri takdirde sınıf içi etkinliklere katılamayacaklarını belirtmişlerdir.

3.2.5. Deney Grubu Öğrencilerinin TYS Modelini Bir Şeye Benzetimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel alt problemlerinden son problem olan deney grubu öğrencilerinin TYS Modelini bir şeye benzetmek isteseler neye benzetirsiniz? Sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin soruya yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.5: Deney Grubu Öğrencilerin TYS modelini Benzettikleri Metaforlar

Temalar	**Öğr1**	**Öğr2**	**Öğr3**	**Öğr4**	**Öğr5**	**Öğr6**	**Öğr7**	**Öğr8**	**Öğr9**	**Öğr10**
Oyun	√									

Eğlence	√								
Hayal		√							
Dedektif			√						
Farklılık				√					
Oynamak					√				
Etkinlik						√			
Kolay oyun							√		
Benim sınıfım								√	
Sihir									√

“ Oyun oynamaya benzetirim.”(Öğr1) (5 1)

“ Eğlenceye benzetirim. Çünkü sürekli eğleniyorum.”(Öğr2) (5 2)

“ Hayal gibi. Sanki istediğim her şeyi yapabileceğim bir yer gibi.”(Öğr3) (5 3)

“Detektiflik. Tıpkı dedektif gibi sürekli etkinlik ve ders peşinde koşuyoruz.”(Öğr4) (5 4)

“ Okuldan çok farklı burası. Farklı olmasını çok seviyorum…”(Öğr5) (5 5)

“ Oynamak. Her şey ile burada oynuyoruz biz çünkü. Burada oyun oynamadığımız hiçbir şey yok ki…”(Öğr6) (5 6)

“ Etkinliğe benzetirim. Çünkü sürekli etkinlik yapıyoruz.” (Öğr7) (5 7)

“ Kolay bir oyun gibi burası. Dikkatli olduğun sürece her şeyi yapabiliyorsun.” (Öğr8) (5 8)

“ Sanki sadece bana ait bir sınıf gibi…”(Öğr9) (5 9)

“ Sihir gibi burası. Yanlış cevap verdiğinde kimse sana kızmıyor. Ayrıca sıkıcı şeyler yapmıyorsun burada sürekli yeni eğlenceler oluyor.”(Öğr10) (5 10)

Yukarıdaki tablo ve alıntılar incelendiğinde deney grubundaki her öğrencinin TYS modelini benzettiği durum ve nesneler ifade edilmiştir. Genel olarak öğrenciler olumlu anlam ifade eden kelimeler kullanmışlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4. Sonuç Ve Tartışma

Bu bölümde TYS modelinin uygulandığı 4. Sınıf öğrencilerinin matematik öğrenimine etkisi olup olmadığı ve öğrencilerin TYS modeli ile ilgili düşünceleri literatürdeki benzer araştırmalar ile karşılaştırılarak özetlenmiştir.

4.1.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada TYS modelinin uygulanacağı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim modelinin uygulanacağı öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda grupların puan dağılımlarının normal bir dağılım gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum da iki gruptaki öğrencilerin matematik seviyelerin aynı olduğu, herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.2. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerin Son Test Başarı Puanları İle İlgili Sonuçlar

Araştırma kapsamında TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel modelin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin matematik son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda 5 haftalık TYS modelinin uygulandığı deney grubunun son test sınavında aldığı puanlar ile geleneksel öğretim modelinin uygulandığı öğrencilerin son test sınavında aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden son test puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum TYS modelinin matematik öğretiminde, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte TYS modeli ile matematik dersinin daha işlevsel ve bilgileri kolay anlamaya yardımcı olduğu, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına bağlı olarak öğrencilere yararlı olduğu da ifade edilebilir (Keller, 2010).

Öğrenme, bireysel bir süreç olmasından dolayı her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Öğrenme süreçlerinde kullanılan eğitim-öğretim materyallerinin her öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek bir halde olması, öğrenme sürecini öğrenciler için anlamlı hale getirmektedir. TYS modelinde her öğrencinin sınıfa gelmeden önce hazır durumda olması ve eğitim materyallerinin öğrencilere hitap edecek şekilde uyarlanması ile öğrenim, öğrenciler için daha yararlı ve öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirmektedir. Bu isteklilik öğrencinin aktif olmasına ve bilgiyi hızlı öğrenmesine sebep olmaktadır (Smith, 2013).

Öğrenmede aktif katılım büyük önem göstermektedir. TYS modelinde kullanılan teknolojik aletlerin kullanımı 21. Yy. çağındaki öğrencilerine hitap etmesinden dolayı öğrenciyi derse çekmekte, derse katılım isteğini oluşturmaktadır. Teknolojinin kullanılması ile öğrencinin bireysel öğrenmesine yardımcı olması ve öğrencinin motivasyonunu arttırması TYS modelinin avantajlarındandır. Bu durum, TYS modelinin geleneksel modele göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada daha iyi olduğu sonucunu göstermektedir (Torun,2015).

Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Kaman (2020), araştırmasında 6.sınıf öğrencilerin İngilizce dersi öğretiminde TYS modelinin olumlu bir etkisi

olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Demir(2020), araştırmasında 5. Sınıf öğrencilerinin TYS modelinin çevre bilincine olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. TYS modelinin akademik katkısı ile birlikte öğrencilerin TYS uygulamasına yönelik öğrencilerin bakış açılarını inceleyen Suo ve Hou (2017), öğrencilerin derse karşı isteklerini arttığını, öğrencilerin TYS uygulamasının derse olumlu bir bakış açısı sağladığını belirtmiştir. Olumlu bakış açısı öğrencilerin derse olan ön yargılarını götürmekte, bilgiyi daha hızlı almasını ve kullanmasını sağladığını ifade etmiştir.

4.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma süreci boyunca deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda TYS modeli öncesinde aldıkları puanlar (Ön Test) ile 5 haftalık TYS modeli ile uygulanan konularının yer aldığı son test sınavında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrenciler son test sınavında daha yüksek bir puan aldıkları görülmektedir. Bu demektir ki TYS modeli ile öğrenciler matematik konularını daha iyi kavramakta, anlamakta ve anlamlandırmaktadırlar.

Alan yazın incelendiğinde farklı derslerin akademik başarısına TYS modelinin etkisi olup olmadığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Strayer (2012), bir lisede farklı derslerde TYS modelini uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin motivasyonların artış olduğunu ve bununla eş zamanlı olarak akademik başarılarının da arttığını belirtmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2021), tarafından yapılan araştırmaya göre TYS modelinin üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır olma durumlarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Akın (2016) in araştırmasında ise TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarında herhangi bir etkisi olmadığını, bununla birlikte öğrencilerin derse yönelik olumlu bakış açısı kazandırdığı ve motive ettiğini belirtmiştir. Motivasyon, öğrencileri güdüleyen en önemli etken olduğunu bilinen bir gerçektir.

4.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmada geleneksel modelin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunca kontrol grubu öğrencilerinin ön test sınavında aldıkları puanlar ile son test sınavında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ile geleneksel yaklaşımının, öğrencilerin matematik konularını öğrenmelerinde etkisinin çok az olduğunu, TYS modeli ile öğrencilerin geleneksel yaklaşıma göre etkisinin yüksek olduğu söylenilebilir.

Geleneksel yaklaşım modeli ile sınıf ortamında öğrenciler pasif durumunda olmaktadır. 4. Sınıf kazanım sayılarının fazla, kazanım sayılarına oran ile ders saatlerin oranının paralel olmamasından dolayı öğretmenler konuları yetiştirmekte zorlanmaktadır. Bu zorlama, öğretmenleri klasik sunuş yolu

ile öğretim metoduna yönlendirmektedir. Bu durumda öğretmen aktif, öğrenci ise pasif durumundadır. Bu durum öğrenmede verimliliği düşürmektedir (Kara, 2015).

4.1.5. Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modeli İle Matematik Dersini Öğrenmeye Yönelik Düşünceleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada öğrenmeye yönelik etkisi ile birlikte, öğrencilerin TYS modeline yönelik düşünceleri de büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla deney grubunun TYS modelinin matematik öğrenmesine etkisi ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda deney grubundaki 10 öğrenci TYS modelini çok sevdiklerini, matematik dersini bu uygulama ile daha iyi anladıklarını. Anlayamadıkları konuları rahatça sorma vaktinin olması ve öğrendiklerini sınıfta uygulayabildikleri gibi etkenlerden dolayı öğrenciler matematik dersini sevmeye başladıklarını ve sınavda daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde bu konu ile ilgili farklı derslere yönelik araştırmalar olduğu görülmüştür. Akgün (2017) ün yaptığı araştırmada göre TYS modeli öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ifade etmektedir. Çakıroğlu (2020) un yaptığı bir araştırmada ise TYS modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin motivasyonları ile geleneksel metodun uygulandığı gruptaki öğrencilerin motivasyonları arasında farklılık olduğu, TYS modeli uygulanan gruptaki öğrencilerin motivasyonların daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.1.6. Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modeline Yönelik Düşünceleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada deney grubu öğrencilerine TYS modeli uygulaması süreci boyunca neler hissettikleri ve düşünceleri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrenciler TYS modeli ile rahat bir ortamda ders işlediklerini, istedikleri gibi dolaşabildikleri ve eğlenebildikleri, bilgiyi araştırıp öğrenerek geldikleri ve direk oyunlara başlayabildikleri için modeli sevdikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler sınıfta sürekli hareketli olduklarını, kendilerini dedektif ya da bilgi peşinde koşan bir ajan gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum ile öğrencilerin sınıf ortamında aktif olduklarını, bilgiyi oyun ile birlikte kavrayıp, uyguladıkları için öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde bu konu ile ilgili farklı alanlarda araştırmalar olduğu görülmüştür. Turan (2015), araştırmasında TSY modeli ile öğrenim gören üniversite öğrencilerin ile geleneksel modelde öğrenim gören üniversite öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir. TYS modeli ile öğrenim gören üniversite öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Atıcı & Akgün (2016), TYS modelini Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde uygulamıştır. Uygulama sonucunda TYS modeli ile derse katılan deney grubu öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, öğrencilerin sınıf ortamında aktif olmalarını, ders içerik videolarını okula

gelmeden önce izlediklerini ve böylece sınıfta uygulama süresinin fazla olmasını öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiğini belirtmektedir.

4.1.7. Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modelinde Yaşadıkları Zorluklar ve Kolaylıklara Yönelik Düşünceleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırma süreci boyunca öğrencilerin 'TYS modelinde yaşadığınız zorluklar ve kolaylıklar nelerdir?' sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda 1 öğrencinin internet bağlantısının yavaş olmasında dolayı ders içerik videolarını izlerken uzun süre beklediğini ancak bu durumun velisi tarafından bağlantı hızlandırıcı tedarik ederek sorun ortadan kaldırılmış, öğrenci ders videolarını takip edebilmiştir. Bazı öğrenciler videolar izlerken not tutmanın zorunluluk olmasının onları ilk başlarda zorladıklarını ama zamanla bu duruma alıştıkları hatta sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin soru hazırlamayı bilmediklerini, soru yazmada zorlandıkları, zamanla soru yazma becerilerinin geliştiği söylenilebilir.

Öğrenciler kolaylıklar olarak sınıf içerisindeki etkinliklerin ve ders içerik videoların anlaşılmasının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Böylece öğrenciler konuları kolaylıkla öğrendikleri sonuca ulaşılabilir. Bazı öğrenciler dersi anlatan öğretmenin eğlenceli olduğu, konuyu çok kolay anlattığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin, öğretmen anlatımından dolayı konuyu kolay anladıkları söylenilebilir.

4.1.8. Deney Grubu Öğrencilerin Ders İçerik Videolarına Yönelik Düşünceleri İle İlgili Sonuçlar

Deney grubu öğrencilerin, TYS modelinde ders içeriklerin anlatıldığı videolar ile ilgili düşüncelerinin sorulduğu soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrenciler videoları, istedikleri miktarda izleyebilmeleri, videoyu başa sararak anlayamadıkları yerleri tekrar izleyebildiklerini, videoları istedikleri mekânda ve zamanda izleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ders videolarının istenilen miktarda izlenebilmesi, öğrencilere kolaylık sağladığı ve anlaşılmayan noktaların tekrar izlenebilmesi öğrenmede öğrencilere yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrencilerin videolarının izlenme zorunluluğu olması, konuyu öğrenmede daha kolaylık sağladığı ve öğrencilerin soru yazma becerilerini geliştirdiği söylenilebilir.

4.1.9. Deney Grubu Öğrencilerin TYS Modeline Yönelik Benzetmeleri

Araştırmaya katılan deney öğrencilerinin TYS modelini bir şeye benzetmeleri istenilmiştir. Öğrenciler hayal güçlerine bağlı olarak cevaplar vermişlerdir. Cevapların incelenmesi ile TYS modeli; oyun, eğlence, hayal, dedektif, farklılık, oynamak, etkinlik, kolay oyun, benim sınıfım, sihir kavramları ile benzetme yapılmıştır. Bu benzetmeler doğrultusunda öğrenciler TYS modelini olumlu kavramlar ile benzetme yapmışlardır.

Araştırman sonuçlarına göre TYS modelinin matematik öğretiminde uygulanması, öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olduğu, konuyu kavramada ve anlamlandırmakta öğrencilerin başarılı oldukları anlaşılmıştır. Bu şekilde öğrenciler akademik sınavlarda başarılı oldukları bununla birlikte öğrencilerin TYS modelini sevdikleri ve derslerin devamlı bu yöntem ile devam etmesini diledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler ve bulgular incelendiğinde TYS modelinde, öğrencilerin aktif olduğu, hem öğrenciler arasında hem de öğretmen-öğrenci arasında sınıf içi iletişimin yoğunlaştığı, grup çalışmalarının ve bireysel etkinliklerin uygulandığı, rahat bir ortam imkânı vererek öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirilmektedir. Eğitim materyallerin öğrencilere hitap etmesi, öğrencilerin uygulamaya katılma motivasyonunu arttırmaktadır. TYS modeli öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun öğrenimi sağlamasından dolayı öğrencilerde öğrenme sürecini daha kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu bağlamda TYS modelinin matematik öğretiminde var olan problemlerin aşılması için kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

4.2.Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden aşağıda iki ayrı başlık halinde ele alınmıştır.

4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- TYS modelini uygulayabilmek için öğretmenlere teknolojik alet ve cihazların kullanımı ile ilgili seminerler verilmelidir.
- Eğitim- öğretim sürecinde ders materyallerini iyi bir şekilde ayarlanmalı ve düzenlenmelidir. Öğretmen etkinliklerinde kullanacakları materyalleri Bloom taksonomisine dikkat ederek hazırlanmalıdır.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin videoları izlemelerini sağlamak amacıyla konu ile ilgili not almalarını veya soru hazırlamalarını istenilebilir. Sorular dersin başlangıcında cevaplandırılmalıdır.
- Modelin uygulamasında öğretmenin sınıf yönetiminde uzmanlığı sağlanmalıdır. Öğretmen modelin iyi uygulanabilmesi için süreci iyi yönlendirmelidir.
- Öğretmen TYS modeli uygulama sürecinde okul dışındaki ve okul içindeki etkinlikler dikkatli bir şekilde planlanmalıdır.
- TYS modeli ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli, kullanılacak teknolojik aletler ile ilgili nasıl ve ne amaç için kullanılacağı açıklanmalıdır.
- Bu uygulamada ders videolarının iletilmesinde youtube kanalı kullanılmıştır. Öğrencilerin ders videolarını izlerken iletişimi geçebilecekleri platformlar kullanılabilir.

- Ders videolarına ulaşmakta zorlanabilecek öğrenciler için önlem alınmalıdır. Eğitim kurumları laboratuvarlar kullanılabilir ya da videolar DVD, cd ve hafıza kartlarına yüklenerek öğrencilere verilebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- TSY modelinin farklı zekâ seviyelerine etkileri incelenebilir.
- Bu araştırma ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinde matematik dersi için uygulanmıştır. Araştırma farklı dersler için de araştırılabilir.
- Araştırma süresi uzatılabilir.
- Modelin demografik özellikler bakımından farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, İ. (2020). Ortaokul Fen Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Uygulamaları . *Yüksek Lisans Tezi* . Kastamonu.

Aydemir, E. (2019, June). The Impact Of Flıpped Classroom Approach On The Readıng And Wrıtıng Achıevement, Self-Regulated Learnıng, And Classroom Interactıon Of Pre-Servıce Englısh Teachers. *The Degree Of Doctor Of Phılosophy*. İstanbul.

Aydın, H. (2020). Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Tam Sayılarda İşlemler Konusunun Öğreniminde Akademik Başarıya Etkisi . *Yüksek Lisans Tezi* . Erzurum.

Çakar, V. (2019). Fizik Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kullanılmasının Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi . *Yüksek Lisans Tezi* . Zonguldak.

Çarpıcı, S. S. (2019). Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul.

Çoşkun, G. (2020). Ters Yüz Eğitim Modeliyle Stem Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarına Ve Stem Eğitim Yaklaşımına Yönelik Etkisi . *Yüksek Lisans Tezi*. Antalya, Akdeniz Üniversitesi.

Delozier, S. J. (2017). Flipped Classrooms: A Review Of Key Ideas And Recommendations For Practice. *Educ Psychol Rev* , 29:141–151 .

Deniz, H. K. (2019). Matematġk Dersġnde Oyun Ve Etkġnlġk Desteklġ Ters Yüz Sınıf Modelġnġn Öğrencġ Baġarısına, Problem Çözme Ve Problem Çözmeye Yönelġk Yansıtıcı Düğünme Becerġlerġne Etkġsġ. *Doktora Tezi*. Elazığ.

Hayırsever, A. O. (2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 572-596.

Girgin, P. (2020). Eylem Araştırması: İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Ters-Yüz Sınıf Ve Web 2.0 Teknolojisine Yönelik Algıları Ve Motivasyonları. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin.

Kaman, N. (2020). İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkililiğine Yönelik Deneysel Bir Çalışma . *Yüksek Lisans Tezi* . Kırşehir.

Keskin, E. (2020). Ters Yüz Sınıf Yönteminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi ‘‘Asitler, Bazlar Ve Tuzlar’’ Ünitesindeki Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum.

Seçilmişoğlu, C. (2019). Ters-Yüz Eğitim Modelinin İngilizce Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.

Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış Tersyüz Sınıf Modeline Yönelik Öğrenci Görüşleri . *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132 .

Şahin, İ. (2021). Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi . *Yüksek Lisans Tezi*. Nevşehir.

Touchton, M. (2015). Flipping The Classroom And Student Performance İn Advanced Statistics: Evidence From A Quasi-Experiment . *Journal Of Political Science Education* , 28-44.

Uzun, E. (2019). Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim Dağıtım Ve Tüketim Ünitesinde Uygulanmasının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi* . Aksaray.

Yaşar, M. Ö. (2020). Integratıng A Mooc-Based Flıpped Classroom Model Into The Elt Program: Pre-Servıce Englısh Language Teachers’ Experıence And Perceptıons . *The Degree Of Master Of Arts* . İstanbul.

Yavuz, D. (2020). Ers Yüz Eğitim Modelinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersi Dil Bilgisi Öğretiminde Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa.

Yılmaz, T. (2020). A Qualıtatıve Study On Instructors’ Attıtudes, Readıness, And Challenges Toward Flıpped Teachıng In Preparatory Schools. *Master’s Thesıs* . Ankara.

EKLER

EK-2: Veli İzin Belgesi

VELİ ONAY BELGESİ

Değerli Veli,

Merhaba, Ben Akdeniz Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans yapmaktayım. Matematik dersinde Flipped Classroom modelinin uygulanması ile ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Yapılacak olan bu çalışma Kaymakamlık onayıyla okul yetkililerinin bilgisi dâhilinde olup dersin öğretmeni olan benimle birlikte çalışmalar yürütülecektir. Yapılacak olan çalışmalar esnasında öğretim programı aksamayacaktır. Bu çalışma öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılımı sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuğunuzun devam etmekte olduğu 4-B sınıfında matematik dersinde çalışma için yapılacak etkinlikleri birlikte uygulamak ve eğitimi değerlendirmek üzere çocuğunuza sorular sormak istiyorum.

Dilek Ilgın ÖZBEN Sınıf Öğretmeni (Ders Öğretmeni)

Aşağıda imzası olan ben, yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. ……. numaralı öğrencinin çalışmaya katılmasına izin veriyorum.

Tarih: Veli Ad Soyad:

İmza

2069

Konu Alanı: Uzaktan Eğitim

PANDEMİ İLE GELİŞEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIĞI TEKNİK PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Atila ŞİMŞİT[151], Suna ŞİMŞİT[152],

ÖZET

Pandemi sürecinde okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim ile eğitim devam ettirilmeye çalışılmıştır. Tüm dünyada okulların kapatılmasıyla öğrenciler ve öğretmenler eğitim faaliyetlerini zorunlu olarak uzaktan eğitim yöntemi ile gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın amacı; pandemi sürecinde yoğun olarak uygulanan ve pandemi sonrasında da bazı alanlarda kısmen uygulanmakta olan uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan teknik sorunlar ve çözüm önerilerinin araştırılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır; Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan teknik sorunlar nelerdir? Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan araç, program ve diğer materyallerden kaynaklı olumlu ve olumsuz yönler nelerdir? Öğretmenlerin uzaktan eğitim araç ve programlarını kullanabilmekte teknik yeterlilik düzeyleri nedir? Öğretmenleri ve yöneticilerin mesleki kıdemleri uzaktan eğitim çalışmalarında etkili midir? Yerleşim yerlerinin özelliği ve sosyoekonomik bakımdan uzaktan eğitim çalışmalarında farklılıklar var mıdır? Gelecek de yaşanabilecek olası bir durumda okul müdürü ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki görüş ve önerileri nelerdir? Araştırmanın evrenini Trabzon, Erzurum, Bartın, Kocaeli ve İstanbul İllerindeki Milli Eğitim Bakanlığın a bağlı resmi İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklemi random yöntemiyle seçilen okullardan yine random yöntemiyle seçilen farklı branşlardan 30 öğretmen ve 10 yönetici oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler uzman görüşüne sunularak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler Trabzon ilinde yaşayan katılımcılarla yüz yüze yapılmıştır. Diğer illerde yaşayan araştırma kapsamındaki katılımcılarla görüşme internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi yapılarak matrise dönüştürülmüş ayrıca frekans değerlere göre sıralanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki problemler tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde ders oluşturma, ders tanımlama, ders platformuna giriş teknik problemleri, öğretmen ve öğrencinin internet bağlantısı, internet bağlantı kalitesi, cihazlara sahip olamama veya teknoloji yetersizliği (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.), öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim ders platform kullanım bilgi ve tecrübe eksikliği, kıdem yılına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini yönetememe ve gerekli bilişim bilgisini öğrenememe ön yargı ve korkusu, yerleşim bölgelerine göre teknolojiye erişme ve satın alma güçlükleri. Araştırma bulguları ve sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir: Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde gerekli bilgi ve becerilerini edinmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlere alınması. Bilişim Teknolojileri ders müfredat içeriğinde, içerik oluşturma programları güncellenerek öğrencilere öğretilmesini. Milli Eğitim Bakanlığının sivil toplum kuruluşları desteğiyle öğrenci ve öğretmenlere yönelik teknolojiye sahip olma

[151] Öğretmen, atila.simsit@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[152] Öğretmen, atilasuna@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

ve gelişen teknolojiyi takip edebilme çalışmalarının yapılmasını. Ders platform kullanımının kolay ve kontrol edilebilir olarak düzenlenmesini.

Anahtar Kelimeler: *Pandemi, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Öğretmen ve Yönetici Yeterlilikleri*

TECHNICAL PROBLEMS FACED BY TEACHERS AND MANAGERS IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION DEVELOPED BY THE PANDEMIC AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

ABSTRACT

Pandemic process, schools were closed and education was tried to continue with distance education. With the closure of schools all over the world, students and teachers have necessarily carried out their educational activities with the distance education method. The purpose of this research is to investigate the technical problems and solution suggestions that arise in the distance education process, which is heavily applied during the pandemic process and partially applied in some areas after the pandemic. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought;What are the technical problems experienced in distance education applications during the pandemic?What are the positive and negative aspects of the tools, programs and other materials used in the distance education?What are the technical competence levels of teachers in using distance education tools and programs?the professional seniority of teachers and administrators effective in distance education studies?Are there any differences in distance education studies in terms of the characteristics of the settlements and socio-economic terms?What are the opinions and suggestions of the school principal and teachers on distance education in a possible future situation? The universe of the research consists of teachers and administrators working in official primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the provinces of Trabzon, Erzurum, Bartın, Kocaeli and Istanbul. The sample consists of 30 teachers and 10 administrators from different branches selected by random method from schools also selected by random method. A semi-structured interview form was used to collect data. The information obtained was presented to the expert opinion and an interview form was created. The interviews were conducted face to face with the participants living in Trabzon. The interviews with the participants living in other provinces within the space of the research were conducted via the internet. The data obtained were analyzed and transformed into a matrix and also ranked according to frequency values. The following problems were identified within the scope of the research. Course creation, course definition, technical problems of entering the course platform during the pandemic,internet connection of teacher and student, quality of internet connection, lack of devices or lack of technology (smartphone, tablet, computer, etc.),Lack of knowledge and experience of students and teachers in using distance education course platform,prejudice and fear of teachers not being able to manage the distance education process and learning the necessary information according to the seniorityyear,difficulties in accessing and purchasing technology by residential areas. In the light of research findings and results , the following suggestions were made.Organizing practical in-service training for teachers to acquire the necessary knowledge and skills in the distance education process.Teaching the students by updating the content creation programs in the content of Information Technologies course curriculum.Carrying out studies for students and teachers to have technology and to follow the developing technology with the support of non-governmental organizations by the Ministry of National Education. Arrangement of course platform usage in an easy and controllable way.

Keywords: *Pandemic, Distance Education, Distance Education Teacher and Manager Competency*

GİRİŞ

Covid 19 Pandemi sürecinde okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim ile eğitim devam ettirilmeye çalışılmıştır. Tüm dünyada okulların kapatılması dolayısıyla 191 ülkede 1,5 milyar öğrencinin, bu durumdan etkilendiğini; yaklaşık olarak ise 63 milyon öğretmenin derslerini uzaktan eğitim yöntemi ile zorunlu gerçekleştirdiğini belirtmektedir (Birleşmiş Milletler, 2020)

Uzaktan eğitim mekan zaman sınırlılığının esnekliğinden yararlanılarak öğrenciye kullanılan teknolojik imkan ve olanaklar çerçevesinde eğitimi sunmak, gerçekleştirmektir. Uzaktan eğitim öğrenme sürecinin etkililiği artırabilen çoklu ortam materyalleri sunma gibi yararları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenme sürecinde planlanan etkinlikler, kullanılan materyallere göre eğitime zenginlik ve farklılık katmaktadır. Bu materyal ve içeriklerin, kullanılan ders platformlarına entegre edilmesi ve yönetilmesi bilgi ve tecrübe gerektirmektedir.

Pandemi de gerçekleştirilmiş ve hale hazırda yürütülmekte olan uzaktan eğitim sürecinde gerçekleşen teknik sorunlar, öğretmen teknik kullanım yeterlilikleri tespiti, gelecek süreçte okul müdürü ve öğretmenlerin önerilerinin belirlenmesi uzaktan eğitim çalışmalarının kurgulanması ve yürütülmesinde önem taşımaktadır.

Pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarında teknik sorunları tespit etmek, araç, gereç, program ve materyal kaynaklı olumlu ve olumsuz yönleri belirlemek yürütülen çalışmalara rehber olacaktır. Süreçte öğretmen yeterliliklerin tespiti öğretmenlerin edinmesi gereken bilgiler için alacağı eğitimleri belirleyecektir. Yerleşim yerleri ve sosyal ekonomik durumların tespiti eşit eğitim fırsatları sunmak için yapılacak iyileştirme çalışmaları planlama çalışmalarına bilgi kaynağı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yönteminde desenlenmiştir. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Pandemi ile gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerin olumlu ve olumsuz yönleri incelenerek, çözüm önerileri sunmak hedeflenmiştir

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Trabzon, Erzurum, Bartın, Kocaeli ve İstanbul İllerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklemi random yöntemiyle seçilen okullardan yine random yöntemiyle seçilen farklı branşlardan 30 öğretmen ve 10 yönetici oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Farklı 5 il de görev yapmakta olan okul yöneticileri ve farklı branşlarda ki öğretmenler araştırmacının veri kaynağı olmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Trabzon ilinden araştırma kapsamına dahil edilen yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Diğer 4 ilde ise çalışmanın doğasına uyumu düşünülerek uzaktan çevrimiçi bağlantı ile görüşmeler yapılmış; veriler toplanmıştır.

Yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin bir kısmı sayısal verilere dönüştürülerek tablolar halinde sunulmuştur. Görüşlerin bir kısmı ise frekans değeri dikkate alınarak listelenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1 Okullarda Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Teknik Sorunlar

Yöneltilen Sorular	Yönetici Frekans (f)	Öğretmen Frekans (f)
Öğrenci internet erişiminin olamaması	7	23
Öğrencinin tablet, bilgisayar, akıllı telefona sahip olmamasından kaynaklı problem	4	22
Ders tanımlama sisteminde sistemsel alt yapı problemleri (Eba, Zoom vb. uygulamalar).	4	20
Ders tanımlama sürecinde ders saati zamanlama kısıtlamaları.	3	18
Öğrenci internet bağlantısında ki hız problemi	2	15
Öğretmenin tablet, bilgisayar, akıllı telefona sahip olmamasından kaynaklı problem	2	9
Öğretmen internet erişiminin olamaması	1	8
Okul internet bağlantısının olamaması veya etkin, verimli kullanım problemleri(hız)	1	6
Öğretmen internet bağlantısında ki hız problemi	1	3

Süreç içerisinde ders tanımlama alt yapı çalışma alanı olarak EBA ve Zoom programı kullanılmış, sürecin başlarında program kullanımı bilgi eksikliği ve ders saati tanımlamaları en büyük problem olarak belirtilmiştir. (Tablo 1)

Uzaktan eğitim uygulama sürecin de ise ifade edilen en büyük sorunlar;

- Öğrenci internet erişimi olmaması,
- Öğrencilerin internet bağlantısı hız sorunu,

- Öğrenciler tablet, akıllı telefon, bilgisayar eksikliği,
- Öğrenci ve öğretmenlerin kullanılan programların uygulamasında donanım performans olumsuzlukları

olarak sıralanır.

Sürecin uzaktan eğitim ile işleyişinin olumlu yönlerinde en büyük katkı eğitimin sürdürülmesi olarak belirtilmiştir. Alınan eğitimin somutlaştırılmaya çalışılması, öğrenci ve öğretmenlerin sosyal açıdan okul ortamı arkadaşlık gibi sosyal eksiklikleri giderme, öğrenci performans takibi, yeni programları öğrenme ve kullanma olumlu etkiler olarak ifade edilmiştir.

Alt yapı eksikliği kaynaklı erişim problemleri, öğrencilerin cihaz temini veya erişim problemleri le süreç içinde eğitimden kopmaları, öğrenci ve velilerin süreci tatil gibi algılaması, öğrencilerde teknoloji bağımlığı, olumsuz etkiler olarak belirtilmiştir.

Program kullanımı teknik yeterlilik düzeyi konusunda, internet hız problemi 9 öğretmen, ders bağlantı oluşturma 4 öğretmen, program kullanım bilgi yetersizliği 3 öğretmen, öğrenci bilgi eksikliği koşunda 3 öğretmen sorun yaşadığını ifade etmiştir. İdareciler sorun belirtmemiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının uzaktan eğitim çalışmalarında etkisine bakıldığında Öğretmen ve yöneticilere göre çalışma yıllarının önemli olduğu olumlu yönde ifade edilmiştir. Teknoloji kullanım kolaylığının mesleki yıl ile değil teknolojik yeniliklere açık olma ile ilişkili olduğu, mesleki tecrübesi yüksek olan öğretmenlerin tecrübesinden kaynaklı süreci daha iyi yönetebildiği, ders sırasında oluşan problem ve olumsuzluklar karşısında hızlı çözüm ürettiği dersi kesintiye uğratmadığı belirtilmiştir.

Yerleşim yerlerinin özelliği ve sosyoekonomik durumunun uzaktan eğitim çalışmalarına etksine bakıldığın da; öğretmen ve yöneticilerin tümü etkisinin olduğunu belirtmişler, bu etkinin öğrencinin internet erişimi, tablet, bilgisayar ve akıllı cihazlara sahip olamayışı, mevcut cihazlar ve internet erişiminin verimli çalışmaması, ders takip ve katılım yönünden veli ve öğrencide motivasyon eksikliği olumsuz yönde etki olarak sonuçlanması olarak görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumsuzluklara karşı okul yöneticileri ve öğretmenlerin çözüm önerileri yönetici ve öğretmenlerin cevaplarındaki yükseklik oranına göre sıralanırsa;

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından alternatif ders programlarının oluşturulması,
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alt yapı iyileştirmeleri yapılarak fırsat eşitliği sağlanması,
- Okullarda teknoloji entegrasyonu çalışmaları yapılarak bu çalışma sonun da “Eylem Planları” oluşturulması ve uygulanması,

- Öğretmenlerin eksik olduğunu düşündüğü alanlarda eğitimini alarak eksikliğini gidermeleri,
- Öğretmenlerin derslerin okuldan yönetmesi.

Olarak sıralanmaktadır.

SONUÇ

- Pandemi sürecinde ders oluşturma, ders tanımlama, ders platformuna giriş teknik problemleri yaşandığı,
- Öğretmen ve öğrencinin internet bağlantısı, internet bağlantı hızı, cihazlara sahip olamama ya da teknoloji yetersizliği (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.),
- Öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim ders platform kullanım bilgi ve tecrübe eksikliği,
- Yerleşim bölgelerine göre teknolojiye erişme ve satın alma güçlükleri,

tespit edilmiştir.

ÖNERİ

- Okullarda teknoloji entegrasyonu çalışmaları yapılarak bu çalışma sonunda eylem planları oluşturulması ve uygulanması,
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uzaktan eğitim ile yürütülecek öğrenci ders programlarının oluşturulması,
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde gerekli bilgi ve becerilerini edinmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlere alınmasını,
- Bilişim Teknolojileri ders müfredat içeriğinde, içerik oluşturma programları güncellenerek öğrencilere öğretilmesini,
- Milli Eğitim Bakanlığının sivil toplum kuruluşları desteğiyle öğrenci ve öğretmenlere yönelik teknolojiye sahip olma ve gelişen teknolojiyi takip edebilme çalışmalarının yapılmasını,
- Ders platform kullanımının kolay ve kontrol edilebilir olarak düzenlenmesini,
- Velilerin teknolojiyi edinme ve sahip olma konusunda desteğe ihtiyacı olan öğrencilere destek sağlamaları

önerilmektedir.

KAYNAKÇA

OECD. (2020a). Education and COVID-19: Focusing On The Long-Term Impact Of School Closures. OECD. 20 Mart 2021 tarihinde https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19- focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/ adresinden erişildi.

1878

Konu Alanı: Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ

Abdurrahman KANAÇ[153],

ÖZET

Uluslararası alanda zorunlu eğitim kurumlarına devam etmek durumunda olmayan kişiler yetişkin bireyler olarak kabul edilmektedir. Gerek fiziksel ve de gerek psikolojik açıdan olgunlaşmış, eş olma, anne, baba olma gibi rolleri yerine getiren, bir işte çalışan ve meslek sahibi kişiler olarak tanımlanan yetişkin bireylerin hayat boyu gelişimleri çerçevesinde öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Burada karşımıza hayat boyu öğrenme kavramı çıkmaktadır.

Çalışmada hayat boyu öğrenim ve yetişkin eğitimi arasındaki sıkı ilişki ve Bursa yerelinde hayat boyu eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Hayat Boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, açık öğretim, yaygın eğitim*

LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

Keywords: *Lifelong Learning, Adult Education, non-formal education, informal education*

GİRİŞ

Dünya son yüzyıllarda daha hızlı bir değişim ve gelişim süreci içine girmiştir. Bu süreçten şüphesiz eğitim sistemleri de etkilenmektedir. Eğitim sistemleri ve politikaları bu gelişim ve değişim sürecine paralel olarak sürekli güncellenmeli ve çağın ihtiyacı olan insan kaynağını yetiştirici niteliğe kavuşturulmalıdır.

Günümüz dünyası çok yönlü, çok merkezli, sürekli değişen ve giderek karmaşıklaşan bir yapıya doğru ilerlemektedir. Bu süreçte bilgi toplumundan beceri toplumuna geçileceği ve geleceğin becerilerine

[153] Öğretmen, alpkanac16@hotmail.com, Bursa

odaklanılacağı dile getirilmektedir. Uluslararası kuruluşlar tarafından 21. yüzyıl için çeşitli beceriler belirlenmektedir. Bunlar her bireyin ilerlemesi, kişisel gelişimi, aktif vatandaşlık, iş ve sosyal bütünleşme için gerekli olan becerilerdir. Öğrenmek ve öğrenmeyi öğrenmek için okuma, yazma gibi dil becerilerini geliştirmek, matematik, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilmek gerekmektedir.

Bu süreçte eleştirel düşünme, yaratıcılık, girişimcilik, sorun çözme, karar alma, duyguları yönetme gibi becerileri geliştirme de önemli olmaktadır. Geleceğin becerilerini geliştirmek, başarılı olabilmek için hayat boyu öğrenmek ve kendimiz sürekli geliştirmek zorundayız.

Bugün, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme ile bireylerin çeşitli becerilerinin geliştirilmesi ve giderek öğrenen bir toplum oluşturulması amaçlanmaktadır. Böylece aşamalı olarak bilgi toplumundan beceri toplumuna geçişin alt yapısı hazırlanmaktadır.

Günümüzde okullarda verilen eğitim belli bir müfredat doğrultusunda gerçekleştiği için bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı donanımın tamamını sağlamada yetersiz kalmaktadır. Çünkü bilim dünyasında meydana gelen gelişmeler, insanların mesleğini icra etmesinde ve yaşamını günün gerektirdiği bilgi ve becerilerle sürdürmesinde gereksinim duyacağı bilgileri sürekli değiştirmekte ve geliştirmektedir.

Bu nedenle, örgün eğitimin boşluklarını dolduracak, eğitimden beklenen sürekliliği ve işlevi sağlayacak, bütün topluma vatandaş olma bilincini kazandıracak bir faaliyet olarak yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları öne çıkmaktadır.

Günümüzde bu kavramlar, Avrupa'da kiliseler, üniversiteler, müzeler ve kütüphaneler aracılığı ile doldurulmaya çalışılırken, Anadolu coğrafyasında medreseler, camiler, ordu, ahilik teşkilatları, loncalar, terbiye ocakları ve Türk ocakları aracılığıyla bireylerin gerek mesleki, gerek dini, gerekse sosyal ihtiyaçlar şeklinde doldurulmaya çalışılmıştır.

Yetişkin eğitimi OECD tarafından zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış, asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını ve ilgiyi tatmin etmek amacıyla özellikle düzenlenen faaliyetler ya da programlar olarak tanımlanmıştır. UNESCO'ya göre ise yetişkin eğitimi genellikle on beş ya da daha ileri yaşta olup normal okul ve üniversite sisteminin dışında tutulan kimselerin yararına sunulan ve gereksinimlerine göre düzenlenen ve hedef kitlenin yeteneklerini geliştirmelerine bilgilerini arttırmalarına, teknik ya da mesleki yeteneklerini iyileştirmelerine ya da bunlara yeni bir yön vermelerine, hem kişisel gelişme bakımından hem de bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür.

Yaygın eğitim ise genel olarak örgün eğitim sistemi içerisine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden ayrılmış bireylere gerekli bilgi beceri ve davranışları kazandırmak için,

onların ilgi istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı eğitim öğretim, rehberlik ve uygulama etkinlikleri olarak kavramsal bir boyut kazanmaktadır.

Yaygın programları her yaşa ve her eğitim seviyesine göre düzenlenebilir, meslek öncesi, meslek içi, alan değiştirme ve meslek geliştirmelere imkân sağlar. Aynı zamanda kalkınmakta olan yurdumuz için tercih edilen ve öncelik verilen bir eğitim alanı olarak kabul görmektedir. Yetişkin eğitiminin sistemli olarak gelişmesi sonucunda "yaşam boyu öğrenme" kavramı ön plana çıkmıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı özellikle 20. Yüzyılın son çeyreğinde öne çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme OECD (1996) tarafından resmi veya gayri resmi olsun bilgi beceri ve yetenekleri geliştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmıştır.

Avrupa Komisyonu (2006) ise yaşam boyu öğrenmeyi "bilgi, beceri ve yetkinliklerin kişisel, yurttaşlıkla ilişkili, sosyal ve/veya istihdama ilişkin bir perspektifte geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri" olarak tanımlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin önemi, öğrenmenin yaşam süresince gittikçe artan etkisinin farkına varılmasıyla ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme; küreselleşme, bilgi ekonomisi, ulusal ekonomiler arası rekabet, işsizlik, bireysel istihdam ve bilgi toplumundan dışlanma gibi sorunlarla başa çıkabilmenin en önemli yolu olarak görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenime baktığımızda üç tür eğitimin olduğu görülür. Birincisi okullarda bir müfredat dahilinde verilen eğitimdir (formal). İkincisi okul dışında daha çok mesleki becerileri geliştirmeye dayalı diploma yerine sertifika veya yeterlik belgesi verilen eğitimlerdir (nonformal). Üçüncüsü ise bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ya zayıf oldukları bir alanı güçlendirmek, ya da sevdikleri bir konuda daha çok bilgi ve yetenek sahibi olmak üzere aldıkları eğitimdir (informal). İlk ikisi toplumsal iken sonuncusu bireyseldir. İlk ikisi yönetim tarafından toplum için düşünülür ve gerçekleştirilirken üçüncüsü bireylerden gelen talep doğrultusunda şekillenmektedir. Dolayısıyla daha esnektir ve ilki kadar kurumsal olmazlar. Üçüncüsü birey haklarının ve demokrasinin gelişmiş olduğu ülkelerde daha yaygındır

Beşikten mezara kadar devam eden eğitim faaliyetlerini ifade eden yaşam boyu öğrenme kavramı eğitimi her yaşta ve her yerde destekleyen bir kavram olma yolunda gitmekte ve gün geçtikçe önem arz etmektedir. Eğitimin yaşam boyu sürmesi kişilerin örgün eğitimlerinden sonra da eğitim faaliyetlerinin devam etmesidir. Bu noktada yetişkin eğitimi ve halk eğitimi önem kazanmaktadır. Kişinin kendi potansiyelini keşfetmesi, kendi için kariyer planları yapması, kişinin kendini geliştirmesi ve sürekli yenilemesi küreselleşen toplumlarda yaşam boyu eğitimi gerekli kılmaktadır

Çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yaşam boyu eğitim kavramı popüler hale gelmiştir. Türkiye'de yaşam boyu eğitim ile ilgili olarak Kalkınma Planlarından, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundan,

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinden söz edebiliriz. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 40. maddesinde yaygın eğitimin amaç, kapsam ve görevlerine yer verilmiş 9. maddesinde ise "sürekli eğitim" ile "her yerde eğitim"e vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Ülkemizde hayat boyu öğrenme MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü marifetiyle uygulanmaktadır. "Hayata mutlu bireyler hazırlamak için her zaman, her yerde, herkese eğitim." Vizyonuyla çalışmalarını şekillendiren Hayat Boyu Genel Müdürlüğü misyonunu şöyle belirlemiştir: "Öğrenen topluma dönüşüm sürecinde beşikten mezara kadar rehberlik hizmeti sunan; bireyin bilgi, şuur ve yetkinliklerini geliştirerek insanlığın kalkınmasında sorumluluk almasını destekleyen; belgelendirilebilen, izlenebilen kaliteli eğitimler sunmak.".

1979'da Yaygın Eğitim Enstitüsü ile başlayan hayat boyu öğrenme çalışmaları, 1983'te Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olarak ardından da 2000 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak bugün bakanlık bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir.

Bu faaliyetlere 2022 yılında 1 milyon 738 bin 198 vatandaşımız katılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bursa özelinde baktığımızda 2022 yılında Bursa'da 15 Bin 137 kurs açılmış. Bu kurslara 516 Bin 595 kişi katılmıştır. Bu rakamın 313 Bin 852'sini kadınlarımız; 202 743'ünü de erkek vatandaşlarımız oluşturmaktadır.

Ayrıca Bursa genelinde Hayat Boyu Öğrenime bağlı açık öğretim orta ve lise öğrenimini alan kişi sayısı 55 Bin 664'tür. Bu kişilerden 4328'i Açık ortaokulda ve 51 Bin 336'sı da Açık lisede öğrenim görmektedirler.

Bünyesinde açık lise bulunan beş adet okulumuzla yapılan görüşmelerde öğrencilerin %80'e yakın bir kısmının çalışma hayatında aktif olduğu görülmektedir. %10'luk bir bayan grubunun başörtüsü problemleri ile ara verdiği ve açıktan devam ettiği sonuçlarına ulaşmış bulunuyoruz. %10'luk bir kesim de ki ciddi bir kar topudur ve gittikçe yuvarlanarak çığa doğru dönüşmektedir, son sınıfta açık liseye katılan öğrencilerden oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi hayat boyu öğrenme öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamak adına önemli bir enstrüman görevi görmektedir.

Yaşam boyu öğrenme; örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer becerilerin kazanılmasına yol açan

öğrenmeyi de içerdiği için yaş, statü ya da eğitim seviyesine bakılmaksızın okullarda, üniversitelerde, evde, işte ya da toplum içinde diğer herhangi bir yerde gerçekleştirilebilmektedir.

Sonuç olarak; hayatboyu öğrenme ile ilgili ülkemizde yapılan projelerle Türkiye'de öğrenme kültürünün yaygınlaştırılması, özellikle de istihdama yönelik öğrenme programlarına erişimi ve katılımı artırmanın hedeflendiği görülmektedir. Burada en önemli problem, bilgi kirliliğine maruz kalan 11 ve 12.sınıf öğrencilerinin dershane yönlendirmeleri ve baskıları ile örgün eğitimden aldıkları kalitenin altında kalmalarıdır. Bakanlığımızın buna gereken pansuman tedbiri alması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

MEB Verileri

Kaya H.E. (2014). Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)

Hake, B. (2005). AB politikaları ve bilgi ekonomisi: Yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. F. Saylan ve A. Yıldız (Ed.), Yaşam boyu öğrenme sempozyum kitabı içinde (s.15-30). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegema Yayıncılık.

Konu Alanı: Eğitim Bilimlerinde Araştırma

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN 1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE BİLMEYEN ÖĞRENCİLERLE İLK OKUMA YAZMA DERSİNDE VE OKULA UYUM SÜRECİNDE YAŞADIĞI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ

Engin İŞ[154], Mustafa KAHRAMAN[155],

ÖZET

Okuma ve yazma eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda sınıf öğretmenleri tarafından öğretilen hayata hazırlık sürecinin temel basamaklarından olan becerilerdir. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmayıp aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işlevi de yerine getirmektedir. Günümüzde hala belirli bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devam ediyor olması ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, Türkçe bilmeden okula başlayan 1.sınıf öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı problemlerin ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırma; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle okuma yazma öğretiminde ve okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Derik ilçesi köylerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 45 1.sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem alma tekniği ile saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, öğrencilerin Türkçe kelime hazneleri olmadığı için hece birleştirmede ve telaffuzda sıkıntı yaşadığını aynı zamanda bu öğrencilerin yazmaya geçseler bile anlamlı okumada sınıf düzeyinin gerisinde kaldıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenin sınıfta ana dili farklı olan öğrenciye fazla yönelmesi, ders içi zaman kayıplarına sebebiyet verdiğini her öğrenciye aynı zamanı ayıramadıklarını ve öğrenmede farklılıkların meydana geldiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerle etkin iletişim kuramayan ve kendini ifade edemeyen öğrencilerin kendilerini iletişime kapattıklarını öğrenme süreçlerine katılmadıklarını bu durumdan kaynaklı motivasyon düşüklüğü yaşadıkları dile getirilmişlerdir.

Anahtar kelimeler: *Birleştirilmiş Sınıf, Türkçe Bilmeyen Öğrenciler, İlk Okuma Yazma, Okula Uyum*

[154] Dr. Öğr. Üys., enginis47@gmail.con, Mardin Artuklu Üniversitesi
[155] Öğretmen, mustafakahraman47@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

INVESTIGATION OF THE PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS OF FIRST GRADE TEACHERS WORKING IN MULTIGRADE CLASSES IN THE FIRST READING AND WRITING LESSON WITH STUDENTS WHO DO NOT KNOW TURKISH AND IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO SCHOOL

ABSTRACT

Reading and writing education is one of the basic steps of the preparation process for life taught by classroom teachers in institutions affiliated to the Ministry of National Education. In this context, primary literacy teaching is not limited to basic reading and writing skills, but also fulfi lls an important function in the development of mental skills such as thinking, understanding, sequencing, classification, questioning, relating, analysis, synthesis and evaluation. It is important to determine the problems faced by the teachers working in multigrade classrooms during the first literacy process with the first grade students who started school without knowing Turkish, and the solution proposals for these problems. This research; It is aimed to determine the opinions of the 1st grade teachers working in multigrade classrooms about the problems and solution suggestions with students who do not speak Turkish. The case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 45 1st grade teachers working in multigrade classes in the villages of Derik district of Mardin province. The study group was determined by the purposeful sampling technique. According to the research findings, the teachers stated that the students had difficulties in syllable consolidation and pronunciation because they did not have a Turkish vocabulary, and they also observed that these students fell behind the class level in meaningful reading even if they switched to writing. In the same way, he stated that the teacher's inclination towards the student whose mother tongue is different in the classroom causes loss of time in the classroom, that they cannot allocate the same time to each student and that there are differences in learning. In addition, it was stated that the students who could not communicate effectively with the teachers and could not express themselves closed themselves to communication, did not participate in the learning processes, and experienced low motivation due to this situation.

Keywords: *Multigrade Class, Non-Turkish Students, First Literacy, School Adjustment*

GİRİŞ

Okuma ve yazma eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda sınıf öğretmenleri tarafından öğretilen hayata hazırlık sürecinin temel basamaklarından olan beceridir. İlk okuma yazma öğretimde temel amaç, öğrencilere yaşamları boyunca kullanacakları okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmaktır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005). Anlamlandırarak ve uygun hızda okuyabilme, okudukları ve dinlediklerini anlayabilme, düşünce ve duygularını yazılı ve sözlü olarak anlatabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme, Türkçe dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarındandır (Çelenk, 2007).

Dil öğretimi kişinin dünyaya gelişinden başlayıp sosyal çevresinde gelişmesiyle devam ettiği için dil öğrenimi aslında bir kültür öğrenimidir. Öğrenilen bu kültür nesilden nesille devam edip bu süreç yıllar boyu devam eder(Yıldız, 2012). Bireyin eğitim hayatınca kullandığı dil, devamlı kendini yeniler,

değişimlere kendini uyarlar, farklı kelimeler ekler, diğer dillerle etkileşime girer ve giderek daha zengin bir içeriğe kavuşur (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010). Türkçe kelimeleri hiç bilmeyen ya da çok az bilen çocuklarda anlam karmaşası, duyduğu kelimenin karşılığını bulamama ve iletişim kuramama gibi temel problemler ortaya çıkmaktadır. Ana dili farklı olan çocuklar okula başladıklarında doğrudan Türkçe konuşulan bir ortama maruz kalarak dil çatışması yaşamakta bu çatışmada en çok ilk okuma yazma dersindeki başarısını etkilemektedir. Öğretmenler 1. sınıfta ilk okuma yazma dersinden daha çok öğrencinin Türkçe öğrenmesini sağlamaya çalışmakta ve hatta Türkçe kullanımını gündelik hayatlarına aktarmaya çalışmaktadır. Okulda Türkçe konuşmaya çalışan öğrenci evdeki yaşamında tekrar farklı bir dile maruz kalınca öğrenme hızı düşmekte ve hatta bu süreç diğer derslerdeki başarısını da etkilemektedir.

Okul çağındaki çocukların, ilkokulda kazanmaları gereken en önemli temel beceriler okuma-yazma becerileridir. Bu temel beceriler aynı zamanda okuldaki diğer derslerde akademik başarı sağlamanın ön koşuludur (Brown, 2014). İlkokula yeni başlayan özellikle okul öncesi eğitimi alamamış çocukların Türkçe bilmeden ilk okuma yazma sürecine başlamaları okul başarısı, okula uyum ve tutumu gibi birçok faktörü olumsuz yönden etkilemektedir. Bu süreç öğrenciyi zorladığı gibi bulunduğu yörenin dilini hiç bilmeyen öğretmeninde sınıftaki performansını ve hâkimiyetini olumsuz yönde etkilemektedir.

Günümüzde hala belirli bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devam ediyor olması ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, Türkçe bilmeden okula başlayan 1.sınıf öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı problemlerin ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi açısından bu araştırma önemlidir. Çalışmanın bulguları ışığında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinin öğrencilerin Türkçe öğrenmesi ve ilk okuma yazma dersinin başarısı üzerinde literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırma; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle okuma yazma öğretiminde ve okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma ve okula uyum süreci hakkında yaşadığı problemleri nasıl betimlemektedir?

2. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerin ilk okuma yazma kitabının yeterliliği hakkında görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurarken yaşadığı problemler nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle sınıf yönetimi konusunda yaşadığınız temel problemler nelerdir?

5. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma ve okula uyum süreci hakkında yaşadığı problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Derik ilçesi köylerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 45 1.sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem alma tekniği ile saptanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış olup veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Tablo 1.

DEMOGRAFİK ÖZELLİK	F	%
CİNSİYET		
Kadın	26	57,7
Erkek	19	42,2
ÖĞRENİM DURUMU		
Lisans	44	97,7
Yüksek lisans	1	2,3
MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ		
1-5 yıl	42	93,3
6-10 yıl	2	4,4
11-15 yıl	0	0
16-20 yıl	1	2,2
21-25 yıl	0	0
26 ve Üstü	0	0

Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

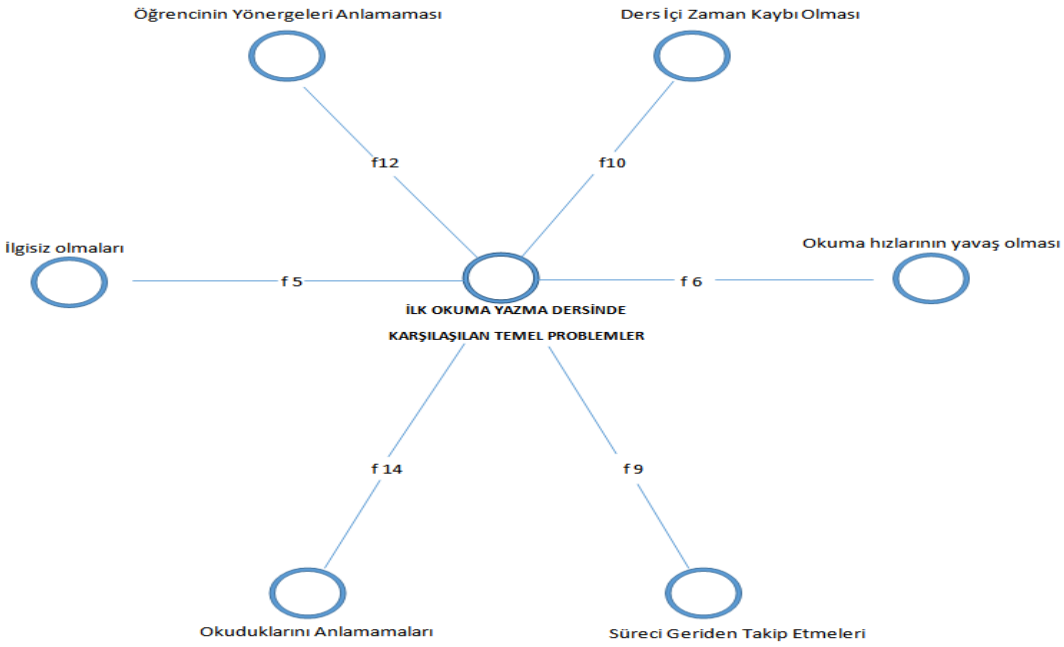
Tablo.1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %57,7'sinin kadın, %42,2'sinin erkek; %97,7'ünün lisans, %2,3'sının yüksek lisans mezunu; %93,3'inin 1-5 yıl, %4,4'ünün 6-10 yıl ve %2,2'sinin de 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1- Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersinde Yaşadığı Temel Problemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin cevapları'' İlk okuma yazma dersinde karşılaşılan temel problemler'' şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 4. İlk Okuma Yazma Dersinde Karşılaşılan Temel Problemler

Şekil.1.'de iki dilli çocuklarla görev yapan öğretmenlerin %31,1'i ilk okuma yazma dersinde karşılaştığı en temel problemi ''Okuduklarını Anlamamaları''(f:14) olarak dile getirmiş olmakla beraber,% 26,6 'sı "Öğrencilerin Yönergeleri Anlamaması"(f:12) , % 22,2'si ''Ders İçi Zaman Kaybı Olması''(f:10), % 20'si ''Süreci Geriden Takip Etmeleri'' (f:9), %13,3'ü ''Okuma Hızlarının Yavaş Olması''(f:6), %11,1'i ''İlgisiz Olmaları ''(f:5) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Ö1: ''Türkçeyi bilmeyen öğrenciler sınıf içinde söylenilen yönergeleri anlamamaktadır. Bu öğrencilerde okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek için farklı uygulama, yöntem ve teknikler kullanılmakta ve sık sık tekrar yapmak durumunda kalınmaktadır. Bu yüzden öğretim sürecinde zaman kaybına ve bu öğrencilerin süreci geriden takip etmelerine neden oluyor. Ayrıca Birleştirilmiş Sınıf eğitimi yapıldığı için diğer öğrencilerin de konularının ilerleme hızı da yavaşlamaktadır.''

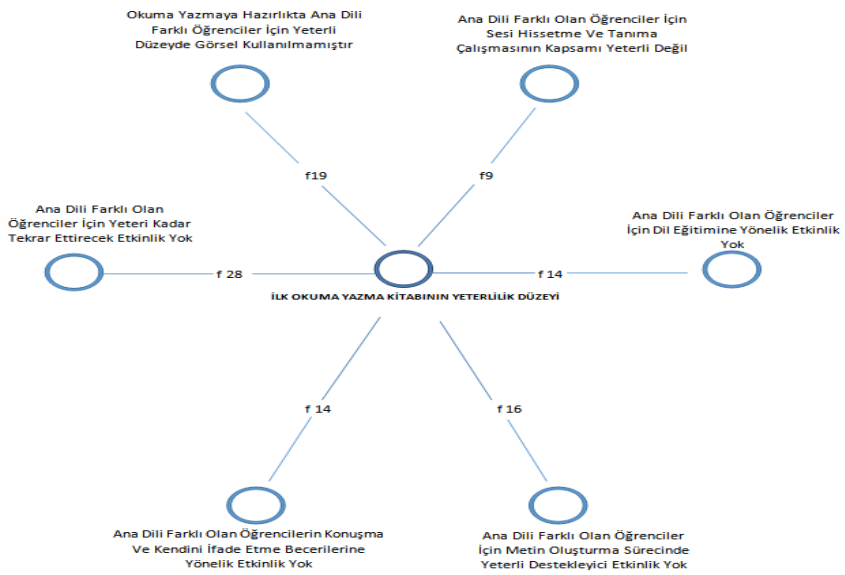
Ö.16:'' Sınıfımda 1 tane Türkçesi çok zayıf olan bir öğrencim vardı. Diğer öğrencilerle ses öğretimi yaparken onunla iletişim kurmakta çok zorlanıyorduk. Söylenenleri tam olarak kavrayamadığı için diğer arkadaşlarından hep geride kaldı. Diğer öğrenciler sadece okumayı öğrenmeye çalışırken, o

öğrencimiz hem Türkçe öğrenmeye çalıştı bir yandan da okuma öğrenmek için uğraştı. Bu durum, öğrenciyi derse ve okula uyum konusunda çok zorladı. ''

Sınıf öğretmenlerinin görüşme formlarına yönelik verdikleri cevaplardan da görüleceği üzere sınıf öğretmenleri iki dilli öğrencilerle yoğun olarak yönergeleri anlamamaları, okuduklarını anlamamaları ve anlamlandıramadıkları ve bunlara bağlı olarak ders içi zaman kaybının yaşandığını dile getirdikleri görülmektedir. İki dilli öğrencilerin bulundukları okulların coğrafyası da düşünülecek olursa bu gruptaki öğrencilerin gündelik hayatta da Türkçe kullanmadıklarını ve dillerini geliştiremedikleri görülür. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanamayan öğrenci başta ilk okuma yazma dersi olmak üzere, okuma anlama yapamadığı bütün derslerde zorlanacağı söylenebilir.

2- Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Kitabının Yeterlilik Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin cevapları'' İlk Okuma Yazma Kitabının Yeterlilik düzeyi'' şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2.Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Kitabını Yeterli Görme Düzeyleri

Şekil.2.'de Sınıf öğretmenleri %62,2'si İlk Okuma Yazma kitabını yeterli bulmasına dair en fazla belirttikleri konu'' Ana Dili Farklı Olan Öğrenciler İçin Yeteri Kadar Tekrar Ettirecek Etkinlik Yok''f(28) olmakla beraber, %42,2'si''Okuma Yazmaya Hazırlıkta Ana Dili Farklı Öğrenciler İçin Yeterli Düzeyde Görsel Kullanılmamıştır'' f(19),%35,5'i'' Ana Dili Farklı Olan Öğrenciler İçin Metin Oluşturma Sürecinde Yeterli Destekleyici Etkinlik Yok'' f(16), %31,1'i ''Ana Dili Farklı Olan Öğrenciler İçin Dil Eğitimine Yönelik Etkinlik Yok'' f(14),%31,1'i ''Ana Dili Farklı Olan Öğrenciler İçin Sesi Hissetme Ve Tanıma

Çalışmasının Kapsamı Yeterli Değil'' f(9),%20'si ''Ana Dili Farklı Olan Öğrencilerin Konuşma Ve Kendini İfade Etme Becerilerine Yönelik Etkinlik Yok'' f(14) şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö.7:'' Ana dili farklı olan öğrenciler benim söylediklerimi direkt anlayamadığı için görsel desteğe çok ihtiyacım oluyor. Örneğin çocuğa bir hayvanı bile direkt söylediğimde anlayamıyor fakat görselden hareket edince direk hayvanın çıkardığı sesi çıkarabiliyor. Görsel destek ilk okuma yazma için olmazsa olmaz bence.''

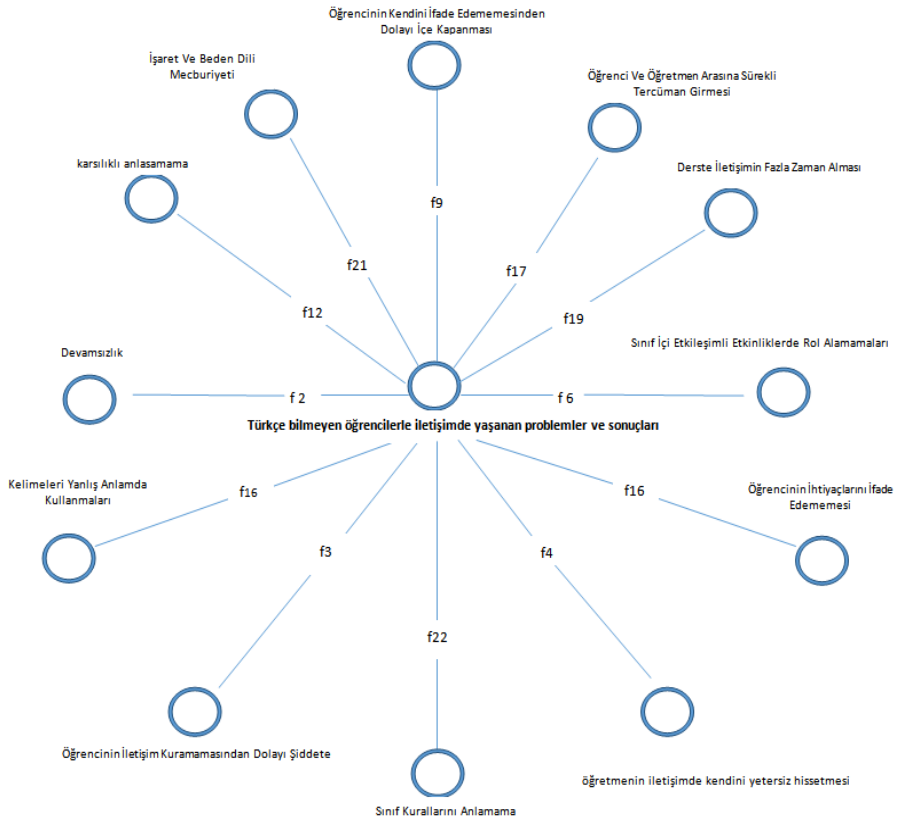
Ö.8.:'' Ana dili farklı olan çocuklar için görsel destekler o kadar az ki hatta bence bu çocuklar için ekstra görsel sözlükler sesli sözlükler oluşturulabilir. Çünkü biz Okuma yazma öğretirken aynı zamanda çocuğa Türkçe konuşabilmeyi de öğretmeye çalışıyoruz.''

Ö.11.''Sesi hissetme ve tanıma aşamasında sesli kitaplar kullanılabilir. Okuma yazmanın ilk sesi 'e' sesinde bile bazen o kadar oyalanabiliyoruz ki. Ana dili farklı olan çocuklar özellikle kırsal bölgelerde yoğun olduğu için zaten bu çocuklar çoğu materyalden yoksun. En azından ilk okuma yazma kitabı yeterli düzeyde olursa okuma yazma süreci verimli geçer ve doğru okuyan okuduğunu anlayan çocuk diğer derslerde de başarılı olur.''

Ö.19:'' İlk okuma yazma kitapları çocuklara sadece okuma yazmayı öğretmemeli. Hatta bu çocuklar için bu kitapların ilk serileri sadece dil eğitimine yönelik olabilir. Çünkü ilkokula Türkçe bilmeden gelen çocuk bence önce bir süre sadece dil eğitimine alınmalıdır. Maalesef ilk okuma yazma kitaplarında bu çocuklara yönelik herhangi bir dil eğitimi aşaması bulunmuyor. ''

3- Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İletişim Kurarken Yaşadığı Problemler ve Sonuçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna sınıf öğretmenlerinin cevapları'' Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişimde yaşanan problemler ve sonuçları'' şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İletişimde Yaşanan Problemler Ve Sonuçları

Şekil.3.'de Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişimde yaşanan problemler ve sonuçlarını sınıf öğretmenlerinin% 48,8'inin en çok görüş bildirdiği konu ''Sınıf Kurallarını Anlamama''(f:22)olmakla beraber, %46,6'sı ''İşaret Ve Beden Dili Mecburiyeti''(f:21), %42,2'si ''Derste İletişim Fazla Zaman Alması''(f:19), %37,7'si ''Öğrenci Ve Öğretmen Arasına Sürekli Tercüman Girmesi''(f:17), %35,5'i ''Kelimeleri Yanlış Anlamda Kullanma''(f:16), %35,5'i ''Öğrencinin İhtiyaçlarını İfade Edememesi''(f:16), %26,6'sı''Karşılıklı Anlaşamama'' (f:12), %20'si ''Öğrencinin Kendini İfade Edememesinden Dolayı İçe Kapanması''(f:9),%13,3'ü ''Sınıf İçi Etkileşimli Etkinliklerde Rol Alamaması'' (f:6), %8,8'i ''Öğretmenin İletişimde Kendini Yetersiz Hissetmesi'' (f:4), %%6,6'sı ''Öğrencinin İletişim Kuramamasından Dolayı Şiddete Başvurmaları''(f:3), %4'ü ''Devamsızlık''(f:2),şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Ö:11. Türkçeyi az bilen öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için tepki veremiyorlar. Bu da onların ilgisiz kalmalarına neden oluyor. Yönergeleri anlatabilmek için işaret ve beden dili kullanılıyor. Türkçeyi az bilen öğrenciler diğer arkadaşlarına sorup anlamaya çalışıyorlar bu da iletişimde kopukluklara ya da istenilenin tam olarak yerine getirilememesine neden oluyor.

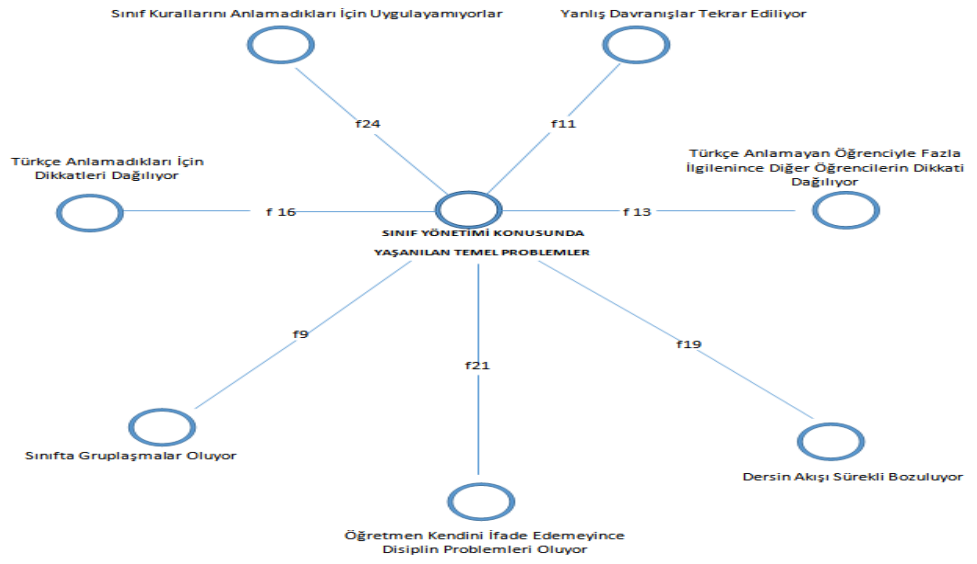
Ö.26: Aramızda temel problem dil sorunu oluyordu. Ben arkadaşları vasıtasıyla onun ne dediğini anlıyordum, sonrasında yine aynı şekilde benim Türkçe söylediğimi o öğrenciye çevirmeleri için öğrencilerden yardım alıyordum.

Ö:30. Birinci sınıfta Türkçe bilmeyen öğrencilerin sınıftaki hal ve hareketlerinin bozuk olması ders başarısını çok etkilemekte ve akranlarına göre öğrenmeleri daha geç olmaktadır. Türkçe bilmeyen çocukla iletişim kurmak zor olduğu için günlük yaşamda çocuklar otur, tahtaya kalk, yaz, oku gibi basit düzeydeki görevleri yerine getirmekte zorlandığı için okuma ve yazma öğrenmeleri sekteye uğramaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşme formlarına yönelik verdikleri cevaplardan da görüleceği üzere sınıf öğretmenleri iki dilli öğrencilerle iletişim kurarken yaşadığı problemleri daha çok çocuğa sınıf kurallarını anlatamama, beden dilini aktif kullanma mecburiyeti, arkadaşlarıyla anlaşamama ve hatta şiddete başvurmaları olarak tanımlamışlardır. .Kendini ifade edemeyen çocuğun arkadaşlarıyla anlaşamaması duygularını ve hatta temel ihtiyaçlarını dile getirememesi ve git gide yabancılaşıp içe kapanması öğrencinin okul ve dersleriyle olan alakasını azaltıp çocuğun uzaklaşmasına ve başarısız olmasına sebep olacağı ifade edilmektedir. Bu problemleri en aza indirmek adına öğrencilerin en az gündelik hayatta kendini ifade edebilecek ve temel komutları anlayıp yerine getirebilecek kadar Türkçe bilmeleri ve bu konuşmaları evde sürekli hale getirmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

4- Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşadığınız Temel Problemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusuna sınıf öğretmenlerinin cevapları'' Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşanan Temel Problemler'' şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 4'te sunulmuştur:



Şekil 4. Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşana Temel Problemler

Şekil.4 incelendiğinde sınıf öğretmenleri en çok %53,3 oranında sınıf yönetimi konusunda yaşadığı temel problemleri ''Sınıf Kurallarını Anlamadıkları İçin Uygulayamıyorlar''(f:24) olarak belirtmekle beraber, %46,6'sı ''Öğretmen Kendini İfade Edemeyince Disiplin Problemleri Oluyor''(f:21), %42,2'si ''Dersin Akışı Sürekli Bozuluyor''(f:19), %35,5'i ''Türkçe Anlamadıkları İçin Dikkatleri Dağılıyor''(f:16), %28,8'i ''Türkçe Anlamayan Öğrenciyle Sürekli İlgilenince Diğer Öğrencilerin Dikkati Dağılıyor''(f:13), %24,4'ü '' Yanlış Davranışlar Tekrar Ediliyor''(f:11), %20'i ''Sınıfta Gruplaşmalar Oluyor''(f:9),şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Ö:1. Öğrenci söylenilenleri anlamadığı için yönergeleri de yerine getiremiyor. Sınıf içinde işaretler ile istenilen davranışlar anlatılmaya çalışılıyor. Ya da arkadaşlarının davranışlarına bakarak öğrenci ona göre davranışlarını şekillendiriyor. Bu durum da öğrencinin her konuda arkadaşını taklit etmesine neden oluyor. Arkadaşının yaptığı yanlış bir davranışı da doğru gibi algılayarak sınıf ortamında olumsuzluklara neden olabiliyor.

Ö:16. Söylediklerimi anlamaması dışında pek sorun yaşamadık. Genel olarak Türkçe anlayamadığı için daha sessiz kalmayı seçiyordu. Sorularıma cevap veremiyordu. Bu durumu diğer öğrencilerle iş birliği yaparak hallettik. Akran öğretimi çok işimize yaradı. Sınıfta sürekli Türkçe konuşarak öğrencimize de öğrettik.

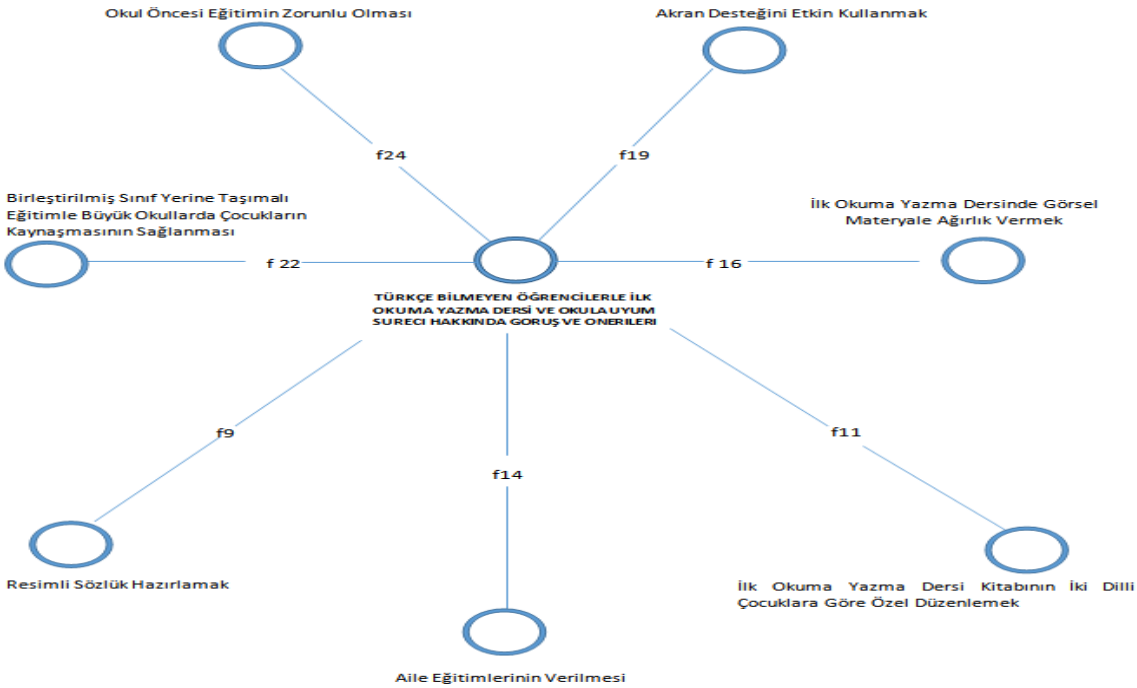
Ö:31. Türkçe bilmeyen öğrenciler öncelikle derste nasıl davranacağını, kuralları ve bu kuralların ne anlama geldiğini kavramada zorluk çekmektedir. Derslerde konuşulanları anlamlandıramaması derse olan ilgisini azaltmakta ve bu da ders dışı şeyler yapmalarına hatta arkadaşlarını rahatsız ederek öğrenme ortamının bozulmasına sebep olmaktadır. Ayrıca verilen yönergeleri anlayamamaları uygulama noktasında sıkıntı yaşamaya sebep olmakta zaman açısından zorluk yaratmaktadır. Çocukların ders içinde arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaması, sorulan sorulara kendi diliyle cevap vermesi onları anlamamızı güçleştirmekte ve uygun dönütler vermemizi engellemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri dikkate alındığında daha çok sınıf kurallarını anlamadıkları için dersin düzenini ve akışını bozmaları, doğru dönüt verememekten dolayı yanlış hareketlerin tekrarlanması ve öğrencinin ifade güçlüğünden dolayı genel disiplin problemlerinin ortaya çıkması şeklinde sıralanabilir. Özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında iki dillilik probleminin yaygın olarak görülmesi ve bu gruplarda çocukların yaşlarının karma olması çocukların birbirlerini olumlu yönde etkilemesinin yanında öğretmenin dönütünün tam olarak anlaşılmamasından kaynaklı olarak yanlış öğrenmelerin tekrar edilmesi, sınıfta gruplaşmaların olması Türkçe anlamayan öğrenciyle fazla ilgilenince diğer öğrencinin dikkatinin dağılıp sınıf düzenin bozulması gibi birçok problem ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı diğer problemler gibi bu problemlerinde temelinde çocuğun Türkçeyi ana dili gibi kullanamaması kendini ifade

edememesinin yanında karşısındakinin ifadelerinde net olarak algılayamaması gibi temel dil becerilerinin eksikliği olduğu söylenebilir.

5- Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma ve Okula Uyum Süreci hakkında Yaşadığı Problemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusuna sınıf öğretmenlerinin cevapları ''Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersi Ve Okula Uyum Süreci Hakkında Görüş Ve Önerileri'' şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 5'de sunulmuştur.



Şekil 5.ilkokuma yazma dersi ve okula uyum süreci hakkında görüşler

Şekil.5.'de ilk okuma yazma ve okula uyum süreci hakkında öğretmenlerin %53,3'ü ile en çok görüş bildirdiği konu ''okul öncesi eğitimin zorunlu olması'' f(24) olmakla beraber, % 48,8'i''taşımalı eğitim yerine büyük okullarda kaynaşma sağlanması '' f(22), %42,2'si ''akran desteğini etkin kullanmak'' f(19), %35,5'i ''ilk okuma yazma dersinde görsel materyale ağırlık vermek'' f(16), %31,1'i ''aile eğitimlerinin verilmesi'' f(14), %24,4'ü ''ilk okuma yazma dersi kitabının iki dilli çocuklara göre özel düzenlemek'' f(11), %20'si ''resimli sözlük hazırlamak'' f(9), şeklinde yanıtlamışlardır. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö.1.Öğrencilerin okul öncesi eğitimi almış olarak 1. Sınıfa başlaması, hem bedensel hem duygusal olarak, el kasları gelişmiş bir şekilde, sınıf kurallarına daha hâkim, topluluk içinde nasıl davranılması gerektiğini bilerek okula başlamalarını sağlamaktadır. Bu durum ilk okuma yazma sürecini de

kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden 1. Sınıfa başlamadan her öğrencinin okul öncesi eğitimi alması düşüncesindeyim. Türkçeyi az bilen öğrencilerle oyunlar oynayarak, şarkı söyleyerek Türkçe iletişim kurmaları sağlanabilir ve uyum süreci daha kolay atlatılır.

Ö.17.Türkçe bilmeyen öğrencilerin sürece en iyi uyum sağlaması için ailelere de eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum evde hiçbir şekilde kullanmadığı bir dil ile karşılaşan çocuğun düşünmediği bir dille bilgileri öğrenebilmesi daha zor oluyor. Bu çocuklara görsel destek eğitimi ile karşılaştıkları nesnelerin Türkçe karşılığı öğretilerek zihinlerinde anlam oluşturması arttırılabilir. Öğrenmede akran desteğinin de önemli olduğunu düşünüyorum. Akran desteği yolu ile arkadaşlarının onlara bir şeyler öğretmesi sağlanabilir. Okula uyum çocuğun oraya kendini ait hissedebilmesi kendisini ifade edebilmesi anlaşılabilmesi ile olur. Bunun için çocukları ne kadar çok anlayabilir ve anlaşılabilirsek o kadar uyumu gerçekleşir. Bunda ailenin de payı çok büyük aile eğitiminin şart olduğunu düşünüyorum.

Sınıf öğretmenlerin probleme yönelik cevapları incelendiğinde iki dilli çocukların okul öncesi eğitiminde başta temel dil becerilerini kazanmaları Türkçe terimleri öğrenmeleri, bu öğrencilere yönelik resimli sözlük hazırlanması ve aynı zamanda bu öğrencilere yönelik özel kitapların hazırlanması öğrencilerin eğitim sürecini büyük oranda iyileştirecektir. Aynı zamanda bu öğrencilerin velilerine Türkçe eğitimlerin verilmesinin, hem velilerin hem öğrencilerin okula uyum süreçlerinin sancısız ilerlemesinde büyük rol oynayacağı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı; Bu araştırma; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın 1.Sınıfta Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı temel problemlere yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Türkçe kelime hazneleri olmadığı için hece birleştirmede ve telaffuzda sıkıntı yaşadığını aynı zamanda bu öğrencilerin yazmaya geçseler bile anlamlı okumada sınıf düzeyinin gerisinde kaldıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Delpit (1995), ana dili farklı olan öğrencilerin seri okumaya sahip olamamasındaki temel etkenin, standart konuşma biçimlerini kullanmıyor olmalarına ve yaşadıkları toplumun konuşma biçiminin eğitim hayatındakinden daha çok özümsemiş olmalarına bağlamıştır. Delpit'e göre ana dili farklı olan çocuklar, seri okuma yetisine sahip olmak için daha fazla gayret ve vakit harcamak mecburiyetinde olmaktadırlar. Gauvin ve Hulstijn'in (2010) çalışmasında, ana dili yanında 2. dilde bilen öğrencilerin okuma hızının aynı bölgede sadece ana dilini bilen çocuklara göre daha yavaş olduğunu tespit etmiştir. İki dili etkin kullanan çocuklarla bilişsel gelişim seviyelerinin tek dile sahip çocuklar

karşılaştırıldığında iki dilli çocukların pozitif yönde ve ileri seviyede gözlemlenmesi bu olayın en mühim gerekçesi olarak gösterilmektedir.

Bu anlamlı farklılığın aynı zamanda öğrencinin derse olan ilgisini azalmasına ve öğrenmeye karşı olan isteğinin düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Damico ve Hamayan' da ana dil ve kültürü aynı olmayan çocukların, baskın dili öğrenmede güçlük çektiklerinde sözlü ifadede düşük başarı, sınıf içi etkileşimde isteksizlik, kelime dağarcığında rastgele sıkıntılar ve anlama bozuklukları gibi çeşitli dil sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir (Akt. Smith ve Damico, 1996). Öğretmenin sınıfta ana dili farklı olan öğrenciye fazla yönelmesi, ders içi zaman kayıplarına sebebiyet verdiğini düşünen öğretmenler her öğrenciye aynı zamanı ayıramadıklarını ve öğrenmede farklılıkların meydana geldiklerini ifade etmiştir. Bunlara paralel olarak Çınar (2004) yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin her öğrenciye yeterince vakit ayıramaması ve velilerin eğitim-öğretime gereken desteği sağlamaması sebebiyle problemler olduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın ilk okuma yazma kitabının ana dili farklı olan öğrencilere uygunluğuna dair görüşlerinde, iki dilli çocuklarla öğrenim kitapların içeriği ana dili farklı olan öğrenciler için yeterli olmayıp aynı zamanda içinde bulundukları toplumun dil kültürünü öğretmede ve dil ediniminde yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ana dili farklı olan çocuklar için dilin iletişim gücünü kullanmada etkili çalışmaların ders kitabında yeteri kadar yer almadığı ifade edilmişidir. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı, Türkçenin dil zenginliğini fark edip dilini kullanırken zevk alıp bu kullanımı alışkanlık hâline getirmenin en etkin yöntemi derslerde öğrencilere sürekli duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeye olanak sağlamaktır (Demirel, 2002).

Anadili farklı olan 1.sınıf öğrencilerinde ana dili öğrenme açısından ilk okuma yazma kitabının önemi oldukça fazladır. Çocuğun edinmesi hedeflenen "Temel Dil Becerileri'' olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve Türkçe gramer bilgisi edinmede ders kitaplarının önemi öne çıkmaktadır. 1.Sınıf ilk okuma yazma ders kitaplarında yer alan görseller, metinlerde geçen temalar metin dışı ve metin içi sorular ve ilk okuma yazma etkinlikleri temel dil becerilerinin gelişmesini amaçlamaktadır (Şahin, 2008). Konuya yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkçe eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların büyük bir çoğunluğu Türkçe öğretimi ders materyallerini kusurlu ve eksik bulmakta ve çalışmaya katlan öğretmenlerin kitap yorumlamasına yönelik bulgulara yönelik iki dilli öğrencinin ihtiyacına, ilgisine ve öğrenme ortamına göre içerik geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp, 2019; Karadağ ve Baş, 2019). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenler ana dili farklı öğrenciler için ilk okuma yazma kitabı hazırlanırken, öğrencinin ilk okuma yazma eğitiminden önce bu öğrencilerin asıl ihtiyacı olan dil eğitimine yönelik çalışmaların olması gerektiğini söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler ana dili farklı olan çocuklar için ders kitaplarının içeriği diğer

akranlarına göre farklı olması gerektiğini, bu çocukların ders kitabı içeriklerinin öncelikle dil ediniminden başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf içinde ana dili farklı olan çocuklarla ders işleme yöntemlerinde görsel araçlardan faydalanıldığı, beden dilini fazlasıyla etkin kullandığı, sözel ve görsel etkinliklere bolca yer verdiği, kelime haznesindeki Türkçe kelimeleri artıracak etkinliklere yer verdiği ve bu öğrencilerle dersin büyük bir bölümünde fazlasıyla alakadar olduğu görülmektedir. Ana dili farklı olan çocukların farklı duyularına hitap edilmesi, özellikle görsel algılarına değinen faaliyetlere ağırlık verilmesi onlarda başarabilme duygusunu tatmalarına sebebiyet vermekte ve hatta öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerinde görüşlerine paralel olarak ana dili farklı olan çocuklara yönelik düzenlenecek olan ilk okuma yazma kitabında görsele ağırlık verilmesinin öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın ana dili farklı olan öğrencilere iletim kurarken yaşadığı problemlere dair görüşleri incelendiğinde; ana dili farklı olan öğrencilerle öğrenim yapan öğretmenler karşısında olan öğrenciyle nasıl iletişim kuracağı konusunda yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerle etkin iletişim kuramayan ve kendini ifade edemeyen öğrencilerin kendilerini iletişime kapattıklarını öğrenme süreçlerine katılmadıklarını bu durumun öğretmenlerimizin de motivasyon düşüklüğü yaşadıkları dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıfta ana dili farklı olan öğrencilerle ders içi uygulamalarda tercüme etmesi için başka bir öğrenciden yardım alma, jest ve mimikleriyle anlaşma, öğrencinin kullandığı dili öğrenmeye çalışma ve o dille iletişim kurmaya çalışma, farklı dili okul ortamında kullanmayı reddetme, sözel çalışmalar ve çeşitli görsel çalışmalarla nesnelerin isimlerini öğretme, metin tamamlama, yönergelerin öğretimini beden dili aracılığıyla yapma gibi çözüm yollarına başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelere paralel sonuçlar Yiğit (2009) tarafından yapılan araştırmada da ortaya konmuştur. Ruşen (1992) de dil ve algılama arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır. "Anlamanın, bilmenin aracı; kelimeler, cümleler, sözler, yazılar, sonuç olarak da dildir. Dil düşüncelerin algılanmasını sağlar. Ana dilini iyi bilmeyen, söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamaz". Buna göre iki dilli olan öğrencilerin metinleri anlama güçlüğü çekmelerinin aynı zamanda kelimeleri bir araya getirmekte zorlanmalarının doğal olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler kendilerini ifade edemedikleri için içine kapanık olmaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmenin motivasyonunu ve verimini düşürmektedir. Öğretmenlerin kullandığı yönergeleri anlamakta zorluk çeken öğrencileriyle sık sık iletişim problemleri yaşadıkları görüşlerine rastlanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim problemlerine uzun vakit harcadıkları zamanı iyi kullanamadıkları bu nedenle müfredatın tam anlamıyla uygulanamadığı vurgusu yapılmıştır.

Kaya ve Aydın'a (2013) göre, ana dili farklı olup Türkçeyi yeteri kadar bilmeyen çocuklar en çok kendi dilini konuşanlarla iletişim kurmaktadır. Öğretmeniyle etkili iletişim kuramayan öğrenciler istenilen

başarıya ulaşmakta zorluk çekmektedir ve istenilen başarıya ulaşmakta zorluk çekmektedir. Özellikle eğitim-öğretim ortamına yeni giren çocuklar hem yeni adapte olmanın vermiş oluğu tedirginlikle hem de bu sürecin zorluğuyla içe kapanı olup istenilen başarıyı yakalayamamaktadır (Yiğit, 2009). Öğretmen ve öğrencinin farklı kültürlerde büyümüş olması ve aynı dili konuşamaması okulda iletişimi engellediği gibi eğitim-öğretim sürecini de sekteye uğratmaktadır. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) tarafından yapılan araştırmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler iletişimsizlik, dışlanma, sınıfta kalma gibi problemlerle karşılaştıkları gözlenmektedir. Çocuk, bildiği dilde kendisini ifade edemediğinde yetersizlik başarısızlık ve özgüven eksikliğinin oluşmasına sebep olabilmektedir. Çocuğun ana dili olan en iyi bildiği dilin haricinde, daha önce hiç bilmediği ya da yeterince ifade edemediği bir dilde eğitim- öğretim sürecine dâhil olması beklenmektedir. Bu süreç çocuğun eğitim-öğretim hayatında başarısızlığa sebep olmakta, çocuğun okula uyum sürecini zorlaştırmakta, öğretmeni ile iletişim kurmasını engellemekte ve bu süreç hem öğretmen hem öğrenci için giderek zorlaşmaktadır. Bu sebeple dil çatışması yaşayan çocuk kendini ifade edememenin oluşturduğu bir içgüdü ile içene kapanmakta ve iletişime algılarını kapatabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim kurmayla ilgili yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde çocukların yaşadıkları toplumun dil haznesini, bulunduğu toplumun kültürüyle dillerinin doğrudan ilişkisi olduğunu ve bu dil yapılarının bir alışkanlık haline geldiğini bu alışkanlığı değişmekte zorlandıklarını dile getirmişleridir. Ceyhan ve Koçbaş (2009) 'ın yaptığı araştırmada çocukların kullandıkları dilin kültürlerini yansıttığını ve okulda bu dille daha fazla kabul gördüğünü saptamıştır. Özpınar (2008) ile Atmaca (2004) çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin özellikle ilk yılında olan öğretmenlerin görev yaptığı bölgedeki öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin konuştuğu dilin farklı olmasından dolayı iletişimde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalarında ki bulguların çoğunluğu çalışmamızdaki sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın ana dili farklı olan öğrencilere sınıf yönetimi konusunda yaşadığı problemlere dair görüşlerinde, öğrenciler kendini ifade edemeyince ve öğretmeni anlamayınca disiplin problemlerinin yoğun yaşandığını ve bu sürecin dersin akışını sürekli bozduğunu, öğrenciyle iletişim kurabilmek adına daha fazla ilgilendiğinde diğer öğrencilerde dikkat dağınıklığı meydana geldiği ve disiplin problemleri ortaya çıktığı sonucu elde edilmiştir. Çelenk (2007), ilk okuma – yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı öğrenme düzeyi farklarının ortaya çıkacağını, bunun doğal bir durum olduğunu ve öğretmenlerin sınıfta farklı düzeyde kümelerin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak oluşturulan bu kümeler içerisinde de bireysel farklılıklar olabileceğini ifade ederek, bu koşulda öğretmenin her bir öğrencinin bireysel farklılıklarına yönelik ve seviyesine uygun ayrı bir eğitim vermek zorunluluğunda olduğunu ifade etmiştir. Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda farklı düzeylerde ilerleyen aynı grup çocuklarda öğretmen bir öğrenciyle

dil problemlerinden dolayı fazla ilgilenirken diğer öğrenciye yeteri kadar vakit ayıramamaktadır. Bu durumda sınıfta kopmalara dikkat dağınıklıklarına yol açmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler ana dili farklı olan çocuklar akranlarıyla iletişim kurarken zorlandığını ve kendini ifade etmede yetersiz kaldığını, bu iletişim problemlerinden dolayı da öğrencilerin sık sık şiddete başvurduğunu bu durumunda hem sınıf hem okul atmosferinde ciddi disiplin problemlerine sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir.

Brophy ve Good'nin (1985) yapmış olduğu araştırmada akranları tarafından anlaşılamayan öğrencinin bulunduğu ortamdan dışlandığını bu öğrencilerde de iletişim güçlüğü yaşadığını ve özgüven eksikliği, içe kapanma ve tedirginlik gibi davranışların gözlemlendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu disiplin problemleri incelendiğinde ana dili farklı olan çocukların sınıf içi kuralları anlamakta zorlandığını buna bağlı olarak uygulamada sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Sınıf yönetiminde etkili rol almak isteyen öğretmen sınıf içinde öğrencilerin uymasını bekledikleri davranışları öğrencilerin anlayabileceği seviyede ifade etmeli ve bu kurallar açık bir şekilde öğrencilere aktarmalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın Türkçe bilmeyen öğrencilerin ilk okuma yazma dersi ve okula uyum süreci hakkındaki önerilerine ilişkin görüşlerinde; öğretmenlerin%53,3'ü ile en çok görüş bildirdiği konu ''okul öncesi eğitimin zorunlu olması'' olmakla beraber, % 48,8'i''taşımalı eğitim yerine büyük okullarda kaynaşma sağlanması '', %42,2'si ''akran desteğini etkin kullanmak'', %35,5'i ''ilk okuma yazma dersinde görsel materyale ağırlık vermek'', %31,1'i ''aile eğitimlerinin verilmesi'', %24,4'ü ''ilk okuma yazma dersi kitabının iki dilli çocuklara göre özel düzenlemek'', %20'si ''resimli sözlük hazırlamak', şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenler okul öncesi eğitimi alan öğrenciyle okul öncesi eğitimi almayan öğrenci arasında dil gelişimi yönünden önemli farkın olduğunu belirtmişlerdir.

Aile içinde Türkçe konuşulmaması ve bu sürecin okul öncesi eğitimle de desteklenmemesi çocuğun özellikle 1.sınıfa başladığında Türkçe öğrenmesini ve aktif bir şekilde kullanmasını zorlaştırdığı görülmektedir. Öğrencinin dil yapısının temeli önce aile ortamında atılır. Bu bağlamda çocuğun ailesi, çocuğun eğitiminin ilk başladığı temel kurum olarak düşünülebilir. Çocuk yetiştiği ailede temel kazanımları alır, ailenin konuştuğu dille gelişir. Çocuğun yetiştiği ailenin ardından alacağı okul öncesi eğitimi de çocuğun dil gelişimine önemli katkıda bulunur (Damar,2007). Whedall ve Barry (1977) " Çocuklarda Toplumsal Çevrenin Dil Gelişimine Etkileri " konulu çalışmasında okul öncesi eğitimlerinin, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Akt. Cantekinler, 2002). Koşan (2015), okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ve almayan öğrenciler üzerinde "Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi" çalışmasının sonuçlarına göre 1.sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitimi alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu ve bu öğrencilerin dil gelişiminin diğer öğrencilere

göre daha ileri olduğunu bu sebeple okula uyumunun daha iyi olduğunu ifade etmiştir.1.sınıfa başlamadan evvel öğrencilerle yapılacak olan dil çalışmaları öğrencinin okur yazar olmasında geliştirici bir etkiye sahiptir (Pilten ve Temur, 2011). Ana dili farklı olan bölgelerde Türkçeyi az bilen ya da hiç bilmeyen çocukların okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerektiği önemlidir. Yapılan araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okula uyum süreciyle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerinin de bu duruma alışmaları için desteğe ihtiyaçları olduğunu özellikle öğrencileri daha iyi anlayabilmeleri adına hizmet içi eğitimlerle görev yaptığı bölgenin dilini anlama konusunda destek almak istediklerini belirtilmiş, bu eğitimlerle öğretmenlerin öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurabileceğini ve öğrencilerin okula uyum sürecini daha etkili bir şekilde destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) yaptıkları araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarına dil eğitimi ve kültürel farkındalık hakkında destekleyici hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada temel amaç kırsal bölgede eğitim-öğretim yapan öğretmenlerin 1.sınıfta Türkçeyi az bilen ya da ana dili farklı olan öğrencilerle ilk okuma yazma dersinde yaşadığı problemleri ve bu öğrencilerin okula uyum süreçleri hakkında görüş ve önerilerini almaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden konuyla ilgili bir takım öneriler alınmış alınyazınla da karşılaştırmalar yapılıp bu önerilerin bazıları aşağıda sunulmuştur;

1. İlkokul 1.sınıfa başlayan ana dili farklı öğrencilerin dil problemlerini en aza indirgemek için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilip, özellikle bu öğrencilerin okula devamları takip edilmelidir.
2. Kırsal kesimde ana dili farklı olan çocukların eğitim-öğretim ortamları ve fiziki koşulları bu öğrencilerin dil gelişimine yönelik dizayn edilip mevcut okulların durumu iyileştirilmeli ve ana dili farklı çocukların okul öncesi eğitimlerinde temel kavramları kazanmaları adına bu çocuklara özgü yardımcı kaynaklar basılmalı
3. Öğretmen adayları, gerek lisans eğitimleri süresince gerek hizmet içi eğitimleriyle ana dili farklı öğrencilere yönelik eğitim almalı hatta öğretmenin atandığı bölgenin kültürüne uyumu için destek programları düzenlenmelidir.
4. İlkokul 1.sınıf ilk okuma yazma kitapları ana dili farklı çocuklara özel Türkçe öğrenmelerine yönelik çalışmaların olduğu içeriklerle hazırlanmalı ilk okuma yazma eğitiminden önce Türkçe eğitimine önem verilmelidir.

5. Ana dili farklı çocuklarla öğretmenin daha kolay iletişim kurabilmesi adına, öğrenciler okula uyum sağlayana kadar velilerin öğrenci-öğretmen iletişimine destek olmaları ve bu süreçte çocuğu Türkçe konuşmaya teşvik etmeleri gerekmektedir.
6. Birleştirilmiş sınıflı okullarda özellikle aralarındaki mesafenin az olduğu okulların birleştirilmiş sınıf uygulaması yerine taşımalı eğitim ile Türkçe bilen öğrenciyle Türkçe bilmeyen öğrenci arasında sosyal temas sağlanmalı ve bu yolla dil gelişiminin desteklemesi gerekmektedir.
7. Ana dili farklı olan velilere yönelik temel Türkçe iletişim dersi verilmeli bu velilerin okula karşı tutumlarını değiştirmek adına öncelikle öğretmenle sağlıklı bir iletişim kurmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Atmaca, F. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Durumlarının İncelenmesi: Ağrı İli Örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brophy, J. & Good, T. (1985). "Öğretmen Davranışı Ve Öğrenci Başarısı", MC Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching* . New York: Macmillan

Brown, C. S. (2014). Language And Literacy Development İn The Early Years: Foundational Skills That Support Emergent Readers. *Language and Literacy Spectrum, 24, 35-49.*

Ceyhan, A. & Koçbaş, M. (2009). Çift dillilik ve eğitim. Eğitim Reformu Grubu .http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_Ciftdillilik- ve-Egitim.pdf, Erişim tarihi 15.12.2019

Coşkun, V. Derince, M. Ş. & Uçarlar, N. (2010). Dil Yarası-Türkiye'de Eğitimde Ana Dilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. Diyarbakır: Disa Yayınları.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı Ve Öğretimi* (6. Baskı). Maya Akademi

Çınar, D. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(7), 31–45.*

Damar, M. (1996). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Delpit, L. (1995). *Other People's Children*. New York: New Press.

Demirel, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Pegem A

Gauvin, H. S.,& Hulstijn, J. H. (2010). Exploring a new technique for comparing bilinguals' L1 and L2 reading speed. *Reading in a Foreign Language, 22(1), 84–103*

Miles, M. B.,& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, Second Edition*. Sage Publications, California.

Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). Need Analysis For Turkish And Turkish Culture Course. *Sakarya University Journal of Education, 9(3), 434-454.*

Kavcar, Cahit & Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi

Kaya, İ.,& Aydın, H. (2013). Türkiye'de anadilde eğitim sorunu:Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. İstanbul: Ukam.

Koşan Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı.

Ortaköylü, S., Satılmış, S. & Eyüp, B . (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi. 8 (1), 87-112 .*

Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)* , Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pilten, G., & Temur, T. (2011). Ön Okur Yazarlık ve Okul Öncesi Dönem. Yayımlandığı Kitap. T.Temur (Editör), İlk Okuma ve Yazma Öğretimi (26-35), Pegem Akademi

Ruşen, M. (1992). *Hızlı Okuma, İstanbul*: Alfa Basım Yayım Dağıtım

Damico, J, S. & Smith, M. D. (1996). *Childhood Language Disorders.* New York: Theime Medical Publishers, İnc.

Şahin, E. Y. (2008). The effect of concept maps on reading comprehension skills of elementary school students working outdoors. *World Applied Sciences Journal, 24 (5), 88-593.*

Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). *Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı: Ankara*.

Yılmaz, F.,& Şekerci, H. (2016). Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 4(1), 47-63.*

Yiğit, V. (2009). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Whedall, K.,& Barry, M. (1977). Socio Environmental Influences On Receptive Language Development in Young Children. Collected Original Resources in Education.

2313

Konu Alanı: Eğitimde Teknoloji ve Tasarım

TÜBİTAK 4007 NURDAĞI BİLİM ŞENLİĞİ PROJESİNİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Yasemin Nuriye TÜRKDAL[156],

ÖZET

Bilim şenlikleri TÜBİTAK tarafından bilimsel farkındalığı geliştirmek amacıyla 4007 koduyla çağrı programları açılmıştır. Bu kapsamda kabul edilen projeler bilim şenliği olarak etkinlikler düzenlemektedir. Bu etkinlikler hem bilimin yaygınlaştırılması hem de bilim teknoloji toplum arasındaki bağın eğlenceli etkinlikler aracılığı ile kurulması anlamında katılımcılara önemli katkılar sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler bilimi ve bilimsel şenliğini tanımakta ve kavramaktadır. Bilimsel farkındalık katılımcıların bilime ola ilgisini artırırken bilimsel düşünme becerisini sağlayabilmektedir. Tübitak 4007 Bilim Şenliklerini Destekleme Programı kapsamında 202271 döneminde 122B085 proje numarası ile desteklenmeye hak kazanmış olan Nurdağı Bilim Şenliğine katılan konuşmacıların görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Nurdağı Bilim Şenliğinde seminer /panelde konuşmacı olarak katılım sağlayan 10 akademisyendir. Veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Akademisyenlerin Bilim Şenliğine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve verilerin analizinde Maxquda 2018 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademisyenler şenliğin olumlu ve katkı sağlayan çok yönlü bir proje olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Nurdağı Bilim Şenliğinin genel manada bilim ve teknolojik faaliyetlerine bakış açısında önemli olduğunu, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimin bu tür şenlik programlarıyla destekleneceği yönünde fikir belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışma sonucunda Bilim Şenliğinin seminer kısmına yönelik bu tür projelerin devamlı olması gerektiği çünkü davranış değişikliğinin bu şekilde olacağı yönünde, konuşmacı olarak iş adamlarının da davet edilebileceği ve ulusal çapta bilinen kişilerin de davet edilebileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bilim şenlikleri tekrarlanarak katılımcıların bilim algısı geliştirilebilir. Bilim Şenliğinin gerçekleşeceği mekanlar geniş mekanlarda gerçekleştirilebilir. Sağlık şartları için seviye grupları düzenlenebilir. Bilim Şenliklerinde bilimsel etkinliklerle birlikte eğlenceli etkinliklere önem verilebilir. Bu çalışma Tübitak tarafından yapılan diğer şenlik programları için de nicel olarak yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Tübitak, Nurdağı, Akademisyen*

[156] Uzm., nturkdal51@gmail.com, Nurdağı İlçe Milli eğitim Müdürlüğü

EXAMINATION OF TUBITAK 4007 NURDAGI SCIENCE FESTIVAL PROJECT ACCORDING TO ACADEMIC OPINIONS)

ABSTRACT

ABSTRACT

Science festivals Call programs were opened by TÜBİTAK with the code 4007 in order to raise scientific awareness. Projects accepted in this context organize events as science fairs. These activities provide important contributions to the participants in terms of both the dissemination of science and the establishment of the bond between science and technology society through entertaining activities. In this way, students recognize and comprehend science and its scientific festival. Scientific awareness can increase participants' interest in science and provide scientific thinking skills. Within the scope of Tübitak 4007 Science Festival Support Program, it is aimed to examine the views of the speakers participating in the Nurdağı Science Festival, which was entitled to be supported with the project number 122B085 in the 202271 period. The participants of the research are 10 academicians who participated as speakers in the seminar / panel in the Nurdağı Science Festival. The data were analyzed through descriptive analysis. The opinions of the academicians about the Science Festival were collected with a semi-structured interview form and the Maxquda 2018 program was used in the analysis of the data. According to the findings obtained from the research, the aca demicians stated that the festival is a positive and contributing multifaceted project. They stated that the Nurdağı Science Festival is important in terms of their view of science and technological activities in general, and that the interaction between science, technology and society will be supported by such festival programs. As a result of this study, they made suggestions that such projects for the seminar part of the Science Festival should be continuous because the behavior change would be like this, businessmen could be invited as speakers and nationally known people could be invited. By repeating science festivals, participants' perception of science can be improved. The venues where the Science Festival will take place can be held in large venues. Level groups can be arranged for health conditions. In Science Festivals, fun activities can be given importance along with scientific activities. This study can also be done quantitatively for other festival programs made by Tübitak.

Keywords: *Tubitak, Nurdagi, Academician*

GİRİŞ

Bilim şenlikleri TÜBİTAK tarafından bilimsel farkındalığı geliştirmek amacıyla 4007 koduyla çağrı programları açılmaktadır. Bu kapsamda kabul edilen projeler bilim şenliği olarak etkinlikler düzenlemektedir. Bu etkinlikler bilimin yaygınlaştırılması, bilim ve teknolojinin topludaki farkındalığının artırılarak, etkinlikler yoluyla yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlama ve bilginin kalıcı olması yönünden katılımcılara önemli katkılar sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler bilimi ve bilimsel şenliğini tanımakta ve kavramaktadır. Bilimsel farkındalık katılımcıların bilime olan ilgisini artırırken bilimsel düşünme becerisini sağlayabilmektedir. TÜBİTAK (2021) çağrısında da bilim şenliğiyle ilgili benzer tanımlar yapılmıştır. Bilim şenlikleriyle birlikte Türkiye'de farklı bilimsel etkinlikler de gerçekleşmeye başlamıştır. Bu duruma bakarak Türkiye'de bireyler için bilimin bir kavram olmaktan çıkarıp gözlem, deney ve uygulamaya dönüşmesinde fayda sağlamaktadır. Bilim

şenliklerindeki memnuniyet düzeyi arttığı için katılım ve ilgi düzeyinin de arttığı söylenebilir. Katılımcıların bilim şenliklerine inanışların geliştiği söylenebilir. Yavuz, Büyükekşi ve Işık Büyükekşi (2014) çalışmasında bilim şenliği etkinliklerinin akademik başarıyı arttırdığı ve bilime ilginin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş, Cengiz ve Arslan (2020) çalışmasında bilim ve teknoloji şenliklerinin katılımcılara bilime yönelik olumlu tutum ve farkındalık kazandırma hususunda katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bilim şenlikleri aktif öğrenmenin sağlandığı organizasyonlardır. Katılımcıların etkinliklerde aktif olarak yer alması katılımcı memnuniyetini sağlayabilmektedir. Sayur (2018) katılımcıların bilim şenliklerinde araştırma ve uygulama yaptıkça bilime ilgi ve bilimsel konularda başarısının da arttığını, öğrencilerde araştırmacılık yönünü arttırdığını ortaya koymaktadır. Araştıran birey her defasında kendisini yenilediğini hissettiği için yaptığı etkinlikten mutluluk duyarak haz almaya başlayacağı söylenebilir. Yapılan alan yazın taramasında "Bilim Şenliği" ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Başar vd (2021) çalışmasında bilim şenliğine katılan ilkokul öğrencilerinin görüşlerine göre bilim şenliğini değerlendirmiş, Bozdemir, Kilci ve Özdayı (2021) spor ve teknoloji ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Akkanat (2020) farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin Merzifon Bilim Şenliğini değerlendirmesinin yapıldığı bir çalışma yapmıştır. Çağan vd. (2020) TÜBİTAK bilim fuarına katılan öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarını, Koç vd. (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin proje yarışmalarında öğrencilerin kendi görüşlerini incelemiştir. Gülgün vd. (2019) ilkokul, ortaokul öğrencileri ve atölye liderlerinin bilim fuarlarına yönelik görüşlerini almıştır. Başar vd. (2018) katılımcıların bilim şenliğine yönelik görüşlerini incelemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bilim şenliklerine katılım sağlayan konuşmacı olarak davet edilmiş akademisyenlerin görüşlerine yer verilmediği görülmüştür. Alandaki boşluğa bu çalışmayla katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı, akademisyenlerin Tübitak 4007 Nurdağı Bilim Şenliğindeki seminerlere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma geleneğine uygun olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşamda çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseninde amaç, bireylerin olguyla ilgili yaşantılarını, algılarını, yönelimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2004).

2.2.Çalışma grubu

Bu araştırmanın amacına uygun olarak Tübitak 4007 Nurdağı Bilim Şenliğindeki seminer ve panelde konuşmacı olan akademisyenler ile çalışılmıştır. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Kod	Cinsiyet	Üniversite	Fakülte	Bölüm	İdari Görev	Unvan
A1	Erkek	Gaziantep Üni.	Mühendislik	Gıda Mühendisliği	Enst. Müdür Yardımcısı	Dr. Öğr. Üyesi
A2	Erkek	Gaziantep Üni.	Mühendislik	Endüstri Mühendisliği	Görevi yok	Doç. Dr.
A3	Erkek	Mersin Üni.	Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	Optisyenlik	İdari Görevi Yok	Dr. Öğr. Üyesi
A4	Erkek	Aksaray Üni.	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Eğitimi	Bölüm Başkanı	Prof. Dr.
A5	Erkek	Gaziantep Üni.	Meslek Yüksekokulu	Bitkisel ve Hayvansal Üretim	İdari Görev Yok	Öğr. Gör.
A6	Erkek	Gaziantep Üni.	Meslek Yüksekokulu	Bitkisel ve Hayvansal Üretim	İdari Görev Yok	Doç. Dr.
A7	Erkek	Gaziantep Üni.	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri	Bölüm Başkanı	Doç.Dr.
A8	Erkek	Gaziantep Üni.	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri	Görevi Yok	Dr. Öğr. Üyesi
A9	Erkek	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.	Eğitim Fakültesi	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Görevi Yok	Dr. Öğr. Üyesi
A10	Kadın	Osmaniye İl Mem	Eğitim Fakültesi	Eğitim B.	Görevi Yok	Uzm. Öğrt.

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya toplam 10 akademisyenin katıldığı görülmektedir. Bu akademisyenlerin A1, A2, A3….A10 şeklinde kodlanmıştır. Akademisyenlerin 9'u erkek 1'i kadın' dır. Konuşmacı olarak görev alan akademisyenlerin 1' si Prof. Dr., 3'ü Doç. Dr., 4'ü Dr. Öğr. Üyesi, 1' i Öğr. Görevlisi, 1'i Uzman Öğretmendir. Akademisyenlerden üçünün idari görevi olmakla birlikte 7' sinin idari görevi bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda Leyla Bostan vd. (2022) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu şenliğe katılan akademisyenlerin görüşmelerini almaya yönelik 4 sorudan meydana gelmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların bilgisi dahilinde elde edilmiştir.

Veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analizin "Çerçeve Oluşturma", "Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi", "Bulguların Tanımlanması", "Bulguların Yorumlanması" olmak üzere dört aşaması bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, geçerlik kanıtlarının belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik çalışmaları için ise literatür taraması yapılarak yaptığımız çalışma ve alanda daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları karşılaştırılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak için ise; öncelikle araştırmanın tüm süreçleri (literatür tarama, görüşme formunun hazırlanması, uygulama, analiz) detaylarıyla açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan bireylerle paylaşılarak onların görüşleri alınmıştır. Son olarak aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizi MAXQDA 2018 programıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaların amaçları doğrultusunda akademisyenlerin bilim şenliğine yönelik görüşlerine dair yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru Akademisyenlerin bilim şenliğinde konferans ve panele yönelik genel görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu amaçla akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Bilim Şenliğine Yönelik Genel Görüşleri

Tema	Kod	f
Şenliğe Yönelik Genel Görüşler	İyi planlanmış organizasyon	A1
	Özverili ekip çalışması	A1
	Sürekli olması gereken bir çalışma	A2
	Yaşam boyu öğrenme	A3,A6,A7
	Güzel bilimsel etkinlik	A3,A4,A9,A10
	Bilime farkındalık kazandırıcı	A5,A8

Tablo 2 incelendiğinde şenliğe yönelik genel görüşleri temasında iyi planlanmış organizasyon (A1) ,özverili ekip çalışması (A1) , sürekli olması gereken bir çalışma (A2) , Yaşam boyu öğrenme (A3,A6,A7) , güzel bilimsel etkinlik (A3,A4,A9,A10) , bilime farkındalık kazandırıcı (A5,A8) kodları elde edilmiştir.

Akademisyenlerin şenliğe yönelik genel görüşlerinden ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Gelecekte öğrencilerin, öğretmenlerin / eğitimcilerin fikir ve somut projelerini paylaştıkları, fikirlerine destek bulabildikleri bir şenlik. Bilimi ve teknolojiyi öğrenciler ile buluşturarak bilimsel anlayışı geniş toplum kitlelerine yayabilmek, katılımcılara yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi yaşatabilmek, bilim-teknoloji-toplum arasındaki etkileşimin etkinlikler yoluyla aktarılmasını sağlamak çok önem arz etmektedir." (A3)

"Bir ilçe olarak Nurdağı coğrafi olarak birçok şehir merkezine oldukça yakındır. Bu durumun ilçenin gelişmesine hem olumlu hem de olumsuz etkileri olmuştur. Eğitim, kültür, sanat ve festival anlamında ise ne yazık ki olumsuz etkileri oldukça fazladır. Bu anlamda Nurdağı Bilim şenliği bu olumsuzluğu ortadan kaldırabilecek misyona hizmet etmiştir. Devamının yapılması oldukça önem arz etmektedir."(A2)

Araştırmanın cevap aradığı 2. Soru akademisyenlerin şenliğe yönelik olumlu görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3 de verilmektedir .

Tablo 3. Katılımcıların Bilim Şenliğine Yönelik Olumlu Görüşleri

Tema	Kod	f
Şenliğe Yönelik Olumlu Görüşler	Bölge için bir şans	A1
	Sosyal medya yönetimi	A2
	Proje ekibinin pozitifliği	A2,A3,A4,A5,A9
	Atölye uygulamalarının kullanılabilir bilgi içermesi	A3
	Programın çok yönlü olması	A6
	Bilgi-teknoloji arasındaki etkileşimi sağlaması	A7
	Bilimsel olguların fark edilmesi	A7,A8
	Planlamanın iyi yapılması	A10
	Şenliğe katılımının çok yönlü olması	A10

Tablo 3 incelendiğinde şenliğe yönelik olumlu görüşleri temasında bölge için bir şans (A1), sosyal medya yönetimi (A2), proje ekibinin pozitifliği (A2,A3,A4,A5,A9) , atölye uygulamalarının kullanılabilir

bilgi içermesi (A3), programın çok yönlü olması (A6), bilgi-teknoloji arasındaki etkileşimi sağlaması (A7), bilimsel olguların fark edilmesi (A7,A8), planlamanın iyi yapılması (A10), şenliğe katılımının çok yönlü olması (A10) kodları elde edilmiştir.

Akademisyenlerin şenliğe yönelik olumlu görüşler ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Etkinlik çerçevesinde katılım sağlayan öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin, yapılan sunumlardan ve atölye uygulamalarından edindikleri bilgileri hayatlarının bir kısmında mutlaka faydalı olacak şekilde kullanacaklarına inanıyorum. Ve bu gibi etkinliklerin sürdürülebilir olmasını temenni ediyorum. Etkinlik çerçevesinde özellikle öğrencilerin projeye olan ilgileri, merakları ve geleceğe dair hayallerinin bu sayede hayat bulmasına katkı sağladığına inanıyorum. Ayrıca proje ekibine özverili çalışmaları, ilgi ve alakalarından dolayı teşekkür eder ve saygılarımı sunarım."(A10)

"Tüm yönleri ile olumlu buldum. Özellikle sosyal medya yönetimi, katılımcı sayısı ve katılımcı profili açısından üst düzeyde olduğu söylenebilir. Proje ekibinin yaklaşımları da oldukça pozitif ve yapıcı idi. Misafirperverliğiniz için minnettarım. Emekleri geçenleri tebrik ediyorum. Bir sonraki etkinliğe katılmak için şimdiden hazırım."(A4)

Araştırmanın cevap aradığı 3. soru akademisyenlerin şenliğe yönelik olumsuz görüşleri ortaya koymaktadır. Bu amaçla akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Bilim Şenliğine Yönelik Olumsuz Görüşleri

Tema	Kod	f
	Olumsuz görüşüm yok	A2,A3,A4,A5,A7,A8,A10
Şenliğe Yönelik Olumsuz Görüşler	Konferans salonu ses sisteminin iyileştirilmesi	A1
	Salon program akışının olmaması	A5
	Konuşmalarının katılımcı profili eşleşmesine dikkat edilebilirdi	A6
	Büyükşehir belediyesinin ilgisizliği	A9

Tablo 4 incelendiğinde şenliğe yönelik olumsuz görüşler temasında olumsuz görüşüm yok (A2,A3,A4,A5,A7,A8,A10), konferans salonu ses sisteminin iyileştirilmesi (A1), salon program akışının olmaması (A5), konuşmaların katılımcı profili ile eşleşmesine dikkat edilebilirdi (A6), Büyükşehir belediyesinin ilgisizliği (A9) kodları elde edilmiştir.

Akademisyenlerin şenliğe yönelik olumsuz görüşler ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Ciddi manada herhangi bir olumsuz düşüncem yok. Sadece bazı etkinlerdeki katılımcı profilinin konuşulan konu ile olan ilişkisine ve yeterliliğine bakılabilirdi. Onun dışında, güncel konulara değinilmesi, farklı şehirlerden ve kurumlardan katılımcıların olması ve yerel paydaşların desteklerini görmek son derece önemliydi.”(A6)

“Proje ilgili bir sorun olmasa da konferans salonunun ses sisteminin iyileştirilmesinde fayda vardır.”(A1)

Araştırmanın cevap aradığı 4. Soru akademisyenlerin şenliğe yönelik önerilerini ortaya koymaktadır. Bu amaçla akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Bilim Şenliğine Yönelik Önerileri

Tema	Kod	f
Şenliğe Yönelik Öneriler	Geleneksel hale getirilmeli	A3,A5,A4,A7,A8,A9
	Projenin gün sayısı azaltılabilir	A1
	Başarılı iş adamları davet edilebilir	A2
	Akademik danışman ekibe dahil edilebilir	A0
	Sergi, tematik bilim oyunları artırabilir	A6
	Bilim-teknoloji alanı kurulabilir	A9,A10

Tablo 5 incelendiğinde şenliğe yönelik öneriler geleneksel hale getirilmeli (A3,A5,A4,A7,A8,A9), projenin gün sayısı azaltılabilir (A1), başarılı iş adamları davet edilebilir (A2), akademik danışman ekibe dahil edilebilir (A0), sergi, tematik bilim oyunları artırabilir (A6), bilim-teknoloji alanı kurulabilir (A9,A10) kodları elde edilmiştir.

Akademisyenlerin şenliğe yönelik öneriler ifadelerinden bazıları şöyledir:

“bilimsel bilginin geniş toplum kitlelerine ulaştırılması için, bilim-teknoloji arasındaki etkileşimin kavratılması için sergilerin daha geniş olması , sahne şovları, gösteri, atölye/laboratuvar çalışmaları, tematik bilim oyunları, yarışmalar, söyleşiler vb. etkinlikler yoluyla katılımcıların temel bilimsel olguları fark etmelerinin sağlanması, merak duygularının, araştırma, sorgulama ve öğrenme isteklerinin tetiklenmesini dönük özelikle stk ve diğer toplumlara verilmesi gerekir”(A6)

“Nurdağı Bilim Şenliği daha interaktif bir biçimde her yıl yapılmalıdır. TÜBİTAK desteği ile küçük de olsa bir bilim ve teknoloji alanı oluşturulmalıdır. Böylece bilim ve teknoloji konusunda süreklilik sağlanacaktır. Süreklilik olmadığında amaçlanan hedefler için verimli sonuçların alınması mümkün değildir.”(A5)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin genel görüşü Gaziantep ilinin Nurdağı gibi küçük bir ilçesinde bilimsel bir projenin bu kadar geniş çapta yapılmasının katılım sağlayan öğrenciler için fırsat eşitliğini yakalamasında önemli bir rol oynamaktadır. Bilim gösterileri ve etkinliklerin eğlenceli olması konuların anlaşılır olması, ayrılan sürenin yeterli olması, etkinliklerin gerçekleştiği alanın yeterli olması, bilgi birikiminin paylaşılması, rehberlerin yönlendirmesi ve erişim kolaylığı katılımcıları oldukça memnun etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre olumsuz görüşten ziyade projeye kalite katabilmek adına öneriler getirilmiş, eksik tarafların tamamlanması yönünde görüş belirtilmiştir. Organizasyona yönelik önerilerde katılımcılar en fazla tekrarlanabilirlik önerisinde bulunmuştur. Katılımcılar organizasyonun tekrarlanmasının yararlı olacağını belirtmiştir. İçeriğe yönelik önerilerde ise projelerin daha fazla yer alması, eğlenceli aktivitelerin olması, etkinliklerde yer alma teknolojik ürünlere yer verme şeklinde olmuştur. Bilim şenliğinde akademik kısma öneriden ziyade teknolojinin aktif olarak öğrenciler tarafından deneyimlenmesi için bilim alanı önerisinde bulunmuşlardır. Yılmaz vd. (2021) çalışmasında bilim şenliğinin bilime yönelik tutumlarını olumlu etkilediği, verimli ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konferans, panel vb. etkinlikte katılım sağlayacak öğrenci grubunun yaşına göre içerik belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Günbey ve Değirmençay'ın (2021) çalışmasında öğrenciler bilim şenliği yapılan alanın daha geniş ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların ortaya koyduğu olumlu görüşlerden birisi de organizasyona yönelik algıdır. Katılımcılık, ulaşılabilirlik, disiplinler arası ilişki kurma, etkinlik zenginliği biçiminde ortaya konulmuştur. Katılımcılık konusunda akademisyenler, organizasyonun farklı statü ve öğretim kademesinden katılımcıların olması ve Nurdağı ilçesinin tamamını kapsaması ve davet edilen akademisyenlerin farklı üniversite ve bölümlerden olmasına yönelik memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

"Nurdağı Bilim Şenliği" projesine yönelik olarak akademisyenlerin organizasyondan memnun olduğu, şenliğin geleneksel hale getirilebileceğini önerdikleri, başarılı iş adamlarının da konuşmacı olarak davet edilebileceğini, bilim teknoloji alanı kurularak sergi vb. ile genişletilebileceğini genel manada projenin amacına ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucuna göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Bilim şenlikleri sürekli hale getirilerek bilim teknoloji farkındalığı kalıcılığı artırılabilir.
- Bilim Şenliğinin gerçekleşeceği mekanlara bilim alanları ayrıyeten eklenebilir.
- Bilim şenliklerinin gerçekleşmesinde diğer kurumlarla iş birliği artırılabilir.
- Bilim Şenlikleri ekibine akademisyen desteği ile kalite artırılabilir.

KAYNAKÇA

Akkanat, Ç. (2020). TÜBİTAK 4007 bilim şenlikleri destekleme programı kapsamında gerçekleştirilen merzifon bilim şenliğinin farklı yaş gruplarına göre değerlendirilmesi Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2020, 2(2), 102-122

Başar, M., Gürkan, H. vd. (2021) Minik/özel mucitler 4007 TÜBİTAK bilim şenliği programının öğrenci görüşlerine göre incelenmesi, Araştırma ve Deneyim Dergisi 6 (2) 122-138

Başar, M., Doğan M. C., Şener, N., Doğan Z. G. (2018). Bilim şenliği etkinliklerin öğrenci veli ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11(2), 132-147.

Bostan, L., Yıldız Öz, R., Avcı, A., Eren, Y., Çalışkan, C., Şanlıbayrak M., Gündüz, M., Bedeli, N., B, Gürkan, H. ve Urfalıoğlu, M. (2022). İstanbul Bilimle Şenleniyor Projesinin Katılımcı Memnuniyetinin İncelenmesi. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT), 6(1), 48-59. TrDoi: https://trdoi.org/10.26023458/uled.1083843

Bozdemir, V.A., Kilci, A.K. & Özdayı, N. (2021). Bilim Şenlikleri Kapsamında Spor ve Teknoloji İlişkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences - IJSETS, 7(2), 40–50

Çağan, S., Kızılcık, H. Ş., & Ünlü Yavaş, P. (2020). Bir TÜBİTAK bilim fuarına katılan öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarındaki değişimin incelenmesi, Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 168-184. Deniş Çeliker, H., Erduran Avcı, D. (2015).

İlkokul öğrencilerinin bilim insanı algıları: öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılması bilim insanı algılarını nasıl etkileri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 36 90-104.

Gülgün, C., Yılmaz, A., Avan, Ç., Ertuğrul Akyol, B., & Doğanay, K. (2019). TÜBİTAK tarafından desteklenen bilim şenliklerine (4007) yönelik ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ve atölye liderlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi, 2 (1), 52-67.

Günbey, E., Değirmençay, Ş A (2021). 4006 TÜBİTAK bilim fuarı hakkında öğrenci görüşleri: Giresun ili örneği. Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 4(3), 171-188.

Karataş, F. Ö., Cengiz, C. ve Arslan, Z. (2020). Öğrenmenin eğlenceli yolu bilim ve teknoloji şenliğinin etkililiği. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi,5(1), 95-119.

Keçeci, G., Kırbağ Zengin, F., Alan, B. (2018) Comparing the science festival attitudes of students paticipiating as observers in school science fairs, Acta Didactica Nepocensia 11(3-4) 171-183.

Koç, A., Çalık, Ş., Şenel Zor, T., Aslan, O. & Zor, E. (2020). TÜBİTAK proje yarışmaları bölge sergisine katılan üniversite öğrencilerinin kendi araştırma projeleri hakkındaki görüşleri. JRES, 7(2), 466- 490.

Sayır, E. (2018) Ortaokul Öğrencileri İle Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Tübitak Proje Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Yavuz, S., Büyükekşi, C., Işık Büyükekşi, S. (2014) Bilim şenliğinin bilimsel inanışlar üzerine etkisi, Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi 2 168-174 Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin

Yıldırım, H İ., Şensoy, Ö (2016) Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 14 (1) 23-40.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2011.

Yılmaz İnce, E., Kabul, A., Diler, İ (2021). The effect of science festival on participants' attitudes towards science, Journal of STEAM Education Journal of Science, Technology, Engineering, Mathematics and Art Education 5 (1)88-99

2027

Konu Alanı: Çocuklar İçin Felsefe

TÜRKİYE'DE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Fazilet ULUYURT[157], Sercan PINAR[158], İsmail SERİN[159],

ÖZET

Çocukluk, bilişsel gelişim açısından oldukça önemli ve düşünme becerilerinin kazanıldığı bir dönem olup, dünyanın öğrenildiği ve hayata dair izlenimler oluşturulduğu bu dönemde çocuk zihninin eleştirel, üretken ve sorgulayıcı düşünme becerileri kazanabilmesi için, 1960'lı yıllardan itibaren çocuk felsefesi konusunda çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın amacı Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılmış olan lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu araştırmanın evreni YÖK Ulusal Tez Merkezinde 2008 yılından itibaren yayınlanan çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü erişime açık olan tezlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili 2008-2022 yılları arasında yapılmış olan "Çocuklar için felsefe" ve "P4C" aramaları ile erişilen 32 lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Erişime açık ilk lisansüstü eğitim tezi 2008 yılından başladığından incelemeye 2008 yılından itibaren başlanmıştır. Araştırmanın kapsamı 7 doktora 25 yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Çocuklar için felsefe (P4c) konusunda yayımlanmış tezlerin son yıllarda artmış olması açısından bu çalışma önem taşımaktadır. Araştırmada inceleme için belirlenen kategoriler yayın yılı, üniversite, anabilim dalı, bilim dalı (program), tez türü, araştırma modeli, araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırma bu kriterlere göre incelenen yayınların değerlendirilmesini amaçlayan betimsel bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada belli kategoriler doğrultusunda incelenen tezler değerlendirildiğinden nitel bir çalışmadır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular frekans ve yüzde tabloları gösterilerek yorumlanmıştır. Araştırmamızda en çok çalışmanın 2022 yılında yayımlandığı ve en çok çalışma yapılan ana bilim dalının temel eğitim anabilim dalı ve bilim dalının Okul Öncesi Eğitimi bilim dalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma modeli ve araştırma yöntemi açısından incelendiğinde de en çok nitel çalışmanın yapıldığı ve ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinin tercih edildiği görülmüştür. Konunun farklı boyutları ile incelenebilmesi açısından farklı anabilim dalları ve bilim dalları tarafından araştırılması yararlı olacaktır. Ayrıca farklı araştırma model ve yöntemleri ile çalışmalar yapılması da alanı zenginleştirecektir. Konu ile ilgili lisansüstü tez sayısı oldukça az olduğundan lisansüstü tez sayısının hem nitelik hem nicelik açısından artması çocuklar için felsefe konusu ile ilgilenen araştırmacılara ışık tutacaktır.

Anahtar kelimeler: *Çocuklar için Felsefe, P4c, Çocuklarla Felsefe, Lisansüstü Eğitim, Eğitim Programı*

.

[157] Doktora Öğrencisi, uluyurtfazilet@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[158] Öğretmen, sercanpinar80@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[159] Öğretmen, ismailserin@yahoo.com, Milli Eğitim Bakanlığı

EXAMINATION OF GRADUATE EDUCATION THESIS ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) IN TURKEY

ABSTRACT

Childhood is a very important period in terms of cognitive development and thinking skills are acquired, and in this period when the world is learned and impressions about life are formed, studies have been carried out on the philosophy of children since the 1960s so that the child's mind can acquire critical, productive and questioning thinking skills. The aim of the research is to examine the postgraduate education theses about philosophy for children (P4C) in Turkey. The universe of this research consists of theses on philosophy for children (P4C) published in YÖK National Thesis Center since 2008, which are open to graduate access. The sample of the research consists of 32 postgraduate education theses related to philosophy for children (P4C) in Turkey, which were accessed by searching "philosophy for children" and "P4C" between 2008-2022. Since the first postgraduate education thesis open to access started in 2008, the examination started in 2008. The scope of the research consists of 7 doctorate and 25 master's theses. This study is important in terms of the increase in the number of theses published on philosophy for children (P4c) in recent years. The categories determined for examination in the research were determined as publication year, university, department, branch of science (program), type of thesis, research model, research method. The research is a descriptive survey study aiming to evaluate the publications examined according to these criteria. Document analysis method was used in the research. It is a qualitative study since the theses examined in line with certain categories are evaluated in the research. The findings obtained as a result of the examination were interpreted by showing frequency and percentage tables. In our research, it was concluded that the most studies were published in 2022 and the most studied department was the basic education department and the science branch was Preschool Education. When examined in terms of research model and research method, it was seen that the most qualitative study was carried out and the experimental model with pretest-posttest control group was preferred. It will be useful to investigate the subject by different departments and branches of science in order to be able to examine it with different dimensions. In addition, studies with different research models and methods will enrich the field. Since the number of postgraduate theses on the subject is very few, the increase in the number of postgraduate theses in terms of both quality and quantity will shed light on the researchers interested in the subject of philosophy for children.

Keywords: *Philosophy for Children, P4c, Philosophy with Children, Postgraduate Education, Educational Program*

GİRİŞ

Çocukluk, bilişsel gelişimin en üst seviyede olduğu, düşünme ve yaşama becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir. Çocukluk döneminde hem dil hem de dünya öğrenilir. Yaşama ilişkin fikirler oluşur. Bu dönemin gelişerek eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı, özenli düşünme tutumu kazanması için 1960'lardan beri çocuklar için felsefe konusunda çalımalar yapılmaktadır. (Taşdelen, 2014)

P4c çocukların doğal filozoflar olduğundan hareketle felsefi düşünme ve bakış açısını çocuk müfredatına sokma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, çocukları, meraklarını açığa çıkarmaya yönelik pratik, kullanışlı ve heyecan verici bir teşvik etme yolu sunar. Bu bağlamda, P4C'yi çocuklara tanıtmaktaki amaç, bağımsız düşünmenin norm olduğu bir ortam yaratmaktır. Mathew

Lipman ile 1960'lı yıllarda başlayan bu yaklaşımın vizyonu; çocukları, hem gerekçelendirmeyi hem de gerekçelendirmeyi sağlamayı içeren akıl yürütme sanatını öğrenmeye teşvik etmek olup, birçok ülkede uygulanmaktadır. (Boyacı ve Ark.,2018)

1960'lı yıllarda, Matthew Lipman, erken çocuklukta felsefi ve eleştirel düşünme eğitimine yönelik çalışmalar yapmaya başlamış, bu amaçla Montclair Eyalet Üniversitesinde Çocuklar İçin Felsefi Gelişim Enstitüsünü kurmuştur. Ardından 1970'li yıllarda, Gareth Matthews'un da dahil olduğu çocuklar için felsefe hareketi başlamıştır. 1970 lerden itibaren üzerinde çalışılan ve dikkat çeken bir program olan çocuklar için felsefe, felsefe ve çocukluk üzerine düşünme çabasını kapsamaktadır. (Vansieleghem, Kennedy, 2011)

Thinking: The Journal of Philosophy for Children (Düşünme: Çocuklar İçin Felsefe) dergisini çıkaran ve dünyanın ilk kolej öncesi müfredatını yazan Lipman aynı zamanda çocuklar için felsefe alanında yüksek lisans ve doktora programı oluşturmuştur. Lipman, üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin zayıf olduğunu fark etmiş ve bu zayıflığın nedenlerinin çocukluk döneminde aranması gerektiğini ifade etmiştir. Bu düşünce Lipman'ı, çocuklara kavramsal, mantıksal ve argümantasyona dayanan felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılamayacağını araştırmaya sevk etmiş ve yaptığı araştırmalardan olumlu sonuçlanmıştır. Daha sonra 1974 yılında Lipman ve Sharp, P4C alanının gelişimi için "Institute for Advancement of Philosophy for Children" adlı bir enstitü kurmuştur (Vansieleghem ve Kennedy, 2011).

Felsefenin ayrı bir ders olarak okutulması veya bu eğitimin diğer disiplinlerle birleştirilmesi şeklinde okul müfredatına dâhil edilmesi çocukların düşünme becerilerini (Kaya, 2020), onların eğitimleri boyunca kullanabilecekleri önemli bilişsel ve davranışsal becerilerini (Wartenberg, 2020) geliştirmek için gereklidir. (Durmuş ve Budak, 2022) Çocuklarla yapılan felsefe dersi, ergenlik, gençlik, yetişkinlik, hatta yaşlılık dönemlerinde bile aktif hâle gelmeye başlayan, ancak ileri yaşlarda farkındalık oluşturan bir eğitimdir. Özetle; çocuklar için felsefe, etkisi yaşam boyu süren bir eğitimdir. Bu nedenle sadece çocuklar için felsefe değil; gençler için de, hatta yetişkinler ve yaşlılar için de felsefedir. (Taşdelen, 2014)

Çocuklar için felsefe (P4C) yöntemi genellikle temel bir konuyla ilgili birkaç soruyu içerisinde içeren bazı uyaranlarla başlar. Bu uyaran bir resim, gazeteden bir makale, bir referans, bir şarkı vb. olabilir. Lipman'ın yönteminde genellikle uyaran, katılımcıların sırayla okudukları cesaret, adalet, yanlış doğru, mutluluk, eşitlik, özgürlük, mutluluk, gerçek gibi felsefi kavramları günlük hayat tecrübeleri veya hayatlarıyla ilişkili hikâyeler aracılığıyla karşılıklı olarak tartışırlar ve düşündürücü sorular yoluyla akıl yürütüp bu kavramları tanımlar ve bu kavramlarla günlük yaşam arasında ilişki kurarlar (Fisher 1994; Akt Su,2022; Worley,2009) Asıl konu, genellikle katılımcılara doğrudan anlatılmadığı gibi; katılımcılar,

uyaranın değerlendirilmesi için, tartışmak istedikleri tek bir açık uçlu soruyu formüle etmeye teşvik edilir. Bu yöntemde öğretmenin rolü bir otorite figürü olmaktan ziyade süreci kolaylaştırmaktır. Öğretmen, yönetimi ve açık uçlu soruları sayesinde öğrencilerin süreci sürdürmelerine ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Bu tür sorular arasında "Ne demek istiyorsun ...?, Bir örnek verebilir misiniz?, 'Herkes buna katılıyor mu?, Söylediklerinizin daha önce söylenenlerle tutarlı olduğunu düşünüyor musunuz?" gibi açık uçlu sorular vardır. (Cam; Akt: Su,2022) Bunun yanı sıra P4C eğitiminde fıkralar, şiirler, denemeler kullanılmaktadır. Ayrıca hikâyeler ya da romanlardan bazı parçalar da P4C eğitiminde pek çok kez uyaran olarak kullanılmaktadır. Küçük Prens, Frog and Toad, Muhteşem Oz Büyücüsü, Cesur Ağaç, Geyik Morris ve Knuffle Bunny gibi çocuk edebiyatı eserleri bunlardan bazılarıdır (Wartenberg, 2018). Bu noktada literatürde hem yeni hikâyelerin oluşturulmakta hem de Küçük Prens, Oz Büyücüsü vb. mevcut öyküler felsefe oturumunda kullanılabilecek materyal haline gelmektedir.

P4c bir düşünme eğitimi programı olması sebebiyle çocuğun ne öğrendiğinden daha çok nasıl öğrendiğine odaklanarak çocuğun düşünme becerilerini geliştirmekte ve yapılandırmacılığın, sokratik sorgulamanın eğitimsel amaçlarını da taşımaktadır (Golding, 2007). Bu bağlamda işbirlikli düşünme, kendine güvenme, empati, başarısızlıktan korkmama, kendini kontrol etme, akademik başarı, okuduğunu ve dinlediğini anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme gibi gelişimsel alanları ve üst bilişsel becerilerin gelişimini desteklemesi açısından 50'den fazla ülkede uygulanmaktadır (Gregory, 2008; Akt. Boyraz,2022)

Çocukta felsefi bir tutum oluşturabilmek için küçük yaşlardan itibaren felsefe ile tanışmasını desteklemek gerekmektedir. Ancak bu şekilde kendi özünde zaten var olan merak ve soru sorma becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir (Kefeli ve Ark.,2021)

Çocuklar için felsefeye yönelik geniş ölçekli çalışmalar yapan UNESCO da bu yaklaşımın altı temel amacını belirlemiştir (UNESCO 2007: 3). Bu amaçlar sırasıyla;

1. Bağımsız düşünebilme,
2. Özenli yurttaş olabilme,
3. Kişisel gelişimi destekleme,
4. Dil ile konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme,
5. Felsefeyi kavramsallaştırma,
6. Çocuklara özel bir öğretim yöntemini inşa etmedir. (Boyacı ve Ark.,2018)

Nitel metodolojinin epistemolojik doküman analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada tüm bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nedir?
2. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı nedir?
3. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nedir?
4. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dalına göre dağılımı nedir?
5. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ilgili yapılan lisansüstü tezlerin programa (bilim dalına) göre dağılımı nedir?
6. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
7. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapılan araştırma modeline göre dağılımı nedir?
8. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapılan araştırma yöntemine göre dağılımı nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bilgilerine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2008-2022 yılları arasında ülkemizde çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili olarak yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel bir tarama çalışması olup, epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada belli kategoriler doğrultusunda incelenen tezler değerlendirildiğinden nitel bir çalışmadır. (Karadağ,2009)

1.2. Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni YÖK Ulusal Tez Merkezinde 2008 yılından itibaren yayınlanan çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü erişime açık olan tezlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili 2008-2022 yılları arasında yapılmış olan "Çocuklar için felsefe" ve "P4C" aramaları ile erişilen 32 lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Evrendeki tezlerin tamamına tezlerin okuyucuya açık olmaması ve sadece "Çocuklar için felsefe" ve "P4C" yapılması sebebiyle aramaları sebebiyle ulaşılamamıştır. Sadece örneklem olarak alınan 32 adedine

ulaşılabilmiştir. Erişime açık ilk lisansüstü eğitim tezi 2008 yılından başladığından incelemeye 2008 yılından itibaren başlanmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından tez inceleme formu üzerinde belirlenen kategorilere göre veriler form üzerine kaydedilmiştir. Formdaki kategoriler yayın yılı, üniversite, anabilim dalı, bilim dalı (program), tez türü, araştırma modeli, araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler 2022 yılı Aralık ayında, Çocuklar için felsefe (P4C) ilgili lisansüstü tezleri belirlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) web sayfasında Ulusal Tez Merkezinde (http//www.yok.gov.tr) yer alan tez arşivi linkinden toplanmıştır. "Çocuklar için felsefe" ve "P4C" anahtar sözcükleri kullanılarak YÖK Tez Merkezi'nde internet ortamında tarama yapılmıştır. Erişime açık olan 2008-2022 yılları arasında yayınlanmış 32 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin özet kısımlarından ve künyelerinden araştırmamız için gereken veriler incelemeye alınmış ve tezlerin tamamı tam metin indirilerek incelenmiştir. Araştırmada, Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) konusunu içeren lisansüstü tezlerden epistemolojik doküman analizi yöntemi ile elde edilen verilerin yayın yılı, üniversite, anabilim dalı, bilim dalı, program, tez türü, araştırma modeli, araştırma yöntemi özellikleri frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmamızda elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır:

Tablo I : 1. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Frekans	%
Alaaddin Keykubat Üniversitesi	1	3,125
Anadolu Üniversitesi	2	6,25
Ankara Üniversitesi	1	3,125
Boğaziçi Üniversitesi	1	3,125
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	3,125
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	3,125
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	3,125
Çukurova Üniversitesi	1	3,125
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,125

Düzce Üniversitesi	1	3,125
Hacettepe Üniversitesi	2	6,25
İbni Haldun Üniversitesi	1	3,125
İnönü Üniversitesi	1	3,125
İstanbul Aydın Üniversitesi	2	6,25
İzmir Demokrasi Üniversitesi	1	3,125
Maltepe Üniversitesi	1	3,125
Marmara Üniversitesi	3	9,375
Mersin Üniversitesi	1	3,125
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	6,25
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	3,125
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	3,125
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	3,125
Pamukkale Üniversitesi	2	6,25
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	3,125
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,125

Tablo 1 de 1. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü eğitim tezinden % 9,37 (3) si Marmara Üniversitesinde yapılmış olup bunu % 6,25 (2) ile Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi takip etmektedir.

Tablo II: Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı

Tez Türü	**Frekans**	**%**
Yüksek lisans	25	78,12
Doktora	7	21,88

Tablo 2'ye göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32lisansüstü tezden % 78,12 (25) i Yüksek lisans tezi olup, %21,88 (7) 'u doktora tezidir.

Tablo III: Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitü Adı	**Frekans**	**%**
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	18	56,25
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	5	15,625
Sosyal Bilimler Enstitüsü	9	28,125

Tablo 3'e göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %56,25' u (18) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış olup bunu %28,125 (9) ile Sosyal Bilimler Enstitüsü takip etmektedir.

Tablo IV: Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dalına göre dağılımı

Anabilim Dalı	Frekans	%
Eğitim Bilimleri	5	15,625
Eğitim Kurumları İşletmeciliği	1	3,125
Eğitimin Kültürel Temelleri	1	3,125
Felsefe	4	12,50
Felsefe ve Din Bilimleri	1	3,125
İlköğretim	3	9,375
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	1	3,125
Okul Öncesi Eğitim	2	6,50
Temel Eğitim	9	28,125
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	4	12,50
Yabancı Diller Eğitimi	1	3,125

Tablo 4'e göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %28,125 (9) si Temel Eğitim Anabilim Dalında yapılmış olup, ikinci sırada %15,625 (5) ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yer almaktadır. Bu iki Anabilim dalı örneklemde yer alan tezlerin % 43,75 ini oluşturmaktadır.

Tablo V: Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin programa göre dağılımı

Program	Frekans	%
Din Eğitimi	1	3,125
Eğitim Felsefesi	1	3,125
Eğitim Kurumları İşletmeciliği	1	3,125
Eğitim Programları ve Öğretim	5	15,625
Felsefe	2	6,25
Fen Bilgisi Eğitimi	1	3,125
İlköğretim	1	3,125
Okul Öncesi Öğretmenliği	7	21,875
Sınıf Öğretmenliği	6	18,75
Sistem Felsefe ve Mantık	2	6,25
Türkçe Öğretmenliği	4	12,5
İngiliz Dili ve Eğitimi	1	3,125

Tablo 5'e göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %21,875 (7) ü Okul Öncesi Öğretmenliği programında yapılmış olup, ikinci sırada %18,75 (6) ile Sınıf Öğretmenliği yer almaktadır.

Tablo VI: Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	Frekans	%
2008	1	3,125
2015	1	3,125
2017	1	3,125
2018	1	3,125
2019	4	12,50
2020	5	15,625
2021	4	12,50
2022	15	46,875

Tablo 6'ya göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden en çok tez 2022 yılında yapılmış olup % 46,875 (15) 'tir. Bunu 2020 yılı % 15,625 (5) ile takip etmektedir.

Tablo VII: Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapılan araştırma modeline göre dağılımı

Araştırma Modeli	Frekans	%
Betimsel İçerik Analizi	1	3,125
Deneme Modeli	1	3,125
Doküman Analizi	3	9,375
Durum Çalışması	5	15,625
Eylem Araştırması	3	9,375
Fenomenoloji-Olgubilim	1	3,125
Literatür Tarama	6	0,75
Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeli	8	18,75
Tarama Modeli	1	3,125
Tek Gruplu Deneysel Desen	1	3,125
Yakınsayan Paralel Desen	2	6,25

Tablo 7'ye göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %18,75 (8)'si öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde olup en çok kullanılan modeldir.

Tablo VIII : Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapılan araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Frekans	%
Karma	10	31,25

Nicel	3	9,375
Nitel	19	59,375

Tablo 8'e göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %59,375 (19) si Nitel Yöntemle, %31,25 (10) si karma yöntemle ve %9,375 (3)'ü nicel yöntemle yapılmıştır.

TARTIŞMA

Üniversitelere göre çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan tezlerde ilk sırada 3 tez ile Marmara Üniversitesi, İkinci Sırada 2'şer tez ile Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi yer almaktadır. Alanda önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise yapılan lisansüstü çalışmaları üniversitelere göre inceleyen bir araştırma mevcut değildir. Özellikle son yıllarda çocuklar için felsefe (P4C) yeni araştırılan bir konu olduğundan lisansüstü çalışma olarak 32 tez göze çarpmaktadır.

Tez türüne göre çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan tezlerde 25 yüksek lisans ve 7 doktora tezi olduğu görülmektedir. Yüksek lisansa devam eden öğrenci sayılarının nicelik olarak doktoradan fazla olması sebebiyle doktora tez çalışmasının daha az sayıda olduğu ve yüksek lisans tez çalışmalarının daha fazla sayıda olduğu düşünülmektedir. Durmuş&Çalışkan (2022) çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizini inceledikleri çalışmada makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerine yer vermişler ve ilk sırada makaleler yer alırken yalnız tezler kıyaslandığında ise yüksek lisans tezlerinin (21) doktora tezlerinden (7) daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç da çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Enstitüye göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %56,25' i (18) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış olup bunu %28,125 (9) ile Sosyal Bilimler Enstitüsü takip etmektedir. Konu itibariyle çocuklar için felsefe eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların alanına daha uygunluk arz ettiğinden eğitim bilimleri enstitüsünde daha çok ele alınmıştır.

Anabilim dalına göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %28,125 (9) u temel eğitim anabilim dalında yapılmış olup, ikinci sırada %15,625 (5) ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı gelmektedir. Araştırmamızda temel eğitim anabilim dalının ön plana çıkma sebebinin araştırmaya konu olan "Çocuklar için felsefe"nin olduğu düşünülmektedir. Bunu programa göre ortaya çıkan sonuçlar da desteklemektedir. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %21,875 (7) ü Okul Öncesi Öğretmenliği programında yapılmış olup, ikinci sırada %18,75 (6) ile Sınıf Öğretmenliği yer almaktadır. Araştırmalarla amaçlanan çocukları felsefeyle erken yaşlarda tanıştırma olduğu için çalışmalar yoğunlukla okul öncesi ve ilkokul kademelerinde

yapılmıştır. Her iki bilim dalının da temel eğitim anabilim dalı bünyesinde yer alması temel eğitim anabilim dalının en çok tez yazılan anabilim dalı olmasını desteklemekte ve araştırmaya konu olan çocuklar için felsefe konusu ve odak yaş grupları düşünüldüğünde bu konuda en çok okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin araştırmalarının olması kaçınılmazdır.

Yıllara göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden en çok tez 2022 yılında yapılmış olup %46,875 (15) 'tir. Bunu 2020 yılı %15,625 (5) ile takip etmektedir. Durmuş&Çalışkan (2022) çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizini inceledikleri çalışmada 2006 yılından 2021 yılına kadar yüksek lisans, doktora tezi ve makale olarak olarak toplamda 69 çalışmanın yer aldığı görülmektedir. En çok yayın yapılan yıl 16 çalışma ile 2021 yılıdır. Çalışmaya 2022 yılı dahil edilmediği ve aynı zamanda makaleler de dahil edildiği için 2021 yılı ön plana çıkmıştır. Yıllara göre yapılan tez çalışmalarındaki artış özellikle 2022 yılında çarpıcı olup konuya verilen önemin arttığını göstermektedir.

Araştırma modeline göre Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %18,75 (8)'si öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde olup en çok kullanılan modeldir. Araştırma yöntemine göre ise Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan 32 lisansüstü tezden %59,375 (19) i nitel yöntemle yapılmıştır. Durmuş&Çalışkan (2022) çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizini inceledikleri çalışmada alan yazın derleme çalışmaları ve nitel çalışmalar ilk sırada yer almaktadır ve bu da çalışmamızla paralellik göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini içeren bu çalışmada ilk yayınlanan tez 2008 yılında olup 2022 ye kadar yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışmamız sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Araştırmamızda en çok lisansüstü çalışma yapılan üniversite Marmara Üniversitesi olup diğer üniversitelerde çocuklar için felsefe (P4c) ile ilgili pek çok boyutta daha çok lisansüstü çalışma yaptırılabilir.
2. En çok lisansüstü çalışma yüksek lisans tezi olup, doktora tezi düzeyinde de daha ayrıntılı çalışmalar yapılması alanı zenginleştirecektir. Ayrıca hem yüksek lisans hem doktora tez çalışma sayısı artırılmalıdır.
3. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı görülmüş ve bu da araştırmalarda çoğunlukla eğitsel boyuta yer verildiğini göstermiştir. Farklı enstitülerde yapılacak çalışmalarda çocuklar için

felsefe (P4C) nin din, felsefe, mantık gibi farklı boyutlarının da incelenebileceği düşünülmektedir.

4. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dalına göre en çok temel eğitim anabilim dalında olması çalışmada seçilen konunun çocuk odaklı olmasının bir sonucudur. Ortaokul ve lise düzeylerinde de konu ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
5. Yapılan tezler programa göre incelendiğinde en çok okul öncesi öğretmenliği-sınıf öğretmenliği alanlarında tezlerin olması çarpıcı olup, bu alanların yanı sıra felsefe temelinde çocukların gelecekte sosyal, sözel-dilsel, bilişsel ve soyut düşünme becerilerini inceleyen çalışmaların yapılması farklı alanlara ışık tutması açısından önemlidir.
6. Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) ile 2008 yılına kadar herhangi bir tez çalışması yapılmamış ancak özellikle 2022 yılında yapılan çalışmalarda önceki yıllara göre ciddi artış görülmüş olup artık farklı alanlardan araştırmacıların ilgisini çekmekte olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar son yıllarda çocuklar için felsefe (P4C) ilgili konularda yapılan çalışmalar artsa da yeterli seviyede olmayıp, birey ve toplumun gelişimi ve geleceği için daha da artırılmalıdır.
7. Tezlerin en çok öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde modelinde yapıldığı görülmüş olup, farklı modellerde tezlerin yapılması konuyu zenginleştirecektir.
8. Tezlerde en fazla nitel yöntemin tercih edildiği görülmüştür. Farklı açılardan konuyu incelemek adına karma ve nicel yöntemlerde de çalışmaların artırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelemesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 75-87.

Budak Durmuş, F. & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye'de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. Felsefe Dünyası, 2 (76) , 105-134 .

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla Felsefe. Türk Dili, 14(4), 562-568.

Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman? Journal of Philosophy of Education, 45(2), 171-182.

Wartenberg, T. E. (2020). Küçük Çocuklar için Büyük Fikirler-Çocuk Edebiyatıyla Felsefe Öğretimi (2. basım). Çev. S. Kurtar ve A. K. Gülen, Sentez Yayıncılık (Orijinal Eserin Basım Tarihi 2009).

Kaya, B. N. (2020). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar için Felsefe: Bir Eylem Araştırması" [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi.

Su, Mehmet. "Din Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C): İmkânlar ve Sınırlılıklar / Philosophy for Children in Religious Education (P4C): Possibilities and Limitations". Din ve Bilim- Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi 5 / 1 (Haziran 2022): 75-86.

Kefeli, İ. , Üçüncü, D. & Yaman, Z. (2021). Üstün Yetenekli/Zekâlı Öğrencilerle “Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik” Uygulaması: Nitel Bir Çalışma Örneği . Turkish Journal of Primary Education , 6 (1) , 51-65.

Boyraz, C. (2022). Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Uyaran Olarak Çizgi Filmlerin Kullanımı: Vikingler ve Heidi . Erciyes Journal of Education , 6 (2) , 127-144 .

Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. Think, 8(23), 63-75.

UNESCO (2007). A School of Freedom, UNESCO, France.

Petek Boyacı, N. , Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar . Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi , (31) , 145-173.

1709

Konu Alanı: DİĞER ...

EĞİTİM DENETMENLERİNİN DENETİM SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLARI HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Merve SARIKOCA[160],

ÖZET

Bu araştırmada, eğitim denetmenlerinin denetim sürecindeki davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Tekirdağ'ın Çerkezköy ilçesinde, ilköğretim okullarında görev yapan 233 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi' kullanılmıştır. Ayrıca öğretmene ait kişisel bilgiler, 'Kişisel Bilgi Formu' ile toplanmıştır. Veriler 'SPSS' (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler ankette yer alan, denetmenlerin denetim davranışlarının 'bazen' düzeyinde gösterildiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yorumlanmış, eğitimcilere ve eğitim denetimi alanında çalışma yapan araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Eğitim Denetmeni, Denetim Davranışları.*

TEACHERS' OPINIONS REGARDING SUPERVISION BEHAVIORS OF EDUCATION SUPERVISORS

ABSTRACT

In this research, teachers' opinions regarding supervision behaviors of education supervisors have been examined.The working group of the research consists of 233 teachers working for elementary schools in Çerkezköy district of Tekirdağ. In order to collect the data, "Teachers' opinions Questionnaire about Supervision Behaviors of Education Supervisors" which was improved by the researcher was used. As for personel information about the teacher was collected by "Personal Information Form". Data collected was analized by being used the SPSS (Statistical Package for the Social Science) for windows. According to the findings reached, teachers stated that the supervisors have "occasionally" shown the supervision behaviors. It has been found that teacher opinions regarding supervision behaviors of education supervisors, do not significantly relate to gender, professional seniority and branch. The findings obtained have been interpreted, and some solutions have been proposed for the researchers working in the field of educational supervision.

Key Words*: Education Supervisor, Supervision Behaviors.*

[160] Öğretmen, merve0159@gmail.com, MEB

GİRİŞ

Eğitim örgütleri amaç, süreç ve süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi açılarından diğer örgütlerden ayrılır. Eğitim örgütünün kendine özgü yanlarının olması, kontrolünün de kendine özgü olmasını gerektirir (Aydın, 2007). Bir örgütte hedeflenen amaçlara yönelik çalışmaların değerlendirilmesi, sistemin bütünlüğü ve çıktının kalitesi için çok önemlidir. Örgütte bütünlüğün sağlanabilmesi için çalışanlara rehberlik ve danışmanlık yapılması, sonra da amaçlara ulaşılma derecesinin kontrolünün yapılması yönetsel bir zorunluluktur. Örgütlerde bu hizmetin tümünü kapsayan sürece denetim, bu hizmeti yapana da denetmen adı verilir (Çetinkaya, 2002).

Denetim' in pek çok yazar tarafından **tanımı** yapılmıştır. Taymaz' a (2005) göre, kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlemede yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır. Aydın'a (2007) göre, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Başar'a (2000) göre ise durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğelerinden oluşan ve çembersel olarak işleyen bir süreçtir.

Denetimin genel **amacı**, örgütün amaçlarının gerçekleşme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyişin bir bütün olarak, planlı ve programlı olarak izlenmesi, eksik yönlerin saptanması ve düzeltilmesi, hataların tekrarının engellenmesi ve örgüt için sağlıklı bir işleyişin gerçekleştirilmesine çalışılır (Aydın, 2007).

Problem

Eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetleri belirli esaslara uygun olarak yapılmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler yasalar tarafından verilen yetkilerle çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu çalışmaların değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi için denetim uygulamaları yapılarak okulların gelişmesi öğretmenlerin verimliliklerinin de arttırması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim çalışmalarında en küçük dikkatsizlikleri, plansızlıkları veya eksiklikleri telafisi mümkün olmayan sonuçlara yol açabilmektedir. Bu nedenle eğitim alanında yapılan bütün faaliyetlerin bilimsel esaslara dayandırılması şarttır. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, okulların yapı ve işleyişlerini değişikliğe yöneltmektedir. Öğretmenler de bu değişiklikleri uygularken kendilerine yol gösterecek bir rehbere gereksinim duymaktadırlar. Okulların sürekli olarak denetimi hem öğretmenlere rehberlik etmek açısından hem de eğitim ve öğretim çalışmalarında karşılaşılan sorunları çözmek adına gereklidir.

Denetim ile ilgili, ülkemizde daha önce yapılan bazı araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırma bulgularının ortak noktası; denetim sisteminin sağlıklı işlemediği, amacına hizmet etmediği ve

öğretmenlerin denetmen davranışlarından rahatsızlık duydukları şeklindedir. Denetmenlerin sergiledikleri davranış düzeyleri öğretmenler tarafından yetersiz görülmektedir.

Denetim uygulamaları öğretmenlere eğitimdeki yenilikler konusunda rehberlik ederken yasa ve yönetmeliklere uygun hareket etmeyen öğretmenleri de değişime zorlamakta, mevzuatın gereklerini hatırlatarak, öğretmen davranışlarını rapor etmektedir. Bu anlamda denetim uygulamaları öğretmen görüşlerini değişik şekillerde etkilemektedir. Bazı öğretmenleri eğitim-öğretim işine daha çok bağlayarak güdülemekte; bazı öğretmelerde ise korku ve stres kaynağı oluşturmaktadır. Bu araştırma ile, eğitim denetmenlerinin denetim davranışları hakkında öğretmenlerin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu görüşlere dayanarak, öğretmenlerin daha verimli bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiği düşünülmektedir. Bu tür uygulamalarının kalitesinin arttırılması için yapılması gerekenleri belirlemek için Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin denetmen davranışlarına ilişkin görüşlerinin araştırılması Tekirdağ ilinde ilk defa yapılmaktadır.

Bu araştırmada eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya, eğitim denetmenlerinin denetim davranışları ile ilgili olarak öğretmenlerin neler düşündüğünü belirlemek, karşılaşılan sorunların giderilmesi için çözüm yolları önermek ve denetim etkinliği hizmetinin kalitesinin artırılmasına yardımcı olmak **amacı** ile başlanmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde, şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, Tekirdağ ili ilköğretim okullarında denetime ilişkin öğretmen görüşlerini betimleyen "**tarama yöntemi**" kullanılmıştır. Bu yöntemin gereği olarak, denetmenlerin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuş, herhangi bir neden sonuç ilişkisi aranmamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ iline bağlı Çerkezköy ilçesinde bulunan 27 ilköğretim okulunda görev yapan 585 öğretmen arasından tesadüfi (rastlantısal) seçilen 233 (%39,8) sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Anket uygulanan okullar ve geçerli anket sayıları tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okullarda uygulanan ve geçerli anketler

Sıra No	Okul Adı	Uygulanan Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı
1	Mevlana İlköğretim Okulu	12	10
2	Yıldızkent İlköğretm Okulu	10	7
3	125.Yil İlköğretim Okulu	5	4
4	Kızılpınar Atatürk İlköğretim Okulu	10	8
5	Recep Arif Gabralı İlköğretim Okulu	7	5
6	Bahçeağıl İlköğretim Okulu	3	2
7	İrfan-Fatma Mandalı İlköğretim Okulu	5	4
8	Özel İdare İlköğretim Okulu	14	12
9	Karaağaç Atatürk İlköğretim Okulu	14	13
10	Yanikağıl İlköğretim Okulu	5	3
11	Atatürk İlköğretim Okulu	20	17
12	Kapaklı İlköğretim Okulu	8	5
13	Fevzipaşa ilköğretim Okulu	23	20
14	Kızılpınar İlköğretim Okulu	9	6
15	Veliköy İlköğretim Okulu	12	10
16	Kapaklı Cumhuriyet İlköğretim Okulu	12	10
17	Nurullah Narin İlköğretim Okulu	15	13
18	Mehmet Elfide Erdegül İlköğretim Okulu	10	7
19	Karaağaç İlköğretim Okulu	5	4
20	75.Yıl İlköğretim Okulu	15	12
21	İnci Narin Yerlici İlköğretim Okulu	13	10
22	Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	3	1
23	Sanayiciler İlköğretim Okulu	17	15
24	Raif Dinçkök İlköğretim Okulu	13	10
25	Pınarca İlköğretim Okulu	4	2
26	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	14	13
27	Kapaklı Gazi İlköğretim Okulu	13	10
	Toplam	291	233

İlköğretim okullarından 27 okul seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Seçilen okullardan random olarak 6 kadın 6 erkek öğretmen alınması hedeflenmiş, 233 çalışma grubu büyüklüğüne ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ait 233 öğretmenin demografik bilgileri aşağıdadır.

Tablo 2. Çalışma grubuna giren öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

	N	%
Erkek	114	49
Kadın	119	51
TOPLAM	233	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49'unu erkek, % 51'inin kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerden fazladır.

Tablo 3. Çalışma grubuna giren öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımı

Kıdem Durumu	N	%
1-5 yıl	17	7,5
6-10 yıl	28	11,8
11-15 yıl	31	13,4
16 yıl ve üstü	157	67,4
TOPLAM	233	100

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerinin fazla olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin denetim etkinlikleri konusunda tecrübe sahibi olduklarını gösterir niteliktedir.

Tablo 4. Çalışma grubuna giren öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı

Branşı	N	%
Sınıf Öğretmeni	117	50,3
Branş Öğretmeni	116	49,7
TOPLAM	233	100

Tablo 4; araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğunun sınıf öğretmeni olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Öğretmen Görüşleri Anketi

Araştırmada denetmenlerin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Kuramsal temeller doğrultusunda uzman görüşlerinden yararlanılarak eğitim denetmenlerinin denetim davranışları ile ilgili 33 madde belirlenmiş anket taslağı oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Alt problemler de dikkate alınarak, anket iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm, öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. "Kişisel Bilgiler" başlığı altında; öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın, erkek olmak üzere), mesleki kıdemleri (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve yukarısı olmak üzere), branşları (sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere) ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü ise, denetmen davranışlarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin 33 madde bulunmaktadır. Maddelere yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla likert tipi anketle beşli derecelendirme yapılmıştır. Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara aktarılmış ve çözümlemeler için gerekli tüm hesaplamalar "SPSS (Statistical Package For Social Sciendes)"(Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin istatistiksel değerlendirmesinde;

anketin birinci bölümünde (kişisel bilgiler), ikinci bölümünde (öğretmen görüşleri) yer alan bilgilerin değerlendirilmesi için yüzde, frekans hesaplama teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 5. Eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi geri dönüş ve değerlendirme oranlarına göre dağılımları

Grup	Uygulanan Anket Sayısı	Geri Dönen Ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	% Geri Dönüş Oranı
Öğretmen	291	233	80

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi verilerinin çözümlenmesinde her bir maddenin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Bulguların yorumlanmasında "sık sık" ve "her zaman" seçenekleri birlikte ele alınmıştır. Öğretmenlerin her bir maddeye verilen cevapları 5' li likert tipi anketlerde 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir. Ankette yer alan aralıklar eşit aralıklı 5 sütun 4 aralıktan meydana gelmiştir. Aralıkların sınır değerlerini bulmak amacıyla K-1/K (5-1=4 4/5=0.80) eşitliği verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri anketinde maddelere katılma derecelerine ilişkin aralık değerlerinin sınırları

Katılım Derecesi	Sınırlar
Hiçbir Zaman	1,00-1,80
Nadiren	1,81-2,60
Bazen	2,61-3,40
Sık Sık	3,41-4,20
Her Zaman	4,21-5,00

Eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre farklılıklarını belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları kullanılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgulara Dayanarak Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmacının birinci alt problemi "Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmişti. Bu alt problemin bulgularını elde etmek için öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, katılma dereceleri belirlenmiştir.

Tablo 7. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin dereceleri ve katılma yüzdeleri

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		$\overline{X}$	Ss
Maddeler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1. Öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi (ikna etme) kullanması.	53	22,7	63	27,2	75	32,3	25	10,6	17	7,3	2,53	1,16
M2. Öğretmenler hakkında önyargısız davranması.	27	11,4	57	24,7	92	39,6	36	15,4	21	8,9	2,86	1,09
M3. Soruşturma açma yetkisini denetim sırasında hissettirmemesi	40	17,4	47	20,0	72	31,0	39	16,7	35	14,9	2,92	1,29
M4. Sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi.	25	10,6	53	23,0	91	38,9	44	18,9	20	8,6	2,92	1,09
M5. Öğretmenlere arkadaşça davranması.	40	17,1	62	26,5	90	38,6	24	10,6	17	7,3	2,65	1,10
M6. Öğretmenlerin çalışmalarına moral destek vermesi.	49	20,9	57	24,5	88	37,7	25	10,9	14	6,0	2,57	1,11
M7. Denetim için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi.	92	39,4	51	21,7	45	19,5	25	10,8	20	8,6	2,27	1,31
M8. Derslere öğretmenle birlikte girmesi.	75	32,0	54	23,3	60	25,5	25	10,9	19	8,3	2,40	1,26
M9. Sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtması.	35	14,9	37	15,9	72	31,1	38	16,1	51	22,0	3,14	1,33
M10.Denetim sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması.	34	14,4	45	19,5	83	35,6	41	17,5	30	12,9	2,95	1,21
M11. Dersten öğretmenle birlikte çıkması.	22	9,3	28	12,1	71	30,3	55	23,7	57	24,7	3,42	1,24
M12. Öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi.	27	11,4	36	15,4	69	29,8	66	28,1	35	15,2	3,20	1,21
M13. Denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması.	77	32,9	63	27,0	54	23,2	23	10,1	16	6,8	2,31	1,22
M14. Eleştirilerinde yapıcı davranması.	40	17,1	64	27,3	81	34,9	29	12,6	19	8,1	2,67	1,14
M15. Denetim sırasında örnek ders işlemesi.	125	53,6	45	19,5	39	16,9	14	5,8	10	4,1	1,87	1,14
M16.Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması.	54	23,0	72	31,0	75	32,3	18	7,6	14	6,1	2,43	1,11
M17. Öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi.	27	11,8	45	19,4	81	34,8	51	21,7	29	12,4	3,04	1,17
M18. Öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi.	37	15,9	54	23,0	82	35,4	39	16,6	21	9,1	2,80	1,17

M19. Meslekî saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması.	31	13,2	45	19,4	91	39,1	45	19,4	21	8,9	2,91	1,13
M20. Öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirmemesi.	45	19,4	47	20,0	70	30,0	39	16,9	32	13,7	2,86	1,29
M21.Öğretmenlere mesleki yayınları tanıtması.	78	33,4	52	22,4	61	26,2	29	12,4	13	5,6	2,34	1,22
M22.Öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtması.	57	24,3	60	25,7	70	30,1	31	13,2	15	6,6	2,52	1,18
M23. Eğitim-öğretimde verimliği artırmak için araştırmalar yapması.	62	26,8	55	23,5	64	27,5	35	14,9	17	7,3	2,52	1,23
M24. Planlarımın müfredat programlarına uygunluğuna bakması.	11	4,8	20	8,6	37	15,9	71	30,6	94	40,1	3,93	1,15
M25. Planları gün gün sayarak kontrol etmesi.	33	14,4	38	16,2	75	32,0	54	23,3	33	14,1	3,06	1,24
M26. Planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi.	11	4,5	20	8,6	55	23,8	66	28,5	81	34,6	3,80	1,14
M27.Öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı göstermesi	61	26,2	56	23,8	73	31,3	29	12,6	14	6,1	2,49	1,18
M28. Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi.	40	17,2	49	21,2	84	35,8	38	16,4	22	9,4	2,80	1,18
M29. Öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması.	58	24,8	55	23,8	72	31,0	28	11,9	20	8,4	2,55	1,22
M30. Başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması.	47	20,0	64	27,6	69	29,6	32	13,9	21	8,8	2,64	1,20
M31. Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıması.	59	25,3	55	23,7	75	32,3	28	12,1	16	6,6	2,51	1,18
M32. Tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması	45	19,4	74	31,6	78	33,3	23	9,9	13	5,8	2,51	1,09
M33. Öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi.	57	24,5	46	19,9	80	34,3	33	14,2	17	7,1	2,60	1,20
Genel											2,75	1,18

1. Maddedeki "Öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi(ikna etme) kullanması" davranışı hakkında denetmenlerin etkilemeden çok yetkilerini kullandıkları ve bu durumda da asıl görevleri olan rehberliği etkili yapamadıkları söylenebilir.

2. madde "Öğretmenler hakkında önyargısız davranması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin kendileri hakkında önyargısız davrandıklarını düşünmektedir. Denetmenlerin

bu davranışının, öğretmenlerin moralinin ve güdülenmesinin olumsuz etkilenmesine neden olacağı düşünülebilir.

3. madde "Soruşturma açma yetkisini denetim sırasında hissettirmemesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin soruşturma açma yetkisini denetim sırasında hissettirmediğini düşünmektedirler. Denetmenlerin bu davranışının öğretmenleri tedirgin ettiğini ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

4. madde "Sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önerme davranışını gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu ise öğretmenlerin de sorunlar karşısında denetmenlerden yeterince faydalanamadıklarının bir göstergesi olabilir.

5. madde "Öğretmenlere arkadaşça davranması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, denetmenlerin kendilerine arkadaşça davrandıklarını düşünmektedirler. Bu ise denetim etkinliğinin soğuk ve resmi bir havada geçtiğinin bir göstergesi olabilir.

6. madde "Öğretmenlerin çalışmalarına moral destek vermesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, denetmenlerin çalışmalarına moral destek verdiğini düşünmektedir. Bu durum denetmenlerin öğretmenleri güdüleme konusunda yetersiz oldukları, öğretmenlerin moralini olumsuz etkiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

7. madde "Denetim için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, denetmenlerin denetim için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşme yaptığını düşünmektedir. Bu durum ise denetmenlerin öğretmen ve sınıf hakkında bilgilenmeden denetime başladıkları ve o sınıfa özel durumları dikkate almadan değerlendirme yaptıklarının bir göstergesi olabilir.

8. madde "Derslere öğretmenle birlikte girmesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, denetmenlerin derse öğretmenle birlikte girdiğini belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenler ders işlerken denetmenlerin denetim için sınıfa girdikleri, dersin bölünmesine ve öğretmen ile öğrencilerin tedirgin olmasına yol açtığı düşünülebilir.

9. madde "Sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtması" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıttığını düşünmektedir. Bu ise denetmenlerin bu davranışa yeterince önem vermediği denetimde en önemli unsurlardan biri olan etkili iletişimin kurulamadığının bir göstergesi olabilir.

10. madde "Denetim sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin denetim sırasında izlediği derste

öğretmeni endişelendirecek şekilde not almadığını düşünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin tedirgin edici bir denetim geçirdiğinin göstergesi olabilir.

11. madde "Dersten öğretmenle birlikte çıkması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çoğunluğu, denetmenlerin dersten öğretmenle birlikte çıktığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bu denetim davranışından memnun oldukları söylenebilir.

12. madde "Öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin bir kısmı, denetmenlerin kendilerini sorumluluk almaya teşvik ettiğini düşünürken, diğer bir kısmı bazen bu davranışın gösterildiğini belirtmesi öğretmenlerin bu konuda hemfikir olamadıklarının bir göstergesi olabilir. Denetmenlerin öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmede tam yeterli olamadıkları söylenebilir.

13. madde "Denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması" şeklindedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmının, denetmenlerin denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davrandıklarını düşünmeleri, öğretmenlerin bu denetim davranışının uygulanmasından rahatsız olduklarının göstergesi olabilir.

14. madde "Eleştirilerinde yapıcı davranması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin eleştirilerinde yapıcı davrandıklarını düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin, denetmenlerin eleştirilerinde yapıcı olmadıklarını, dolayısıyla etkili rehberlik ve iletişim gösteremediklerini düşündüklerinin bir göstergesi olabilir.

15. madde "Denetim sırasında örnek ders işlemesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, denetmenlerin denetim sırasında örnek ders işlediğini belirtmiştir. Bu ise denetmenlerin bu davranışa yeterince önem vermediği, dolayısıyla öğretmenler üzerinde mesleki yönden yeterli olup olamadıkları konusunda kuşku uyandırdıklarının bir göstergesi olabilir.

16. madde "Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı ilişki kurması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, denetmenlerin kendileri ile karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurduğunu düşünmektedir. Bu ise denetimlerin soğuk ve resmi bir havada geçtiğinin göstergesi olabilir. Karşılıklı güvenin tesis edilemediği bir denetimin amacına ulaşmasının beklenemeyeceği söylenebilir.

17. madde "Öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin bir kısmı, denetmenlerin kişiliklerine saygılı davranmadıklarını düşünürken bir kısmı ise denetmenlerin kişiliklerine ve onurlarına saygılı davrandıklarını düşünmektedirler. Bu durum, denetmenlerin bu davranışı sergiledikleri ama yeterli ve etkili olamadıklarının bir göstergesi olabilir. Kişiliğine ve onuruna saygı gösterilmeyen bir öğretmenin iş doyumunun olması düşünülemez.

18. madde "Öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmının, denetmenlerin emeklerine saygı gösterdiğini düşünmeleri, denetmenlerin bu konuya

yeterince önem vermediklerinin bir göstergesi olabilir. Emeğine saygı gösterilmeyen, yaptıkları takdir edilmeyen bir öğretmenin veriminin düşeceği söylenebilir.

19. madde "Mesleki saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin mesleki saygınlığına uygun hareket ederek örnek olduğunu düşünmeleri, denetmenlerin bu konuda yetersiz olduklarının bir göstergesi olabilir. Bunun ise, öğretmenlerin gözünde denetmenin değerini düşüreceği ve denetimin etkisini azaltacağı düşünülebilir.

20. madde "Öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirmemesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin bir kısmının, denetmenlerin öğrencilerin önünde öğretmeni eleştirmediğini düşünürken diğer bir kısmı ise denetmenlerin öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirdiğini düşünmeleri, denetmenlerin bu davranışa dönük aralarında tutarsızlık olduğu, bir kısmı bu davranışa önem verirken diğer bir kısmının ise bu davranışa önem vermediğinin bir göstergesi olabilir.

21. madde "Öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtması" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmının, denetmenlerin öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtma davranışını sergilediklerini düşünmeleri, denetmenlerin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yeterince yardımcı olamadıklarının bir göstergesi olabilir.

22. madde "Öğretim yöntem ve tekniklerinde gelişmeleri tanıtması" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmının, denetmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtması davranışını sergilediklerini düşünmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterince katkıda bulunamadıklarının bir göstergesi olabilir.

23. madde "Eğitim-öğretimde verimliliği arttırmak için araştırmalar yapması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmının denetmenlerin eğitim-öğretimde verimliliği arttırmak için araştırmalar yaptığını düşünmeleri, var olan durumların tespiti ile yetindiklerinin, kendilerini yeterince geliştirmedikleri ve araştırmaya yönelmediklerinin, sonuçta öğretmenlerin de bu alanda denetmenlerden yararlanamadıklarının bir göstergesi olabilir.

24. madde "Planlarımın müfredat programlarına uygunluğuna bakması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çoğunluğunun, planların müfredat programlarına uygunluğuna bakıldığını düşünmeleri, denetmenlerin bu davranışa önem verdiklerinin bir göstergesi olabilir.

25. madde "Planları gün gün sayarak kontrol etmesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin bir kısmı, denetmenlerin planları gün gün sayarak kontrol etmediğini düşünürken, bir kısmı ise planların gün gün sayılarak kontrol edildiğini düşünmektedir. Bazı denetmenleri bu davranışa önem verirken, bazıları önemsiz bulmaktadır. Bu ise denetmen değişimi olduğunda uygulamada tutarsızlıklar

doğurmakta, öğretmen ikilemde kalabilmektedir. Bulgular denetmenler arasında bu konuda tutarsızlığın olduğunun bir göstergesidir.

26. madde "Planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin çoğunluğunun, denetmenlerin planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelediğini düşünmeleri, denetmenlerin bu davranışa önem verdiklerinin göstergesi olabilir.

27. madde "Öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan, kaynak kişi davranışı göstermesi" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmının, denetmenlerin öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı gösterdiğini düşünmeleri, denetmenlerin mesleki olarak öğretmenlere kaynaklık edemediklerinin bir göstergesi olabilir. Bu durum, 'öğretmenler denetmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduklarını düşünmektedirler' şeklinde yorumlanabilir.

28. madde "Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmının, başarılı çalışmalarının desteklendiğini düşünmeleri, denetmenlerin bu davranışa yeterince önem vermediğinin ve öğretmenlerin başarılarının takdir edilmediğinin bir göstergesi olabilir. Bunun ise öğretmenlerin mesleğe karşı ilgisinin azalmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olacağı düşünülebilir.

29. madde "Öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmının denetmenlerin öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olduğunu düşünmeleri, denetmenlerin gelişim ve değişime yeterince açık olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

30. madde "Başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmının, denetmenlerin başarıyı değerlendirirken okulun olanaklarını dikkate aldığını düşünmeleri, özellikle imkanları sınırlı okullarda öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olduklarının ve objektif bir değerlendirme yapılamadığının bir göstergesi olabilir.

31. madde "Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmının, denetmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıdığını düşünmeleri, denetmenlerin baskıcı bir tutum sergiledikleri ve öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olduklarının bir göstergesi olabilir.

32. madde "Tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlattığını düşünmektedir. Bu sonuca göre; denetim, rehberlik ve gelişmeden çok öğretmeni zorlayan ve sıkan bir şekle dönüşmektedir, diyebiliriz.

33. madde "Öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi" şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin az bir kısmı, denetmenlerin kendilerini objektif ölçütlere göre değerlendirdiğini düşünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin denetim etkinliğine bakışlarını ve denetmene karşı güvenlerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Genel aritmetik ortalamaya bakılarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin denetmenlerin denetim davranışlarını "Bazen" düzeyinde gösterdikleri yönünde görüş bildikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenler üzerinde denetmenlerin denetim davranışlarını uygulama düzeyleri rahatsızlık uyandırmıştır, şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgulara Dayanarak Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi; eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, onların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

	Kadın		Erkek	
Maddeler	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss
M1. Öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi (ikna etme) kullanması.	2,57	1,17	2,54	1,17
M2. Öğretmenler hakkında önyargısız davranması.	2,92	1,10	2,99	1,12
M3. Soruşturma açma yetkisini teftiş sırasında hissettirmemesi	2,97	1,29	3,02	1,28
M4. Sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi.	2,88	1,12	2,97	1,13
M5. Öğretmenlere arkadaşça davranması.	2,64	1,09	2,74	1,12
M6. Öğretmenlerin çalışmalarına moral destek vermesi.	2,61	1,12	2,61	1,10
M7. Teftiş için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi.	2,26	1,34	2,28	1,25
M8. Derslere öğretmenle birlikte girmesi.	2,24	1,21	2,18	1,21
M9. Sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtması.	3,28	1,32	3,31	1,27
M10.Teftiş sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması.	3,00	1,22	2,92	1,21
M11. Dersten öğretmenle birlikte çıkması.	3,38	1,22	3,31	1,20
M12. Öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi.	3,15	1,23	3,12	1,19
M13. Teftiş sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması.	2,26	1,23	2,20	1,18
M14. Eleştirilerinde yapıcı davranması.	2,66	1,18	2,62	1,16
M15. Teftiş sırasında örnek ders işlemesi.	1,83	1,10	1,80	1,10
M16.Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması.	2,46	1,11	2,42	1,12
M17. Öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi.	3,11	1,19	3,10	1,15

M18. Öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi.	2,81	1,15	2,79	1,16
M19. Meslekî saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması.	2,94	1,12	2,87	1,14
M20. Öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirmemesi.	2,84	1,26	2,85	1,28
M21. Öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtması.	2,27	1,20	2,23	1,19
M22.Öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtması.	2,48	1,16	2,37	1,11
M23. Eğitim-öğretimde verimliği artırmak için araştırmalar yapması.	2,54	1,24	2,50	1,17
M24. Planlarımın müfredat programlarına uygunluğuna bakması.	3,97	1,12	3,85	1,23
M25. Planları gün gün sayarak kontrol etmesi.	3,10	1,23	3,05	1,22
M26. Planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi.	3,85	1,16	3,77	1,17
M27. Öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı göstermesi	2,45	1,17	2,41	1,15
M28. Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi.	2,77	1,18	2,74	1,18
M29. Öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması.	2,53	1,22	2,49	1,17
M30. Başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması.	2,65	1,19	2,60	1,19
M31. Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıması.	2,52	1,18	2,58	1,14
M32. Tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması.	2,55	1,08	2,59	1,11
M33. Öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi.	2,55	1,20	2,58	1,16
Genel	2,76	1,19	2,74	1,17

Tablo 8' de görüldüğü gibi, eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile ilköğretim okullarında ankette belirtilen tüm denetim davranışları üzerine, kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde görüş belirtilmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgulara Dayanarak Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi; eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, onların kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır? Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin görüşleri ile kıdem değişkeni arasındaki karşılaştırma Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel dağılımları

Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss
1-5 yıl	17	87,5778	21,4989
6-10 yıl	28	88,1831	20,9013
11-15 yıl	31	88,5432	22,9527
16 yıl ve üstü	157	92,3464	24,1330
Toplam	233	90,9917	23,4586

Tablo 9' da görüldüğü üzere, eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile kıdem değişkeni arasındaki karşılaştırma sonucu anlamlı

bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, hizmet yılı ne olursa olsun, öğretmenler ankette yer alan denetim davranışları konusunda benzer görüşlere sahiptirler.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgulara Dayanarak Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışların ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması

	Branş	
Maddeler	$\overline{X}$	Ss
M1. Öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi (ikna etme) kullanması.	2,51	1,17
M2. Öğretmenler hakkında önyargısız davranması.	2,95	1,14
M3. Soruşturma açma yetkisini teftiş sırasında hissettirmemesi	3,11	1,29
M4. Sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi.	3,00	1,13
M5. Öğretmenlere arkadaşça davranması.	2,76	1,12
M6. Öğretmenlerin çalışmalarına moral destek vermesi.	2,63	1,12
M7. Teftiş için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi.	2,16	1,35
M8. Derslere öğretmenle birlikte girmesi.	2,14	1,22
M9. Sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtması.	3,38	1,27
M10.Teftiş sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması.	2,85	1,26
M11. Dersten öğretmenle birlikte çıkması.	3,35	1,26
M12. Öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi.	3,19	1,23
M13. Teftiş sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması.	2,15	1,21
M14. Eleştirilerinde yapıcı davranması.	2,65	1,19
M15. Teftiş sırasında örnek ders işlemesi.	1,75	1,10
M16.Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması.	2,36	1,12
M17. Öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi.	3,14	1,22
M18. Öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi.	2,85	1,19
M19. Meslekî saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması.	2,90	1,15
M20. Öğrencilerinin önünde öğretmeni	2,95	1,28
M21. Öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtması.	2,19	1,21
M22.Öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtması.	2,29	1,13
M23. Eğitim-öğretimde verimliği artırmak için araştırmalar yapması.	2,45	1,23
M24. Planlarımın müfredat programlarına uygunluğuna bakması.	3,90	1,24
M25. Planları gün gün sayarak kontrol etmesi.	3,10	1,22
M26. Planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi.	3,79	1,17
M27. Öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı göstermesi	2,35	1,16
M28. Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi.	2,80	1,18
M29. Öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması.	2,40	1,22
M30. Başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması.	2,59	1,18
M31. Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıması.	2,51	1,21
M32. Tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması.	2,53	1,11
M33. Öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi.	2,45	1,20
Genel	2,73	1,20

Tablo 10' da görüldüğü üzere, eğitim denetmenlerinin denetim sürecinde göstermiş oldukları denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir ifade ile, sınıf ve branş öğretmenleri ilköğretim okullarında ankette belirtilen tüm denetim davranışları üzerine benzer görüşlere sahiptir.

Öneriler

Denetim süreci eğitim sistemindeki değişikliklerin ve bilimsel süreçlerin öğretmene aktarılması açısından bir köprü görevi üstlenmektedir. Denetim uygulamaları yerine getirdiği işlevlerle, yönetici ve öğretmenler vasıtasıyla öğrencilere de yansımaktadır. Bu alanda yapılmış olan bu çalışmadan elde edilen bulguların; denetmenlerin yetiştirilmeleri konusunda ilgililere önemli ipuçları sağlayacağı, denetim davranışları alanında yapılan çalışmalara ve bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları, etkili denetmen davranışlarını bulmak ve denetmenleri daha etkili kılmak konusunda; denetim hizmetlerindeki yararlılığı artırılacak, denetmenlere olan güveni sağlamlaştıracak ve sistemin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu araştırma ile denetmenlerin denetimde kullandıkları yöntemleri yenilemeleri, hazırladıkları raporları öğretmen verimliliklerini arttıracak şekilde yeniden düzenlemeleri beklenmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak; uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulamaya İlişkin Öneriler

1.Denetmenlerin denetim etkinlikleri konusunda öğretmeleri bilgilendirmeleri gerekmektedir.

2.Eğitim denetmenlerinin seçimi ve yetiştirilmesinde, mevzuat bilgisinin yanında insan ilişkileri becerileri konularına da önem verilmelidir.

3.Denetmenlerin denetim sırasında soruşturma açma yetkilerini hissettirmemesi buna karşılık öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması denetim etkinliklerinin kalitesini arttırabilir.

4.Denetmenlerin denetim sırasında örnek ders işlemesi öğretmenler için faydalı olacaktır.

5.Denetmenler alanıyla ilgili sürekli araştırmalar yapmak suretiyle kendilerini geliştirmelidir.

6.Günümüzde eğitim- öğretim alanında birçok yeni gelişme yaşanmaktadır. Denetmenler etkili bir şekilde bu gelişmeleri öğretmenlere tanıtmalı, özellikle kıdem yönünden tecrübeli öğretmenlerin sorumluluk almaları için teşvik etmelidir.

7.Bazı okulların olanakları sınırlıdır, denetmenler bu durumu da göz önünde bulundurarak çeşitli formlar hazırlamalı, her okula aynı denetim formunu uygulamaktan kaçınmalıdır.

Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1.Denetmen görüşlerine göre denetim etkinliklerinde öğretmen davranışları ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

2.Denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen taleplerinin karşılanamaması huzursuzluk nedeni olabileceğinden, denetim davranışlarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri araştırılabilir.

3.Devlet okullarında olduğu gibi özel okullarda da eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirleme ve devlet okullarıyla karşılaştırmasını kapsayan bir araştırma yapılabilir.

4.Bu araştırmada denetmen davranışlarına ilişkin olarak yalnızca öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Benzer konularda okul yöneticilerinin de görüşlerini ortaya koyan bir çalışmanın yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi,* Hatiboğlu Yayınevi*,* Ankara.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi,* Pegem Yayınları, Ankara.

Ciğer, M. (2006). Kahramanmaraş İli İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimi Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, A. N. (2002). *Müfredat Laboratuar Okulları Modeli,* Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Demir, M. (2000). İlköğretim Müfettişlerinin Görev Boyutundaki Yeterliliklerine İlişkin Olarak İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Algı Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Demirtaş, H. ve Güneş H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü***,** Anı Yayıncılık, Ankara.

Gökçe, F. (1994). Bağımsız Ortaokullar İle İlköğretim Okulları İkinci Kademesinde Denetim Amaçlarının Gerçekleşmesi ve Denetim İlkelerine Uyulması Konusunda Denetçi ve Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökyer, N. (1997). İlköğretim Okulları II. Kademe Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, Ş. Ö. (2001). İlköğretimde Görevli Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Geliştirilmesine Yönelik İnsan İlişkileri Davranışları Konusunda Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (2009). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Keskinkılıç, K.(1997). İlköğretim Müfettişlerinin Denetimdeki Kişilik Özelliklerine Uygun Davranışları ve Öğretmenlerin Onlardan Bekledikleri Davranışlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kurnaz, Ö. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlilikleri Konusundaki Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulular, H. (1992). Müfettişlerde Varolan Kişisel Özellikler ve Olması Gereken Kişisel Özelliklerin Yöneticiler ve Öğretmenler Tarafından Betimlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB, (2004). Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları, Ankara.

MEB, (2006). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *Tebliğler Dergisi,* Sayı: 2588. http://www.yayım.meb.tr.

MEB, (2010). *Teftişin Tarihi Gelişimi*, Teftiş Kurulu Başkanlığı. http://www.tkb.meb.gov.tr.

Özbek, O. (1997). Öğretmenlerin Ders Teftişi Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Müfettişlerce Gerçekleştirilme Düzeyleri (Niğde İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, A. (2006). Branş Değişkeni Açısından İlköğretim Denetçi Yeterliklerine İlişkin Denetçi Ve Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Pekşen, A. E. (1996). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Teftiş Olayını Algılamaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Resmi Gazete, (2011). *MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 652 sayılı KHK*. Sayı: 28054. http://www.resmigazete.gov.tr.

Taymaz, H. (2005). Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Uyanık, M. (2007). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Basım evi, Ankara.

Vezne, R. (2006). İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Hizmetinden Yararlanma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yalçınkaya, M. (2003). İlköğretimde Yeni Denetim esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi üzerine Bir İnceleme, *Milli Eğitim Dergisi,* No:160, Ankara.

Yılmaz, Ç. (2010). Müfredat Laboratuar Okulları (MLO), http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/65-29/564-mufredat.lab.html.

1735

Konu Alanı: DİĞER ...

GÖZLEM, ÖLÇME, SINIFLAMA VE VERİLERİ KAYDETME BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Sevgi ATALAY[161],

ÖZET

Bilimsel süreç becerileri, dünyamızın bilime açılan pencereleridir. Bilimsel süreç becerilerinin önemli bir bölümünü ise temel bilimsel süreç becerileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçülmek istenen; gözlem yapma, ölçme, sınıflama ve verileri kaydetme becerileri temel bilimsel süreç becerilerindendir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin gözlem yapma, ölçme, sınıflama ve verileri kaydetme becerilerinin öz yeterliklerini belirleyen bir ölçeğin geliştirilmesidir. Çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İlgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak 19 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin maddelerini; ölçme, sınıflama, gözlem ve verileri kaydetme boyutlarından oluşan temel bilimsel süreç becerilerine yönelik öz yeterlik ifadeleri oluşturmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri olumlu ifadeler içerecek şekilde yazılmıştır. Ölçeğin anlaşılırlığını belirlemek amacıyla pilot çalışmadan önce, 5 ortaokul öğrencisinin ölçeği okuması sağlanmıştır. 10 ortaokul öğrencisiyle ise ölçeğin cevaplama süresinin belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması ortaokul 7. Sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciyle yapılmıştır. Pilot uygulamadaki verilerin güvenirliği için elde edilen edilen Cronbach Alpha katsayısı .90'dır. Ölçeğin pilot uygulamasının verilerinde, madde toplam korelasyonunun .30 ile .72 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin uygulaması ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 411 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS-25 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçek 17 maddeye indirilmiştir. Verilerin güvenirliğini için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı .87'dır. Yapı geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek; gözlem, sınıflama, ölçme ve verileri kaydetme becerileri öz yeterliklerini içeren 4 faktörlü bir yapıdan meydana gelmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da kuramsal olarak desteklenen modelin doğrulandığı saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde; RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI uyum indeksleri ile çalışılmıştır. Uyum indekslerinden ortaya çıkan değerler; RMSEA için .038, NFI için .98, NNFI için .99, CFI için .99, GFI için .98 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum indekslerine göre elde edilen modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, hazırlanan ölçekten alınan puanların geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: *Doğrulayıcı Faktör Analizi, Geçerlik, Güvenirlik, Öz Yeterlik, Temel Bilimsel Süreç Becerileri.*

[161] Öğretmen, ssevgiaatalay@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

SELF-EFFICIENCY SCALE FOR OBSERVATION, MEASUREMENT, CLASSIFICATION AND RECORDING DATA: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

ABSTRACT

Science process skills are our world's windows to science. An important part of science process skills is basic scientific process skills. In this study, it is desired to measure; Observing, measuring, classifying and recording data are among the basic science process skills. The aim of this study is to develop a scale that determines the self-efficacy of middle school students' skills of observing, measuring, classifying and recording data. The study was carried out with the quantitative research method. Scanning model was used in the research. A 19-item draft scale was prepared by scanning the relevant literature and taking expert opinion. The items of the scale; It constitutes self-efficacy statements for basic scientific process skills consisting of measurement, classification, observation and data recording dimensions. The scale was created in a 4-point Likert type. Scale items were written in a way to include positive statements. In order to determine the intelligibility of the scale, 5 secondary school students were provided to read the scale before the pilot study. The response time of the scale was determined with 10 secondary school students. The pilot application of the scale was carried out with 60 students studying in the 7th grade of secondary school. The Cronbach Alpha coefficient obtained for the reliability of the data in the pilot application is .90. In the data of the pilot application of the scale, it was determined that the item-total correlation ranged between .30 and .72. The application of the scale was carried out with 411 students studying in the 7th grade of secondary school. SPSS-25 and LISREL 8.8 programs were used in the analysis of the research data. The data obtained were evaluated by conducting reliability and validity studies of the scores obtained from the scale. As a result of the analysis, the scale was reduced to 17 items. The Cronbach Alpha coefficient obtained for the reliability of the data is .87. Confirmatory factor analysis was performed to determine the construct validity. Scale; It consists of a 4-factor structure that includes self-efficacy of observation, classification, measurement and data recording skills. As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the model supported theoretically was confirmed. In confirmatory factor analysis; RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI fit indices were studied. Values emerging from the fit indices; It is calculated as .038 for RMSEA, .98 for NFI, .99 for NNFI, .99 for CFI, .98 for GFI. It was seen that the model obtained according to the calculated fit indices had a perfect fit. These results show that the scores obtained from the prepared scale are valid and reliable.

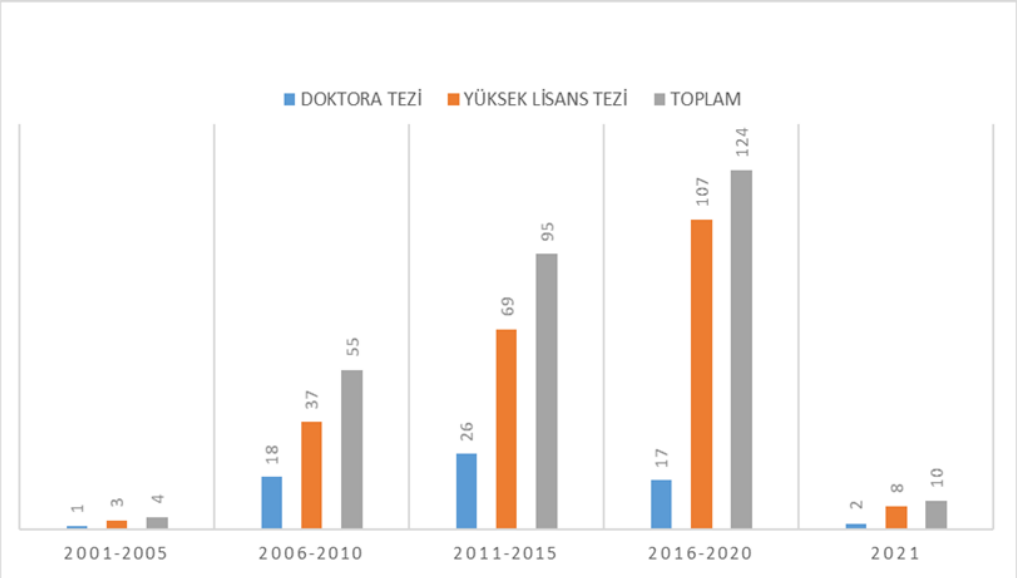
Keywords: *Basic Science Process Skills, Confirmatory Factor Analysis, Reliability, Self-Efficacy, Validity.*

GİRİŞ

Bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini öğrenebilmesi ve hayata bilimsel bir bakış açısıyla bakabilmesi için sahip olması gereken becerilerdir. Bilimsel süreç becerileriyle olayları ifade edebilen bireyler günlük hayatta karşılaştığı problemleri bilimsel düşünme yolları ile çözebilmektedir. Öğrenciler, öğrenilen fen konularıyla bilimsel süreç becerilerini harmanlayarak bilimin doğasını anlamlandırmaktadır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, onların merak etme duygusunu güçlendirir, eleştirel düşünerek karar verme yeteneklerini ilerletir. Bilimsel süreç becerileri konusunda çalışan araştırmacılar, bilimsel süreç becerilerini farklı gruplarda sunmuşlardır. Gruplamalar yapılırken benzer özellikteki alt faktörler aynı gruplarda incelenmiştir. Amerikan Fen Eğitimi Geliştirme Komisyonu (A.A.A.S., 1993) bilimsel süreç

becerilerini temel ve bütünleyici olarak ifade etmiştir. Gözlem, sınıflama, ölçüm yapma, verileri kaydetme, uzay ve zaman ilişkileri, sayıları kullanma, tahmin etme ve sonuç çıkarma temel bilimsel süreç becerilerini oluşturur. Değişkenleri değiştirebilmek ve kontrol edebilmek, hipotez kurup hipoteze yönelik deneyler yapabilmek, verileri doğru kullanabilmek, verileri yorumlayabilmek, operasyonel tanımlama yapabilmek ve ortaya bir model çıkarabilmek ise bütünleyici süreç becerilerini oluşturan faktörlerdendir (Esler, 1977; Padilla, Okey ve Gerrard, 1984; Tan & Temiz, 2003). Bu çalışmada temel bilimsel süreç becerilerinden; gözlem yapma, ölçme, sınıflama ve verileri kaydetme unsurları üzerinde durulmuştur. Gözlem; nesnelerin ve olayların, duyu organlarıyla ve yardımcı materyallerle incelenmesi işleminin yapılmasıdır. Sınıflama; benzer, farklı ve ilişkili özellikleri bir araya getirerek gruplamadır (Azizoğlu & Dönmez, 2010). Ölçme; sayma ve kıyaslama olarak ifade edilebilir (Akdeniz, 2006). Verileri kaydetme; incelemeler ve gözlemlerin neticesinde elde edilen verilerin gruplanarak kalıcı hale getirilmesidir (Bostan Sarıoğlan, Gedik & Can, 2016). Bu araştırmada ortaokul 7. Sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkileri üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin fen bilimleri dersi için önemi ortaya çıkmaktadır (Akın, 2019; Serin, 2009; Tatlısu, 2020; Urtekin, 2012; Yılmaz, 2019). Bilimsel süreç becerilerinin önemini ortaya koyan bir unsur da bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışmalarıdır (Aktamış & Şahin Pekmez, 2011; Aydoğdu, Tatar, Yıldız & Buldur, 2012; Beaumont Walters & Soyibo, 2001; Büyüktaşkapu, 2010; Kavak & Deretarla, 2021; Kazeni, 2005; Şahin, Yıldırım, Sürmeli & Güven, 2018; Şardağ & Kocakülah, 2016).

Ulusal tez merkezindeki eğitim ve öğretim alanındaki tezler 'Bilimsel süreç becerileri' adıyla incelendiğinde 224 yüksek lisans ve 64 doktora tezi olmak üzere toplam 288 tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Yıllara göre incelenen tezler şekil 1' de gösterilmektedir.



Şekil 1. Bilimsel Süreç Becerileri Adıyla İncelen Tezlerin Yıllara Göre Gösterimi

Şekil 1'de görüldüğü gibi bilimsel süreç becerileri adıyla yapılan tez çalışmaları 2001 yılında başlamıştır. 2021 yılına kadar toplam tez sayılarında artış görülmektedir. Bu durum bilimsel süreç becerilerine verilen önemin yıllar geçtikçe arttığını göstermektedir. 2021 yılında yapılan tez çalışmalarının ise diğer yıllara oranla daha az sayıda olduğu da saptanmıştır. Tez çalışmaları içerisinde bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesiyle ilgili çalışmalar da yer almaktadır (Kılınç, 2018; Özkan, 2015; Şanlı, 2010; Şardağ, 2013; Temiz, 2007). Temiz (2007) lise 1. Sınıf öğrencileriyle bilimsel süreç becerilerinden 6 beceri üzerine, Şanlı (2010) ortaokul 6. Sınıf öğrencileriyle 5 beceri üzerine, Şardağ (2013) ortaokul 8. Sınıf öğrencileriyle 12 beceri üzerine, Özkan (2015) 60-72 aylık çocuklarla 4 beceri üzerine, Kılınç (2018) Fen Bilimleri öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla 14 beceri üzerine çalışmıştır. İncelenen çalışmalarda araştırılmak istenilen beceriler üzerine ölçeklerin geliştirildiği görülmüştür. İncelenen tez ve makale çalışmalarında, bilimsel süreç becerilerine yönelik güncel ölçeklerin az sayıda olduğu görülmüştür. Bu durum yapılan çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bilimsel süreç becerileri öğrenilirken öğrencilerin sahip oldukları düşünceler değerlidir. Öğrencilerin düşüncelerini belirlerken onların 'neyi yapabileceklerine inandıklarını' belirlemek gerekmektedir. Bu da öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptayarak bulunabilir. Öz yeterlik kavramı Bandura'nın (1984) sosyal öğrenme kuramında şekillenmiştir. Bandura öz yeterliği bireyin performansına yönelik kapasitesinin algılanış biçimi olarak ifade etmiştir. Öz yeterlik zamanla ve deneyimlerle sentezlenerek geliştirilebilir. Ayrıca başka bireylerin yaptıklarının, bireyin hayatında bıraktığı etki ile de geliştirilebilir. Öz yeterliğin 4 temel kaynağı vardır. Bunlar; tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura,1989). Bu kaynaklarla ilişkili olarak ortaya çıkan birçok öz yeterlik inanışı vardır. Akademik öz yeterliğe dair inanışlar da bunlardan biridir. Akademik öz yeterlik, bireyin, akademik görevlerini başarı süzgeciyle harmanlayarak yapabilirlik algısı hissetmesidir (Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel, & Davis 1993; Zimmerman, 1995). Bir birey herhangi bir durum karşısında bu durumu gerçekleştirebileceğine inanırsa sınırlarını zorlar ve istekli olur. Ama bir birey bir durum karşısında inancını kaybetmişse isteksiz ve ilgisiz olur. İsteksiz bireylerin de başarısız olma ihtimali yüksektir. Bu yüzden bilimsel süreç becerileri ve öz yeterlik ilişkisi bireylerin başarısında önem taşımaktadır. Bilimsel süreç becerileri ve öz yeterlik inançlarının birbiriyle ilişkisi üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bulut Üner, 2018; Şen, 2019). İlgili alanyazın incelendiğinde bilimsel süreç becerileri ölçeklerinin sadece beceriler üzerine kurularak yapılandırıldığı belirlenmiştir. Bilimsel süreç becerilerinin öz yeterlik gibi kavramlarla harmanlandığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Karslı, Şahin & Ayas, 2016; Yılmaz, 2018). Karslı vd. (2016) bilimsel süreç becerileri öz yeterlik ölçeği, Yılmaz (2018) ise deneye

ilişkin öz yeterlik ölçeği çalışmalarında bulunmuşlardır. Bu araştırmada da gözlem, ölçme, sınıflama ve verileri kaydetme becerilerine ilişkin bir öz yeterlik ölçeği (GÖSVÖÖ) geliştirme çalışması yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirme çalışması yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında izlenen yol tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. GÖSVÖÖ Geliştirilme Aşamaları

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması
Alan ve Dil Uzmanlarından Görüş Alınması
Ölçeğin Anlaşılırlığını Belirlemek Amacıyla 5 Ortaokul Öğrencisinin Ölçeği Okuması
10 Ortaokul Öğrencisiyle Ölçeğin Cevaplama Süresinin Belirlenmesi
Ölçeğin Pilot Çalışmasının Yapılması (60 Öğrenci)
Ölçeğin Pilot Çalışmasından Elde Edilen Verilerin İstatistiksel Analizlerinin Yapılması
Ölçeğin Uygulanması (411 Öğrenci)
Ölçekten Elde Edilen Puanların Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmalarının Yapılması

Çalışma Grubu

Çalışmaya 411 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Lee ve Song'a (2004) göre örneklem sayısının toplam madde sayısının en az 5 katı kadar olması gerektiği, Comrey ve Lee'e (1992) göre de örneklemin 300 kişi ise iyi bir örneklem olabileceği görüşleri dikkate alınarak örneklem sayısı belirlenmiştir. 19 maddelik ölçeğin 411 öğrenciye uygulanması örneklem sayısı açısından iyi olarak nitelendirilebilir.

Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Araştırmacı tarafından 19 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeğin maddeleri; ölçme, sınıflama, gözlem ve verileri kaydetme boyutlarından oluşan temel bilimsel süreç becerilerine yönelik öz yeterlik ifadelerinden oluşmaktadır. Bilimsel süreç becerileri (BSB) ve öz yeterlik konusunda çalışmış 5 uzmandan ve dil uzmanından, hazırlanan ölçeğin taslağı hakkında görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda hazırlanan 19 maddenin bazı maddelerinin yazılışında değişiklik yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanışlı olması amacıyla 4'lü likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekte ki maddeler; hiçbir zaman (1), ara sıra (2), çoğunlukla (3), her zaman (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Tüm ölçek

maddeleri olumlu ifadeler içermektedir. Ölçeğin 4 faktörüne ait madde numaraları tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. BSB İle Madde Numaralarının Eşleştirilmesi

Bilimsel Süreç Becerisi	Madde Numaraları
Sınıflama	1,7,12,17
Verileri kaydetme	2,5,10,13,15
Gözlem	3,6,8,18,19
Ölçme	4,9,11,14,16

Hazırlanan ölçeklerin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir (Tezbaşaran,2008). Ölçeğin anlaşılırlığını belirlemek amacıyla, uygulama yapmadan önce 5 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi ölçek maddelerini okumuştur. Öğrenciler, maddelerin ve yönergenin anlaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ölçek 10 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve yaklaşık 18 dakika da ölçeğin cevaplandırıldığı görülmüştür. 60 ortaokul 7. Sınıf öğrencisinin katılımıyla ölçeğin pilot çalışması yapılmış, elde edilen veriler istatistiksel olarak incelenmiştir. Pilot çalışma verileri uygun bulunarak ölçeğin uygulanması aşamasına geçilmiştir. 411 ortaokul 7. Sınıf öğrencisiyle ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Hazırlanan ölçeğin verilerini analiz etmek için SPSS-25 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Ölçekte yer alacak maddelere; madde toplam korelasyonuna, madde faktör yüklerine, oluşturulan modele ve güvenirlik katsayısına bakılarak karar verilmiştir. Verilerin güvenirliği için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Pilot Uygulama

Ölçeğin pilot çalışması 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS-25 ile analiz edilmiştir. Cronbach Alpha Katsayısına ve maddeler silindiğindeki değişimine bakılmıştır. Cronbach Alpha Katsayısı .90 olarak hesap edilmiştir. Madde toplam korelasyonunun. 30 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan pilot uygulama sonucunda ölçeğin maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Güvenirliğin incelenmesi

Maddeler seçilirken her öğrencinin her maddeye tek tek verdiği puanlar ve maddelerin hepsine verdiği toplam puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Cronbach Alpha Katsayısı ve maddeler silindiğindeki değişimi incelenmiştir. 19 maddelik taslak ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .86 bulunmuştur. Cronbach Alpha Katsayısının .80'in üzerinde olması verilerin güvenirliğinin yüksek derecede olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Tablo 3'te 19 maddelik taslak ölçeğin madde toplam korelasyonları belirtilmiştir.

Tablo 3. 19 Maddelik Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin İstatistiksel Veriler

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyon	Maddeler Silindiğinde Oluşan Cronbach Alpha Katsayısı
Madde-1	0,521	0,854
Madde-2	0,459	0,856
Madde-3	0,488	0,855
Madde-4	0,469	0,856
Madde-5	0,455	0,856
Madde-6	0,492	0,855
Madde-7	0,556	0,852
Madde-8	0,457	0,856
Madde-9	0,426	0,857
Madde-10	0,471	0,856
Madde-11	0,434	0,857
Madde-12	0,489	0,855
Madde-13	0,484	0,855
Madde-14	0,486	0,855
Madde-15	0,317	0,863
Madde-16	0,340	0,862
Madde-17	0,466	0,856
Madde-18	0,599	0,850
Madde-19	0,482	0,855

Tablo 3'te görünen madde- toplam korelasyonu incelendiğinde değerlerin .32 ile .60 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun negatif olmaması ve .30'dan yüksek olması beklenmektedir. Bu durum testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2009). 15. ve 16. maddelerin madde- toplam korelasyonlarının, alt kesim noktasına çok yakın olması ve bu maddelerin kaldırılmasının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını yükseltmesinden dolayı bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu durumda oluşan madde- toplam korelasyonları tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 17 Maddelik Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin İstatistiksel Veriler

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyon	Maddeler Silindiğinde Oluşan Cronbach Alpha Katsayısı
Madde-1	0,540	0,855
Madde-2	0,459	0,859
Madde-3	0,515	0,856
Madde-4	0,461	0,859
Madde-5	0,446	0,860
Madde-6	0,496	0,857
Madde-7	0,561	0,854
Madde-8	0,430	0,860
Madde-9	0,417	0,860
Madde-10	0,433	0,861
Madde-11	0,439	0,859
Madde-12	0,503	0,857
Madde-13	0,496	0,857
Madde-14	0,504	0,857
Madde-17	0,474	0,858
Madde-18	0,606	0,852
Madde-19	0,499	0,857

15. ve 16. maddeler ölçekten kaldırılarak ölçek 17 maddeye indirilmiştir. 17 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Tablo 5'te madde ortalamalarına, maddeler arası korelasyonlara ve öğrencilerin ölçekten aldığı puanlara ilişkin istatistiksel veriler gösterilmektedir.

Tablo 5. Ortalama, Minimum, Maksimum ve Ranj Değerlerine Yönelik Veriler

	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum	Ranj
Madde Ortalamaları	3,374	2,878	3,642	0,764
Maddeler Arası Korelasyonlar	0,276	0,121	0,518	0,397
Öğrencilerin Ölçekten Aldığı Puanlar	57,35	32	68	36

Tablo 5'te GÖSVÖÖ'nün madde ortalamasının 3,374, minimum değerinin 2,878, maksimum değerinin 3,642 ve ranj değerinin 0,764 olduğu görülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin ölçekten aldığı en düşük puanın 32, en yüksek puanın ise 68 olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin ölçek puan ortalamaları 57,35 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin ve ölçülmek istenilen 4 becerinin puan ortalamaları incelenmiş ve sonuçlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Maddelerinin Puan Ortalaması ve BSB Ortalamaları

Madde No.	Ortalama	BSB	Beceri Ortalamaları
1	3,57	Sınıflama	3,57
7	3,59		
12	3,48		
17	3,63		
2	2,88	Verileri Kaydetme	3,03
5	3,16		
10	3,01		
13	3,08		
3	3,47	Gözlem	3,43
6	3,33		
8	3,43		
18	3,34		
19	3,56		
4	3,64	Ölçme	3,46
9	3,33		
11	3,48		
14	3,38		

Tablo 6 incelendiğinde en yüksek ortalamayı 4 numaralı sorunun (3,64), en düşük ortalamayı ise 2 numaralı sorunun (2,88) aldığı görülmektedir. 4,17 ve 7 numaralı soruların, en yüksek 3 ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Madde puan ortalamalarından elde edilen ortalamalara bakıldığında sınıflama becerisinin 3,57, verileri kaydetme becerisinin 3,03, gözlem becerisinin 3,43 ve ölçme becerisinin 3,46 değerinde olduğu saptanmıştır.

Yapı Geçerliğinin incelenmesi

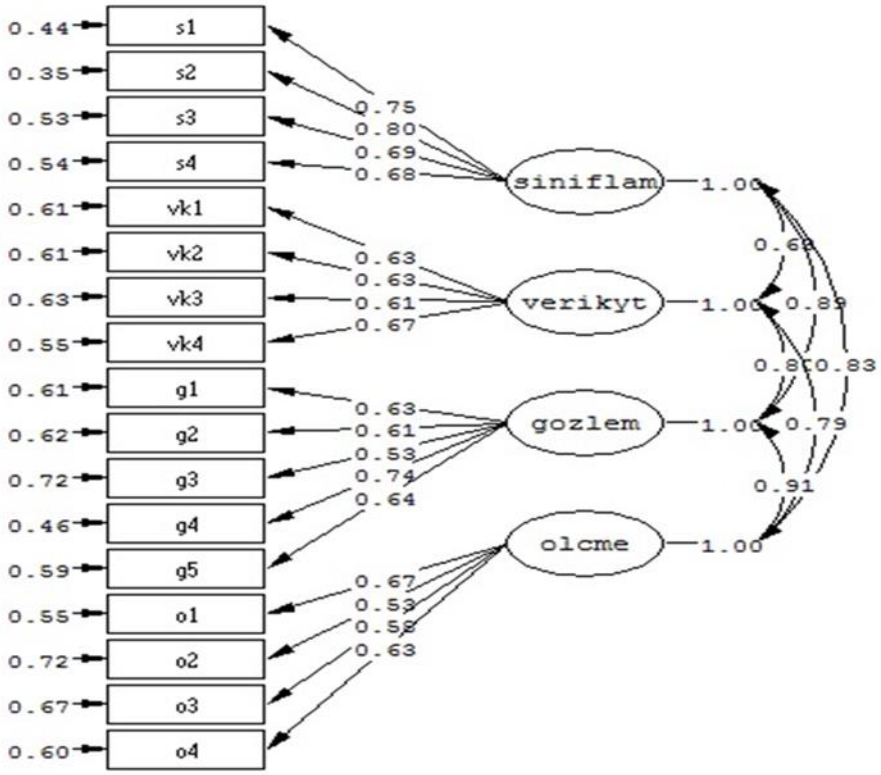
Yapı geçerliğine doğrulayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, yapılan ölçeğin kuramsal yapıyı destekleyip desteklemediğine bakmak için kullanılmıştır (Meydan & Şeşen, 2011). Ölçekte bulunan; sınıflama, verileri kaydetme, gözlem ve ölçme boyutlarını içeren kuram daha önce yapılan çalışmalarda ortaya konulduğu için var olan kuramı açıklamak yerine doğrulama yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada kuramsal olarak temel bilimsel süreç becerileri öz yeterlik ölçeği altında incelenmek istenilen dört boyut vardır. Kurama göre oluşturulan modelin doğruluğu, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi sonucunda oluşan faktör yükleri tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Maddelere Göre Faktör Yükleri

Madde No	Sınıflama	Verileri Kaydetme	Gözlem	Ölçme
1	0,75			

7	0,80				
12	0,69				
17	0,68				
2		0,63			
5		0,63			
10		0,61			
13		0,67			
3			0,63		
6			0,61		
8			0,53		
18			0,74		
19			0,64		
4				0,67	
9				0,53	
11				0,58	
14				0,63	

Tablo 7 incelendiğinde faktör yüklerinin .53 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yükleri için değerlendirmede, .30 ile .40 arasındaki faktör yüklerinin faktör örüntüsü yapısında alt kesme noktası olabileceği ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Bu bakımdan ölçeğin maddelerinin sahip olduğu faktör yüklerine bakıldığında, alt kesme noktasından yüksek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. 17 maddelik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yapısal modeli şekil 2' de verilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Oluşan Model

Bu çalışmada bulunan uyum indeksleri RMSEA için .038, NFI için .98, NNFI için .99, CFI için .99, GFI için .98 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin .05'ten küçük değerlere, GFI, NFI, CFI ve NNFI değerlerinin .95 den büyük değerlere sahip olması mükemmel bir uyuma işaret etmektedir (Sümer,2000). Hesaplanan uyum indekslerine bakıldığında elde edilen modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin, gözlem, ölçme, sınıflama ve verileri kaydetme becerileri öz yeterliklerini belirleyebilen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 411 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. İlgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak 19 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Bilimsel süreç becerileri ve öz yeterlik konusunda çalışmış 5 uzman ve dil uzmanı görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin yazılışında değişiklik yapılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek 5 ortaokul öğrencisi tarafından okunmuş ve ölçeğin anlaşılırlığı kontrol edilmiştir. 10 ortaokul öğrencisine ölçek uygulamış ve maddelere cevap verme süreleri göze alınarak ölçeği işaretlemek için gerekli süre 18 dakika olarak belirlenmiştir. Taslak ölçeğin pilot uygulaması 60 öğrenciyle yapılmıştır. Pilot uygulamasından elde edilen verilerde madde toplam korelasyonunun .30 ile .72 arasında değiştiği ve Cronbach Alpha Katsayısının .90 olduğu görülmüştür. Ölçeğin pilot

çalışmasından elde edilen veriler çalışmanın yapılmasına uygun olduğu için taslak ölçekte değişiklik yapılmamıştır. 411 ortaokul 7. sınıf öğrencisiyle ölçeğin uygulaması yapılmıştır. 19 maddelik ölçeğin uygulamasından elde edilen puanlar incelendiğinde Cronbach Alpha Katsayısı .86, madde toplam korelasyonunun .32 ile .60 arasında bir değer aldığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonunda .32 değerine sahip olan 15. madde ve .34 değerine sahip olan 16. madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddelerin çıkartılmasıyla beraber ölçek 17 maddeye indirilmiştir ve güvenirliği yükselmiştir. Elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğu (Cronbach Alpha Katsayısı: .87) belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği belirtilmiştir. Ölçek; gözlem, sınıflama, ölçme ve verileri kaydetme becerileri öz yeterlikleri olmak üzere 4 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da kuramsal olarak desteklenen modelin doğrulandığı görülmüştür. Yapı bakımından sınıflama faktörü 4, verileri kaydetme faktörü 4, gözlem faktörü 5 ve ölçme faktörü 4 madde içermektedir. Faktör yükleri incelendiğinde .53 ile .80 arasında değiştiği ve modele uyumlu olduğu görülmüştür. Uyum değerleri (RMSEA= .038, NFI = .98, NNFI = .99, CFI = .99, GFI = .98) incelendiğinde ise modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçek maddeleri, öğrencilerin ifadeye katılma durumuna göre derecelendirilerek puanlanmıştır. 4'lü likert tipindeki 17 maddelik ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 68'dir. Uygulama sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ölçekten en düşük 32 puan, en yüksek ise 68 puan aldıkları görülmüştür. Ölçekten elde edilen ortalama puan 57,35 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen ortalama puanın, ölçekten alınabilecek en yüksek puanın yanında iyi bir düzeyde olduğu söylenilebilir. Aydınlı (2007) çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin temel ve birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. GÖSVÖÖ'nün 4 faktörü için ölçeğin madde ortalamalarından elde edilen ortalamalar belirlendiğinde; sınıflama için 3,57, verileri kaydetme için 3,03, gözlem için 3,43 ve ölçme için 3,46 değerlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu değerlere bakıldığında ölçek becerilerinden en yüksek ortalama sınıflama becerisi için elde edilmiştir. Temiz ve Tan (2003) lise 1. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerini ölçmüştür. Bilimsel süreç becerilerinden en yüksek puanın sınıflama becerisine ait olduğunu bulmuştur. Böyük, Tanık, & Saraçoğlu (2011) ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini ölçmüşlerdir. Uyguladıkları bilimsel süreç becerileri testinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puanları sayıları kullanma ve sınıflama becerilerinin aldığı bulunmuştur. Sonuç olarak belirtilen çalışmaların, yapılan çalışma ile benzerlik içerisinde olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışma il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar geçerli ve güvenilir puanlara sahip olan bu ölçeği, ortaokul 5,6,7 ve

8. sınıf öğrencileri için kullanabilirler. İlçelerde ve köylerde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ile de ölçeğin yapısı araştırılabilir. Yapılan çalışma, bilimsel süreç becerilerinin çeşitli boyutlarına yönelik öz yeterlik ölçeği hazırlanabilmesi için araştırmacılara yol gösterebilir. Geliştirilen ölçeğe uygun çalışmalarla, benzer ölçek geçerliliği ortaya koyulabilir.

KAYNAKLAR

Akdeniz, A. R. (2006). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (5. baskı, s.107-133) içinde. Pegem Akademi Yayınları.

Akın, V. (2019). FeTeMM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine ve meslek seçimlerine etkisi. (Tez No. 554602) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi- Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktamış, H., & Şahin Pekmez, E. (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 , 192-205.

American Association for the Advancement of Science AAAS. (1993). Benchmarks for science literacy. New York: Oxford University Press. http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php?home=true

Aydınlı, E. (2007). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirilmesi* (Tez No. 207158) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydoğdu, B. , Tatar, N. , Yıldız, E. & Buldur, S. (2012). The Science Process Skills Scale Development for Elementary School Students . *Journal of Theoretical Educational Science* , 5 (3) , 292-311 .

Azizoğlu, N. & Dönmez, F. (2010). Meslek liselerindeki öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin incelenmesi: Balıkesir örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 79-109.

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. IN: *Annuals of Child Development, 6*, 1-60. Jai Press LTD.

Bandura.A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*, 231-255.

Beaumont-Walters, Y. & Soyibo, K. (2001). An Analysis of High School Students' Performance on Five Integrated Science Process Skills. *Journal of Research in Science & Technological Education*, 19, 2.

Bostan Sarıoğlan, A., Gedik, İ. ve Can, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması: Kuvvet ve hareket ünitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 689-701.

Böyük, U., Tanık, N. & Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. TUBAV Bilim Dergisi, 4(1), 20-30.

Bulut Üner, A. N. B. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen ve matematik öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (Tez No. 527497) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüktaşkapu, S. (2010). 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi. (Tez No. 261059) [Doktora tezi, Dokuz Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2th Ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Esler, K. (1977). *Teaching Elementary Science*. Florida Technological University Publication

Kalaycı, Ş. (2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım.

Karslı, F., Şahin, Ç., & Ayas, A. (2016). *The development of self efficacy scale toward scientific process skills.* INTE 2016- International Conference New Horizons in Education, Bildiri Özet Kitabı, 629-630, Viyana, Austria.

Kavak, Ş. & Deretarla Gül, E. (2021). Okul öncesi çocukları için bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1071-1099.

Kazeni, M. M. M. (2005). Development and validation of a test ıntegrated science process skills for the further education and training learners. Unpublished master's thesis, University of Pretoria, South Africa.

Kılınç ,H. S. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel Süreç becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması (Tez No. 517649) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lee, S. Y. & Song, X. Y. (2004). Evaluation of the Bayesian and maximum likelihood approaches in analyzing structural equation models with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research, 39,* 653-686.

Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları.* Detay Yayıncılık.

Özkan, B. (2015). 60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç becerilerine etkisi (Tez No. 381748) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Padilla, J. M., Okey, J. R. & Garrard, K. (1984). The Effects of Instruction on Integrated Science Process Skill Achievement. *Journal of Research in Science Teaching. 21* (3): 277-287.

Serin, G. (2009). The effect of problem based learning instruction on 7th grade students' science achievement, attitude toward science and scientific process skills (Tez No. 238628) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self- Efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 15* (1), 80-95.

Sümer, N.(2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları ,3* (6), 49-74.

Şahin, F., Yıldırım, M., Sürmeli, H., & Güven, İ. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreci becerilerinin değerlendirilmesi için bir test geliştirme çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 124-138.

Şanlı, E. (2010). *Bilimsel süreç becerilerin ölçülmesinde bütünsel ve analitik puanlama anahtarlarının güvenirliklerinin karşılaştırılması* (Tez No. 302917) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şardağ, M. (2013*). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması* (Tez No. 352058) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şardağ, M. ve Kocakülah, A. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Bilimsel Süreç Becerileri Testi Geliştirme Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,1-32.

Şen, K. N. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi* (Tez No. 602105) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(13), 89-101.

Tatlısu, S. (2020). Fen bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi (Tez No. 620312) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Temiz, B. K., ve Tan, M. (2003). İlköğretim Fen Öğretiminde Temel Bilimsel Süreç Becerileri, *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 18-24.

Temiz, B.K. (2007). Fizik Öğretiminde Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Ölçülmesi (Tez No. 205396) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tezbaşaran, A.A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu adresinden alınmıştır.

Urtekin, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesinde kullandıkları bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenlerle incelenmesi (Tez No. 309165) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, A. E. (2019). FeTeMM uygulamalarının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi.(Tez No. 573182) [Yüksek

lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, M. (2018). Deneye ilişkin özyeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 475-486. https://doi.org/10.24106/kefdergi.389809

Zimmerman,B.J.(1995).Self- Efficacy and educational development.In.A.Bandura(E.d.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.

1868

Konu Alanı: DİĞER ...

OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI: TANILAMA VE İYİLEŞTİRME ÖNERİLERİ

Ramazan Burak KAHYAOĞLU[162], Süleyman KARATAŞ[163],

ÖZET

Bu çalışma, bir ilköğretim kurumunun örgüt kültürünü değerlendirmek ve bu kültürün oluşumundaki nedenleri belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel bir çalışma olup, kurum personelleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Durum çalışması tekniği kullanılmıştır ve aynı okulda görev yapan öğretmenler ve personelle gerçekleştirildiği için bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenler ve diğer destek personelleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve katılımcıların cevapları ses kaydına alınmıştır. Görüşmelerin transkriptleri, NVIVO 12 bilgisayar yazılımı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcı görüşleri ana tema ve alt temalar altında taslak temalar şeklinde kategorize edilmiş ve uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Bu temalar, bulgular kısmında tablolar şeklinde sunulmuştur ve katılımcılardan alıntılarla desteklenerek araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgu, okulun İşbirliği Kültürüne daha yatkın olduğudur. Katılımcılar, okuldaki işbirliği kültürünün yaygın olmasının sebepleri olarak; okulun aile ortamını yansıttığı, idarecilerin ve zümrelerin birbirine yardımcı olmaya çalıştığı, okulda ekip çalışması ve uzlaşmanın hakim olduğu, bireyler arasında güven duygusunun bulunduğu ve takım çalışmasına önem verildiğini ifade etmektedirler.

Anahtar kelimeler: *Kültür, Okul, Tanılama*

.

A CASE STUDY FOR SCHOOL CULTURE: DIAGNOSIS AND RECOMMENDATIONS FOR IMPROVEMENT

ABSTRACT

This study was conducted in a primary school affiliated with the Ministry of National Education to assess the organizational culture of the school and determine the reasons for the formation of this culture. The research was a qualitative study conducted through semi-structured interviews with school personnel. The case study technique was used, and the holistic single-case design was used as the study was conducted with teachers and other support staff working in the same school. The study group consisted of teachers and other support staff who voluntarily participated in the research and worked at a primary school in Kepez district of Antalya province during the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and the participants' responses

[162] Doktora Öğrencisi, burakcan0071985@gmail.com, Akdeniz Üniversitesi
[163] Doç. Dr., skaratas07@gmail.com, Akdeniz Üniversitesi

were recorded. The transcripts of the interviews were subjected to content analysis using NVIVO 12 computer software. Participant opinions were categorized as draft themes under main and sub-themes, and the final version was obtained with expert opinion. These themes were presented in tables in the findings section, supported by quotes from participants to increase the reliability of the research. The main finding obtained from the research is that the school is more inclined towards a Culture of Collaboration. Participants express that the reasons for the widespread culture of collaboration in the school are that it reflects a family atmosphere, administrators and departments try to help each other, teamwork and consensus are dominant in the school, there is a sense of trust among individuals, and importance is given to team work.

Keywords: *Culture, School Diagnostics*

GİRİŞ

Kültür kavramı, toplumsal ve örgütsel alanlarda etkileri hissedilen ve uzun yıllardır araştırmacılar tarafından ele alınan bir kavramdır (Bakioğlu, 2016). Örgüt kültürü ise, Mayo (1945) ve Barnard'ın (1938) çalışmalarında ortaya çıkan normlar, duygular, değerler ve etkileşimlerin örgütün gayri resmi doğası ve işlevlerinin önemini vurgulayarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra Selznik (1975) örgütlerin teknik gereksinimlerin ötesinde, değerler barındıran bir kimlik kazandığını ifade ederek örgüt kültürü çalışmalarını geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2013).

Örgüt kültürü kavramının tanımı konusunda bilim adamları arasında ortaklık sağlanamamış ve zor bir kavramdır (Güvenç, 1985). Örgüt kültürü, insanların dış dünyaya uyum sağlamak ve içsel olarak huzurlu olmak için edindiği varsayımlar ve değerlerdir. Yani kültür, davranış ve tutumlara etkisi bağlamında somut olarak hissedilen bir kavramdır (Schein, 2004).

Hoy ve Miskel (2013) örgüt kültürünü, grup içindeki insanları bir arada tutarak, grup üyelerinin paylaştığı inançlar, değerler, duygular ve sembolleri kapsayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Örgüt kültürü, yapay doku, benimsenmiş değerler ve temel varsayımlar olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Schein, 2004).

- Yapay doku, bir kültürle ilgili kişilerin gördüğü, duyduğu ve hissettiği tüm özellikleri içerir.
- Benimsenmiş değerler, örgütte nasıl işlerin yapılması gerektiği ve üyelerden beklenen davranışlarla ilgilidir.
- Temel varsayımlar ise, gruptaki üyelerin bilinç dışında ortaya çıkan ve görülmeyen varsayımları ifade eder.

Okul kültürü kavramı, her okulun kendine özgü ritüelleri, gelenekleri ve etik kodları olan bir kültüre sahip olduğunu ifade eder. Okul kültürü, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen değerler, inançlar, duygular ve varsayımlardan oluşur. Okulun etkililiği ve başarısı, okul

kültürünün bir sonucudur. Okul kültürü, okulun temel bileşenleri arasındaki etkileşimler ve ilişkiler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Bakioğlu, 2016).

Örgüt kültürü, toplumlardaki gibi örgütler içinde de farklı özellikler taşımaktadır. Harrison (1972) tarafından yapılan bir sınıflandırmaya göre, örgüt kültürü şu türlerde olabilir: güç yönelimli, rol yönelimli, görev yönelimli ve kişi yönelimli örgütler (Harrison, 1972). Başka bir sınıflandırma ise Pheysey (1993) tarafından yapılmış olup, rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürü gibi türleri içermektedir (Pheysey, 1993).

Cameron ve Quinn (2011) rekabetçi değerler modeli çerçevesinde örgüt kültürü kavramını dört farklı kategoride sınıflandırmaktadır:

İlk olarak, hiyerarşi-kontrol kültürü olarak adlandırılan bu kültür tipi, Weber tarafından ortaya konulan kurallar, hiyerarşi, işbölümü ve hesap verebilirlik ilkeleri üzerine kurulmuştur. İstikrar, verimlilik ve tutarlılık sağlamak önemlidir ve karar verme süreçleri kesin çizgilere, standart kurallara ve denetime dayanmaktadır. McDonald's gibi büyük bir kuruluş, hiyerarşi-kontrol kültürünün bir örneği olarak verilebilir.

İkinci olarak, pazar-rekabet kültürü olarak adlandırılan kültür tipi, örgütün dış çevresine odaklanır ve tedarikçiler, müşteriler, yükleniciler, düzenleyiciler gibi dış destek grupları ile ilişkileri önemser. Karlılık ve piyasa taleplerine dayanıklılık, bu kültür tipinin ana hedefidir. Xerox gibi başarılı bir rekabetçi pazar kültürü örneği verilebilir.

Üçüncü olarak, klan-işbirliği kültürü olarak adlandırılan kültür tipi, takım çalışması, çalışanların yönetimde katılımı, müşteri odaklılık, insancıl bir çalışma ortamı ve çalışanların yetkilendirilmesi gibi değerlere vurgu yapar. Lider, akıl hocası ya da ebeveyn gibi algılanır ve çalışma ortamı aile gibi bir yapıya sahiptir. Pixar gibi başarılı bir örgüt, klan-işbirliği kültürünün bir örneği olarak gösterilebilir.

Son olarak, adokrasi-yaratıcı kültür olarak adlandırılan kültür tipi, 21. yüzyılın değişen şartlarına uyum sağlama üzerine odaklanır. Bu kültür tipinde, yenilikçilik ve öncü girişimlerin başarı getirdiği bir ortam yaratılır. Örgüt içindeki hiyerarşik yapı yerine daha esnek ve yaratıcı bir yapı benimsenir.

Örgüt kültürü kuramı, eğitim yönetimini etkileyen diğer yönetim kuramları gibi tarihsel süreç içinde ortaya çıkmıştır. Okulların etkililiği ve verimliliği üzerinde baskın kültürün etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, liderlik stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiye dair pek çok araştırma yapılmış ve farklı liderlik stillerinin örgütte farklı kültürlerin baskın olmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürü, liderlikten etkilendiği sonucuna varılan çeşitli liderlik stilleri tarafından da etkilenmektedir. Ayrıca, örgüt kültürü yönetim süreçleri ile yakından ilişkilendirilmiş ve örgütteki kültür ile karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu

bağlamda, yönlendirici, analitik ve davranışsal karar verme stilleri ile farklı örgüt kültürleri arasında negatif ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur (Göl, 2018).

Çalışmalar, okul kültürü ile akademik performans arasında ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Köse'nin (2017) doktora çalışması, yükseköğretim kurumlarında rekabetçi, yenilikçi ve takım kültürünün akademik performansla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu, hiyerarşik kültür ile akademik performans arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığını bulmuştur. Ayrıca, örgüt kültürünün tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin etkililiği üzerinde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır Son olarak, örgüt tipleri ve örgütlerin farklı baskın kültürlere sahip olması da çeşitli çalışmalarda incelenmiştir (Ateş, 2018).

Örgüt kültürü konusundaki mevcut çalışmalar genellikle örgüt kültürünün belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmesine odaklanmaktadır (Bloin, Tekian ve Harris, 2019; Özgenel, 2021; Çimen ve Karadağ, 2019; Mackey, 2016; Karadağ, Baloğlu ve Çakır, 2011; Park ve Lee, 2005). Ancak, okullardaki mevcut ve hedeflenen örgüt kültürünün belirlenmesi ve mevcut kültürünün hedeflenen kültüre dönüşebilmesi konusunda derinlemesine çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma okulların kültürünü tanımlamak ve kültüre etki eden nedenleri ortaya çıkarmak konusunu ele almıştır. Bu temel problem üzerine odaklanarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

3. Okul kültürü kavramını nasıl anlıyorsunuz? Çalıştığınız kurumu hangi kültüre yakın buluyorsunuz? Neden?
4. Okul yöneticinizin liderlik davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki yönetsel ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Kendinizi okulunuza bağlı hissediyor musunuz? Okulunuza bağlılık konusunda ne düşünüyorsunuz? Neden?
7. Okulunuzda stratejik olarak en fazla önem verilen unsurlar nelerdir? Okulunuzun kültürel olarak stratejisi nedir?
8. Okulunuzdaki başarıyı nasıl tanımlarsınız? Başarı kriterleri nelerdir?

Formun Üstü

Formun Altı

Formun Üstü

YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin çözümlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada Antalya ili Kepez İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun mevcut ve hedeflenen örgüt kültürünün belirlenmesi, ardından da örgüt kültürünün mevcut şekilde gelişmesine neden olan etkenlerin neler olduğunun ve hedeflenen kültürün gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine yönelik kurum çalışanlarının görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Bu araştırmada durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır ve bütüncül tekli durum desenindedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışmaya konu edilen okulun örgüt kültürünü tespit etmek için Cameron ve Quinn (2011) tarafından geliştirilen Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ) kullanılmıştır. Örgütün mevcut kültürünü belirlemeye ve örgüt üyelerinin gelecekteki çevre taleplerine uyum sağlaması için geliştirilmesi gereken örgüt kültürünün belirlenmesine yardımcı olmayı amaçlayan ÖKDÖ, (a) baskın özellikler, (b) örgütsel liderlik, (c) iş görenlerin yönetimi, (d) örgütsel bağ, (e) stratejik önem ve (f) başarı kriterleri olmak üzere altı boyutta ele alınan yirmi dört maddeden oluşmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada, araştırmacılar tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ölçekte yer alan maddelerden de yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bu taslak görüşme formunun uygulama öncesinde uzman görüşlerinin alınmış olması formun geçerlilik sorunlarını gidermeyi amaçlamıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (Dicicco-Bloom ve Crabtree, 2006).

Araştırmacılar tarafından önce mail yoluyla ölçek izni alınmış ve veriler toplanıp anlamlandırılmıştır. Ardından, kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek araştırmanın problemine uygun verilerin toplanabilmesi için bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuş, uzman önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. İkinci aşamada görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir Türkçe öğretmen ile ön görüşme

yapılmıştır. Ön görüşme sonrası anlaşılamayan, cevaplandırılamayan ya da eklenebilecek araştırma problemine uygun nitelikte diğer soru önerileri uzman görüşleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından görüşme formunun son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmacılar tarafından Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ) uygulaması gerçekleştirildikten sonra tüm veriler Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn yönergelerine uygun olarak analiz edilmiş ve örgüt kültürünün hangi kültüre daha yakın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sonrasında araştırmacılar yarı yapılandırılmış sorular ile nitel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veriler herhangi bir değişiklik yapılmadan transkript edilmiştir. Araştırmacılar, böylece katılımcıların söylediklerine aşina olmuştur. Araştırmacılar, Transkript işini tamamlandıktan sonra verileri tekrar okumuş ve veri analizi aşamasına geçmiştir. Veri analizi NVIVO 12 bilgisayar yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan bir okulda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen ve diğer çalışanlar oluşturmaktadır. Okuldaki 81 gönüllü katılımcı Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ)'ni doldurarak çalışmaya katılmış bu kişilerin 17'si ile de görüşme yapılmıştır.

Kodlama yapılırken katılımcılara isimleri verilmemiş; 17 (on yedi) gönüllü katılımcı yer almaktadır. Katılımcılara görüşme sırasına göre K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

		ÖKDÖ'ne Katılan Katılımcıların	Görüşme Yapılan Katılımcıların
Yaş	20-30	21	3
	31-40	35	5
	41-50	16	7
	51 ve üzeri	9	2
Cinsiyet	Kadın	57	9
	Erkek	24	8

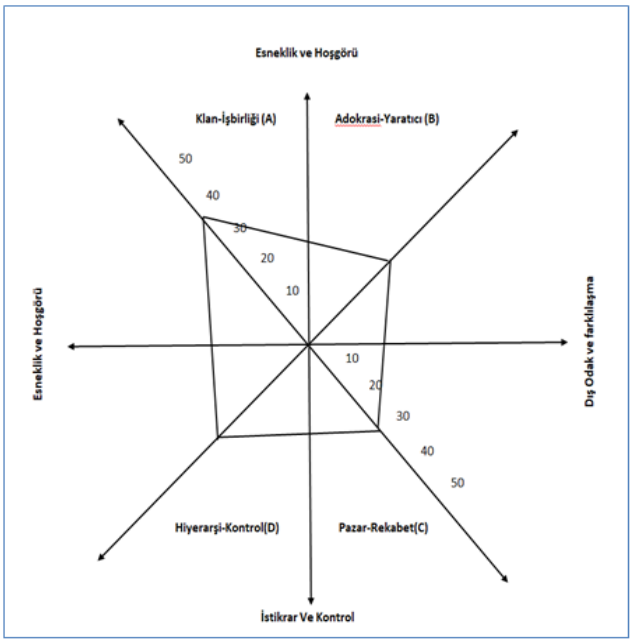
Medeni Durum	Bekar	13	2
	Evli	68	15
Öğrenim Durumu	İlkokul	2	1
	Ortaokul	1	0
	Lise	1	1
	Ön Lisans Mezunu	11	2
	Lisans Mezunu	63	12
	Yüksek Lisans Mezunu	3	1
	Doktora Mezunu	0	0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5	5	1
	6-10	12	2
	11-15	23	11
	16-20	30	2
	21 ve üstü	11	1
Kurumdaki Çalışma Süresi	1 yıldan az	3	2
	1-3 yıl	43	2
	4-7 yıl	21	4
	8 yıl ve üzeri	14	9
Branş	Matematik Öğretmenliği	4	1
	İngilizce Öğretmenliği	4	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	1
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	1	0
	Özel Eğitim Öğretmenliği	2	1
	Müzik Öğretmenliği	1	0
	Sınıf Öğretmenliği	46	5
	Türkçe Öğretmenliği	5	2
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	1	1
	Rehberlik Öğretmenliği	2	1
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	3	1
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	2	0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	3	1
	Diğer Kurum Personeli	5	2

BULGULAR

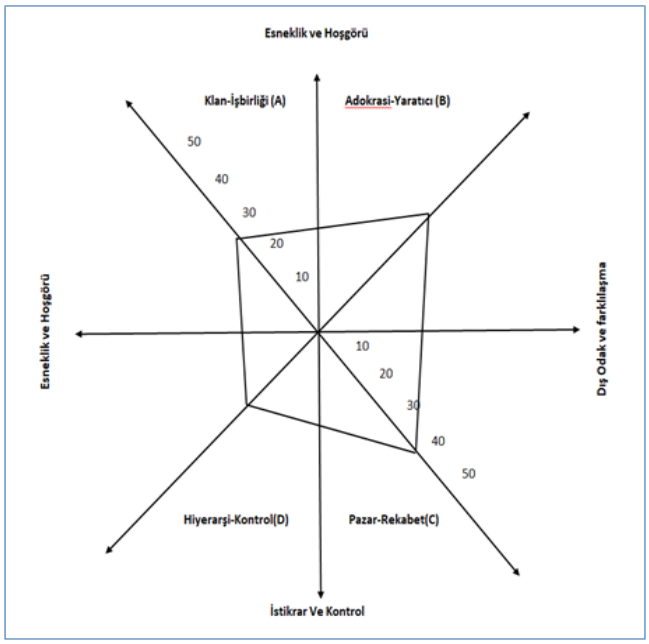
2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan bir okulda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 81 katılımcı Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ)'ni doldurarak çalışmaya katılmıştır. 81 katılımcının verdiği yanıtlar Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn yönergelerine uygun olarak gerçekleştirilmiş ve mevcut örgüt kültürü

ile hedeflenen örgüt kültürü ortaya çıkarılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre çıkan sonuçlar Şekil-1 ve Şekil-2 de gösterilmiştir.

Şekil 1. Mevcut Okul Kültürü



Şekil 2. Hedeflenen Okul Kültürü



Şekil-1 ve Şekil-2 incelendiğinde okulun mevcut kültürünün Klan (İşbirliği) ve Hiyerarşi (Kontrol) ağırlıklı olduğu hedeflenen kültürün ise Adokrasi (Yaratcı) ve Klan (İşbirliği) Kültürü olduğu görülmektedir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan aynı okulda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 17 katılımcının görüşlerine göre okul kültürünü oluşturan sebeplere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcılara Göre Okul Kültürü Kavramının Anlamı ve Çalıştıkları Kurumu Hangi Kültüre Daha Yakın Bulduklarına İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar

Baskın Özellikler	"İşbirliği, Dürüstlük, Sıkı Çalışma, İnanç, Varsayım, Ortak Değerler, Kalıp ve Davranışlar, Tarihi Gelişim, Amaç ve Hedef, Teknoloji, Sosyo Ekonomik Çevre, Sosyo Ekonomik Düzey, Kurumun Uyguladığı Eğitim Sistemi, Okul ve Sınıfın Büyüklüğü, Beklenti, Zümre, Güven Ortamı, Mutluluk"
Örgütsel Liderlik	
İş Görenlerin Yönetimi	
Örgütsel Bağ	
Stratejik Önem	

Tablo 3: Katılımcılara göre "Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle İlgili Ne Düşündüklerine" İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
Baskın Özellikler	"Demokratik, Adaletli, Ayrım Yapmayan, Önemseyen, Ayrıştırmayan, Çözüm Üreten, Çağdaş, İleri Görüşlü, Otoriter, Dediğim Dedik, Yapıcı, Kendine Göre Doğruları Olan, Yenilikçi, Güven Veren, Herkese Eşit, İyi Niyetli, Duruşu Olan, Kendini Geliştiren, Nabza Göre Şerbet Veren, Baskıcı Olmayan, İyimser, Destek Verici, Hak Savunan, Çözüm Odaklı, Arkadaş Canlısı, İnsani Duyguları Yüksek, Gayretli, Heyecanlı, Donanımlı, Sinirli, İkna Kabiliyeti Yüksek, Hitabet Gücü Yüksek, Sert Davranış,
Örgütsel Liderlik	
İş Görenlerin Yönetimi	
Örgütsel Bağ	
Stratejik Önem	

Tablo 4: Katılımcılara göre "Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetsel ilişkilere" İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
Baskın Özellikler	"Birbirini Destekleyici, Birbirine Yardımcı Olan, Birbirini Reddetmeyen, Saygı Çerçevesinde İşleri Yürüten, Birbirine Arkadaş Gibi Davranan, Lakayt İlişki Olmayan, Karşılıklı İletişim Halinde, İtina ile Bilgi Akışı Sağlanması, Elinden Geleni Yapma, Uyumlu, Diyalog Halinde, Fikir Alma, Danışma, İyi Niyet, Yönlendirme, Şeffaflık, Karşılıklı Anlayış."
Örgütsel Liderlik	
İş Görenlerin Yönetimi	
Örgütsel Bağ	
Stratejik Önem	

Tablo 5: Katılımcıların "Okula Bağlılıklarına" İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar

Baskın Özellikler Örgütsel Liderlik İş Görenlerin Yönetimi Örgütsel Bağ Stratejik Önem	"Uyum, Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Yardım, Ortamın Güzelliği, Arkadaş İlişkileri, Yüreklendirme, Adaptasyon, İletişim, Alışkanlık, Rutin, Arkadaşlık, Paylaşım, Devlete Bağlılık, Yetişme Tarzı, Aile, Toplum, Çevre, Tayin, Yönetim, Evi Gibi Hissetmek"

Tablo 6: Katılımcılara göre "Okula Ait Kültürel Strateji" İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
Baskın Özellikler Örgütsel Liderlik İş Görenlerin Yönetimi Örgütsel Bağ Stratejik Önem	"Projeler, Çalışmalar, Faaliyetler, Sosyal Etkinlikler, Akademik ve Sportif Başarılar, Sınavlar, Yarışmalar, Turnuvalar, İşini İyi Yapmak ve Öğrencileri İleriye Götürmek, Temizlik, Güvenlik, Veli Toplantıları, Rutin Kontroller, Kurslar, İyi İnsan, Saygılı Bireyler, Kurum Çeşitliliğin Azaltılması, Farklı Kültürden Çocukları Bir Arada Tutmaya Çalışmak, Okuma Yazma Seviyesini Artırmak"

Tablo 7: Katılımcıların "Okuldaki Başarı ve Başarı Kriterlerine" İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
Baskın Özellikler Örgütsel Liderlik İş Görenlerin Yönetimi Örgütsel Bağ Stratejik Önem	"Kazanım ve Ünite Değerlendirme Sınavları, Akademik-Sosyal-Kültürel-Sportif Başarılar, Şiir ve Kompozisyon Okuma Yarışları, Geleneksel Çocuk Oyunları, Öğrenci Davranışları, Veli Desteği, Ders Tekrarları, Kurum Çeşitliliğinin ve Öğrenci Sayısının Azaltılması, Öğrenciye Rehberlik Etme, Öğrencinin Saygılı-Sevecen-Duyarlı Olması, Sorumluluk"

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın yapıldığı okulda, katılımcılar mevcut okul kültürünü ve hedeflenen okul kültürünü tanımlamak için Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn tarafından ifade edilen ÖKDÖ (Organizational Culture Assessment Instrument) ölçeğini doldurmuşlardır. Ölçeğe göre okulun mevcut kültürü,

İşbirliği (Klan) ve Adhokrasi (Yaratıcı-Yenilikçi) kültürlerine daha yakın olarak belirlenmiştir. Bu kültürü, Hiyerarşi (Kontrol) ve Pazar (Rekabet) kültürleri takip etmektedir. Hedeflenen okul kültürü ise Adhokrasi (Yaratıcı) ve Pazar (Rekabet) kültürlerine daha yakın olarak çıkmıştır. Bu kültürü, İşbirliği (Klan) ve Hiyerarşi (Kontrol) kültürleri takip etmektedir.

Mevcut okul kültürünün işbirliği ve yaratıcılığa vurgu yapmasına ilişkin sebepleri anlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak katılımcı görüşleri alınmıştır. Okul kültürünün oluşmasının altında yatan sebepler, 6 boyutta incelenmeye çalışılmıştır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Baskın Özellikler: Okulun öne çıkan özellikleri, değerleri ve inançları, işbirliği ve yaratıcılığı teşvik eden bir kültürün oluşmasında etkili olabilir. Örneğin, okulun misyonu ve vizyonu, paydaşlarının tutumları ve davranışları, okul kültürünü şekillendirebilir.
2. Örgütsel Liderlik: Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları ve davranışları, okul kültürünün şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Liderlerin işbirliğini ve yaratıcılığı teşvik eden liderlik stilleri, okuldaki kültürel değerleri ve normları etkileyebilir.
3. İş Görenlerin Yönetimi: Okuldaki çalışanların yönetim yaklaşımları ve uygulamaları, işbirliğini ve yaratıcılığı destekleyen bir kültürün oluşmasına katkıda bulunabilir. Çalışanların katılımı, özerklik ve sorumluluk düzeyleri, okul kültürünün şekillenmesini etkileyebilir.
4. Örgütsel Bağ: Okuldaki ilişkiler, iletişim ve işbirliği düzeyi, okul kültürünü etkileyebilir. Çalışanların birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğu, paylaşılan değerler ve normlar, okulun kültürel bağlarını şekillendirebilir.
5. Stratejik Önem: Okulun stratejik hedefleri, politikaları ve planları, işbirliğini ve yaratıcılığı teşvik eden bir kültürün oluşmasını destekleyebilir. Okulun yönetimsel yaklaşımları, hedefleri ve öncelikleri, kültürel değerleri ve normları etkileyebilir.
6. Başarı Kriterleri: Okuldaki başarı kriterleri, performans değerlendirmeleri ve ödüllendirme sistemleri, işbirliğini ve yaratıcılığı teşvik eden bir kültürün oluşmasını etkileyebilir. Başarıya nasıl değer verildiği, başarı kriterlerinin ne olduğu ve nasıl ödüllendirildiği, okulun kültürel yapısını etkileyebilir.

Bu boyutlar, mevcut okul kültürünün işbirliği ve yaratıcılığı teşvik etmesine ilişkin sebepleri anlamak için kullanılan yöntemlerle birlikte incelenmiştir. Katılımcı görüşleri ve yarı yapılandırılmış sorular, okuldaki baskın özelliklerin, örgütsel liderliğin, iş görenlerin yönetiminin, örgütsel bağların, stratejik önemin ve başarı kriterlerinin okul kültürünü nasıl etkilediğine dair önemli veriler sağlamıştır.

Sonuç olarak, mevcut okul kültürünün işbirliği ve yaratıcılığa vurgu yapmasının altında birçok faktörün rol oynadığı görülmektedir. Okulun misyonu, liderlik yaklaşımları, çalışanların yönetim yaklaşımları, ilişkilerin düzeyi, stratejik hedefler ve başarı kriterleri gibi faktörler, okul kültürünün şekillenmesinde

etkili olmaktadır. Bu bulgular, okulun kültürel yapısını anlamak ve hedeflenen okul kültürüne ulaşmak için stratejik yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemli bir kılavuz sunmaktadır.

Okuldaki 17 çalışanla yapılan görüşmelerde, okul kültürü kavramının ne anlama geldiği ve çalıştıkları kurumu hangi kültüre yakın buldukları konusunda katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar, okul kültürünü "işbirliği, dürüstlük, sıkı çalışma, inanç, varsayım, ortak değerler, kalıp ve davranışlar, tarihi gelişim, amaç ve hedef, teknoloji, sosyo ekonomik çevre, sosyo ekonomik düzey, kurumun uyguladığı eğitim sistemi, okul ve sınıfın büyüklüğü, beklenti, zümre, güven ortamı, mutluluk" gibi kavramlarla tanımlamışlardır. Katılımcılar, okul kültürlerini işbirliğine (Klan) yatkın olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca, okulda yaratıcı-yenilikçi (Adokrasi) çalışmaların yapıldığını belirtmişlerdir ve bu durum, ölçekte çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Kurumda, baskın özellikler sergileyen bir tutum yerine çalışanların örgütsel bağ kurduğu, iş görenlerin birlikte hareket ettiği, stratejik konulara önem verildiği ve yenilikçi çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, çalışılan kurumda, iş görenlerin yönetime katıldığı, takım çalışmasının sergilendiği, kuruma bağlılığın olduğu, insan ilişkilerinin aile ortamı gibi algılandığı bir durum da dikkat çekmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalarda okul kültürünü tanılamaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bu çalışma, bu alanda yapılan ilk çalışma olarak öne çıkmaktadır. Çalışma, şu anki haliyle sadece okul kültürünü tanımlamaya yöneliktir. Ancak hedeflenen kültürü oluşturabilmek için daha sonraki süreçte en az 2 yıllık bir zaman dilimini gerektirmektedir. Bu çalışmada katılımcılar ile yapılan görüşmelerde okul kültürünü tanılamaya ve bu kültürün altında yatan sebepleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.

Öneriler:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1. Okul yöneticileri, mevcut örgüt kültürü ile geleceğe yönelik uzlaşma sağlamalı ve değişim nedir ve ne değildir sorularını yanıtlamalıdır.
2. Okul yöneticileri, örgüt kültürünü tanımlayacak hikayeler yazarak stratejik eylem gündemi oluşturmalıdır.
3. Kısa dönemde kazançları tanımlayarak liderlik uygulamalarını belirlemelidir.
4. Hesap verilebilirlik kapsamında ölçütleri, değerlendirme kriterlerini ve kilometre taşlarını tanımlamalıdır.
5. İletişim stratejisi yapılandırılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

6. Bu çalışma, hedeflenen okul kültürünü gerçekleştirmek üzere devam ettirilmelidir.
7. Daha fazla katılımcı ile görüşme sağlanarak veriler zenginleştirilebilir.

8. Okuldaki tüm personel, ÖKDÖ ölçeğini yeniden doldurmalı ve rastgele seçilen bazı aileler de çalışmaya katkı sunması için görüşlerine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Ateş, H.K. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algısı ile İş Doyumu Arasındaki İlişki.

Bakioğlu, A. (2016). Kültür kavramı ve antropolojik temelleri. Journal of Higher Education and Science, 6(1), 20-37.

Bakioğlu, A. (2016). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi: Kavramsal Bir Değerlendirme. Business & Management Studies: An International Journal, 4(3), 331-345.

Barnard, C. (1938). The functions of the executive. Harvard University Press.

Bloin, C., Tekian, A., & Harris, P. (2019). Understanding organizational culture in health professions education. Medical Education, 53(1), 43-54.

Büyüköztürk, Ş., & Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework. John Wiley & Sons.

Çimen, O., & Karadağ, E. (2019). Effects of organizational culture on job satisfaction and organizational commitment in schools. Educational Administration: Theory and Practice, 25(1), 197-218.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006, 04). The qualitative research interview. Medical Education, 40(4), 314-321.

Göl, İ. (2018). Yönetim süreçleri ve örgüt kültürü arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Kamu sektöründe bir araştırma. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 16(1), 143-164.

Güvenç, B. (1985). Örgüt kültürü. Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 75-92.

Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. Harvard Business Review, 50(6), 119-128.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, E., Baloğlu, N., & Çakır, H. (2011). The mediating role of organizational commitment in the relationship between organizational culture and job satisfaction. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 24, 517-525.

Köse, A. (2017). Yükseköğretim kurumlarında örgüt kültürü ve akademik performans ilişkisi: bir doktora çalışması. Gazi Üniversitesi.

Mackey, J. D. (2016). Exploring the relationship between school culture and school performance: A case study approach (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Mayo, E. (1945). The social problems of an industrial civilization. Harvard University Press.

Özgenel, H. (2021). Investigating the relationship between organizational culture and job satisfaction: A study in the education sector. Journal of Education and Training Studies, 9(6), 49-58.

Park, S. H., & Lee, K. (2005). Linking organizational culture, managerial attitudes towards computers,

Pheysey, D. C. (1993). Organizational culture: A framework and strategies for understanding. Management Communication Quarterly, 7(3), 296-336.

Schein, E. H. (2004). Organizational culture and leadership. Jossey-Bass. Regenerate response

Yıldırım, A.ve Şimşek. H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1885

Konu Alanı: DİĞER ...

ÖĞRETMEN KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASINA İLİŞKİN KARİYER BASAMAKLARI SİSTEMİ VE KARİYER BASAMAKLARINDA YÜKSELME SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Mehtap AYDOĞDU BİLGİÇ[164], Duygu GÜR[165],

ÖZET

Bu kısım silinecek amaç ornek olsun.

EXAMINATION OF TEACHERS' VIEWS ON THE CAREER LADDERS SYSTEM AND THE EXAMINATION FOR PROMOTION IN THE CAREER LADDERS APPLICATION OF TEACHER CAREER LADDERS

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Kariyer Basamakları Sistemi ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı , Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlere yönelik oluşturulan Kariyer Basamaklarının Oluşturulması ve Kariyer Basamaklarına İlişkin yapılan sınavın öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla 5 okulda görev yapan 15 öğretmenden, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmış, tematik analiz yapılarak kod ve temalar belirlenmiştir. Görüşme soruları temelde kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olup olmayacağı, kariyer basamakları oluşturulmasının neden olacağı olumlu ve olumsuz sonuçlar, okul içerisindeki tutumu nasıl etkileyeceği, kariyer elde etmede sınavın yeterliliği ve sınava dair öğretmen görüşlerini belirlemek üzere kurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kariyer basamakları uygulamasının mesleki gelişime katkısının olmayacağı , mesleki gelişim için farklı kriterlerin olması gerektiği, yapılan sınavın geçerlilik ve güvenirliliğinin düşük olduğu , sınavın ve sonucunda oluşacak tutumun öğretmenin performansını olumsuz etkileyeceği, kariyer basamaklarında yükselmede "öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri,

[164] Öğretmen, mhtpaydgd@gmail.com
[165] Doç. Dr., dgur@sakarya.edu.tr, Sakarya Üniversitesi

katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi" şeklinde kriterlerin daha yararlı olacağını ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler : *Öğretmenlikte kariyer basamakları, kariyer basamakları sınavı , uzman öğretmen , baş öğretmen , öğretmen performans ölçütleri*

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the exam on the Establishment of Career Steps and Career Steps created for teachers working in the Ministry of National Education in Turkey, according to the opinions of the teachers. For this purpose, data were collected through a semi-structured interview form consisting of 5 questions from 15 teachers working in 5 schools, codes and themes were determined by making thematic analysis. The interview questions are basically designed to determine whether the formation of career steps will contribute to the professional development of the teacher, the positive and negative results of the formation of career steps, how it will affect the attitude in the school, the adequacy of the exam in obtaining a career and the opinions of the teachers about the exam. According to the results of the research, it is stated that the application of career steps will not contribute to professional development, there should be different criteria for professional development, the validity and reliability of the exam is low, the attitude to be formed in the exam and the result will affect the performance of the teacher negatively. It is more beneficial for the criteria such as "doing a master's degree and doctorate, the awards and punishments received, technical, social, cultural and sportive skills, publications (books, articles), seniority and place of work, the projects he has prepared, the in-service training courses he has attended, his knowledge of a foreign language". they say will happen.

Key Words : *Career steps in teaching, career steps exam, specialist teacher, head teacher, teacher performance criteria*

GİRİŞ

Dünya sürekli değişiyor ve sürekli değişen dünyada kuşaklar daha sık aralıklarla farklılaşıyor. Dünyada eskiden olduğu gibi sınırlar yok, özellikle internet hayatımıza girdikten sonra iş yapma biçimleri , öğrenme teknik ve yöntemleri tamamen değişti. Bu yeni yüzyılda sadece bilgi ve tecrübe yeterli olmakla kalmayıp, bilgi ve teknolojideki bu hızlı değişim var olan tüm sistemleri değiştiği gibi eğitim sistemi ve öğretmenleri de değişim ve gelişime zorlamaktadır. Meydana gelen bu değişme ve gelişmeler, öğretmenlerin üniversitelerde öğrendiği bilgilerin mesleğe başladıktan kısa süre sonra geçerliliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle değişme ve gelişme hızına uyum sağlamayan öğretmenin niteliğinin sorgulanmasına neden olabilir. Gelecekte, bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişme hızını yakalayabilen ,Z kuşağı, Alfa kuşağı gibi teknoloji çağında doğan ve öğrenme stilleri farklı öğrencilere hitap edebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda öğretmenin sürekli meslekî gelişimlerinin sağlanması ve yeni dünyaya uyum sağlamış, kendini

geliştiren, yaşam boyu öğrenme felsefesini amaç edinmiş öğretmenlerin eğitimi ve gelişimi hem dünyada hem de ülkemizde günümüzün ve geleceğin en önemli çalışma alanlarından biri haline getirmiştir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda sürekli gelişimi gitgide önem kazanmaktadır ve bu gelişimde katkıyı sağlayacak en önemli pay öğretmen yetiştiren üniversite ve fakültelere düşmektedir. Dünyanın sürekli değişimine uyum sağlayan öğretmenler yetiştirmek için öncelikli olarak öğretmenin nasıl yetiştirildiği , hangi eğitimleri aldığı , öğrenmeyi öğrenen , yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetiştirmek eğitim fakültelerinin öncelikli görevi ve hedefi olmalıdır. Üniversite ve eğitim fakültelerinin dünyadaki değişime paralel olarak programı sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Ek olarak , eğitim fakülteleri öğrenci seçerken farklı kriterler ve testler uygulamalıdır. Mülakat vb testler eğitim fakültesi bitip öğretmen atanacağı zaman değil , liseden üniversiteye geçerken yazılı sınav yanında yapılmalıdır. Eğitim fakülteleri girdi olarak öğrenci seçerken öğretmenlik mesleğine uygun yazılı , sözlü , yetenek ve psikolojik testler uygulayarak seçim yaparlarsa , mezun ederken öğretmenlik kriterlerine uygun biçimde bilgi ile donatılmış, topluma insan yetiştirme bilinciyle yoğurulmuş , zihin yapısı sürekli gelişime açık öğretmen çıktısı verecek ve meslek hayatında iken kalite fark edilecektir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda sürekli gelişiminde diğer görev Milli Eğitim Bakanlığı'na düşmektedir. Öncelikli olarak öğretmenin sürekli olarak kendini geliştirmesi için motivasyona ihtiyacı vardır , bu motivasyon da toplumda gördüğü değerle birebir ilgilidir. Öğretmenlerin seneler içinde yitirdiği değeri yeniden bulması Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk hedefi olmalıdır. Maddi ve manevi yönden destek bulan öğretmenler kendilerini geliştirmek için çaba sarfedeceklerdir. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı , eğitim sistemini kalıcı ve Türk Milletinin kültür ve yapısına uygun bir modelle güncelleyip öğretmenin gelişimine uygun hale getirmelidir.

Araştırmanın amacı , öğretmenlerin kariyer basamakları sistemi ve kariyer basamaklarında yükselme sınavına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler altında incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt araştırma sorularına yer verilmiştir :

1. Öğretmen kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine nasıl bir katkısı olabilir değerlendirir misiniz?
2. Kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik doğabilecek sonuçları hem olumlu hem de olumsuz açıdan değerlendirir misiniz?
3. Kariyer basamakları oluşturma uygulaması , okul içinde öğretmenler arasındaki tutumu nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz ? Değerlendirir misiniz ?
4. Kariyer basamakları sınavına girdiniz mi ? Girdiyseniz sınav hakkında ne düşünüyorsunuz ? Kısa bir değerlendirme yapar mısınız ?

5. Kariyer elde etmede sadece sınav yeterli midir ya da doğru mudur ? Siz kariyer kriterlerini oluştursaydınız kriterler neler olurdu ?

AMAÇ

1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık mesleği olduğunu ve öğretmenlerde aranacak temel niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve mesleki yeterlik olduğunu belirtmektedir. MEB tarafından 2005 yılı içerisinde kabul edilen ve Resmi Gazete'de yayınlanan "Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" öğretmenlik kariyerini aday öğretmenlik sonrasında geçerli olmak üzere üç basamakta yapılandırmıştır. Bu basamaklar ilgili yönetmelikte öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2005). Öğretmenlikte kariyer basamakları sistemiyle ilgili çalışmalar 2006 yılı içerisinde Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından başlatılmış ve devamında ilgili çalışmalar Personel Dairesi Genel Başkanlığı tarafından devralınmıştır.

Uygulamanın tartışılmaya başlandığı ilk dönemlerde, yürürlüğe konması planlanan kariyer basamakları yönetmeliğine çeşitli kesimlerden farklı tepkiler gelmiş; bu tepkilerde, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri kalıplara ayıracağı, çalışma barışını zedeleyeceği ve eğitim kurumlarında kutuplaşmalara yol açacağı kaygıları dile getirilmiştir (Gümüşeli, 2005). Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin kariyer basamaklarının etkilerinin olumsuz olacağı , toplumda farklı algılanacağı , öğretmenleri ayrıştıracağı , ücret farklarının öğretmenlerin performansını negatif yönde etkileyeceğini ortaya çıkmıştır .

YÖNTEM

Bu araştırmada , 5 okulda görev yapan 15 öğretmenden, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmış, tematik analiz yapılarak kod ve temalar belirlenmiş ve durum çalışması yöntemlerinden iç içe geçmiş durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş durum deseni bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesini sağlayan ve elde edilen sonuçların bir araya getirilmesi sürecinde ele alınan probleme bütüncül bakma imkanı veren bir çalışmadır (Merriam , 2013). İç içe geçmiş durum deseninin tercih edilme sebebi , öğretmenlerin kariyer basamakları ve yükselme sınavı hakkında görüşlerinin ayrı ayrı soru maddeleri ile toplanmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli türde okullarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında 5 farklı okuldan öğretmenlere ulaşılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 : Görüşme yapılan Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler

Kişisel Özellik		n	%
Cinsiyet	Kadın	8	55
	Erkek	7	45
Yaş	30-35	5	30
	35 -45	10	70
	Lisans	13	80
Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans	2	20

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin (n=8) % 55 oranında kadın, (n=7) % 45 oranında erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin (n=5) % 30 oranında 30-35 yaş aralığında , (n=10) % 70 oranında 35-45 yaş aralığında olduğu ve (n=13) % 80 oranında lisans mezunu olduğu , (n=2) % 20 oranında ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır . Yarı yapılandırılmış görüşmeler konuyla ilgili önceden hazırlanan belli konu başlıkları ya da sorularla görüşmeyi gerçekleştirilir. Açık uçlu sorular, araştırma konusuyla ilgili amacına uygun olup olmadığı ve yeterlilik düzeyleri açısından uzman görüşleri (n=2) alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada, veri toplama süreci için okul yönetiminden gerekli izin alınmış, araştırma etiği gözetilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek ,2011).

Görüşmeler sonucu oluşan yazılı metinler tekrar tekrar incelenerek, projenin amacına uygun veriler kodlanmış, kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenmiştir.

BULGULAR

1. Öğretmen kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine nasıl bir katkısı olabilir değerlendirir misiniz?

Tablo 2 : Kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı.

TEMA	KOD	N %

Kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı	Olumlu yönde katkısı var. (ö2,ö4,ö5,ö12,ö14) Olumsuz yönde katkısı var. (ö1,ö3,ö6,ö7,ö8,ö9,ö10,ö11,ö13,ö15)	5 35 10 65

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı en çok (n= 10) % 75 oranında olumsuz olacağı , bütün branşları tek sınavla ölçmenin herhangi bir gelişimi tetiklemeyeceği aksine öğretmenleri ayrıştıracağı ve negatif yönde performansı etkileyeceği görüşü ortaya çıkmıştır . Öğretmenlerin diğer görüşleri ise (n = 5) % 25 oranında kariyer basamakları oluşturulmasının olumlu yönde katkı sağlayacağı , eğitim sisteminin başarısının artması için öğretmenlerin de kendilerini geliştirmelerinin gerekli olduğu böylece değişen dünyaya katkı sağlayacağı görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö1 : ‘ Hiçbir katkısı olmayacaktır. Öğretmen içten motivasyonla kendini geliştirmediği sürece , kariyer basamakları gibi dayatma ile yapılan uygulamaların etkisi olmayacaktır. ‘

Ö6: ‘ Kariyer basamaklarının sadece ünvandan ibaret olduğunu düşünüyorum . Öğretmenler tecrübe ile belirli bir mesleki olgunluğa ulaşmaktadır . Elbette sınavlar , eğitimler kariyer basamakları bir göstergedir ama öğretmen akademik gelişimini kendisi oluşturur. ‘

Ö2: ‘ Eğitim sisteminin başarısı hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin önemi artmaktadır. Eğitim kalitesinin yükselmesi için öğretmenlerin de kendini geliştirmesi şarttır bu da ancak kariyer basamakları ve sınavıyla olur .’

Ö5: ‘Dünya değişiyor , teknoloji çağındayız ve muhatap olduğumuz öğrenciler de değişiyor. Her şey değişirken öğretmenin aynı kalması beklenemez. Gerçekten amacına uygun yapılırsa , kariyer basamaklarının yararlı olacağını düşünüyorum.’

2. Kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik doğabilecek sonuçları hem olumlu hem de olumsuz açıdan değerlendirir misiniz ?

Tablo 3 : Kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik doğabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar.

TEMA	KOD	N %
Kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik doğabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar	Olumlu sonuçlar (ö2,ö4,ö5,ö12,ö14)	5 35
	Olumsuz sonuçlar (ö1,ö3,ö6,ö7,ö8,ö9,ö10,ö11,ö13,ö15)	10 65

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kariyer basamakları oluşturulmasına yönelik doğabilecek olumlu ve olumsuz sonuçları değerlendirme oranına bakıldığında en çok (n= 10) % 75 oranında olumsuz sonuçlar doğuracağı , uygulama ve yapılan sınavın objektif , bilimsel ve nitelikli temellere sahip olmadığı için etkilerinin de olumsuz olduğu yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Hali hazırda öğretmenlerin arasında olmayan birlik ve beraberliğin , kariyer basamakları uygulaması ile daha da artacağı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin diğer görüşleri ise (n = 5) % 25 oranında kariyer basamakları oluşturulmasının olumlu yönde sonuçlar vereceği , öğretmenlerin zorla da olsa kendilerini geliştirme çabası içerisine gireceği ve özellikle sınav sonrasında maddi yönden desteklenecek fikrinin öğretmenlerin mesleki açıdan doyumunu sağlayacağı yönündedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö12 : ‘ Olumlu sonuçlar doğuracağını düşünüyorum çünkü öğretmenler zorunlu olarak kendilerini geliştirme çabası içine girecekler ve bu da mesleki açıdan verim getirecektir. ‘

Ö14: ‘Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu uygulamadaki en olumlu durum bu amaçtır ve bu amaç doğrultusunda atılacak her adım bana göre olumlu sonuçlar doğuracaktır. ‘

Ö7 : ‘ Okul içerisinde , öğretmenler odasında , okulun işleyişinde olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Sınava başvuru yapamayan 9 yıl 10 ay meslek geçmişi bulunan ve sınava başvurma hakkını iki ay veya on gün gibi kısa sürelerle kaçıran öğretmenler durumu haksızlık olarak algılamaktadır. Tüm bu durumlar olumsuzluğa neden olacaktır. ‘

Ö9: ‘ Hangi açıdan bakarsak bakalım sınavın veya kariyer basamakları uygulamasının hiçbir olumlu etki veya sonucunu göremiyorum. Eşit işe , eşit maaş anlayışına aykırı yapılan bu uygulamanın ,

yapılan sınavın , belirlenen kriterlerin özellikle okul içerisinde doğuracağı olumsuz sonuçları hep beraber yaşayarak deneyimleyeceğiz.'

3. Kariyer basamakları oluşturma uygulaması , okul içinde öğretmenler arasındaki tutumu nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz ? Değerlendirir misiniz ?

Tablo 4: Kariyer basamakları oluşturma uygulamasının , okul içinde öğretmenler arasındaki tutuma etkisi.

TEMA	KOD	N %
Kariyer basamakları oluşturma uygulamasının , okul içinde öğretmenler arasındaki tutuma etkisi	Pozitif yönde etki (ö2,ö4,ö5,ö12,ö14,ö15)	6 40
	Negatif yönde etki (ö1,ö3,ö6,ö7,ö8,ö9,ö10,ö11,ö13)	9 60

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kariyer basamakları oluşturulma uygulamasının , okul içinde öğretmenler arasındaki tutuma etkisini değerlendirme oranına bakıldığında en çok (n= 9) % 60 oranında negatif etki yarattığı , sadece öğretmenler arasında değil , toplumun tüm kesimi tarafından konu malzemesi yapıldığını ve bunun da öğretmenin değerini azalttığı görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kariyeri zaten var olan öğretmenlerin sürekli kendilerini ispatlama zorunluluğu hissetmelerinin de psikolojik olarak yıpratıcı olduğu kanısı ortaya çıkmıştır. Pozitif yönde etki edeceğini düşünen diğer öğretmenlerin (n=6) % 40 oranında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin arasında bulunan bağın manevi değerinin yüksek olduğunu ve yapılacak hiçbir çalışmanın bunu negatife çevirmeyeceğini , öğretmenler odasında şahit olunan dostça ortamın sınav , kariyer basamağı gibi uygulamalarla bozulmayacağı , aksine öğretmenlerin bu konuda birbirlerini teşvik edeceği görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö2 : ' Ben öğretmen arkadaşlarımı sadece mesai arkadaşı olarak görmüyorum, bu nedenle bu uygulama aramızdaki iletişim ve ilişkiye zarar vermeyecektir. Aksine birbirimizden destek alarak , fikir alışverişi yaparak sınava da daha kolay hazırlandığımızı söyleyebilirim .'

Ö4: ‘ Çalıştığım okulda ve daha önce çalıştığım okulda öğretmenler arasında arkadaşça tutumlar sergiledim ve karşılığında böyle tutumlar aldım. Yapılacak hiçbir çalışma öğretmenler odasındaki olumlu atmosfere zarar vermeyecek , hiçbir öğretmen manipüle edici tavırlar sergilemeyecektir. ‘

Ö10 : ‘ Bu uygulama öğretmenler arasında hiyerarşi yaratabilir. Kariyer basamakları arasındaki farklı ücret politikası uygulanması öğretmenler arasında sorun doğuracaktır. ‘

4.Kariyer basamakları sınavına girdiniz mi ? Girdiyseniz sınav hakkında ne düşünüyorsunuz ? Kısa bir değerlendirme yapar mısınız ?

Tablo 5 : Kariyer basamakları sınavına giriş ve değerlendirme.

TEMA	KOD	N %
Kariyer basamakları sınavına giriş ve değerlendirme.	Sınava girdim, sınav ölçmek için yetersizdi. (ö1,ö4,ö5,ö7,ö8,ö11,ö13,ö14)	8 55
	Sınava girdim , yapılacak en geçerli sınavdı. (ö6,ö10,ö12)	3 20
	Sınava girmedim. (ö2,ö3,ö9,ö15)	4 25

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kariyer basamakları oluşturulma uygulaması için yapılan sınava girip girmedikleri ve girdilerse sınavı değerlendirmeleri istenmiş olup , orana bakıldığında en çok (n=8) %55 oranında sınava girdikleri ve sınavın yetersiz olduğu , kapsam geçerliliğinin olmadığı ve soruların bu kadar kolay olmasının verilecek ünvanlarla ters düştüğü görüşü ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlardan (n= 4) % 25 oranında yüksek lisans yaptığı için sınavdan muaf oldukları veya sınava bilinçli olarak girmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır ,sınava başvuru yapmayan öğretmenlerin uygulamaya karşı oldukları için sınava başvurmadıkları görülmüştür ve (n= 3) % 20 oranında da öğretmenlerin sınava girdikleri ve sınavın kolay olmasının yerinde bir karar olduğu , bakanlığın baştan beri belirttiği gibi sınavın formalite olacağı sözüyle çelişmediği , sınav zor olsaydı tepki gösterme oranının daha çok olacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö1 : ‘ Kariyer basamakları sınavına girdim , bu sınav uzman öğretmen olarak değerlendirmede yetersizdir ve kapsam geçerliliği yoktur. Soruların seviyesi çok düşük ve objektif bir değerlendirme ölçütü söz konusu değildir .’

Ö4 : ‘ Evet sınava girdim ve kazandım. Kolay bir sınavdı. Bilimsel açıdan bakıldığında yetersiz kalıyor çünkü ne objektif ve de geçerliliği var . Soruların bu kadar kolay olması ‘Mesleki Gelişim ‘ başlığına uymuyor .’

Ö13 : ‘ Sınava girdim ve soruları görünce kendime hakaret edildiğini düşündüm. Soruların bu kadar kolay olması beni üzdü. Bizler öğretmeniz ve belki de toplum içerisinde gelişime en açık ve sürekli öğrenen tek meslek grubuyuz . Böyle bir gruba dalga geçer gibi sorular sormak onur kırıcı.’

Ö3 : ‘ Sınava girmedim. Yüksek Lisanstan dolayı muaf tutuldum. ‘

Ö15 : ‘ Sınava başvuru yapmadım ve girmedim çünkü kariyer basamaklarının sınavla kazanılan bir hak gibi verilmesine karşıyım . Bizler zaten kaç senedir bu işle yoğruluyoruz , zaten hepimiz işimizde uzmanız. ‘

Ö6 : ‘Sınava girdim. Kolay bir sınavdı ve ben iyi niyetle yapılmış bir sınav olduğunu düşünüyorum. Baştan beri verdikleri karardan dönmemek için mecburen yapılmış ve sınava giren her öğretmenin ünvanını alması için yapılmış bir sınavdı.’

Ö10 : ‘ Evet sınava girdim ve bakanlığın kolay sorular sorarak sözünü tutması hoşuma gitti. Zaten zor sorsalardı yine tepki alacakları bu nedenle ben sınavın bu şekilde olmasını doğru buluyorum.’

5. Kariyer elde etmede sadece sınav yeterli midir ya da doğru mudur ? Siz kariyer kriterlerini oluştursaydınız kriterler neler olurdu ?

Tablo 6: Kariyer elde etmede sadece sınav yeterli midir ya da doğru mudur ?

TEMA	KOD	N %
Kariyer elde etmede sadece sınav yeterli midir ya da doğru mudur ?	Sınav yeterli ve doğrudur. (ö6,ö10,ö12)	3 15
	Sınav yetersiz ve doğru bir yöntem değildir. (ö1,ö2,ö3,ö4,ö5,ö7,ö8,ö9,ö11,ö13,ö14,ö15)	12 85

Tablo 6 incelendiğinde , kariyer elde etmede sınavın yeterli / doğru olup olmadığı , başka hangi kriterlerin olabileceği sorulmuş ve (n = 12) % 85 oranında sınavın yetersiz olduğu hatta sınav yapılmaması gerektiği , kariyer kriterlerinin öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmaya yönelik olması

gerektiği , öğretmenlerin yüksek lisans ve doktoraya yönlendirmenin daha doğru olacağı belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenler zaten kariyerlerinin olduğunu , mesleki gelişim içinse hizmet içi eğitimlerin bilimsel nitelikte ve güncel içerikte olmasının daha yararlı olacağı , öğretmenlerin çalışma performansını destekleyecek kriterlerin oluşturulması gerektiği, öğretmenlerin alanlarında sağladıkları pozitif katkıların , çalışmaların , projelerin katkı sağlayacağı bir sistemle kariyer basamağı oluşturmanın doğru olacağı sonucu ortaya çıkmıştır ; (n= 3) %15 oranında ise yüksek lisans veya doktora yapmayan öğretmenler için en uygun sistemin sınav olduğu , bazı öğretmenlerin gelişime ne yazık ki kapalı oldukları ve bu öğretmenler için kariyer basamakları oluştururken sınavın kaçınılmaz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö 1 : ‘ Kariyer elde etmede sınavın yeterli olmadığı ortadadır. Kariyer kriterleri öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmaya yönelik olmalıdır. Bilimsel temellere dayanmalıdır. Öğretmenlerin çalışma performansını destekleyecek kriterler oluşturulmalıdır.’

Ö 3 : ‘ Ben kariyerimin zaten olduğunu düşünüyorum .Tüm öğretmen arkadaşlarımın da kariyeri var, bunun için sınav yapılmasını doğru bulmuyorum. Diğer meslek gruplarına bakarsak atanma süreci de dahil öğretmenler kadar sınava tabi tutulan başka hiçbir meslek çalışanı yok. ‘

Ö8 : ‘ Kesinlikle sınav olmadan farklı yöntemlerle kariyer elde edilmelidir , zaten öğretmenlik kariyeri ne demek çok merak ediyorum. Biz öğretmenler olarak ne kariyer ne de kariyer adı altında maaş zammı istemiyoruz , bunun yerine toplumda yitirdiğimiz değeri geri istiyoruz. ‘

Ö 13: ‘ Sınav hem gereksiz hem de yetersizdir. Öğretmenlere kariyer vermek için bu kadar diretiyorlarsa , bu kariyeri belirlemek için de farklı kriterler olmak zorundadır. Bilimsel çalışmalar , makale çalışmaları , projeler gibi. ‘

Ö6 : ‘ Bence kariyer elde etmede sınav doğru bir yöntemdir çünkü bu kadar kalabalık olan bir camiada sınavdan başka ayırt edici kriter bulmak zor ve gereksizdir. ‘

Ö 10: ‘Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi dünyanın geldiği noktaya bakılırsa elzemdir. Atandığı günden emekli olana kadar mesleki anlamda kendine hiçbir gelişimsel katkısı olmayan öğretmenlerimiz var , kuşaklar değişiyor , eğitim sistemi güncelleniyor bu durumda öğretmenin aynı kalması doğru değildir . Bu amaç için gerekirse sınav yapmak da doğrudur. ‘

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim camiasında en çok konuşulan ve tartışılan konuların başında öğretmen kariyer basamakları gelmektedir. Öğretmenlerimiz uzun süredir sosyal medyada özellikle öğretmenler odasında bu

konuyu gündemde tutmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerimizin bu konuyu gündemde tutarken odak noktalarının kariyer basamakları ile ilgili yazılı sınavı iptal etmeye daha çok odaklandıkları görülüyor. Kariyer basamakları ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının eğitimi, mesleki gelişim, sürekli eğitim , hizmet içi eğitim , yüksek lisans vb. geliştirici unsurların da dile getirilmesi gerekiyordu fakat konu ana ekseninden koptu ve odak noktası sadece mali konular oldu. Bu durum eğitim adına olumsuz bir algı oluşturmaktadır.

Bu araştırmada çeşitli okullarda görev yapan ve kariyer basamakları uygulaması için sınava giren veya girmeyen öğretmenlerin uygulanan sınava ve sürece dair görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin program hakkında genel olarak olumsuz görüşe sahip oldukları ama aynı zamanda kriterle ilgili eksikliklere değindikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği öğretmenler arasında hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin , uzman , başöğretmen , kadrolu , sözleşmeli vb. kariyer basamaklarına ayrılması öğretmenlerin kendi içlerinde bölünmesine ve okul içinde oluşan hiyerarşinin performansı olumsuz etkilemesine , toplumda bakış açısının değişmesine sebep olacaktır.

Araştırma bulguları kariyer basamakları sistemine ilişkin öğretmenlerin bir yandan sınavı eleştirirken , bir yandan da sınav haricinde farklı değerlendirme kriterlerini doğru buldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin rahatsız oldukları konuların , kariyer basamağı oluşturulması değil , uygulanan sistem ve sınava yönelik olduğu , mesleki gelişime yönelik destek verici kriterleri uygun buldukları gözlemlenmiştir.

Kariyer basamakları sınavına başvurma konusundaki sonuçlar, sınav sistemine yönelik eleştirilerin başvuruya yönelik olumsuz tutumlara da yol açtığını göstermektedir. Yapılan eleştiriler, planlama eksikliğini ve uygulamadaki istikrarsızlığa yöneliktir. Dağlı'nın (2007) araştırma sonuçları da, temel uygulama eleştirisinin sınav uygulama sıklığı ve sınav dışı performans değerlendirme kriterlerine yönelik olduğunu göstermiştir. O zamandan bu yana tekrar sınav yapılmadığı ve bu nedenle unvan alanların bu haklarının bir ayrıcalık haline geldiği düşünüldüğünde 2012 yılı itibariyle uygulamaya yönelik eleştirilerin sistem ve sınav eleştirisine dönüşmesi normal karşılanmalıdır.

Araştırma bulgularına bağlı olarak şu önerilere gidilmiştir:

1. Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik olumlu bakış açısı geliştirmesi için , kariyer gelişimi için teşvik edici çalışmalar yapılmalı ve öğretmenlerin görmek istedikleri toplum değeri için farklı stratejiler uygulanmalıdır.
2. Kariyer Basamaklarına yönelik yapılan sınavın , içerik güncellenmesi yapılarak, her sene sınav uygulaması ile sistemin istikrarlı olacağına dair öğretmenlere güvence verilmelidir.

3. Kariyer basamaklarında yükselme için sınav harici uygulanabilecek performans değerlendirme ölçütleri gündeme getirilmeli ve bilimsel kaynaklara dayandırılmalıdır.
4. Kariyer basamakları sistemi ile ilgili sosyal medya vb. araçlarda öğretmenleri yerecek ifadelere yer verilmemeli ve diğer mesleklerle mukayese edilmemelidir.
5. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri istenirken , ilk başta üniversite basamağında eğitim fakültelerine öğrenci seçerken sınava ek olarak getirilecek farklı ölçütler ile yaşam boyu öğrenme fikri eğitim boyunca empoze edilmelidir.

1919

Konu Alanı: DİĞER ...

YENİ UYGUR YAZARLARINDAN HALİDE İSRAİL'İN HAYATI VE ESERLERİ

Fatmagül ÖCAL[166],

ÖZET

Halide İsrail, çağdaş Uygur Edebiyatında kendine has üslûbu ile önemli bir yere sahiptir. Yazarlığa çağdaşlarına göre geç başlamış olan yazar, ilk kitabı "Eh Hayat" (Ah Hayat)'ı 1987 yılında yayımladı. İlk kitabının ardından Uygur edebiyatına birçok hikâye, povest (uzun hikâye) ve roman kazandırdı. Uygur edebiyatında yeni çoban yıldızı olarak adlandırılan yazar, okurlar tarafından çok beğenildi. Eserlerinde yarattığı karakterlerin psikolojik durumunu derinlemesine bir şekilde tasvir etti. Bundan dolayı Halide İsrail'in yazılarındaki kahramanlar, okuyucuda gerçeklik hissi uyandırdı. Aşk, evlilik, aile, şehir ve köy hayatı temalarına yer verdi. Uygur kadınlarının gelenek çerçevesinde kaderlerine boyun eğip, erkek egemenliğini kabullenmelerine karşı çıktı. Eserlerinde yarattığı kahramanlar üzerinden çağdaş kadın fikrinin uyanması için çaba sarf etti. Bu çalışmada, Halide İsrail'in hayatı, edebî şahsiyeti, Uygur edebiyatındaki, yeri ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Halide İsrail, Uygur, Edebiyat.*

FROM NEW UYGHUR WRITERS LIFE AND WORKS OF HALIDE ISRAIL

ABSTRACT

Halide İsrail is reckoned with her works in terms of typical language in contemporary Uyghur literature.On the contrary she started writing late compared to her agemates,Her first book "Oh life" was published in 1987. After her first book She made a big contribution by bringing many stories, povest (long stories) and novels to Uyghur Literature.As an author who was named as lodestar ,was admired by readers. In her novels She deeply depicted the psychological state of the characters she created.Hence the characters in Halide Israel's writings arouse a feeling of reality for readers.Her works included themes of love, marriage, family, city and village life. She opposed to Uyghur women's submission to their destiny as a tradition and accepting androcracy. She made an effort to awaken the idea of modern women through the heroes she created in her novels.In this article, It was cleared up the life, literary personality, place and works of Halide Israel in Uyghur Literature.

Keywords: *Halide Israil, Uyghur, Literature.*

GİRİŞ

Uygurların 19. yüzyılın ortalarındaki bağımsızlık mücadelesine girişmesiyle çağdaş Uygur edebiyatı oluşmaya başlamıştır. Ancak bu dönemde yaşanan siyasî ve sosyal olaylar neticesinde Orta Asya'daki

[166] Öğretmen, fatmagul1982@gmail.com, Abidinpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Türk topraklarına yoğun bir göç gerçekleşerek Kazakistan, Kırgızistan gibi çeşitli ülkelerdeki Uygur nüfusu iyice artmış, bununla birlikte çağdaş Uygur edebiyatı, Şincan Uygur Özerk Bölgesi'nin yanı sıra Kazakistan, Kırgızistan gibi ülkelerde de oluşmaya ve gelişmeye başlamıştır (Kaşgarlı, 2016, s.1).

İsmail Gaspıralı'nın Kırım'da başlattığı Usul-i Cedit hareketi, "Dilde, Fikirde, İşte Birlik" sloganıyla birlikte Cedidizm, Türk dünyasını asgari müştereklerde birleştirmeyi amaçlayan siyasî bir akım haline dönüşmüştür. Gaspıralı'nın yayım hayatını 33 yıl sürdürdüğü Tercüman gazetesi, Uygurların yaşadığı coğrafyaya da ulaşmıştır. Gazete ve dergilerin etkisiyle Uygurlar arasında meydana gelen eğitimde reform, halkı uyandırma ve bilinçlendirme çalışmaları toplumda geniş ölçüde benimsenmiştir. Bu gazete ve dergiler aynı zamanda çağdaş Uygur edebiyatının gelişmesinde önemli katkılar sağlamıştır.

Çağdaş Uygur edebiyatında tiyatro, hikâye gibi türler 1920-1930'lu yıllarda görülmeye başlanmıştır. Şincan Bölgesi ve diğer Türk coğrafyasındaki Uygurlar arasında hikâye türünün ortaya çıkmasında ve gelişmesinde, Milliyetçi Çin Partisi yönetimindeki Çin'in Japon istilasına maruz kalması nedeniyle Şincan Bölgesi'ni yöneten Sheng Shi-cai'nin Sovyetler Birliği ile iş birliği yapması ve halkın güvenini kazanmak için kısa bir süre onların isteklerine uyumlu bir politika izlemesinin de belli ölçüde etkisi olmuştur. Uygurlar, Çin-Sovyetler Birliği Medeniyet Cemiyeti'nin kurulması ve Sovyetler Birliği'nin başarılarının kapsamlı olarak tanıtılması neticesinde Rus edebiyatı, Özbek edebiyatı, Tatar edebiyatı ve Kazak edebiyatı ile tanışmışlardır. Bu edebiyatlardaki eserleri okumuş ve etkisi altında kalmışlardır.

Şincan Bölgesi ve diğer Türk coğrafyalarındaki Uygurlar arasında ilk hikâye 1938'de Seypidin Ezizi'nin "Yétim Tohti"dir. 1930-1940'lı yıllarda çağdaş Uygur edebiyatında halkı bilgisizlik ve esaretten kurtarmak, mücadele ruhu aşılamak için pek çok eser yazılmıştır. 1949 yılında Çin'de yönetimin değişmesi nedeniyle eserlerde zenginlerin topraklarına sahip olan fakirlerin sevinci, Mao'ya, komünist partiye ve onun halk kurtuluş ordusuna olan övgüleri gibi konular sıkça işlenmiştir.

1953 yılında ilk beş yıllık kalkınma planı yürürlüğe konmuş, Sovyetler, endüstri mühendisliğinden mimariye, spor eğitimine, bilimsel araştırma ve eğitim kurumuna kadar birçok alanda kılavuzluk etmiş, eğitimiyle toplumu şekillendirmiştir. 1958- 1962 yılları arasında uygulamaya konan ikinci beş yıllık kalkınma planından önce, 1956 yılında Mao tarafından "Yüz Çiçek" adıyla yeni bir dönem başlatılmıştır. Bu yeni dönemle aydınların düşüncelerini daha serbest bir şekilde dile getirmesi hedeflenmiştir (Harbalioğlu, 2019, 22-23).

1962-1963'ten itibaren yürütülen "Sınıf Mücadelesini Asla Unutmamak Lazım" düşüncesi nedeniyle eserlerde siyasî konulara sıkça yer verilmiştir. 1966-1976 yılları arasında gerçekleşen Kültür Devrimi'yle üslûp ikinci plana itilerek içerik birinci plana alınmış, siyasî içerikli hikâyelere ağırlık verilmiştir. Kültür Devrimi'nin sona ermesi, Çin'in kalkınma amaçlı yeni politikalar izlemesiyle birlikte özellikle 1978'den sonra mevcut süreli yayınlara, basımevlerine yenileri eklenmiş; Uygurlar ünlü

yabancı eserleri Yeni Uygur Türkçesi ile okuma fırsatı elde ederek dünya edebiyatındaki eserlerle tanışmışlardır. Kültür Devrimi'nden sonra devrim sürecinde yaşanılanları anlatan birçok hikâye yazılmıştır. 1980'lerden sonra edebiyat siyasî propaganda aracı olmaktan çıkmış, realiteyi tasvir eden, gerçek duyguların ifade edildiği bir aşamaya girmiştir.

Modern Uygur Edebiyatı, 50'li yıllardan 70'li yılların sonlarına kadar şiir esas olmak üzere, hikâye, drama ve destanlarla sınırlı kalmıştır. 1978 yılına kadar bir roman dahi yayımlanmamıştır. 70'li yılların sonundan 87 yılının sonuna kadar olan 8 sene içinde resmî olarak yayımlanan romanların sayısı 15'e ulaşmıştır. Bu rakam, edebiyat ve yayım faaliyetleri gelişmiş milletlere nispeten çok düşük olarak görülebilir. Fakat Uygur Edebiyatı için eskiye oranla büyük bir gelişmedir. 1988'li yılların sonları 1989 yılının başlarından itibaren Çin yönetimi Doğu Türkistan'da takip ettiği politikasını sertlik istikametinde değiştirerek Doğu Türkistan aydınları, yazar ve şairlerinin çeşitli temalarda, özellikle tarihî konularda serbestçe eser yazmalarına yeni kısıtlamalar getirmeye başladı. Özellikle 5 Nisan 1990 tarihinde Doğu Türkistan Aktu ilçesi Barın köyünde Çin zulmüne karşı patlak veren silahlı ayaklanmadan sonra yazar ve şairlerin eserleri üzerindeki sansür ve takip daha da arttırıldı (Kaşgarlı, 1998, s.61-62).

1980'li yıllar sonrası Çağdaş Uygur Edebiyatında ikinci dönem başlamış ve bugünkü Uygur Edebiyatı oluşmuştur. Bu dönemde roman ön plana çıkmıştır. Romanın yanı sıra hikâye ve povest (uzun hikâye) türlerinde eserlerin sayısı da artmıştır. Dönemin önemli temsilcileri olarak; Zordun Sabir, Memtimin Hoşur, Rizvangül Yüsüp, Eŋtem Ömer, Muhemmed Bagraş, Gülbahar Sidik, Tursunay Yunus, Nurmuhemmet Toŋti, Eŋmet Turdi, Ayşem Eŋmet, Yasincan Sadik, Calalidin Behram ve Halide İsrail gibi yazarlar sayıbilir.

Halide İsrail'in Hayatı

Halide İsrail, 1952 yılının Ekim ayında Kaşgar'da memur bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Babası İsrail Bey öğretmen, annesi Selime Hanım ise idarî görevde çalışan bir memurdur. Annesinin iş yerinin değişmesinden dolayı çocukluk ve gençlik dönemini Aksu ve Hoten gibi şehirlerde geçirmiştir. Ortaokulu bitiren yazar, 1971 yılından 1972 yılına kadar Hoten Gazetesi'nde çalışmıştır. 1972 yılının güz aylarında Pekin'de bulunan Merkezi Azınlıklar Üniversitesi Dil Fakültesi'nde okumaya başlamıştır. Üniversiteden 1975 yılında mezun olmuş ve Şincan Gazetesi'nde çalışmıştır. Halide İsrail, günümüzde Şincan Gazetesi'nin Uygurca bölümünde editör olarak çalışmaktadır. (Hasancan, 2018, s.2). Yazar kendi hayatını şöyle özetlemektedir: " Çocukluğumda az konuşan biri olmakla birlikte biraz korkak idim. Lakin çok cesur fikirlere sahiptim. Bunun yanı sıra iyi bir gözlem gücüm vardı. Merhametli ve çok hassas bir çocuktum. Avluda baktığımız tavuklarımız hastalıktan öldüklerinde çok üzülür, günlerce yemek içmekten kesilirdim. Hatta kültür devriminde, devrimciler evimizi basarak her şeyi alt üst

ettiğinde evimizdeki eşyaları değil de bahçemizdeki tavşanlarımızı merak etmiştim. Akranlarıma göre daha duygusaldım. Biraz büyüdükten sonra hayatın manası üzerine düşünmeye başladım. Hayatta herkesin inandığı bir gerçeğin var olduğu düşüncesiyle, hayatın manasını aradım. 13-14 yaşındayken aşırı sol ideolojinin etkisinde kaldım ve onlara mürit oldum. Kültür devriminde bizi yetiştiren öğretmenlerimize karşı gelmeye başladık.

Çok günahsız insana eziyet edip, çok faciaya sebep olduk. Biz o dönemlerde kandilini deviren köre benziyorduk. Kimse bize gerçeği anlatmamış, gerçek ile gözümüzü aydınlatmamış idi. 16 yaşında bir gün tesadüfen gözüm açıldı. Onun ışığı kalbimi aydınlatıp, bana kim olduğumu tanıttı ve haklı ile haksızı fark etme gücünü verdi. O ışık kitaptı. Ben yaşıtlarım gibi süslenmekten, giyim kuşamdan ve bunlara ait sohbetlerden hoşlanmazdım. İlgimi çeken şeyleri kitaplarda buldum.

Kitap okumak benim için yemek içmek gibi gerekli bir şeydi. Devamlı okuyup durmasam kendimi bunalıma girmiş gibi hissediyordum. Kitap okuma, bakış açımı ve tasavvurumu genişletip, bedîî düşüncemi sağlamlaştırdı. Beni fark etmeden edebiyat yoluna yönlendirdi. Ama ben genç yaşlarımda kendimin bir yazar olabileceğini hiç düşünmemiştim. Gündelik hatıraya benzer ilk yazılarımı hiç kimseye göstermez, herkesten saklardım. Gazetede de detaylı haber yazıları ile

meşgul oluşum, beni edebî yazılar da yazmaya sürükledi. Yaşımın ilerlemesi, hayat tecrübemin artması, kalbimde çok şeyin birikip taşması beni yazma konusunda cesaretlendirdi. İlk hikâyelerimde kadınların hayatına, evlilik, aşk, aile konularına yer verdim" (Patıgül ve Malik, 2001, s.151-152).

Halide İsrail'in Edebî Şahsiyeti ve Uygur Edebiyatındaki Yeri

Halide İsrail, sanat hayatına diğer çağdaşı yazarlara göre daha geç başlamış ve bu başlangıcı 1987 yılında yayımlanan "Eh Hayat" (Ah Hayat) adlı hikâyesi ile yaptı. O bir sanatkâra has sabırla gerçek hayatı uzun süre gözlemleyip, milli edebiyatımız ve dünya edebiyatındaki münevver eserleri gönül verip inceledi. Orta mektepli olduğu zamanlar Halide İsrail, Rus ve Sovyet edebiyatı örnekleri ile tanıştı. Edebi eserlere büyük düşkünlük gösteren Halide İsrail, Uygur dilinde yazılan eserleri aşırı sınırlı bulup, o yıllarda Uygur klasik edebiyat örneklerinden başka Orta Asya ve Rus edebiyatından tercüme eserleri de okudu. Tolstoy, Turgenyev gibi ünlü Rus yazarların bedîî değeri yüksek söyleminin esas noktasının, insan psikolojisinin karmaşıklığını detaylı olarak okuyucuya vermesi olduğunu kavradı. Orta Asya ve Rus edebiyatı ustalarının eserleri ile tanışma onun fikir yolunu açtı ve edebiyata olan arzusunu arttırdı. 1972 yılında Merkezi Azınlıklar Üniversitesi Çin dili bölümünde okumaya başlayan Halide İsrail, üniversite yıllarında Çin edebiyatı ve Çin diline tercüme edilmiş Avrupa edebiyatındaki önemli eserleri okudu. Okul kütüphanesi Halide İsrail'in üniversite hayatının merkezi haline dönüştü. Balzac ve Maupassant'ın eserlerinde çeşitli toplumsal meseleler, Shakespeare dramlarındaki güzel ve

trajik dokunuşlar, Dickens ve Lawrencelerin kalemi altındaki insanın asıl tabiatı ve karmaşık toplumsal özelliği, George Sand'ın boyalı ve güzel tabiat

tasvirleri, Cervantes'in kinaye altında gizlenen derin manaları, Halide İsrail'e edebiyat âlemindeki güzel ve gizli bediî dünyayı tanıttı. Bu süreç onun fikir âleminin yeni bir gözünü açtı. Hayat, toplum, edebiyat hakkında fikir yürütmesine katkıda bulundu (Rozi, 2007, s.14-15).

Halide İsrail, şöhret olma maksadı gütmemiştir. Eserleri, okuyucular üzerinde derin tesirler bırakmıştır. Dünya edebiyat tarihindeki herhangi bir meşhur eser tesadüf ile meydana gelmiş değildir. Onun başarısı arkasında sayılamayacak derecede çok meşakkatli çalışmalar, sessiz sakin kan ve ter dökmeler saklıdır. Bundan dolayıdır ki Halide İsrail'in kısa vakit içinde elde etmiş olduğu edebiyat alanındaki başarısının gerçekte uzun bir müddet bir hazırlığın sonucu olduğu söylenebilir. O sanki uzun müddet sessizlikten sonra aniden çakan yıldırım gibi nesir yazıcılığında kendi parıltısını görünür kıldı. Eserlerinde sade ve tantanasız bir üslûp kullandı. Kahramanlarının ruhî durumlarını detaylı bir şekilde anlattı. Karmaşık, kalıpsız ve zıt içeriğe sahip kişilik özelliklerini yansıttı. Eserlerinde her türlü insan karakteri; güzellik ile çirkinlik, yücelik ile alçaklık, kahramanlık ile korkaklık, güçlü olma ile acizlik, büyüklük ile küçüklük gibi keskin zıtlıkları ustaca aksettirdi (Besir, 2005, s.61-64). Bir kadın olarak, kadınların toplumdaki yerini, karşılaştıkları problemleri, aşk, aile, evlilik gibi temalara eserlerinde yer verdi.

Bir milletin edebiyatı o milletin sevinci ile gülmesini yansıttığı gibi yine bu milletin hüznünü ve ağlamasını da yansıtmalıdır. Kendi milletinin ağlamasına ağlayıp, gülmesine gülmeyen edebiyat, okurlar tarafından kabul görmez. Halide İsrail, "Yiltiz" (Kök) adlı hikâyesinde kendine has üslûbu ile Taklamakan bağrındaki Uygur köylerinin gerçek realitesine yer verdi. Uygur edebiyatında, köy hayatı ile ilgili eserler epey çok olsa da bunlar daha çok zenginleşmeye başlayan çiftçilerin memnuniyetini, zenginleştikten sonra nasıl güzel işler yaptıkları ile ilgili kısımları anlattı. Fakat Halide İsrail, sadece çiftçilerin hayatının dış kabuğunu değil iç kısımdaki kaygı, elem, istek ve şikâyetleri de eserlerinde gözler önüne serdi.

Halide İsrail'in "Haŋgirt Köli" (Angut Gölü) adlı hikâyesinde Yusuf, Ahmet ve Zöhre'nin bize bir tür gerçeklik duygusu verdiğini görürüz. Kişilerin karakterindeki değişkenlik, karmaşıklık ve zıddiyetlik gibi sebepler eserin bediî gerçekliğini görülür kılmakta güçlü rol oynamıştır. Yazar, ustalıkla kişi yaratmada geleneksel kalıbı bozmuştur. Okuyucu, Yusuf ile Ahmet'in hikâye boyunca hangisinin iyi hangisinin kötü olduğuna karar veremez. Eserin bazı bölümlerinde onlarla aynı hisleri hissetsek de başka bir bölümünde onlardan nefret edebiliriz. Hikâyenin başkahramanı Zöhre'nin psikolojik özellikleri, ruhî sarsıntıları derinlemesine anlatılmıştır. Zöhre, aile, ahlak, toplum gibi çerçeveleri atıp, aşka erişme

yolunu seçmiştir. Zöhre'nin kaderi trajik bir sonla bitse de onun üzerinden isyancı ve mücadeleci bir ruhu ifade etmiştir.

Yazarın edebî yazılarının önemli özelliklerinin şu şekilde sıralayabiliriz:

a) Karakterlerin suretini yaratmada geleneksel kalıpları bozup atarak, insan özelliklerinin çerçeveye sığdırılamayacağını, değişken, karmaşık ve kirli yanlarını gösterdi. Onun yarattığı karakterler toplumda aramızda yaşayan birileriydi. Onun ilk hikâyesi "Eh Hayat" (Ah Hayat)'taki Gülçehre karakterinden başlayıp, "Haŋgirt Köli" (Angut Gölü)'ndeki Zöhre, Yusuf ve Ahmetler, "Ḳumluḳniŋ Çüşi" (Kumsalın Düşü)'ndeki Hevziḫan, Abdulla ve Hemraḫanlar, "Reŋdar Ḳuyun" (Renkli Hortum)'daki Ayşem ve Hamitlerin suretine kadar hepsi eti ve kemiğiyle var olan insanlardı. Biz bu insanlardan sadelik içindeki karmaşıklığı, genellik içinde özeli, psikolojik durumdaki devamlı değişimleri hissedebiliriz.

b) Tabiat ve manzara tasviri ile insanların ruhî durumunu kendi içlerinde iç içe olmasını sağladı veya tabiat ile insanı bir bütün olarak yoğurup anlattı. Mesela, "Haŋgirt Köl," (Angut Gölü)'ndeki Zöhre'nin hislerindeki sarsılmalar, Angut Gölü'nün sert yağmurdaki çalkanışlarının kendi içlerinde birbirinin içine girip gittiğini tabiatın her bir nefesinde insan hislerinin aks ettiğini görürüz. Bundan başka "Ḳumluḳniŋ Çüşi" (Kumsalın Düşü) uzun hikâyesindeki Hevziḫan'ın karmaşık hisleri ile sınırsız kumsal tasvirindeki iç içe giren bağlanma; "Reŋdar Ḳuyun" (Renkli Hortum)'daki rüyanın tekrarlanması; "Baharda Yaġḳan Ḳar" (Baharda Yağan Kar)'daki Ekber'in rüzgârda kalmış durumu örnek olarak verilebilir.

c) Halide İsrail, rivâyetlerden aldığı efsanevî kişileri şimdiki zaman kişilerinin karmaşık ruhî dünyasında aydınlatıp verdi. "Ḳumluḳniŋ Çüş" (Kumsalın Düşü) uzun hikâyesi halk arasındaki bir rivâyeti hatırlatsa da yazarın usta kalemiyle Hevziḫan karakteri eti ve kanıyla, detaylı olarak verilen psikolojik durumuyla yaşayan bir gerçek insan haline gelmiştir. Yazar, ayrıca halk arasındaki bazı gelenek ve inanışları hikâyesine yerleştirerek, Hevziḫan faciası ile ilgili önceden ipucu vermiştir:

"Hevziḫan'ın anası kızının saçının yukarı doğru bakmasını görüp: 'Saçının ucu yukarıya bakan kız bahtsız olur'dedi**."**

d) Halide İsrail'in eserleri, Uygur edebiyatında "hazır yemek" olarak değerlendirilen bazı eserlere benzemez. Bazı okurların ve eleştirmenlerin de söylediği gibi eserlerinin çokça beğenilmesinin nedeni kaleminin cimriliğidir. Zaman zaman bazı eserlerin başını görmemizle yazarın ne diyeceğini, olacakları hissederiz. Onun eserlerinde okuyucunun hayal gücüne bırakılan yerler vardır. Halide İsrail'in eserlerini okuduktan çok sonra bile eserdeki insanlarla beraber mutlu olur veya üzülürüz. İşte bu, Halide İsrail'in okuyuculara verdiği düşünme fırsatı ve sınırsız hayal kurduran kaleminin gücünde saklıdır.

e) Halide İsrail'in eserlerinin çoğu facia ve trajik olaylar ile doludur. Dünya edebiyat tarihinde Eski Yunan tragedyalarından başlayıp günümüzdeki modern edebiyatı kadar trajedi içeren eserler sürekli çok beğenilmiştir. İnsanların kendi de durmadan tekrarlanıp duran trajediler içinde kendi kendini geliştirip, mükemmelleştirdiler. Uygur edebiyatında trajik eserler çokça yazılmış olsa da gerçek sanat değerine sahip trajik eserler çok değildir. Halide İsrail, bir kadına has sezgi ve ince ruh ile toplumsal hayattaki trajik tarafları ayrıntılı olarak gözlemlemiş, kadınların karşılaştığı toplumsal facialarıbediî yüksekliğe götürüp, ustalıkla anlatıvermiştir. Bu yüzden onun eserlerindeki Hevziḫan tasvirine benzer bediî suretlerin bizde bıraktığı tesirler uzun zaman dağılmamaktadır (Sultan ve Abduréhim, 2006, s. 734-736).

Uygur Edebiyatında feminizm terimi, 21. Yüzyılda görülmeye başlanmasına rağmen kadınların tabiatı, kadınlık şuuru gibi konular 1950-1970 yılları arasında işlenmeye başlanmış ve bu yıllarda Uygur Feminizm Edebiyatının temelleri atılmıştır. Bu düşünce biçimi 1990'lı yıllarda da gelişmeye devam etmiştir. Araştırmacıların gayri resmi istatistiğine göre Uygur Edebiyatı bünyesindeki kadın yazarların ve şairlerin sayısı yüz civarındadır (Gülcamal, 2008, s. 11). Halide İsrail de bu yazarlar arasında yer almıştır. Onun "Ḳumluḳniŋ Çüşi" (Kumsalın Düşü), "Eh Hayat" (Ah Hayat), "Orbita" (Orbit), "Mehtumsila" (Mahtumsıla), "Haŋgirt Köli" (Angut Gölü) gibi eserleri Uygur Feminizm Edebiyatı bünyesindeki nadir eserlerdir (Hasancan, 2018, s.4).

Halide İsrail'in eserlerinin önemli konularından biri de şehir yaşamıdır. Yazarın şehir temasındaki eserleri, şehirde yaşayan aydınlar ve onların toplumsal ilişkileri üzerine kurulmuştur. Şehir insanlarının yozlaşması, şehirde yaşayan aydınların dünya görüşündeki değişim eserlerinde ifade edilmiştir(Rozi, 2007, s.26-27).

Yazarın şehir yaşamını konu alan eserlerine " Reŋdar Ḳuyun" (Renkli Hortum) ve "Arman" adlı eserleri örnek verilebilir.

Yeni devir Uygur nesir yazarlığının önde gelen temsilcilerinden biri olan Halide İsrail, kendine özgü üslûbu ile Uygur Edebiyatında önemli bir noktaya ulaşmıştır. "Gülzar" mükâfatına erişmiştir. Uygur Edebiyatında "Yeni Yıldız" olarak adlandırılmıştır. Bir kısım eserleri Çin diline tercüme edilip, okurlar tarafından çok beğenilmiştir.

Halide İsrail'in Eserleri

Yazar Halide İsrail, 30 yılı aşan yazarlık hayatında hikâye, povest (uzun hikâye) ve roman yazarak, Uygur Edebiyatında 2000'li yıllarda nesir türünün gelişmesinde büyük katkıda bulunmuştur. Günümüzde Doğu Türkistan'da yaşayan Türklerle siyasi nedenlerden dolayı kolay bir şekilde iletişim sağlanamamaktadır. İstanbul Üniversitesinden Doç Dr. Raile Abdulvahit Kaşgarlı ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden Doç Dr. Neşe Harbalioğlu Yeni Uygur Edebiyatı alanında

çalışmalar yapmaktadır. Onlar da son yıllarda güncel veri elde etme sıkıntısı yaşandığını belirtmiştir. Araştırmalar sonucunda elde edilen sınırlı bilgilere göre yazarın eserleri gruplandırıldıktan sonra, bazı eserleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Hikâyeleri

Eh Hayat (Ah Hayat) 1987

Eŋ Güzel Ḫatire (En Güzel Hatıra) 1988 Yiltiz (Kök) 1988

Ḳumluḳniŋ Çüşi (Kumsalın Düşü) 1989 Haŋgirt Köli (Angut Gölü) 1989

Timtas Şeher (Sükûnetli Şehir) 2000 Taş Şeher (Taş Şehir) 2000

Şeherde Kala Yoḳ (Şehirde İnek Yok) 2001

İlan Köz (Yılan Göz) 2002

Bahar Tévişi (Baharın Ayak Sesi) 2005

Povestleri (Uzun Hikâyeleri)

U Közler (O Gözler) 1990

Reŋdar Ḳuyun (Renkli Hortum) 1990

Baharda Yaġḳan Ḳar (Baharda Yağan Kar) 1991 Ḳar Köp Yaġḳan Ḳış (Kar Çok Yağan Kış) 1992 Orbita (Orbit) 1994

Mehtumsila (Mahtumsıla) 1995

Arman 1998

Meşel Kötürgen Kişiler (Meşale Taşıyan Kişiler) 2006 Ḳelbimdeki Hékaye (Kalbimdeki Hikâye) 2007

Romanları

Keçmiş (Geçmiş) 2010

Altun Keş (Altın Ayakkabı) 2015

Eh Hayat (Ah Hayat): Yazarın ilk eseridir. Hikâyenin başkahramanı olan Gülçehre'nin tedavi için gittiği kaplıcada Doktor Kasım'a olan aşkını anlatır. Bu eserinde sevginin gücünü ön plana çıkarmıştır. Gülçehre'nin kalbinde uyanan aşk onun iyileşmesini sağlamıştır.

Yiltiz (Kök): Halide İsrail'in 1988 yılında yayımlanan bu hikâyesi de başarılı eserlerden sayılmaktadır. Hikâye başlangıcında yazar üniversiteyi bitirmek üzere olan Dilara ile Adil'in aşkını anlatsa da, lakin hikâyenin esas konusu başka yerdedir. Konu, Adil'in doğup büyüdüğü yurdu Taklamakan bağrındaki yalnız ve yoksul köyündeki insanların hayatıdır.

Yazar, kendine has üslûbu ile Taklaman bağrındaki Uygur köylerinin gerçek realitesini gözler önüne serdi. Kurak ve her tarafı kumlarla kaplı olan bu çevrede yaşam koşulları asırlardır çok zor olmuştur. Burada yaşayan insanların sanki dış dünya ile bağları kopmuştur. Dini esaretin sert işkencesine maruz kalmışlardır.

Uygur çiftçilerinin başka halklara benzemeyen ve Taklamakan çevresine has olan özellikleri vardır. Onlar birçok facialar yaşamış ve bu yaşadıkları onların karakterlerine yansımıştır. Hikâyede Taklamakan (çöl ruhu) ile Uygur çiftçilerinin karakteristik özellikleri harmanlanarak anlatılmıştır. Doğrudan doğruya hayat tasvirlerinde değil, tabiat ve manzara tasvirlerinde Uygur çiftçilerinin saf, sade ve kaderine boyun eğmiş, sessiz sakin hallerini yansıtmıştır. Hikâyeden alınan aşağıdaki örnek kısımlarda bu durumu görmekteyiz:

“ Çöl, cansız ve hissiyatsız, sessiz sakin ama bütün dert ve elemini, gazap ve nefretini, mutluluğu ve aşkını içinde çok derine saklamış.”

“ Süslenmesini bilmeyen çöl kadınları, sade, süssüz, gösterişsiz ama onların iç bağrı bitmez tükenmez hazine.”

Yiltiz (Kök) hikâyesi bambaşka üslûp ile Uygur köylerinin asıl kıyafetini canlı, etkili tasvirlemiştir. Yazar hikâyede sevinci değil, acı ve gözyaşını; bir tipe uygun hale getirilmiş çevreyi değil, çıplak hayatı anlattı. Bunun üzerinden sanki uyuklayıp yatan, sessizliğe alışan, şükür kanaati öğrenmiş, güzel geleceğe ve dünyevî değişimlere kaygısız, ruhî bunalıma mahkûm olan çiftçilerimizi tekrardan düşünmeye çağırmıştır.

Haŋgirt Köli (Angut Gölü): Hikâye, sanki güzel bir rivayete benzeyip gitmiş iki sabi çocuğun sihirli masalından başlayıp, yavaş yavaş gerçek hayata dönmüştür. Çocukluk çağlarında Angut Gölü’nde birlikte suya girip yıkanıp sanki yaramaz kurbağa yavruları gibi dönüp durup oynayıp, kalplerinde unutulmaz güzel çocukluk hatıraları kalan bu iki çocuk, birbirinden ayrılıp gitti. Fakat onların kalplerindeki hatıra, sanki Angut Gölü’nün duru suyu gibi sonsuza dek saklanıp kaldı. Aradan yıllar geçtikten sonra onlar tesadüfen karşılaştıklarında, çocukluk çağlarındaki saf hissiyat aşka dönüştü. Zöhre için Angut Gölü’ndeki güzel hayat yeniden başladı. Aşk onu azaplı ama tatlı duygulara esir kıldı. Bu ne yazık ki uzun sürmedi. Zöhre, kaderine boyun eğip istemediği bir adamla evlendi. Böyle olduğu halde o kendindeki küçücük ümit ile gayret edip dayandı.

Zöhre karakteriyle, kendi çabasına, yeteneğine güvenerek arzularına kavuşmaya çalışan bir kadın anlatıldı. Kariyer, gelenek ve toplum çatışması arasında kendini kaybetmeyen, gururlu, onurlu bir kadın olarak hayat mücadelesini sürdürdü. O, olumsuz olaylar yaşamasına rağmen dürüstlüğünden, etik görüşlerinden hiçbir zaman taviz vermeyen bir karakter olarak vurgulandı. Yazar, insan karakterinin zıddiyetlik, değişkenlik ve kalıba girmeyeceği taraflarını yüksek bedîî ustalık ile Zöhre

karakterinde yaratmaya çalıştı. Özellikle Zöhre'nin psikolojik özelliği ve ruhî sarsılmalarını titizlikle aydınlatmaya çok önem verdi. Zöhre, uzun süreli ruhî bunalımdan sonra, hayata tekrar tutundu. Aile, toplum, ahlak gibi insanı sınırlayan çerçeveleri atıp, aşka erişme yolunu seçti. Girdiği bu mücadele ile Zöhre, isyancı ruhu temsil etmiştir (Rozi, 2007, s.727-729).

Ḳumluḳniŋ Çüşi (Kumsalın Düşü): Yazarın bu hikâyesi kitapseverler tarafından çok beğeni toplamıştır. Uygur halkı tarafından söylenen Hevziḫan rivayetine dayanır. Fakat yazar, eseri yazma sürecinde bu rivayeti çok güç sarf ederek, tekrar tekrar özenerek işlemiş ve bedîî yüksekliğe götürmüştür. Rivayetlerde bilinen Hevziḫan suretini canlı, inanılır kılmıştır. Yazar, eserin başlangıcında Taklamakan çölündeki bu köyü tasvirleri ile ayrıntılı olarak gözümüzün önüne getirmiştir. Eserdeki karşıt durumların keskinliği, kişiler karakterinin karmaşıklığı, trajik görünümün yoğunluğu hikâyenin estetik kıymetini arttırmıştır. Hikâyenin başlangıcı ile bitişi trajik bir süreci şekillendirmiş olup, okuyucuda sonsuz, unutulmaz tesirler bırakmıştır.

Yavaş yavaş genç bir kız olan Hevziḫan güzel ve sessiz bir bahçe içinde yabancı bir erkek tarafından aşağılandı. Bu onun yüreğinde iyileşmez yaralar açtı. Fakat günler geçtikçe onun yüreğindeki bu yara kapandı ve yüreğinin derinliklerine gömüldü. Hayatına yeni bir kişi girdi. Gerçek vefalığa ve temiz aşka yönelen Hevziḫan, yakışıklı, cesur, güçlü ve kuvvetli Abdulla'ı görüp, ona aşık oldu. Abdulla da Hevziḫan'a aşık oldu ve evlendiler. Mutlu günleri ne yazık ki uzun sürmedi.

Abdulla ansızın Hevziḫan'ın canciğer dostu Hemraḫan'a aşık oldu. Hevziḫan'a yüz çevirince, onun yüreği bu durum karşısında kan doldu. Kuma ateşi Hevziḫan'ın ruhî dünyasını yakıp kavurdu. Sonunda küçüklüğünden beri beraber oynayıp, birlikte büyüdükleri Hemraḫan'ın katili oldu. Hevziḫan ölüme mahkûm edildi. Kitabın içerisinde aşk ve trajedi bir arada verilmiştir. Üç kahraman da yapay ve şekilcilikten uzak, Halide İsrail'in kaleminde eti, kemiği olan bir surete bürünmüşlerdir.

Hoten vilayetinde gerçekleşen gerçek olaylardan esinlenerek kaleme alınmıştır. Eser, başkarakter Hevziḫan'ın trajik yaşamını ortaya koyarak, Hevziḫan'ın arzu ve umutlarını kumsalın rüyasına döndürerek okuyucuları, kadın, kader, güzellik arasındaki ilişkiler üzerine düşünmeye sevk ederken, Taklamakan çölünün hayattaki en güzel, en değerli ve en sevimli nesneleri gömüp gitmesini sembol olarak kullanmıştır (Hasancan, 2018. S.4).

Reŋdar Ḳuyun (Renkli Hortum): Halide İsrail'in eserlerinin önemli konularından biri de şehir yaşamıdır. Yazarın şehir temasındaki eserleri, şehirde yaşayan aydınlar ve onların toplumsal ilişkileri üzerine kurulmuştur. Şehir insanlarının yozlaşması, şehirde yaşayan aydınların dünya görüşündeki değişim ve bu değişmelerin etkisinde oluşan insan ile insanlar arasındaki yozlaşma gibi çok yönlü değişimler ifade edilmiştir. Renkli Hortum eserinde, Ayşem şehirde yaşamak istediği için kendisinden

daha yaşlı Hamit ile evlenir. Hamit, eşi Ayşem'i kendi amacına ulaşmak yani koltuk sevdası için piyon olarak kullanır. Hamit, şehirdeki yaşamını sürdürmek için

Uygurların millî ve dinî değerlerini umursamayan, hedefine ulaşmak için elinden gelen her şeyi yapmaya hazır, manevî dünyası çöken bir karakterdir. Hamit ve Ayşem' in ilişkisi sadece birbirinden yararlanmak üzerine kurulmuş çıkar ilişkisidir (Rozi, 2007, s.26).

Orbita (Orbit): Bu hikâyede geleneksel aşk, evlilik, aile çevresinde büyüyüp olgunlaşıp, şehirde ömür geçiren Ablikim ve Asiye karakterleri üzerinden şehirdeki erkek ve kadınlarda korunmuş özellikler, acizlikler anlatılmıştır. Asiye'nin ruhî dünyasının derinlikleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu yüzden Asiye, gerçek canlı bir insan sıfatında gözümüzün önüne gelmiştir. Kaderin acı kısmetinden kurtulamamış, elemli gözyaşlarını herkesten saklamış, aşağılanmış, azaplı evliliğinden kurtulamayan bahtsız kadınlar, Asiye suretinde kendi simasını gördü. Uygur kadınlarının nasıl bir yörüngeden uzaklaşamayan faciasını derinden ifade etmiştir.

Halide İsrail'e göre mutlu bir aile, karşılıklı güven ve saygı esasına göre kurulmalıdır. O, Asiye trajedisinin sebebini şu iki noktaya bağlamıştır. Birisi, evli kadınlara geleneğin dayattığı roller, diğeri de kadınların kendileri ile ilgili fikir yoksunluğudur. Halide İsrail, kadınlarda toplumun oluşturduğu erkek egemenlik fikrinin ortadan kalkmasını savundu. Kadınların erkeklere dayanıp yaşamasına, kendi mutluluğunu, rahatlığını erkeklerden dilemesine karşı çıktı. Toplumda kadına gereken değerin verilmesi için çaba gösterdi (Muhemmedseyyidi, 2010, s.54).

Arman: Bu eserde başkarakter olan Subat, yetenekli ve eğitim durumu yüksek biridir. Ancak şehirdeki tekdüzelik ve aynı ritimde devam eden yaşam ona anlamsız gelmektedir. Hayatında ciddi bir değişim beklerken kitapla tanışır ve kendisini kitaplara verir. O, sıkıcı ve anlamsız şehir hayatına karşı, kendi kültüründen ve millî değerlerinden destek almak ister. Günümüzde şehirde yaşayan insanlar arasında zor bulunan karşılıksız sevgi, beklentisiz şefkat, gittikçe yozlaşan insanlar için bir gereksinim olan "millî kültür", Arman adlı eserin konusunu oluşturmaktadır (Rozi, 2007, s. 29).

Timtas Şeher (Sükûnetli Şehir): Yazar, bu hikâyede Tursun'un sıradan bir memur, normal bir vatandaş olması sebebiyle kimsenin dikkatini çekmemesi ve bu duruma canının sıkılmasına değinmiştir. Valinin akrabası olduktan sonra hayatında büyük değişiklikler olmuştur. Çevresi tarafından saygı görmeye, güzel kadınların ilgisini çekmeye başlamıştır. Şehir hayatındaki zayıflıklar konu edinilmiştir. Eserdeki komik olayları, sahte, yapay sosyal ilişkileri, toplumun sahte yüzü ve tüm rezilliklerini lirik bir üslûpla anlatmıştır. Yazar, "Sükûnetli Şehir" in aslında öyle sessiz, sakin bir şehir olmadığını, aksine türlü istekleri ve amaçları olan kişiler için bir savaş meydanı olduğunu dile getirmiştir. Söz konusu hikâyede düşkün ve umutsuz insanların hayata karşı isyanı değil, aslında mevcut durum, düzensiz sistem üzerine yapılan acı bir kinaye söz konusudur (Polat, 2003, s.138).

Meşale Taşıyan Kişiler: Hikâyenin başında futbolun İngiltere'nin Manchester şehrinden başlayıp dünyaya yayılışı, kurulan futbol birlikleri ve yapılan müsabakalar hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Futbolun ortaya çıktığı yıllarda Doğu Türkistan'dan İngiltere'ye çalışmak için gelmiş olan Haşim Balihan, orada futbolu öğrenir. Çok iyi futbol oynayan Haşim Balihan, memleketi olan Artuş'un İksak köyüne döndüğünde Bahavudun Hacı'nın da desteği ile futbolun yöre halkı tarafından öğrenilmesini sağlar. Doğu Türkistan'da futbolun ilk ortaya çıktığı yer, bu küçük köy olur. Futbolun gençler arasında bu kadar yaygın hale gelmesinin nedeni Hüseyniye adındaki okuldur. Bu okul, İsmail Gaspıralı'nın "Dilde, fikirde, işte birlik" sloganıyla kurulmuş, yenilikçi eğitim sistemini benimsemiştir. Okulun kuruluşunu ve eğitim faaliyetlerini sürdürmesini sağlayan İksak'ın en zenginlerinden biri olan Bahavudun Hacı'dır. Bahavudun Hacı, sıradan bir zengin değildir. Ülkesine gelişmiş ülkelerdeki yenilikleri getiren aydın bir kişidir. Uygurlar arasındaki bazı sorunlara çeşitli şekillerde çözüm yolları bulmuştur. Mesela su kullanımı ile ilgili sorunu sıraya koyarak, maddi yardıma ihtiyacı olanların sorununu dernek kurarak çözmüştür. Bahavudun Hacı, bunların yanı sıra belli sayıda genci yurt dışına eğitim alması için göndermiştir. Bunu yapmaktaki amacı gelişmiş ülkelerde eğitim alan gençlerin ülkelerine dönerek, toplumun eğitilmesine öncülük etmesini sağlamaktır. Bahavudun Hacı'nın yurt dışına eğitim için gönderdiği ve dönüp Hüseyniye okullarında öğretmenlik yapan gençlerden biri de Tursun Efendi'dir. Tursun Efendi, iyi bir eğitim almış ve kendini ülkesinin gençlerini eğitmeye adamış aydın bir insandır.

Tursun Efendi'ye gönülden bağlı, onu kendisine örnek almış bir diğer hikâye kahramanı Kerem Küçük'tür. Kerem Küçük daha doğmadan babası bir kervana katılır ve kendisinden bir daha haber alınamaz. Kerem Küçük, annesi ile birlikte yaşar. Okul çağına geldiğinde Hüseyniye okuluna başlayan Kerem Küçük, çok iyi futbol oynadığı için Tursun Efendi tarafından kendisine Kerem Topçu adı konulur. Kerem Topçu çocukluklarının birlikte geçtiği Merigül'e âşık olur. Fakat Merigül'ün babası çok zengindir. Kızını bu fakir ve yetim oğlana layık görmez. Onlar Merigül'ün babasının engellerine rağmen aşklarından vazgeçmezler. Hikâyenin sonunda evlenirler.

Hikâyede, Hüseyniye okullarındaki okutulan dersler, derslerin öğretmenler tarafından nasıl işlendiği bilgisine de yer verilmiştir. Medreselerdeki eğitimin tamamen zıttı olan, modern eğitim sistemini benimsemiş Hüseyniye okulunda yapılan eğitim faaliyetlerinin cahil kesimler tarafından nasıl eleştirildiği, çalışmalarının sonlandırılması için yapılan girişimlerden de hikâyede bahsedilmiştir.

Uygurları küçümseyen İngiliz ve İsveçliler ile İksaklılar arasında bir futbol müsabakası düzenlenir. Yapılan maçta İksaklılar, tüm yokluğa rağmen kendilerinden daha iyi olanaklara sahip İngiliz ve İsveç takımını inançları, Uygur halkının desteği, bir hedefte tek vücut olma özellikleri ile yenerler.

Hikâyenin çatışma unsurları üç gruba ayrılabilir: Birincisi zengin bir babanın kızı olan Merigül ve yetim ve fakir olan Kerem Küçük arasındaki aşktır. İkincisi birbirinin tamamen zıttı olan İsveç-İngiliz takımı ile İksak takımıdır. Üçüncüsü de tamamen dini eğitimi destekleyen mollalar ve kadılar ile Hüseyniye okullarındaki modern eğitimi savunan aydınlar arasındaki çatışmadır. Bu çatışmalar, hikâyenin sonunda Kerem Küçük ve Merigül'ün evlenmesi, İksak takımının maçı kazanması, Hüseyniye okullarının eğitim faaliyetlerini tüm ülkede olan siyasi değişiklere rağmen devam ettirmesi ile sonuçlanır.

Hikâyenin başkahramanları olan Haşim Balihan, Bahavudun Hacı, Tursun Efendi, Kerem Küçük (Kerem Topçu) hikâyeye adını veren meşale taşıyan kişilerdir. Bu kişiler toplumu aydınlatmaya çalışan, yeniliklere öncülük eden, ülkesi için her türlü fedakârlığı yapmaya hazır insanlar olarak okuyucuya anlatılır.

Modern eğitimi simgeleyen Hüseyniye okulları, ülkede yaşanan siyasi olaylara rağmen gençleri aydınlatmaya, bu okullardaki eğitime öncülük eden kişilerin taşıdığı meşale, nesilden nesile sönmeden taşınmaya devam etmiştir.

Hikâye aynı zamanda tarihi bir gerçekliğe de sahiptir. Halide İsrail, bu hikâyesi aracığıyla o dönemdeki tarihi olayları, Kaşgar'da yaşanılanları anlatmıştır. Kaşgar'da o dönemde bulunan İngiliz, İsveç ve Rus konsolosları ve orada çeşitli nedenlerle bulunan Avrupalıların yaşamı ve Uygurlara bakış açısına da hikâyede yer verilmiştir.

Halide İsrail'in Meşel Kötürgen Kişiler (Meşale Taşıyan Kişiler) adlı bu eserinde özellikle dilin önemi üzerinde durduğu görülmektedir. Dilin önemi üzerinde bu kadar durmasının nedeni, asimile edilmeye çalışılan bir toplumun diline sahip çıkarak hayatta kalabileceği gerçeğini topluma anlatmaktır.

Halide İsrail'in kültürel birçok bilgiye de eserinde yer verdiği görülmektedir. Bunlar Uygurların giyim kuşamı, o dönemdeki evlerin mimari yapısı, kullandıkları çeşitli arabalar, Kaşgar'da bulunan ağaç çeşitleri, gelenek ve görenekleri, yemek çeşitleri, sosyal ve ekonomik hayat, Kaşgar'daki tarihi eserlerdir.

Keçmiş (Geçmiş): Uygur halkının yaklaşık bir asırdan fazla olan hayat mücadelesini ele alarak, yakın zamandaki Uygur tarihini özetlemeye çalışmıştır. Özellikle halkın başına gelen facialar, bitmeyen politik hareketlerin toplum yaşamında ortaya çıkan derin etkisi efsane şeklinde ortaya konulmuştur. Uygur toplumunun bastırılmaya çalışıldığı bir sistem içindeki direniş ve mücadelesini imgesel olarak anlatmıştır (Hasancan, 2018, s.6).

Altun Keş (Altın Ayakkabı): William Faulkner'in "Döşeğimde Ölürken" romanı ve özellikle Orhan Pamuk'un "Benim Adım Kırmızı" romanındaki bilinç akışı tekniğini deneyerek Uygur nesir yazarlığına

şekil bakımından yenilik getirmiştir. Söz konusu roman bazı araştırmacıların tabiriyle Uygur Edebiyatında zirve yapan eserdir.

Bununla birlikte, Doğu Türkistan'ın durumunun gittikçe kötüleşmesi ve orada yaşayan Uygurların geleneğinin yok edilmeye çalışılması nedeniyle "Altın Ayakkabı" romanının yasaklandığı bilgisine ulaşılmıştır (Hasancan, 2007, s.6).

SONUÇ

Halide İsrail, bugünkü Uygur Edebiyatının önemli yazarlarından biridir. Çağdaş Uygur Edebiyatına önemli katkılar sağlayan yazarın eserleri, Uygur Edebiyatında büyük etki yaratmış ve aynı zamanda birçok eseri Çince ve Özbekçeye çevrilmiştir.

Bir kadın yazar olarak, ilk başta içinde bulunduğu toplumda kadının yerini sorgulamış, kadınların bilinçlenip haklarını savunmasını istemiştir. Eserleri vasıtasıyla kadın bilincini uyandırmaya çalışmış, Uygur Feminizm Edebiyatında yer alan önemli eserler de yazmıştır. Gözlem yeteneği çok güçlü olan yazar, hikâye, povest ve romanlarında gerçekliğe önem vermiş, yarattığı karakterlerin psikolojik durumunu detaylı bir şekilde okuyucuya yansıtmaya çalışmıştır. Karakter yaratmada geleneksel kalıpları bozarak, insanın karmaşık, değişken ve kirli yanlarını da göstermiştir. Kendine has üslûbu ile yazdığı eserler, okuyucu üzerinde derin tesirler bırakmıştır. Eserlerinde aşk, evlilik, aile, ahlak, köy ve şehir hayatı gibi temalara yer vermiştir. "Gülzar" mükâfatına erişen yazar, Uygur Edebiyatında "Yeni Çoban Yıldızı" olarak adlandırılmıştır.

KAYNAKÇA

Abduréhim, K. ve Sultan, A.T. (2006). *Uygur bugünkü zaman edebiyatı tarihi*. Beijing: Milletler Neşriyatı.

Besir, G. (2005). Halide İsrail ve Rizvangül Yüsüpniŋ edebiy icadiyiti heḳḳinde ḳisḳiçe muhakime. *Şiŋcan Pédagogika Univérsitéti İlmiy Jornili*, (3), 61-67.

Buğra, M.Y. (2019).*Hatıralarım-Doğu Türkistan'ın gerçek hikâyesi.* (2. baskı). İstanbul: Siyer Yayınları.

Doğan, L. (2014). *Uygur Türkçesi grameri*. (1. baskı). Edirne: Parafiks Yayınevi.

Emet, E. (2015). *Doğu Türkistan Uygur ağızları*. (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Harbalioğlu, N. (2017). Yeni Uygur Türkçesindeki +lAr ekine bir bakış. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 44. Sayı, 173-186.

Harbalioğlu, N. (2019). *Uygur şair Nimşehit ve şiirleri*. Kayseri: Kimlik Yayınevi.

Hasancan, A. (2018). Günümüz uygur yazarı Halide İsrail ve eserleri. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (11), 1-8.

Kasapoğlu Çengel, H. (2019). *Çağdaş Türk edebiyatları II (açıköğretim).* Eskişehir: Anadolu Yayınları.

Kaşgarlı, R. (2016). *Çağdaş Uygur hikâyelerinden seçmeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaşgarlı, R. (2017). *Çağdaş Uygur edebiyatı tarihi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaşgarlı, S. M. (1991). *Modern Uygur Türkçesinde fiiller.*Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaşgarlı, S. M. (1998). *Çağdaş Uygur Türklerinin edebiyatı*. (1. baskı). Ankara: Neyir Matbaacılık.

Memtimin, G. (2008). Uygur Bügünki Zaman Féminizm Edebiyatiniŋ Alahidelikleri Heḳḳide Deslepki İzdiniş. *Tarim Jornili*, (12), 110-117.

Muhemmedseyyidi, G. (2010). Uygur Ayallar Edebiyatida Piroza İcadiyitiniŋ Tématik Alahidiliki. *Ḳeşḳer Pédagogika İnstituti İlmiy Jornili*, (2), 51-57.

Necip, E.N. (2013). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*.(3. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları:615.

Tömür, H. (2011).*Hazirki zaman Uygur tili grammatikisi*. Şincaŋ: Milletler Neşriyatı.

Öztürk, R. (1997).*Uygur ve Özbek Türkçelerinde fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öztürk, R. (2010). *Yeni Uygur Türkçesi grameri*. (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Patıgül, E. ve Malik, P. (2001). Yazar Halide İsrail İle Söhbet. *Tarim Jornili*, (11), 151-155.

Polat, M. (2003). Timtas Şeherge Baha. *Tarim Jornili*, (3), 133-138.

Rozi, R. (2007). *Halide İsrailniŋ piroza icadiyiti heḳḳide tetḳiḳat*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Urumçi: Şincaŋ Univéersititi Filologiye İnstituti.

Konu Alanı: DİĞER ...

YAPAY ZEKA EĞİTİCİ EĞİTİMİ

Halil İbrahim ÇETİN[167], Abdurrahim SARGIN[168], Sacide GÜLEL[169],

ÖZET

Bu çalışmanın amacı son yıllarda giderek artan ve eğitimde kullanılmaya başlanılan Yapay Zeka hakkında öğretmenlerimize eğitim vermek, öğretmenlerimizde farkındalık oluşturarak bu farkındalığı öğrencilerimize yansıtmaktır. "Yapay zekâ teknolojileri özellikle son yıllarda yapılan başarılı projelerin de katkısıyla her geçen gün daha fazla dikkat çekmektedir ve bu konuda yapılan araştırmalar gittikçe önem kazanmaktadır. Birçok sektörde başarılı bir şekilde kullanılan yapay zekâ teknolojileri eğitim sektöründe de kullanılmaya başlanmıştır" (İşler ve Kılıç,2021).Gelecekte mesleklerin çoğunluğunun temelinde yapay zeka olacağı düşünüldüğünde öğrencilerimizi bu hazırlamanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Karaköprü İlçe Milli Eğitim olarak Karacadağ Kalkınma Ajansını sunduğumuz bu proje ile öğretmenlerimize eğitim vermeyi amaçladık. Müdürlüğümüze bağlı 32 öğretmene eğitim verildi.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zeka, eğitim, bilim, teknoloji*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE INSTRUCTOR TRAINING

ABSTRACT

The aim of this study is to educate our teachers about Artificial Intelligence, which has been increasing in recent years and has started to be used in education, and to reflect this awareness to our students by creating awareness in our teachers. "Artificial intelligence technologies attract more and more attention with each passing day, especially with the contribution of successful projects in recent years, and research on this subject is gaining more and more importance. Artificial intelligence technologies, which have been used successfully in many sectors, have also started to be used in the education sector" (İşler and Kılıç, 2021). Considering that artificial intelligence will be the basis of the majority of professions in the future, the importance of preparing our students in this situation emerges once again. As Karaköprü District National Education, we aimed to train our teachers with this project, which we presented to the Karacadağ Development Agency. 32 teachers affiliated to our directorate were trained.

Keywords: *Artificial intelligence, education, science, technology*

[167] Öğretmen, lemon19887@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[168] Öğretmen, abdurrahimsargin42@gmail.com; , Milli Eğitim Bakanlığı
[169] Öğretmen, sacide_63@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Yapay zekânın gelişim ve değişim süreci bilgisayarların yani transistorların gelişimiyle paralel gibidir. Ancak bu cümle yapay zekânın sadece bilgisayar teknolojisiyle bağlantılı olduğu sonucunu doğurmamalıdır. Aksine, yapay zekâ, tıp, mühendislik ve endüstri başta olmak üzere psikoloji alanına kadar birçok bilim dalı ile doğrudan ilişkili ve hepsinin ihtiyaçlarına göre çerçevesi çizilen bir alandır. Hatta yapay zekâ felsefi açıdan bile ele alınmış ve canlılığı taklit bakımından makinelerin rolü başlığında incelenmiştir (Doğan, 2002).İlk olarak 1956 yılında Dortmund konferansında John McCarthy tarafından dile getirilen yapay zeka kavramı, günümüze değin elde ettiği değişimle, bilgisayar mühendisliği alanında önemli araştırma alanlarından biri ve tartışmasız bu yüzyılın ilk yarısından itibaren teknolojinin itici gücü olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2017).

Yapay zeka teknolojilerin günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Farklı uygulamaları ile her platformda kullanılmaya başlanılmıştır. Akıllı ev aletleri, arabalar telefon uygulamaları örnek olarak verilebilir. Hayatımızın her alanını saran bu uygulamalar eğitim sektöründe de yaygın olarak kullanılması önemli bir gelişme sağlanabileceği düşünülmektedir (İşler ve Kılıç,2021).

Eğitim sistemi genel olarak ele alındığında öğrenci, öğretmen, bir öğretim müfredatı ve eğitim alanı olmak üzere dört temel bileşen üzerine kurulmuştur. Bu bileşenlerin birbiri ile olan ilişkilerinin kalitesi eğitimin niteliğini artırmaktadır. Bu sürecin en etkili şekilde erkekleştirilebilmesi için kritik değişken öğretmen olduğu ifade edilmektedir (Aykaç, 2018**).** Günümüze kadar yapay zekâ teknolojilerinde öğretmenlerin faydalanması için geliştirilen uygulamalar (birkaç uygulama dışında) sadece bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleştirebilecekleri yöntemler olduğu söylenebilir. Fakat kullanılan bu yöntemler eğitimde yapay zekânın aktif olarak kullanıldığını söyleyebilecek kadar yeterli değildir (Timms, 2016: 701-702).

Eğitim sisteminde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri insanların farklı yollarla ve farklı oranlarda öğrenmeleridir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015: 18-34). Öğrencilerin her birinin farklı seviyelerde öğrenme yetenekleri ve farklı ilgi alanları olmasına rağmen okullarda tek tip eğitim uygulanmaya çalışılmaktadır. Fakat bazı öğrencilerin analitik düşünce becerileri daha baskınken, bazılarının yaratıcılık, edebi veya iletişimsel becerilerinin daha baskın olduğu söylenilebilir. (Boydak, 2015). Chopra (URL-4) yapay zekâ teknolojileri ile her öğrencinin eğitim materyallerini yeteneklerine, tercih edilen öğrenme şekline ve deneyimlerine göre özelleştirmek için kullanılmasının hedeflendiğini belirtmektedir. Ayrıca 2024 yılına kadar öğrenme araçlarının %47'sinin yapay zekâ yetenekleri ile donatılmasının beklendiğini ifade etmektedir.

Her sektörde olduğu gibi eğitim alanında hızla ilerleyen yapay zeka hakkında öğretmenlerimize eğitim verilerek okullarımız ve öğrencilerimize ulaşılmayı hedeflediğimiz bu projede Müdürlüğümüze bağlı

32 öğretmenimize eğitim verildi. Bu öğretmenlerimiz okullarında bulunan öğrencilerde yapay zeka hakkında bir farkındalık yaratmaları ve bilgilendirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin yapay zeka teknolojisinin bilgisayar, telefon ve tabletlerden ibaret olmadığını hızla gelişen ve gelecekte ortaya çıkabilecek mesleklerin temelini oluşturacağını, şimdi var olan çoğu mesleğin yapay zekanın gelişmesi ile yok olacağını görmelerini istemekteyiz. Bunun içinde bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

YÖNTEM

Müdürlüğümüze bağlı 32 öğretmene verilen yapay zekâ eğitici eğitiminde Öğretmenlerimize eğitim düzenlenmiş sonrada eğitim hakkında düşünceleri alınmıştır.

Tablo 1: Yapay Zeka Eğitici Eğitimine Katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	N	%	N	%
Kadın	1828	56,88	16	50
Erkek	1386	43,12	16	50
Toplam	3214	100	32	100

Not. N=Evren büyüklüğü, n=örneklem büyüklüğü

Şanlıurfa İli Karaköprü İlçesinde gönüllülük esas alınarak yapılan başvurulardan toplamda 1828 kadın öğretmenden 16,1386 erkek öğretmenden 16 öğretmen eğitime alınmıştır

Tablo 2. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Çalışma Süresi	n	%
1-5 Yıl	5	15,6
6-10 Yıl	12	37,5
11-15 Yıl	9	28,1
16-20 Yıl	4	12,5
20 Yıl Ve Üzeri	2	6,25
Toplam	32	100

Katılımcıların çalışma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde % 15,6'sının 1-5 yıl ,% 37,5 nin 6-10 yıl, %28,1' unun 11-15 yıl, % 12,5'sının 16-20 yıl ve % 6,25' ünün ise 20 yıl ve üzeri çalışma süresi olduğu görülmektedir..

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemine göre istatistiksel analizler yer almaktadır. Her alt probleme göre sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin "Eğitim İle İlgili Değerlendirmesi "

Eğitim İle İlgili Değerlendirme		Katılım Düzeyi Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
1-Bu eğitim bana yeni bilgiler kazandırdı	n	28	4	0	0	0	32
	%	87,5	12,5	0	0	0	100
2- Bu eğitimde kazandıklarım proje hazırlamama katkı sağlayacaktır.	n	16	12	4	0	0	32
	%	50	37,5	12,5	0	0	100
3- Verilen örnekler ve pratik uygulamalar amaca ve katılımcılara uygundu.	n	16	13	2	1	0	32
	%	50	40,6	6,3	3,1	0	100
4- Konu ile ilgili verilen doküman yeterli ve günceldi.	n	20	12	0	0	0	32
	%	62,5	37,5	0	0	0	100
5- Eğitim içinde kullanılan görsel ve diğer materyaller öğrenmemi kolaylaştırdı.	n	19	12	1	0	0	32
	%	59,4	37,5	3,1	0	0	100
6-Eğitim süresi yeterliydi.	n	12	7	7	5	1	32
	%	37,5	21,8	21,8	16,6	3,1	00
7- Katılımcı sayısı ve profili uygundu.	n	14	12	5	1	0	30
	%	43,7	37,5	16,6	3,1	0	100

Eğitim Sonunda bu eğitim bana yeni bilgiler kazandırdı diyenlerin oranı %100, Bu eğitimde kazandıklarım proje hazırlamama katkı sağlayacağını düşünen katılımcıların oranı % 87,5. Verilen örnekler ve pratik uygulamalar amaca ve katılımcılara uygundu. % 90,6 Konu ile ilgili verilen doküman yeterli ve günceldi %100 - Eğitim içinde kullanılan görsel ve diğer materyaller öğrenmemi kolaylaştırdı % 96,9 Eğitim süresi yeterli olduğunu düşünenler % 59,3 katılımcılar böyle kapsamlı bir çalışmanın yeteli olmadığını belirtiler. Katılımcı sayısı ve profili uygunluğuna % 80,2 uygun olduğunu düşünmekle birlikte bazı branşların olmaması gerektiğini düşünenler vardı.

Tablo 4: Öğretmenlerin "Eğitimci İle İlgili Değerlendirmesi"

Eğitimci İle İlgili Değerlendirme		Katılım Düzeyi Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
1- Bilgisini net ve açık bir şekilde aktarabildi	n	26	6	0	0	0	32
	%	81,2	18,8	0	0	0	100
2- Konuyla ilgili tecrübesini eğitime yansıtabildi.	n	28	4	0	0	0	32
	%	87,5	12,5	0	0	0	100
3- Sorulara verdiği yanıtlar tatmin ediciydi.	n	27	5	0	0	0	32
	%	84,4	15,6	0	0	0	100
4- Katılımı teşvik edici ve dikkatleri konuya yoğunlaştırıcı bir tutum içindeydi..	n	27	4	1	0	0	32
	%	84,4	12,5	3,1	0	0	100
5- Eğitim süresini etkin kullandı.	n	27	5	0	0	0	32
	%	84,4	15,6	0	0	0	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitici hakkında görüşlerinde; Bilgisini net ve açık bir şekilde aktarabildi diyenlerin oranı %81,2, konu ile ilgili tecrübesini eğitime aktardı % 87,5, Sorulara verdiği yanıtlar tatmin ediciydi %84,4 Katılımı teşvik edici ve dikkatleri konuya yoğunlaştırıcı bir tutum içindeydi % 84,olarak ortaya çıkmıştır. Kursiyerlerin eğiticiden memnun olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 5: Öğretmenlerin "Genel Değerlendirmesi"

Genel Değerlendirme		Katılım Düzeyi Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
1- Eğitimi genel olarak tatmin edici buldum	n	18	10	4	0	0	32
	%	56,3	31,2	12,5	0	0	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin gerçekleşen eğitimin genel değerlendirmesinden %56,3 kesin katılıyorum ,%31,2 katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyada yapay zekâ uygulamalarının gelişimi henüz yeni olmasına rağmen pek çok alanda yeni ürünler gelişmesine neden olmaktadır. Bu durum gelecek yıllarda insan zekâsı standartlarına sahip olabilecek bilgisayarların ya da makinelerin, insanların günlük yaşamlarında önemli bir yere sahip olabileceğinin kanıtı olarak gösterilebilir (Russell ve Norvig, 2016: 1-2).Öğretmenler yapay zekâya ve neden olacağı yeni teknoloji geliştirmelerine uyum sağlamak zorunda kalacaklardır. Yapay zekâ nedeniyle öğretim yöntemleri değişecektir. Böylece, öğretmenler yeni teknolojiler öğrenerek ve bu teknolojileri sınıflarında uygulamaya istekli davranarak kendi gelişimlerini de sağlayabileceklerdir (URL-11).

- Yapay zekâ sistemlerinin neler yapabileceğine dair kapsamlı bir anlayış geliştirerek, yeni yapay zekâ ürünleri hakkında değerlendirme ve uygun yargılama yapmaları gerekmektedir.
- Yapay zekâ teknolojileri tarafından sağlanan verileri doğru değerlendirmek için araştırma becerileri geliştirmeleri, verilerin en faydalı şekilde yorumlamaları ve veri analizinin onlara söylediklerini iyi anlayarak öğrencileri doğru yönlendirmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenler doğal öğrenme sürecine ek olarak artık yapay zekâ asistanlarına sahip olacağından, bunu etkin bir şekilde yönetebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir (URL-14).

Son söz olarak; dünya çapında tanınan, yapay zeka alanında yaptığı çalışmamalarla ön planda yer alan bir geliştirici ve bir otorite olan Edward Fredkin'e göre, "Tarihte üç büyük olay vardır. Bunlardan ilki kâinatın oluşumudur. İkincisi yaşamın başlangıcıdır. Üçüncüsü de yapay zekânın ortaya çıkışıdır." Bu cümleden hareketle, yapay zekânın potansiyeli ve gidebileceğe nokta hayal edilenin çok ötesinde olduğu söylenebilir. Baş döndürücü bir hızla ilerleyen bu teknolojinin eğitime farklı açılardan güç kattığı ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların aşımında daha büyük bir ivme yaratacağı kesindir. (Arslan, 2017). Geleceğimiz olan öğrencilerin onları bekleyen yapay zeka uygulamaları avantajları ve dezavantajlarına karşın hazırlıklı hale getirme sorumluluğu bize de düşmektedir.

Yapılan çalışmada eğiticinin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması, öğretmenlerin isteyerek çalışmaya katılmaları eğitimin başarılı olmasında avantaj sağlamıştır. Bu tür bir çalışma yapacak olanlara

1-Çalışma süresinin biraz daha uzun tutarak pratik çalışmalar yapılması sağlanabilir.

2-İlk etapta çalışmanın daha basit şekilde ele alınması

3-Eğitim ortamının daha uygun hale getirilmesi,

4-Çalışma için seçilecek öğretmenlerde teknoloji yeterliğinin ön şart olarak bakılması, çalışmada verimin daha fazla olmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71- 88.

Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları

Doğan, A. (2002). *Yapay zekâ*. Ankara: Kariyer.

İşler,B& Kılıç,M.Y .(2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Ve Gelişimi. Yeni Medya Elektronik Dergi, January 2021 Volume 5 Issue 1, p.1-11

Russell, S. J., Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Malaysia; Pearson Education Limited.

Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). *Temel Eğitimin Temel Sorunları*. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3(1), 18-34.

Timms, M. J. (2016). *Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms*. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26(2), 701-712. doi: 10.1007/s4059

Elektronik Kaynaklar

URL-4: Chopra, A. (2019, 11 Ocak). *21 Vital Chatbot Statistics for 2019.* Erişim adresi: https://outgrow.co/blog/vital-chatbot-statistics, Erişim tarihi:13.06.2023

URL-11: Joseph (2019, 10 Eylül). Artificial Intelligence In Education: Uses And Applications [Blog *yazısı].* Erişim adresi: https://robots.net/ai/artificial-intelligence-in-education-uses-and-applications/, Erişim tarihi: 13.06.2023

URL-14: Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed- an argument for AI in education.* Erişim adresi: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/, Erişim tarihi: 13.06.2023

Konu Alanı: DİĞER ...

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VELİ ÇATIŞMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Kamuran KAYA[170],

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde öğretmenle-veli arasındaki çatışma durumlarını incelemek, çatışmanın nedenlerini belirlemek ve çatışmanın çözümüne yönelik önerileri öğretmen görüşleriyle sunabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Yozgat ili Merkez ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında resmi anaokulu ve ana sınıflarında çalışan 50 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Öğretmenler tarafından algılanan, öğretmen-veli çatışması durumlarını belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri ile velilerin en çok hissedilen çatışma boyutunda çatışmalar yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle çatışmaya girdikleri konular: Veli beklentilerinin çok yüksek olması, velilerin okul öncesi eğitimin kazanımları içinde yer almayan taleplerde bulunmalarıdır. Öğretmenlerin algısıyla, çatışmanın en önemli nedeni ise velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgi eksiklikleri olması ve okul öncesi eğitime gereken önemin verilmemesidir. Okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışmasının öğretmenlerin işlerine en önemli etkisinin psikolojik boyutta olduğu, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü ve performanslarını azalttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin velilerle çatışmaları azaltmak için önerileri uzlaşma boyutunda yoğunlaşmaktadır.

Anahtar kelimeler: *: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen-Veli Çatışması.*

INVESTIGATION OF CONFLICT SITUATIONS BETWEEN TEACHER AND PARENTS IN PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine the conflict situations between teachers and parents in pre-school education, to determine the causes of conflict and to present suggestions for the resolution of conflict with the opinions of teachers. This research was interviewed with 50 teachers working in official kindergartens and nursery classes in the central district of Yozgat province in the 2020-2021 academic year. The research was carried out using the qualitative research method. A semi-structured interview form was used to determine the situations of teacher-parent conflict perceived by the teachers. According to the research findings, it was determined that preschool teachers and parents experienced conflicts in the most felt conflict dimension. The issues that preschool teachers come into conflict with parents: Parents' expectations are too high, parents make demands that are not included in the achievements of pre-school education. The most important reason for the conflict with the perception of the teachers is the parents' lack of knowledge about pre-school education and

[170] Öğretmen, kmrn_knk@hotmail.com, YOZGAT

the lack of importance given to pre-school education. It has been determined that the most important effect of teacher-parent conflict on teachers' work in preschool education is in the psychological dimension, reduces teachers' motivation and decreases their performance. Teachers' suggestions to reduce conflicts with parents focus on reconciliation.

Keywords: *Pre-School Education, Teacher-Parent Conflict.*

GİRİŞ

Çatışma, tarafların birbirleriyle olan anlaşmazlıkları olarak ortaya çıkan gerginlik halidir. Çatışma, isteklerin, duyguların, düşüncelerin, gayelerin; bireyler arasında zıt olması durumudur (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Diğer bir tanıma göre ise çatışma, birey ve grupların farklı bakış açısı veya düşünce farklılıkları açısından güç ve statü mücadelesidir (Karip, 2000).

Çatışmaya yüklenen anlamlar genel itibariyle öfke, kaos, çekişme ve kargaşadır (Mayer, 1990). Çatışmanın anlamı konusunda ortak bir görüş olmasa da genel itibariyle grupların ilişki ve görüşlerinde uyuşmazlıkların olması şeklinde belirtilmiştir (Rahim, 2001). Geçmişte çatışmalara verilen negatif manalar, yerini pozitif düşüncelere ve görüşlere bırakmıştır. Örgütler için yaşanması muhtemel, hatta gerekli görülen çatışmaların, farklı düşüncelerin ortaya çıkmasında, gizlenen sorunların gün yüzüne çıkarılıp çözülmesinde ve örgütün gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir (Rahim, 2001).

Çatışma kaynakları literatürde birçok şekilde verilmiştir. Bunlar; iletişim sorunları, örgütsel yapı, kişilik ve karakter yapısı ve kıt kaynaklar olarak tanımlanırken, insanların içinde bulundukları kültür, inanç ve değerler çatışma kaynakları arasında en çok yer alanlardır (Koçel, 1984; Korkmaz, 1994; Mayer, 1990; Rahim, 2001).

Çatışma türleri, konuya yaklaşım ve üstünde durulmak istenilen noktaların farklılığı nedeniyle çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu çeşitli sınıflandırmalar çatışmaların örgütlere etkilerine, ortaya çıkış şekillerine, analiz düzeylerine ve kaynaklarına göre incelenmiştir (Koçel, 2020; Rahim, 2001). Çatışmanın örgütlere etkileri bakımından çatışma türleri, fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak sınıflandırılmıştır (Ceylan, Ergün ve Alpkan, 2000). Fonksiyonel çatışma, örgütte giderilmesi gereken sorunlara, değişim ve gelişime olan ihtiyaca dikkat çekerek örgüt amacının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan çatışma olarak nitelendirilmektedir. Bu tür çatışmalar örgütü olumlu etkilemekte ve örgüt çalışanların performansının artmasını sağlamaktadır. Fonksiyonel olmayan çatışma ise örgüt gelişimini engelleyen, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini zorlaştıran çatışmadır (Ertürk, 1994).

Ortaya çıkış şekilleri açısından çatışma türleri; potansiyel çatışma, hissedilen çatışma, algılanan çatışma ve açık çatışma olarak dört grupta sınıflandırılmıştır. Potansiyel çatışma, sorunlara neden

olabilecek ya da çatışma potansiyeli taşıyan durumları ifade etmektedir. Bir diğeri olan algılanan çatışma ise çatışma konusunun taraflar açısından nasıl algılanıp değerlendirildiği ile ilgilidir. Bu tür çatışmalar bireylerin algılayışlarındaki farklılıklar nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Hissedilen çatışma, tarafların olaylar karşısındaki hislerini belirtmektedir. Bu çatışma türünde bireyler henüz bir eylem gerçekleştirmemiş olsa da yoğun kızgınlık, kırgınlık, öfke veya endişe gibi hisler besliyor olabilirler. Açık çatışma ise bireylerde var olan yoğun hislerin bir atağa dönüşmesi biçiminde kendini göstermektedir (Koçel, 1984).

Analiz düzeyleri açısından çatışma türleri; kişisel iç çatışma, kişiler arası çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışma olarak incelenmiştir (Rahim, 2001). Kişisel iç çatışma, bireyin kendisine ait beklentilerinin, ilgi, ihtiyaç ve hedeflerin uyuşmamasıdır. Kişiler arası çatışma, herhangi bir sebeple iki ya da daha fazla insan arasında yaşanan uyuşmazlık durumudur. Grup içi çatışma, grubun prosedürleri, amaçları, görevlerine yönelik konularda gerçekleşebilmektedir. Gruplar arası çatışma, bir örgütün birimleri arasında gerçekleşen çatışmadır (Koçel, 2020). Son olarak ise kaynağına göre çatışma türleri; duygusal, asli, çıkar, değer, hedef, misilleme, yanlış yönlendirilmiş ve yeri değiştirilmiş çatışma olarak sınıflandırılmıştır (Rahim, 2001).

Literatürde çatışmanın olumlu ve olumsuz taraflarından bahsedilmiştir. Çatışmanın olumlu sonuçları: Çatışma, ilgi ve merakı harekete geçirerek hali hazırdaki problemlerin neler olduğu, nelerden ve kimlerden kaynaklandığı ve bu sorunların nasıl çözülmesi gerektiğinin farkına varılmasını sağlar (Ertekin, 1993; Keçecioğlu, 1999). Çatışma, sorunların tartışılmasını sağlar. Soruna yönelik ilgiyi arttırır, soruna odaklanmayı kolaylaştırır ve sorun çözme becerisi geliştirir (Keçecioğlu, 1999; Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005). Bireyin kendisini değerlendirmesine imkân verir (Eren, 2012; Ertekin, 1993). Hiç görüş bildirmeyen bireylerin de düşünce ve fikirlerini ifade etmelerine olanak sağlar. Örgütte yaratıcılığı arttırır ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar (Eren, 2012; Güney, 2011; Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005). Çalışanlar arasındaki etkileşimi olumlu yönde artırarak örgütte rekabetçi bir ortamın oluşmasını sağlar. Örgütte demokratik ortamın gelişimine katkı verir (Güney, 2011; Karip, 2000; Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005). Örgüte dinamizm kazandırır. Çatışma, örgütlerde iyi bir şekilde yönetildiğinde örgütteki elemanların verimliliğini ve çalışma motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir (Bumin, 1990; Karip, 2000; Loughran, 2008; Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005).

Çatışmanın olumsuz yönleri şöyledir: Karar alınmasında gecikmelere neden olabilir. İletişim eksikliği örgüt için tehlikeli bir durum oluşturur (Güney, 2011; Özer, 2003). Performansını azaltır. Moral ve motivasyonlarını olumsuz etkiler (Güney, 2011; Zembat, 2012). Verimliliği düşürür, örgüt içerisinde şüphe yaratarak güvensizliği artırır (Güney, 2011; Korkmaz, 1994). Çalışanların arasındaki iletişimin azalmasına, bilgi paylaşımının ve işbirliğinin ortadan kalkmasına neden olur (Ertekin, 1993; Özer,

2003). Enerjinin yanlış yönde kullanımı ve çatışma nedeniyle aşırı tavizler verilmesi örgüt amaçlarına ulaşmayı engeller (Güney, 2011; Karip, 2000).

Çatışma yönetimi konusunda literatürde farklı bakış açıları göze çarpmaktadır Hanson'a (2003) göre çatışma yönetimi stratejileri kurumların formal ve informal şekline göre değişirken, Thomas (1992) çatışma yönetimi stratejilerini birlikte çalışma ve menfaat kavramları açısından yorumlamıştır. Kişiler arası çatışmalarda ise, benimsenen yaklaşımlar konusunda yapılan bir diğer sınıflandırmada iki temel kategori belirlenmiştir. Bunlar; çatışmayı yönetenlerin kendine yönelik beklentilerine odaklanması ile çatışma yaşayan tarafın beklenti ve ihtiyaçlarına odaklanmasıdır (Psenicka ve Rahim, 2002). Çatışma yönetimi stratejilerinde en çok tercih edilen gruplandırma Blake ve Mouton'un (1964) öncülük ettiği, Thomas ve Rahim (2001) gibi pek çok araştırmacının başvurduğu beşli sınıflandırmadır. Bu stratejiler; ödün verme, hükmetme, tümleştirme (bütünleştirme), kaçınma ve uzlaşmadır (Gümüşeli, 1993).

Veli öğretmen çatışmasına ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin velilerle olan ilişkilerini, yaşadıkları sorunları, karşılaştıkları çatışma durumlarını, çatışmanın nedenleri ve çatışmanın etkileriyle ilgili (Kılıç, 2019; Koç, 2018; Özdoğru, 2021; Yurdunkulu ve Oktay, 2020; Zembat, 2012) araştırma yapmışlardır. Okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim stratejileriyle ilgili (Çelik ve Tosun, 2019; Fırat, 2010; Şahin, 2007; Yurdunkulu ve Oktay, 2020) araştırma yapmışlardır. Okul öncesi eğitim kademesinde karşılaşılan sorunların ilgili (Çobanoğlu, Yıldırım ve Aydın, 2020) araştırmalar yapmışlardır. Öğretmenlerin velilerine karşı kullandıkları çatışma yönetim stratejileriyle ilgili (Cornille, Pestle ve Vanwy, 1999; Farooqi, Arshad, Khan ve Ghaffar, 2016; Johnson, 1989) araştırma yapmışlardır.

Veli öğretmen çatışmasına ilişkin yapılan araştırmaların sonucunda, velilerin okul öncesi eğitimin önemi hakkında yetersiz bilgiye sahip olması, öğretmene güvenmeme, öğretmenin görev alanıyla ilgili durumlara müdahale ve öğretmenin, eğitimci yerine bakıcı olarak algılanmasının çatışmalara neden olduğu aktarılmıştır (Kılıç, 2019; Zembat, 2012). Velilerle yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerinde mutsuzluğa, kaygıya, korkuya, gerginliğe, sinirliliğe ve çaresizlik hissine neden olduğu belirtilmiştir (Özdoğru, 2021; Yurdunkulu ve Oktay 2020). Öğretmenlerin çatışma çözümünde sıklıkla tümleştirme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları (Şahin, 2007; Zembat, 2012) çatışmaların, öğretmenlerin iş performansında ve motivasyonda düşmeye, değersizlik algısı oluşmasına ve otoritesinin sarsılmasına neden olduğu aktarılmıştır (Özdoğru, 2021). Okul yöneticileri ile şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin en çok hâkimiyet kurma stratejisini kullandığı aktarılmıştır (Cornille, Pestle ve Vanwy, 1999; Johnson, 1989). Çatışma yönetimi stratejileriyle öğretmenlerinin performansları arasında anlamlı ilişkiler olduğu, kaçınma ve ödün verme stratejilerinin öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Farooqi, Arshad, Khan ve Ghaffar, 2016). Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle

ve idarecileriyle aralarında gerçekleşen çatışmada tercih ettikleri yönetim stratejileri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Johnson, 1989).

Okul öncesi dönemde veli-öğretmen çatışmasına ilişkin yurt içi yapılmış çalışmalar sınırlı sayıdadır. Literatürdeki okul öncesi dönemde eğitime ilişkin yapılan çalışmaların öğrencilerin başarısının artırılması için veli öğretmen ilişkisinin iyileştirilmesine, ailelerin eğitime katılmalarına, okul-aile iş birliğine, öğretmen-öğrenci çatışmasına, öğretmen-yönetim çatışmasına ait konularda yoğunlaştığı ancak veli-öğretmen çatışmasıyla ilgili araştırmaların ise sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi; okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışma durumları incelenmesi, çatışmaların nedenleri, sonuçları ve çözüm önerilerin araştırılmasıdır. Bu sebeple araştırmanın literatüre okul öncesi eğitimde veli-öğretmen çatışması konusunda katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde öğretmenle veli çatışmasının hangi konularda olduğu veya ne tür çatışmalar yaşadığı, çatışmanın nedenleri, çatışmanın öğretmenlerin işleri üzerindeki etkileri, çatışmanın en aza indirilmesi için çözüm önerileri ve öğretmenin velilerden beklentilerine ulaşmaktır. Çalışmanın bu genel amacı çerçevesinde araştırmanın genel sorusu: Okul öncesi eğitimde karşılaşılan öğretmen veli çatışmaları nelerdir, bu çatışmaların nedenleri, çatışmalara yönelik çözüm önerileri nelerdir, çatışmaların öğretmelerin işleri üzerine etkisi nelerdir ve öğretmen veliler neler beklemektedir? Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, velilerle hangi konularda çatışmalar yaşamaktadır?
2. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin velilerle yaşadıkları çatışmaların nedenleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadığı çatışmaların işleri üzerinde ne tür bir etkisi vardır?
4. Okul öncesi öğretmenleri velilerle yaşanan çatışmaları en aza indirmek için ne tür çözüm yolları önerilebilir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerden beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmaya esas alınan veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak derlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi, olayların ve algıların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasını sağlayan nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmaların odak

noktası bir grup bireyin durumlarını, duygularını, algılarını, tutumlarını, değerlerini inançlarını ve deneyimlerini anlamak, açıklamak, incelemek, keşfetmek ve ortaya koymaktır (Çokluk, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB Yozgat ili Merkez ilçesinde okul öncesi eğitimde görev yapan 84 okul öncesi öğretmeni arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilen 50 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşme yapılan kişinin, kendini daha rahat ifade etmesine olanak sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma kapsamı çerçevesinde bir konu veya soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

Görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır. Bunlar; cinsiyet, mezun olunan okul, yaş ve mesleki kıdemden oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise beş maddelik açık uçlu görüşme soruları yer almaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. Velilerinizle hangi konularda çatışmalar yaşıyorsunuz?
2. Velilerinizle yaşadığınız çatışmaların nedenleri nelerdir?
3. Velilerinizle yaşadığınız çatışmaların işiniz üzerinde ne tür bir etkisi vardır?
4. Velilerinizle yaşadığınız çatışmaları en aza indirmek için ne tür çözüm yoları önerirsiniz?
5. Velilerinizden beklentileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına başlamadan önce ilgili kurul ve kurumlardan izinler alınmıştır. İlk olarak görüşme yapılacak öğretmenlerin çalıştığı 4 ortaokul belirlenmiştir. Bu okullardaki öğretmenlere ulaşılarak araştırmanın amacı ve yapılacak görüşmeler hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonucunda araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerle görüşme yeri, günü ve saati belirlenmiştir. Görüşme başlamadan önce öğretmenlere araştırmada etik ve gönüllülük konularında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-35 dakika sürmüştür. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında toplanmıştır. Yozgat ili Merkez ilçesinde devlet ortaokullarında görev yapan 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasındaki ifadeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmeler tamamlanmıştır. Öğretmen görüşmeleri tamamlandıktan sonra yine

öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki velilerle irtibata geçilerek 20 veliyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Velilere de araştırmada etik ve gönüllük konularında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı ifadeleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu ile toplanan verilerin, içerik analizi yöntemi kullanılarak derlenmiştir. İçerik analizi, çıkarım yapma esasına dayanmaktadır (Bilgin, 2006). Analiz işlemi, katılımcıların görüşme formunda verdikleri cevaplara göre sınıflandırma yapılarak oluşturulan temalar kapsamında gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler temalara ve alt temalarına göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak dönüştürülerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamaya için bazı yöntemler kullanılmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu tarafsız bir şekilde gözlemlemesi ile sağlanabilir. Araştırmacı bu aşamada esnek olması geçerlilik konusunda önemli bir kazanım sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin analizi aşamasında geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek için veri analiz sürecinin tamamı ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

İçerik analizinin güvenirliği çoğunlukla kodlamaya bağlıdır. Kodlamanın güvenirliği, kodlamanın farklı araştırmacılar tarafından aynı metnin aynı şekilde kodlanması veya aynı araştırmacının farklı zamanlarda metnin aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006). Metin araştırmacı tarafından 4'er ay arayla iki kez kodlandığında benzer tema ve alt temalar ulaşılmıştır. Temalarla alt temaların uyumu için nitel araştırmada uzman olan 3 alan uzmanından destek alınmıştır. Uzmanların görüş ve öneri ve düzeltmeleriyle son hali verilmiştir.

İçerik analizinin geçerliliği ise hedefler ve araçlar arasındaki uygunlukla ilgilidir. İçerik analizi tekniğinde olayları ya da mesajı bozmadan hedefe ulaşmayı sağlamalıdır (Bilgin, 2006). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar şunlardır: İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik, araştırmada etik ve araştırmacının rolü olarak belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, temalar, alt maddeler ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerle velilerin yaşadıkları çatışmaların belirlenmesi, nedenlerinin araştırılması, çatışmanın yönetilmesi ve en aza

indirilmesine yönelik çözüm önerileri ve öğretmenlerin velilerden beklentilerinin araştırıldığı bu çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerine açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Katılımcı ifadeleri maddeleştirilerek temalar ve alt temalar halinde tablolaştırılarak verilmiştir.

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Bulgular

Görüşme formlarında katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar sınıflandırıldığında, verilen cevapların dört ana tema altında toplanması uygun görülmüştür. Bu temalar Koçel'in (1984) çatışmaları, ortaya çıkış şekilleri açısından sınıflandırdığı temalardır.

Tablo 1

Velilerinizle ne tür (hangi konularda) çatışmalar yaşıyorsunuz?	f	%
1. HİSSEDİLEN ÇATIŞMA (%52,78) (f=38)		
1.1. Velilerin öğretmenleri bakıcı olarak görmeleri, çocuğun öz bakımı konusunda ek hizmet beklemeleri (altını almak gibi).	14	19,45
1.2. Velilerin MEB tarafından belirlenmiş kazanımların dışında kazanımlar beklemeleri (sure ezberletmek ve okuma yazma öğretimi gibi).	12	16,67
1.3. Velilerin kendi çocuklarına özel ilgi istemesi.	6	8,33
1.4. Velilerin okul öncesi eğitimi önemsememesi.	3	4,17
1.5. Çocuğun gelişiminin veli tarafından desteklememesi.	3	4,17
2. AÇIK ÇATIŞMA (%23,61) (f=17)		
2.1. Veli tarafından temin edilen malzemelerin kalitesiz olanlardan tedarik edilmesi, velilerin malzeme listesini kabarık bulmaları.	8	11.11
2.2. Veliden aidat veya etkinlik için ücret talep edilmesi.	6	8,33
2.3. Çocuğun kişisel eşyasının kaybolması veya hasar gömesi	3	4,17
3.POTANSİYEL ÇATIŞMA (%16,66) (f=12)		
3.1. Öğretmen ile veli arasındaki düşünce fikir ayrılığı.	6	8,33
3.2. Velilerin iletişime açık olmaması.	4	5,56
3.3. Öğretmen ile veli arasındaki iletişim eksikliği.	2	2,78
4. ALGILANAN ÇATIŞMA (%6,95) (f=5)		
4.1. Velilerin sınıf kurallarına uymaması.	3	4,17
4.2. Hastalanan çocuğunu iyileşmeden okula göndermesi.	1	1,39
4.3. Çocukların okula düzenli olarak gönderilmemesi.	1	1,39
TOPLAM	72	100

Tablo 1 okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalara ilişkin bulgular 4 (dört) tema altında incelenmiştir. Bu temalar; hissedilen çatışma, açık çatışma, potansiyel çatışma ve algılanan çatışmadır. Bu araştırmanın bulgulara göre; okul öncesi eğitimde öğretmenlerle veliler arasında yaşanan çatışmalar daha ziyade hissedilen çatışma altında toplanmıştır. Bu çatışmaların da, ya velilerin beklentilerinin karşılanamamasından ya da velilerin bu eğitim kademesinde öğretmenler tarafından karşılanması mümkün olmayan öğretmenin görev alanı içinde olmayan beklenti içinde

olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu yüksek beklentiler; velilerin kendi çocukları için özel ilgi beklemesi, çocuklara okuma yazma eğitimi verilmesini istemeleri, sure ezberletilmesine yönelik istekleri, çocuklarının öz bakım işlerini öğretmenlerin yapmasını istemeleri gibi beklentilerdir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadığı Çatışmaların Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaların nedenlerine odaklanılmıştır. Görüşme formlarında katılımcı öğretmenlerin çatışmanın nedenlerine ilişkin vermiş oldukları cevaplar sınıflandırıldığında verilen cevapların üç (3) tema altında birleştirilmiştir.

Tablo 2

Velilerinizle yaşadığınız çatışmaların nedenleri nelerdir?	f	%
1. VELİ KAYNAKLI DURUMLAR (%51,25) (f=41)		
1.1. Velilerin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmaması.	7	8,75
1.2. Velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgi eksiklikleri.	6	7,50
1.3. Velilerin okul öncesi eğitimin amacını bilmemeleri.	6	7,50
1.4. Velilerin öğretmenleri sürekli cep telefonundan rahatsız etmeleri.	6	7,50
1.5. Velilerin sınıfa ve etkinliklere müdahale etmeleri.	3	3,75
1.6. Velilerin çocukları hakkındaki olumsuz düşünceleri kabul etmemeleri.	3	3,75
1.7. Velilerin öğrenciler arasındaki çatışmayı dâhil olmaları.	3	3,75
1.8. Velilerin düşüncelerini öğretmenlere empoze etmeye çalışmaları.	2	2,50
1.9. Velilerin öğretmenler arası kıyaslama yapması.	2	2,50
1.10. Velilerin çocuğuna karşı ilgisiz davranması.	2	2,50
1.11. Velilerin çocuklar arasında kıyaslama yapması.	1	1,25
2. ETKİLEŞİM (%28,75) (f=23)		
2.1. Öğretmenlerin ve velilerin empati yapamaması ön yargılı davranmaları.	9	11,25
2.2. Öğretmen veli iletişimde kopukluk yaşanması.	7	8,75
2.3. Farklı bakış açılarına sahip olunması.	5	6,25
2.4. Çocuklarının arkadaşlarıyla yaşadıkları küçük olayları çok büyütmeleri.	2	2,50
3. VELİNİN İSTEKLERİ (%20) (f=16)		
3.1. Velilerin çocukların öz bakımını öğretmenden talep etmeleri.	10	12,50
3.2. Velilerin kendi çocuğuna ayrıcalıklı davranılmasını istemesi.	3	3,75
3.3. Velinin çocuğunu kendi yaş grubuna uygun olmayan sınıfa göndermek istemesi.	1	1,25
3.4. Velinin çocuğunun hareketli halinin görmezden gelinmesini istemesi.	1	1,25
3.5. Velilerin çocukların kişisel eşyalarını almak istememesi.	1	1,25
TOPLAM	80	100

Tablo 2 araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadığı çatışmaların nedenlerine ilişkin bulgulara bakıldığında çatışma nedenlerinin üç farklı tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar veli kaynaklı durumlar %51,25, etkileşim %28,75 ve velinin istekleri %20 olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin algısına göre, öğretmen-veli

çatışmasının en büyük nedeninin velilerin kaynaklı durumlardan kaynaklandığı söylenebilir. Veli kaynaklı durumlar olarak; velilerin okul öncesi eğitimini önemsememeleri, okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinde eksiklikler, sınıfa ve etkinliklere müdahale etmeleri, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi eksiklikleri, öğretmenleri sürekli cep telefonuyla rahatsız etmeleri, çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, kuralara uymamaları ve öğretmenleri birbirleriyle kıyaslamaları gibi durumlar sıralanabilir.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmaların İşleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 50 okul öncesi öğretmeninden 48 tanesi velilerle yaşadıkları çatışmalardan etkilendiklerini ve bu çatışmanın işlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin soruya vermiş oldukları cevaplar tasnif edildiğinde 3 tema altında gruplanmıştır.

Tablo 3

Velilerinizle yaşadığınız çatışmaların işiniz üzerinde ne tür bir etkisi vardır?	f	%
Etkileniyorum.	48	96
Hiç etkilenmiyorum/Beni etkilemediğini düşünüyorum.	2	4
1. ÖĞRETMEN PSİKOLOJİSİNE ETKİSİ (%54,54) (f=48)		
1.1. Moralim bozuluyor.	24	27,26
1.2. Kendimi kötü hissediyorum, psikolojim olumsuz etkileniyor.	14	15,90
1.3. Beni gün boyu etkiliyor.	8	9,09
1.4. Sinirlerim bozuluyor.	2	2,27
2. İŞE YANSITMA (%35,23) (f=31)		
2.1. Performansım ve motivasyonum düşüyor.	13	14,77
2.2. Öğrencilerime yansıtıyorum.	5	5,68
2.3. Çatışma yaşadığım velinin çocuğuna karşı ön yargı oluşuyor.	5	5,68
2.4. Konsantre olup işime odaklanamıyorum.	4	4,54
2.5. İstemeden derse yansıtıyorum.	4	4,54
3. TEPKİ (%10,23) (f=9)		
3.1. İletişim konusunda kendimi geliştirme ihtiyacı hissediyorum.	3	3,41
3.2. Haklı olduğumu göstermek için elimden geleni yapıyorum.	2	2,27
3.3. Çatışmada yaşanan olumsuzluğu eşime ve çocuklarıma yansıtıyorum.	1	1,14
3.4. Branş değiştirmek istiyorum.	1	1,14
3.5. Artık umursamıyorum.	1	1,14
3.6. Veliye olan tavrım değişiyor.	1	1,14
TOPLAM	88	100

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerle veli arasında yaşanan çatışmaların öğretmenlerin işine yansıyan yönüyle 50 okul öncesi öğretmeninden 48'i, velilerle yaşadıkları çatışmalardan etkilendiklerini ve bir şekilde bu çatışmanın sonuçlarının işlerine yansıdığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin

velilerle yaşadıkları çatışmaların işlerini etkilemesi üç temada toplanmıştır. Bu temalar; öğretmen psikolojisine etkisi, işe yansıtma ve tepki olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaların, öğretmenlerin en çok psikolojilerini etkilediği söylenebilir. Çatışmaların, öğretmenlerin psikolojisi üzerindeki etkileri; öğretmenlerin morallerinin bozulması, kendini kötü hissetmeleri, psikolojilerinin olumsuz etkilenmesi ve çatışmanın etkisinin gün boyu sürmesi biçiminde gerçekleşmektedir.

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmaları En Aza İndirmek İçin Önerilerine İlişkin Bulgular

Görüşme formlarında katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar sınıflandırıldığında, verilen cevapların 5 ana tema altında toplanması uygun görülmüştür. Bu temalar Rahim'in (2001) çatışma yönetimi stratejilerini sınıflandırdığı temalardır.

Tablo 4

Velilerinizle yaşadığınız çatışmaları en aza indirmek için ne tür çözüm yolları önerirsiniz?	f	%
1. UZLAŞMA (%36,17) (f=34)		
1.1. Sene başı toplantısında velilerle her şeyi ayrıntılı konuşma.	12	12,77
1.2. İletişim kanallarını kullanılarak sürekli iletişim halinde olma.	12	12,77
1.3. Sorunları velilerle birebir yüz yüze konuşma.	5	5,32
1.4. Velinin sorunlarını çözmeye çalışma.	3	3,19
1.5. Sabırlı ve sakin olma.	2	2,13
2. HÂKİMİYET KURMA (ZORLAMA) (%21,28) (f=20)		
2.1. Velilere okul öncesi eğitimi hakkında bilgilendirmeler yapma.	6	6,38
2.2. Velilerinizle aranıza mesafe koyma.	5	5,32
2.3. Okul öncesi eğitimi konusuna hâkim olduğunuzu gösterme.	3	3,19
2.4. Velilere seminer tarzı eğitimler verme.	3	3,19
2.5. Velilerin etkinliklere aktif katılımını sağlama.	3	3,19
3. ENTEGRE ETMEK (%20,21) (f=19)		
3.1. Kendinizi doğru ifade etme.	9	9,57
3.2. Teorik kelimeler yerine velilere anlayacakları şekilde anlatma.	5	5,32
3.3. Velilerin ne demek istediğini doğru anlama.	5	5,32
4. KAÇINMA (%11,70) (f=11)		
4.1. Velilerin ısrar ve ricalarını mevzuatta yoksa asla yapmama.	5	5,32
4.2. Mesaj yoluyla iletişimi kullanmama.	2	2,13
4.3. Veliye, sürekli çocuğunun olumsuz yönlerini söylememe.	2	2,13
4.4. Çatışma çıkması muhtemel konuları velinizle paylaşmama.	2	2,13
5. ÖDÜN VERME (%10,64) (f=10)		
5.1. Çatışmanın sonlanması için gerekirse taviz verme.	5	5,32
5.2. Ev ziyaretleri yaparak velilerinizin gönlünü kazanma.	3	3,19
5.3. Tartışmalarda alttan alan taraf olma.	2	2,13

TOPLAM	94	100

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaları en aza indirmek için öneriler beş temada toplanmıştır. Bu temalar, uzlaşma, hâkimiyet kurma, entegre etme, kaçınma ve ödün verme olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları çatışmaları azaltabilmek için yaptıkları önerilerin birincisi uzlaşmadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, sene başı toplantısında velilerle her şeyi ayrıntılı konuşmaları, iletişim kanallarını açık tutarak velilerle sürekli iletişim içinde olmaları önerilmiştir. Sorunların velilerle birebir görüşülerek çözülmesi, velilerle iletişimde yüz yüze iletişimin tercih edilmesi, sabırlı ve sakin olunması ve velilerin sorunlarının çözülmesine çalışılmasını tavsiye edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine ilişkin önerilerin ikincisi ise hâkimiyet kurmadır. Bu doğrultuda; öğretmenlerin velilerle iletişimde aralarına mesafe koyması, çocuk eğitimi konusunda uzman olduklarını velilere hissettirmeleri, velilere okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirici eğitimler vermeleri, yasal dayanağı bulunmayan ve mesleki etikle bağdaşmayan velilerin taleplerini asla yerine getirmemeleri ve velilere etkinliklerde görev vererek aktif katılımını sağlamaları önerilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaları en aza indirebilmek için önerilerinden üçüncüsü entegre etmektir. Bu kapsamda öneriler; öğretmenlerin, velilere kendilerini doğru anlatmaları, velilerin anlattıklarının da öğretmen tarafından doğru anlaşılması şeklinde ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çatışmanın en aza indirilmesi için kaçınma temasına ilişkin önerileri; velilerin isteklerinin mevzuat doğrultusunda yerine getirin, velilerinizle mesaj yoluyla iletişim kurmayın, veliye sürekli olarak çocuğunun olumsuz yönlerini söylemeyin ve çatışma çıkması muhtemel konuları velinizle paylaşmayın. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaları en aza indirebilmek için önerilerine ilişkin sorulara verilen cevaplardan ödün verme temasına ilişkin önerileri; ev ziyaretleri yaparak velilerinizin gönlünü kazanın, çatışmanın sonlanması için gerekirse ödün verin ve tartışmalarda alttan alan taraf siz olun.

5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin velilerden beklentilerine ilişkin verdikleri cevaplardan bu beklentilerin iki tema etrafında toplandığı görülmüştür.

Tablo 5

Velilerinizden beklentileriniz nelerdir?		
1. ÖĞRETMENİN KENDİSİ İÇİN BEKLENTİLERİ (%69,70) (f=69)	f	%
1.1. Öğretmene karşı saygılı olsunlar.	14	14,15
1.2. Öğretmenlere destek versinler, iş birliği yapsınlar.	12	12,12
1.3. Öğretmenlere güvensinler.	10	10,10

1.4. Öğretmene ve sınıfa müdahale etmesinler.	9	9,09
1.5. Bir sorun olduğunda ilk önce öğretmenle görüşsünler, hemen üst makama şikâyet etmesinler.	8	8,08
1.6. Öğretmeni bakıcı olarak görmesinler.	8	8,08
1.7. Öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi önemsesinler.	5	5,05
1.8. Öğretmene karşı açık ve dürüst olsunlar.	3	3,03
2. ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BEKLENTİLER (%30,30) (f=30)		
2.1. Okulda öğretilenleri evde tekrar etsinler.	7	7,07
2.2. Çocuklarıyla etkili vakit geçirsinler.	6	6,06
2.3. Eve gönderilen çalışmalarda çocuklara yardım etsinler.	5	5,05
2.4. Çocuklarının gelişimine destek versinler.	5	5,05
2.5. Çocuklarını okula zamanında getirip zamanında alsınlar.	3	3,03
2.6. Çocuklarına olumlu davranışlarda rol model olsunlar.	2	2,02
2.7. Anne ve baba, çocuğa karşı ortak tutum geliştirsinler.	2	2,02
TOPLAM	99	100

Tablo 5'te Okul öncesi öğretmenlerinin, çatışmanın önlenmesi için velilerden beklentilerine ilişkin verdikleri cevaplardan, bu beklentilerin iki tema etrafında toplandığı anlaşılmaktadır. Bunlar; öğretmenin kendisi için beklentileri ve öğrencilere yönelik beklentileri olarak belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, kendisi için velilerden beklentileri: Öğretmenlere karşı saygılı olmaları, öğretmenlere eğitim konusunda destek vermeleri, öğretmenle işbirliği yapmaları, bir problem olduğunu düşündüklerinde doğrudan öğretmenle görüşmeleri, öğretmene ve sınıfa müdahale etmemeleri, öğretmenlerine güvenmeleri, öğretmeni ve okul öncesi eğitimi önemsemeleri, öğretmeni bakıcı olarak görmemeleri ve öğretmenlere karşı dürüst olmalarıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaya çıkan bulguların literatür bağlamında tartışılmasına, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları; öğretmen-veli çatışmasının hangi konularda yoğunlaştığı, çatışmanın nedenlerini, çatışmanın öğretmenin işi üzerine etkisini, çatışmaları önlemeye yönelik çözüm önerilerini ve öğretmenlerin velilerden beklentilerini içermektedir.

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalara ilişkin sonuçlar 4 (dört) tema altında incelenmiştir. Bu temalar; hissedilen çatışma, açık çatışma, potansiyel çatışma ve algılanan çatışmadır. Bu araştırmanın bulgulara göre; okul öncesi eğitimde öğretmenlerle veliler arasında yaşanan çatışmalar daha ziyade hissedilen çatışma altında toplanmıştır. Bu çatışmaların da, ya

velilerin beklentilerinin karşılanamamasından ya da velilerin bu eğitim kademesinde öğretmenler tarafından karşılanması mümkün olmayan öğretmenin görev alanı içinde olmayan beklenti içinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu yüksek beklentiler; velilerin kendi çocukları için özel ilgi beklemesi, çocuklara okuma yazma eğitimi verilmesini istemeleri, sure ezberletilmesine yönelik istekleri, çocuklarının öz bakım işlerini öğretmenlerin yapmasını istemeleri gibi beklentilerdir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular ile Hobjila'nın (2014) çalışmasındaki, velilerin öğretmenlerden eğitim faaliyetlerinin dışında kalan bakım hizmetlerini beklemesi ve velinin çocuğu için özel ilgi beklemesi bulguları paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Zembat'ın (2012) çalışmasındaki, öğretmenin bakıcı olarak algılanması bulgusu, araştırmadaki bulgularıyla uyumludur. Velilerin karşılanması mümkün olmayan beklentilerinin olduğu, velilerin bu beklentilerin öğretmen tarafından karşılanmasını istedikleri belirtilmiştir (Kılıç, 2019; Özdoğru, 2021; Zembat, 2012). Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin, velilerine sene başı veli toplantılarında okul öncesi eğitimin amaç ve kazanımları hakkında genel bilgiler sunması, kendisinin yapabilecekleri ve yapamayacakları hakkında bilgiler vermesi önerilebilir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadığı Çatışmaların Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadığı çatışmaların nedenlerine ilişkin bulgulara bakıldığında çatışma nedenlerinin üç farklı tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar veli kaynaklı durumlar %51,25, etkileşim %28,75 ve velinin istekleri %20 olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin algısına göre, öğretmen-veli çatışmasının en büyük nedeninin velilerin kaynaklı durumlardan kaynaklandığı söylenebilir. Veli kaynaklı durumlar olarak; velilerin okul öncesi eğitimini önemsememeleri, okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinde eksiklikler, sınıfa ve etkinliklere müdahale etmeleri, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi eksiklikleri, öğretmenleri sürekli cep telefonuyla rahatsız etmeleri, çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, kuralara uymamaları ve öğretmenleri birbirleriyle kıyaslamaları gibi durumlar sıralanabilir. Bu araştırmadaki bulgu ile Zembat'ın (2012) çalışmasındaki, velinin okul öncesi eğitimi konusundaki bilgi eksikliği, velilerin sınıfa ve öğretmene müdahale etmesi bulguları paraleldir. Bununla birlikte Özdoğru'nun (2021) çalışmasındaki, velilerin sorumluklarını yerine getirmemesi, öğretmeni meslektaşlarıyla kıyaslaması, velilerin öğretmen otoritesini sarsan ve öğretmeni değersizleştiren davranışlar sergilemesi bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul öncesi eğitimde öğretmen-veli çatışmasının, etkileşim konusu altındaki nedenler şunlardır; öğretmenlerin velilerle iletişimde yaşadıkları sorunlar, karşılıklı yanlış anlamaların olması, görüş ayrılıkları, öğretmenlerin veliye karşı empati yapamamaları gibi nedenler belirtilmiştir. Bu araştırmadaki bulgu ile Koç'un (2018) çalışmasındaki, öğretmenlerle velilerin ortak bir görüşte

buluşamadıkları, öğretmenlerle velilerin iletişim ve etkileşimlerinin zayıf olduğu bulgusu örtüşmektedir. Öğretmenle veli arasındaki iletişimde karşılıklı yanlış anlaşılmaların ortadan kaldırılması ve empati duygusunun geliştirilmesi için öğretmenlerin velilerle iletişim kurarken ben dilini kullanmaları ve yüz yüze iletişimi tercih etmeleri önerilebilir (Sağbaş ve Özkan, 2022).

Öğretmenle velinin çatışmasına neden olan faktörler incelendiğinde; çatışmanın çıkmasında hem öğretmenden hem de veliden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. İletişimsel problemlerin olması, öğretmenle veli arasındaki görüş ayrılıkları ve öğretmenlerin, velilere anlayış göstermemesi çatışmaların çıkmasına neden olabilir. İletişimde yanlış anlaşılmaların önüne geçmek ve öğretmenle velinin birbirlerini ortak bir payda da buluşmalarını sağlamak için daha çok yüz yüze iletişimi tercih etmeleri önerilebilir. Mesaj yoluyla veya telefon görüşmeleri sırasında duygu ve düşüncelerin daha doğru ifade edilmesini sağlayan jest ve mimikler olmadığından yanlış anlaşılmalar olabilir. Bu noktada, iletişim kaynaklı problemlerin çözümünde de en etkili yöntemin yüz yüze yapılan görüşmeler olduğu söylenebilir.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmaların İşleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerle veli arasında yaşanan çatışmaların öğretmenlerin işine yansıyan yönüyle 50 okul öncesi öğretmeninden 48'i, velilerle yaşadıkları çatışmalardan etkilendiklerini ve bir şekilde bu çatışmanın sonuçlarının işlerine yansıdığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin velilerle yaşadıkları çatışmaların işlerini etkilemesi üç temada toplanmıştır. Bu temalar; öğretmen psikolojisine etkisi, işe yansıtma ve tepki olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaların, öğretmenlerin en çok psikolojilerini etkilediği söylenebilir. Çatışmaların, öğretmenlerin psikolojisi üzerindeki etkileri; öğretmenlerin morallerinin bozulması, kendini kötü hissetmeleri, psikolojilerinin olumsuz etkilenmesi ve çatışmanın etkisinin gün boyu sürmesi biçiminde gerçekleşmektedir. Bu araştırmadaki bulgu ile Özdoğru'nun (2021) çalışmasındaki, öğretmenle veli arasındaki çatışmaların; öğretmenlerin psikolojilerini kötü yönde etkileyen olumsuz duygular yaşanmasına ve morallerinin bozulmasına neden olduğu bulgusunun paralel olduğu söylenebilir. Ergen ve İnce'nin (2017) çalışmasında, velilerin öğretmenlere gereken desteği vermeyerek öğretmenin moralini bozduğu ve olumsuz duygular yaşamasına neden oldukları öne sürülmüştür. Şişman ve Turan ise (2004) velilerin öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirip öğretmene eğitimde destek olmalarının öğretmeni öğrenme süreçlerinde güçlendireceğini ve öğretmenin moral ve motivasyon kazanmasına katkı sağlayacağını ifade edilmektedir. Öğretmenlerin moral ve motivasyonu pozitif olduğunda işe yaklaşımları da olumlu yönde etkilemektedir (Çelebi ve Tatık, 2019).

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerden Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin, çatışmanın önlenmesi için velilerden beklentilerine ilişkin verdikleri cevaplardan, bu beklentilerin iki tema etrafında toplandığı anlaşılmaktadır. Bunlar; öğretmenin kendisi için beklentileri ve öğrencilere yönelik beklentileri olarak belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, kendisi için velilerden beklentileri: Öğretmenlere karşı saygılı olmaları, öğretmenlere eğitim konusunda destek vermeleri, öğretmenle işbirliği yapmaları, bir problem olduğunu düşündüklerinde doğrudan öğretmenle görüşmeleri, öğretmene ve sınıfa müdahale etmemeleri, öğretmenlerine güvenmeleri, öğretmeni ve okul öncesi eğitimi önemsemeleri, öğretmeni bakıcı olarak görmemeleri ve öğretmenlere karşı dürüst olmalarıdır. Bu araştırmadaki bulgu ile Özdoğru'nun (2021) araştırmasındaki velilerin sorumluklarının bilincinde hareket ederek ve öğretmenlere yeterince güvenmesi gerektiği, öğretmen otoritesini sarsan ve öğretmeni değersizleştiren veli davranışlarından uzak durması gerektiği bulgularıyla paraleldir. Öğretmenle veli arasındaki sorunların, öğretmen-veli ilişkilerinde öğretmenlerin beklentileriyle uyumlu olmayan veli davranışlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmalarında velilerin eğitim süreçlerine katılımında velilerin olumsuz tutum ve tavırlarının önemli engellerden olduğu aktarılmıştır. Karataş ve Çakan'ın (2018) yaptığı araştırmada ise velilerin eğitim öğretim sürecine sürekli müdahalesinin öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görüldüğü belirtilmektedir. Babaoğlan (2017) ise araştırmasında öğrenci başarısında en etkili olan durumlardan birinin velilerle ilgili sorunlar olduğunu belirlemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, velilerden, öğrencilere yönelik beklentileri ise; anne ve babanın çocuğa karşı ortak tutum geliştirmesi, eve gönderilen çalışmalarda çocuklarına yardım etmeleri, öğretmenin okulda öğrettiklerini evde tekrar ettirmeleri, çocuklarıyla etkili vakit geçirmeleri, çocuklarını okula zamanında getirip zamanında almaları, velilerin çocuklarına rol model olmaları ve çocuklarının gelişimine destek vermeleri şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki bulgu ile Koç'un (2018) çalışmasındaki, çocuğa yönelik anne baba tutumların ortak olması ve velinin çocuğuyla etkili vakit geçirme bulguları uyumludur. Zembat (2012) araştırmasında, velilerin okul öncesini bakıcılık olarak algıladıkları için bu dönemi ve bu dönemde verilen eğitimi evde desteklemediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz'ın (2015) araştırma bulgularına göre, okul öncesi döneminde verilen eğitimin önemli olduğunun anlaşılması ve velilerin çocuklarının gelişimine desteklemeleri vurgulanmıştır. Cömert ve Güleç (2019) araştırmasında, okul öncesi eğitiminin önemini ve çocuğun bu dönemde kazandığı alışkanlıklar üzerinde ailenin rolünün önemli olduğuna değinmişlerdir. Ertör'ün (2015) çalışmasında ise okul öncesi eğitiminde, eğitimin sürekliliği açısından okulda verilen eğitimin evde devam etmesi için ailelere büyük görevler düştüğü ailenin çocuğuna karşı sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerden Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenle velinin etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için şunlar önerilebilir; öğretmen her bir veliyle görüşmek için zaman ayırmalıdır. Öğretmenle veli, görüşmek için uygun bir zaman ve yer belirleyerek görüşmeyi gerçekleştirirlerse, belirledikleri konuya ilişkin bir çözüm üretebilirler. Zamansız ve plansız yapılan görüşmeler, aceleyle, uygun olmayan şartlarda yapıldığı için amacına ulaşamayabilir. Yine öğretmenle veli arasında kurulan ilişkilerin sağlıklı olması için, iletişimde kullandıkları dilin anlaşılır ve doğru ifade edilir nitelikte olduğuna dikkat edilmelidir. Yanlış anlaşılmaların önüne geçmek için anlatılanların örneklerle somut hale getirmesi sağlanabilir. Öğretmenle veli arasında ilişkilerin, öğrencilerin başarısını, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi, velini okulla olan ilişkisini hatta velinin öğrenciyle olan ilişkisini etkilediği söylenebilir. Bu yüzden öğretmenle veli arasındaki ilişkinin olumlu olması, velinin çocuklarıyla olan iletişimini güçlendirerek çocuklarının daha iyi tanıyıp, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayabilir. Bu sayede çocuklarının gelişimine anlamlı katkılar sunabilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak; öğretmenlerle velilerin yaşantılarının, inançlarının, sosyal ve kültürel yapılarının birbirinden farklı olması doğaldır. Farklılıkların bir çatışma konusu değil, zenginlik olduğu göz önüne alınarak, çatışmaların makul bir şekilde yönetilmesi ve en aza indirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının aralarında meydana gelen çatışmaları ortadan kaldırmak, görmezlikten gelmek yerine, yapıcı ve yaratıcı bir hareketliliğin sağlayıcısı olarak görmek daha faydalı olacaktır (Karip, 2000). İyi yönetilebilen bir çatışma; öğretmenlerle veliler arasında daha iyi ilişkilerin geliştirilmesini, bireyin kendisine saygısının artırılmasını, etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesini, problemlerin farkına varılarak problemin tanınmasını, probleme yönelik daha iyi çözümler üretilmesini, monotonluğu azaltmasını ve tüm paydaşların eğitime etkin katılımını sağlaması bakımından, öğretmen için değerli bir çözüm aracına dönüşebilir.

Bu çalışma okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışmasını öğretmen algısı ile sorgulamıştır. Benzer çalışmanın velilerin algılarıyla tekrarlanması literatüre farklı katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E.M. (2006), Örgütsel Davranış. İstanbul: Arıkan Basın Yayın.

Cömert, D. ve Güleç, H. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. Sosyal Bilimler Dergisi, 133-145.

Çelebi, N. ve Tatık, R. Ş. (2019). Prediction of Level of Job Satisfaction of Teachers on Perception of Organizational Trust of Teachers: Study of Regression Analysis. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(5).

Babaoğlan, E. (2017). Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak İçin Yapılabilecekler. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,14(37), 23-40.

Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnekler Çalışmalar (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bumin, B. (1990). İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (31. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ceylan, A., Ergün, E. ve Alpkan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1(2), 39-51.

Cornille, T. A., Pestle, R. E. ve Vanwy, R. W. (1999). Teachers' Conflict Management Styles With Peers and Students' Parents. International Journal of Conflict Management, 10(1), 69-79.

Çelik, K. ve Tosun, A. (2019). Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), 99-121.

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Aydın, Y. Ç. (2020). Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Bir Bakış: Aileler, Öğretmenler ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(2), 407-430.

Çokluk, Ö. (2014). Araştırma Yöntemleri: Yeni Başlayanlar İçin Adım Adım Araştırma Rehberi (3. baskı). Ankara: Edge Akademi.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(3), 399-431.

Eren, E. (2012). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (13. baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım.

Ergen, H. ve İnce, Ş. (2017). İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri: Mersin Örneği. The Journal of Educational Research, 3(1), 37-57.

Ertekin, Y. (1993). Stres ve Yönetim. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda Çatışma, Çatışma Nedenleri, Çatışmanın Yönetimi ve Erciyes Üniversitesinde Bir Anket Uygulaması. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11, 121-147.

Ertör, E. (2015). İlkokullarda Görev Yapan Anasınıfı Öğretmenlerinin Yaşadıkları Yönetsel Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Fırat, S. (2010). Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Farooqi, M., Arshad, F., Khan, H. ve Ghaffar, A. (2016). Interplay of Conflict Management Styles With Teachers' Performance. International Journal of AYER, 1(2), 305-320.

Gümüşeli, A. İ. (1993). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güney, S. (2011). Örgütsel Davranış (3.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hanson, E. M. (2003). Educational Administration and Organizational Behavior (5th edition). USA: Pearson Education.

Hobjila, A. (2014). Challenges in Continuing Education of Primary and Preschool Teachers in Romania: Teachers–Students' Parents Communication. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142, 684-690.

Johnson, P. E. (1989). Conflict in School Organizations and Its Relationship to School Climate. Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. İlköğretim Online, 17(2), 834-847.

Karip, E. (2000). Çatışma Yönetimi (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Keçecioğlu, T. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Yönetim. Mercek Dergisi, 14, 98-111.

Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Koç, M. H. (2018). Veli Görüşlerine Göre Veli Öğretmen İlişkisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Veli Öğretmen İlişkisinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 47(218), 55-76.

Koçel, T. (2020). İşletme Yöneticiliği (18. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Koçel, T. (1984). İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış (2. baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

Korkmaz, M. (1994). Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Loughran, S.B. (2008). The Importance of Teacher/Parent Partnerships: Preparingpre-Service and In-Service Teachers. Journal of College Teaching and Learning (TLC), 5(8), 35-38.

Mayer, R. J. (1990). Conflict Management: The Courage to Confront. Columbus, Ohio: Battelle Press.

Oktay, F. (2020). Okul ve Aile İletişimi Okul Öncesi Eğitim ve Ebeveyn İlişkileri Örneklemi. European Journal of Educational and Social Sciences, 5(2), 113-122.

Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda Öğretmen-Veli İlişkisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 1(1), 68-76.

Özer, L. Ş. (2003). Satış Elemanı Performans Değerlendirme Kriterlerine Yönelik Literatür Araştırması. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(2), 169-203.

Psenicka, C. ve Rahim, M. A. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. The International Journal of Organizational Analysis, 10, 302- 326.

Rahim, M. A. (2001). Managing Conflict in Organizations (3rd edition). Connecticut, London: Quorum Books Westport.

Sağbaş, N. Ö. ve Özkan, C. (2022). Veli ile Yaşanan Çatışmanın Öğretmen Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(1), 414-433.

Şahin, A. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Milli Eğitim Dergisi, 40(188), 125 143.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. Journal of Organizational Behavior, 13(3), 265-274.

Tutar, H., Yılmaz, M.K. ve Erdönmez, C. (2005). İşletme Becerileri Grup Çalışması (6. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdunkulu, A. ve Oktay, A. (2020). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). Trakya Eğitim Dergisi, 10(1), 285-302.

Zembat, R. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yöneticisi, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Algıladıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. Eğitim Bilim, 37(163), 203-215.

Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(3), 68-94.

ATÖLYE POSTER BİLDİRİLER

2171

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

OKUMA SAATİ E-TWİNNİNG ETKİNLİĞİ

İnci YILMAZ ŞİMŞEK[171],

ÖZET

Anne baba eğitiminin çocukların eğitiminde ne denli önemli olduğunu aşikardır. 2021-2022 Eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen Okuma Saati adlı eTwinning projesi ile bu konuda bir çalışma gerçekleştirmiştir. Proje dahilinde çocukların örnek aldığı velileri ile kitap okuma saati düzenlemeleri, ebeveynlerin her gün yarım saatlerini kitaba ve çocuklarıyla verimli zaman geçirmeye ayırmaları sağlanmıştır.

Kurucu üyesi olduğum Okuma Saati adlı eTwinning projesinde yurtiçinden dört okul, altı öğretmen, kırk sekiz öğrenci yer almıştır. Projede yer alan dört öğretmen yazarın kitapları veliler ve öğrenciler tarafından okunup incelenmiştir. Kitaplar ile ilgili çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Proje 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde başlatılıp tamamlanmıştır. Bu kısa süre içerisinde örnek eTwinning projesi olarak Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen çevrimiçi oturumda sunumu yapılmıştır. Proje dahilinde veliler ve öğrenciler okudukları kitapların yazarları Berkan KAYA, Muhammed EROL, Fatih KARAHAN ve İnci YILMAZ ŞİMŞEK ile tanışıp sohbet ermiştir. Bununla birlikte öğrenci ve veliler okudukları kitapların yazarlarına sorular sormuş, çevrimiçi ve çevrimdışı etkinliklere katılım sağlamıştır. Okuma Saati eTwinning projesi dahilinde öğrenciler yaparak yaşayarak uygulamalar yapmıştır. Etkinlikler öğretmen kontrolünde müfredata uygun şekilde ders saatlerinde uygulanarak derslere entegre edilmiştir. Öğrenciler projenin her basamağında söz sahibi olmuş yapılan etkinliklere öğretmenleri ve velileri ile birlikte karar vermiştir. Okul içinde yüz yüze okul dışında çevrimiçi olarak gerçekleştirilen toplantılarda veliler ve öğrenciler aylık etkinlik önerilerinde bulunmuş yapılan toplantılarda etkinlikler değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantılarda çoğunluğun kararı ile projenin yıllık planına teklif edilen etkinlikler dahil edilmiştir. Öğrencilerin ilgisini eTwinning projelerine çekmek için öğrencilerin kendi fikirleri ile proje şekillendirilmiştir. Böylece öğrenciler projeyi sahiplenerek projede değerli olduklarını hissetmişlerdir. Etkinlik seçiminde öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Bilgisayar teknolojileri ve Web 2.0 araçları etkinliklere entegre edilerek öğrencilerin ilgisi canlı tutulmuştur. Proje dahilinde proje başlamadan önce projenin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilere özgün ön test hazırlanıp uygulanmış proje bitiminde hazırlanan ölçek tekrar öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından doldurulmuştur. Test sonunda öğrenci, öğretmen ve velilerin eTwinning projelerine karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği saptanmıştır. Okuma Saati eTwinning Etkinliği Atölyesi kapsamında eTwinning projesi olarak ulusal kalite etiketi almaya hak kazanan projenin tanıtılması, eTwinning projeleri hakkında bilgi verilmesi, veli desteği, öğrencilerin aktif katılımı gibi konuların işlenmesi; proje dahilinde uygulanan yaratıcı yazarlık etkinliklerinin yapılacak atölyede gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Yaratıcı yazarlık etkinlikleri İnci YILMAZ ŞİMŞEK tarafından hazırlanan Öğretmenler için Yaratıcı Yazarlık El Kitabı vasıtası ile uygulanması planlanmıştır. Gerçekleştirilecek

[171] Öğretmen, inadinakivircik@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Okuma Saati eTwinning Etkinliği Atölyesi'nin öğretmenlerin eTwinning projelerine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyerek eğitime katkı sunması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *eTwinning projesi, Kitap, Yazar, Kitap Okuma, Okuma Alışkanlığı, Ebeveyn Eğitimi, Yaratıcı Yazarlık.*

READING HOUR E-TWINNING EVENT

ABSTRACT

It is obvious how important the education of parents is in the education of children. He carried out a study on this subject with the eTwinning project called Reading Hour, which was carried out in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the project, it was ensured that the children took a role model and arranged a reading time with their parents, and it was ensured that the parents allotted half an hour each day to the book and to spend productive time with their children. Four schools, six teachers and forty-eight students from Turkey took part in the eTwinning project, Reading Hour, of which I am a founding member. The books of the four teachers and authors involved in the project were read and examined by parents and students. Various activities related to the books were held. The project was initiated and completed in the second semester of the 2021-2022 academic year. In this short time, it was presented as an exemplary eTwinning project in the online session organized by the Kırklareli Directorate of National Education. Within the scope of the project, parents and students met and chatted with the authors of the books they read, Berkan KAYA, Muhammed EROL, Fatih KARAHAN and İnci YILMAZ ŞİMŞEK. In addition, students and parents asked questions to the authors of the books they read and participated in online and offline activities. Within the scope of the Reading Hour eTwinning project, students made practices by doing and living. The activities were integrated into the lessons by applying them during the lesson hours in accordance with the curriculum under the control of the teacher. The students had a say in every step of the project and decided on the activities together with their teachers and parents. Parents and students made monthly activity suggestions in the meetings held in the school face-to-face outside the school, and the activities were evaluated in the meetings held. At the meetings held, the activities proposed were included in the annual plan of the project with the decision of the majority. In order to attract students' attention to eTwinning projects, the project was shaped by the students' own ideas. Thus, the students felt that they were valuable in the project by owning the project. Students were given the right to speak in the selection of the activity. Students' interest was kept alive by integrating computer technologies and Web 2.0 tools into the activities. Within the scope of the project, a pre-test was prepared and applied to the teachers, students and parents who are the stakeholders of the project before the project started, and the scale prepared at the end of the project was filled in again by the teachers, students and parents. At the end of the test, it was determined that the attitudes of students, teachers and parents towards eTwinning projects improved positively. Reading Hour Within the scope of the eTwinning Activity Workshop, introducing the project that has been awarded the national quality label as an eTwinning project, providing information about eTwinning projects, parent support, active participation of students ; The creative writing activities implemented within the scope of the project are planned to be carried out in the workshop to be held. Creative writing activities are planned to be implemented through the Creative Writing Handbook for Teachers prepared by İnci YILMAZ ŞİMŞEK. It is aimed that the Reading Hour eTwinning Activity Workshop will contribute to education by positively influencing teachers' attitudes towards eTwinning projects.

Keywords: *eTwinning project, Book, Author, Reading Book, Reading Habit, Parent Education, Creative Writing.*

GİRİŞ

Anne baba eğitiminin çocuklarının eğitiminde ne denli önemli olduğunu aşikardır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen Okuma Saati eTwinning projesi boyunca çocukların sözlerini değil davranışlarını örnek aldığı veliler projeye dahil edilmiştir. Okuma Saati adlı eTwinning projesinde dört okul, altı öğretmen, kırk sekiz öğrenci yer almıştır. Projede dört öğretmen yazarın kitapları veliler ve öğrenciler tarafından proje dahilinde okunmuştur. Berkan KAYA tarafından kaleme alınan 'Tılsımlı Hançer', Muhammed EROL tarafından kaleme alınan 'Afrikalı Çocuk', Fatih KARAHAN tarafından kaleme alınan 'Sait' ve İnci YILMAZ ŞİMŞEK tafından kaleme alınan 'Şen Yuva' . Bu kitaplar ve yazarların yanı sıra yine öğretmen yazarlardan biri olan 'Öğretmen Yazarlar Paltformu' ve öğretmen yazarların kitaplarını yayınlayan 'Girişim Yayınları'nın kurucusu olan Recep ÖZKUL proje dahilinde veli ve öğrencilerle buluşmuştur. Yapılan çevrimiçi toplantılarda öğrenciler ve veliler etkin katılım sağlamıştır. Görev paylaşımı yapılmış öğrenciler sunumlarda aktif rol oynamıştır.

Proje başlangıcında;

Pandemi döneminde evde ekran başında zaman geçiren ebeveynler ve çocukları arasında kitap yardımı ile bağ kurmak,

Çocukların örnek aldığı velileri ile kitap okuma saati düzenlemeleri,

Velilerin her gün yarım saatlerini kitaba ve çocuklarıyla verimli zaman geçirmeye harcamaları amaçlanmıştır.

Okuma Saati eTwinning projesinde veliler de öğrencilerle birlikte projede aktif görev almıştır. Proje vasıtası ile çocukların ve velilerin her gün yarım saatlerini birlikte kitap okuyarak, zamanlarını verimli bir şekilde kullanmaları sağlanmıştır.

Projedeki ana hedef kitap okuma sevgisini öğrencilerin örnek aldığı, vakitlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri ebeveynlerine aşılamak olmuştur. Bu ana amaç dışında projenin alt amaçları şu şekilde saptanmıştır:

Öğrencilerin aileleri ile birlikte nitelikli vakit geçirmelerini sağlamak,

Velilerin ve öğrencilerin kitap yazarları ile söyleşi yapıp kitap üzerine fikirlerini ve yorumlarını paylaşmalarını sağlamak,

Öğrencilerin Web 2.0 araçları ile tanışmaları ve tasarım yapmalarını sağlamak,

Öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların paylaşılmasını desteklemek,

Öğretmenler için Yaratıcı Yazarlık El Kitabı adlı uygulamalı etkinlik kitabından yola çıkarak yaratıcı yazarlık teknikleri ile kolektif kitap hazırlamak; bu yolla birlikte çalışma, ortak ürün oluşturma, işbölümü yapma gibi davranışlar edinmelerini desteklemek,

Toplantılar düzenleyip öğrenci ve velilerin önerdiği etkinlikleri projeye dahil etmek,

Proje boyunca veliler ve öğrencilerin projenin yürütülmesinde ve etkinliklerin seçiminde aktif rol oynamasını teşvik etmek,

Kolektif çalışmalar yaparak işbirliği sağlamak,

Sanatsal, kültürel, teknolojik ürünler üretmeyi teşvik etmek,

Bilişim ve teknolojiyi aktif bir biçimde proje dahilinde kullanmak,

Projede yer alan öğretmen, öğrenci ve velilerin her ay belirlenen kitapları birlikte okumaları, kitabı incelemeleri, kitap üzerinde tartışmaları ve bütün bunları yaparken eğlenmelerine fırsat vermek.

YÖNTEM

Çevrimiçi ve çevrimdışı etkinliklerle Okuma Saati adlı eTwinning projesi yürütülmüştür. Okuma Saati projesi dahilinde öğrenciler yaparak yaşayarak uygulamalar yapmıştır. Grup çalışmaları ile birlikte çalışma ve üretim sağlanarak aidiyet hissi, oluşturulmuştur. Etkinlikler öğretmen kontrolünde müfredata uygun bir şekilde ders saatlerinde uygulanarak derslere entegre edilmiştir. Öğrenciler projenin her basamağında söz sahibi olmuş yapılan etkinliklere öğretmenleri ve velileri ile birlikte karar vermiştir. Veliler ve öğrenciler aylık etkinlik önerilerinde bulunmuş yapılan toplantılarda etkinlikler değerlendirilmiştir. Toplantılarda çoğunluğun kararı ile projenin yıllık planına etkinlikler dahil edilmiştir. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve aidiyet duygusu oluşturmak için öğrencilerin kendi fikirleri ile proje şekillendirilmiştir. Böylece öğrenciler projeyi sahiplenerek projede değerli olduklarını hissetmişlerdir. Etkinlik seçiminde öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Bilgisayar teknolojileri ve Web 2.0 araçları etkinliklere entegre edilerek öğrencilerin ilgisi canlı tutulmuştur. Proje dahilinde proje başlamadan önce projenin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilere özgün ön test hazırlanıp uygulanmış proje bitiminde hazırlanan ölçek tekrar öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından doldurulmuştur. Ölçekler değerlendirildiğinde öğrenci, öğretmen ve velilerin eTwinning projelerine karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği saptanmıştır.

Projede kullanılan öğretim stratejileri:

- *Sunuş yoluyla öğretim stratejisi* kullanılarak; etkinlikler öğrencilere anlatılmıştır. Projede yer alan öğrenciler de etkinlikleri arkadaşlarına sunmuş, padlette, twinspace üzerinden yazarak, video çekerek çalışmalarını akranları ile paylaşmıştır.
- *Bunuş yoluyla öğretim stratejisi* kullanılarak; projenin başından itibaren öğrenciler projede yer alacak etkinliklere karar vermiş, öğrencilerin merakları canlı tutularak projede aktif bir şekilde rol almaları sağlanmıştır.
- *Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi* kullanılarak; öğrenciler projede yer alan konulara ait proje sürecinde kullandıkları görsel sanatlar ve drama ile paylaştıkları alıntılara karar vermiştir.

Projede kullanılan yöntem ve teknikler:

- *Sözlü ifade anlatım metodu* kullanarak öğrenciler derslerde, çevrimiçi toplantılarda proje içerisinde yapılacak etkinliklere karar vermiştir.
- *Anlatım, tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap tekniği* kullanarak öğrenciler akranları ile görüş alışverişinde bulunmuş, proje dahilinde yapılacak etkinliklere yüz yüze derslerde, okul içi yüz yüze toplantılarda ve çevrimiçi toplantılarda, padlet ve twinspace üzerinden karar vermiştir.
- *Problem çözme tekniği* kullanarak öğrenciler afiş, logo tasarımı, alıntı görseli hazırlama gibi konularda karşılaştığı sorunlara çözüm bulmuştur.
- *Gösteri, Rol Oynama, Drama metodu* kullanarak öğrenciler proje dahilinde okudukları kitapları canlandırmışlardır.
- *Gösterip yaptırma tekniği* kullanarak öğrenciler logo, afiş, kaligrafi, kitap alıntısı, kitap ayracı çalışmalarını yapmıştır.
- *Gezi-gözlem tekniği* kullanarak öğrenciler öğretmenleri ile birlikte okul bahçesinde kitap okuma etkinliği yapmıştır.
- *Sergi tekniği* kullanarak proje sürecinde öğrencilerin yaptığı çalışmalar Twinspace platformu üzerinden paylaşılmış, okul panosunda yapılan çalışmalar sergilenmiştir.

Proje yazımında her aya bir etkinlik olarak belirlenen proje etkinlik takvimi öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüş ve önerileri ile planlanmıştır. Proje çalışma takvimi doğrultusunda, proje konuları öğrenciler ve veliler ile birlikte ele alınarak izlenmiştir. Saptanan erkinlikler Twinspace platformu üzerinden açılan sayfalar üzerindeki konu başlıklarına yerleştirilmiştir. Projenin kurucu yöneticisi olan İnci YILMAZ ŞİMŞEK tarafından tüm proje paydaşlarına söz hakkı verilmiş, tüm katılımcılar projeyi sahiplenerek projede aktif rol oynamıştır.

BULGULAR,

Proje kapsamında proje katılımcısı öğretmenler arasında işbirliği yapılmış, projenin her aşamasında görüş ve önerileri dikkate alınarak proje yol haritası çıkarılmış, projeye eklenecek etkinlikler Whatsapp grubu üzerinden, twinspace forum ve twinspaace çevrimiçi sohbet odasında, ortak e-tablolar üzerinden ve online görüşmeler ile çalışmalar karara bağlanmış proje şekillenmiştir.

Öğrenciler açısından proje rehber öğretmenlerinin sorumluğunda proje grupları oluşturulmuştur. Bu gruplar aracılığıyla, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda yetkinlikleri gözetilerek proje konularıyla ilgili çalışmalarda bulunmaları, işbirliği içinde ortak çalışmalar ortaya koymaları sağlanmıştır.

Projeye katılan okulların öğrencileriyle çapraz gruplar oluşturulmuş, öğretmenlere karışık gruplar verilmiştir. Bu gruplarda öğrenciler yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenciler Web 2.0 araçlarına yönlendirilmiştir. Öğrenciler seçilen Web 2.0 aracını kullanarak hikayeyi görselleştirmiştir. Proje çalışmaları takım lideri öğretmenler tarafından organize edilmiştir. Ortak çalışmalar Padlett üzerinden şekillendirilmiştir. İnci YILMAZ ŞİMŞEK tarafından kaleme alınan Öğretmenler için Yaratıcı Yazarlık El Kitabı'nda yer alan Yaratıcı yazarlık etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrenciler hikaye kahramanları ile ilgili cümleler kurarak ortak elektronik hikaye kitabı tasarlamıştır. Yazılan her metin bir önceki metnin devamı niteliğinde kurgulanmıştır. Bu etkinlik kapsamında karma öğrenci grupları tarafından yazılan cümleler, paragraflar takım lideri öğretmenler rehberliğinde elektronik hikâye kitabına eklenmiştir.

Etkinlik koordinatörü öğretmen tarafından karşılıklı karışık okullardan takım eşleşmesi ile sunum etkinliği düzenlenmiştir. Sunumlarda projede okunan kitapların yazarları öğrenciler tarafından tanıtılmıştır. Veliler de video çekerek okudukları kitaplar hakkındaki yorumlarını dile getirmiştir.

Etkinlik koordinatörü öğretmenler tarafından çevrimiçi drama etkinliği düzenlenmiştir. Öğrenciler projede okuduğu kitapları drama etkinliği ile canlandırmıştır.

Okuma Saati eTwinning projesi kapsamında proje ortağı öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile online yapılan görüşmelerle proje başlangıcından, sonuna kadar projenin durumu, proje sürecinde yapılacak çalışmalar ve etkinlikler ele alınmış; Twinspace forum ve tartışma alanlarında proje görüşmeleri yapılmıştır. Projenin ortak elektronik hikaye kitabı oluşturulmuş, öğrenciler seçtikleri Web 2.0 aracıyla hikayeyi görselleştirmiştir. Öğrencilerin yaptığı çalışmalardan e-sergi oluşturulmuştur.

Proje kapsamında kullanılacak Web 2.0 araçları, proje planında ifade edilmiştir. Proje katılımcısı öğretmenler tarafından, bu Web 2.0 araçlarıyla proje çalışmaları; resim, video, sunu, vb. her türlü görsel ve yazılı materyal oluşturulmuştur.

Proje kapsamında telif hakkı içeren hiçbir dokümana yer verilmemiş, telif hakkı içeren yayınlar kullanılmamıştır.

Öğrencilerin sanal güvenliği açısından, velilerinden izin belgeleri alınarak, okul idaresince onaylatılmış, çalışmalarda bulunan tüm öğrencilerin her türlü görsel resim ve videoları, kimlikleri deşifre olmayacak şekilde sansürlenerek ilgili sayfalara ve sanal yaygınlaştırma alanlarına yüklenmiştir.

Öğretmen, öğrenci ve veliler arasında görev dağılımı yapılmıştır. Proje Kuralları, Internet Etiği ve e-Güvenlik konusunda veliler, öğrenciler, öğretmenler ve okul idareleri bilgilendirilmiştir. Projenin müfredatla entegrasyonu sağlanmıştır.

Okul Sitelerinde proje haberlerine yer verilmiştir. Okulda proje panosu hazırlanmış yapılan çalışmalar panoda sergilenmiştir. Sosyal medyada proje haberlerine yer verilmiştir.

Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen Yaygınlaştırma Webinarı'nda proje tanıtımı yapılmıştır. Öğrenci veli ve öğretmenlere uygulanan ölçek değerlendirilmiş, proje sonu raporu okunmuştur. Veliler, öğretmenler ve öğrencilerle sık sık toplantı yapılmıştır. Projenin gidişatı tartışılmıştır. Her ay yazarlarla öğrenci ve veli buluşması sağlanmıştır. Öğrenciler tarafından logo çalışması yapılmıştır. Proje logosu öğrenci ve veliler tarafından dolduran anket sonucu seçilmiştir. Proje kapsamında her ay okuma kültürü konusunda bir tartışma konusu belirlenmiştir. Öğrenciler ve veliler proje paydaşları öğretmenlerle birlikte fikirlerini paylaşmıştır. Öğrenciler tarafından proje afişi hazırlanmıştır.

Kitap alıntısı tasarımı yapılmıştır. Kütüphanecilik Haftası kapsamında okullarda etkinlikler yapılmıştır. Öğrenciler tarafından resimli ve sesli ortak hikaye kitabı tasarlanmıştır. Proje öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Özgün ön test ve son test ile projenin paydaşlara katkısı değerlendirilmiştir. Edinen bulgular sonucunda veli, öğrenci ve öğretmenlerin eTwinning projelerine karşı olan tutumlarının olumlu yönde geliştiği saptanmıştır.

Proje sonunda değerlendirme Paddlet'i yazılmıştır. Veliler, öğrenciler ve öğretmenler proje hakkındaki fikirlerini elektronik panoya yazmıştır. Projeye katılan tüm paydaşlara (Öğretmen, Öğrenci, Veli, konuk yazarlara) proje katılım belgesi hazırlanmıştır. Bu yol ile öğrenci, veli ve öğretmenler tebrik edilmiş ve yeni projelere katılmak için teşvik edilmiştir.

Okuma Saati adlı eTwinning projesi 2021-2022 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde başlayıp sonlandırılmıştır. Okuma Saati eTwinning projesi ile ilgili projenin ortağı öğretmenler tarafından ulusal kalite etiketi başvurusu yapılıp, proje paydaşlarının özverili çalışmaları Ulusal Destek Servisi tarafından kalite etiketi ile ödüllendirilmiştir.

Proje başlıkları ile 9. sınıf Görsel Sanatlar Kazanımları ve Değerler Eğitimi

- Öğrencilerimiz-Avatar oluşturma:

9.3.3.2. Işığın etkisiyle açık-orta-koyu değerlerin nasıl oluştuğunu resimler üzerinde açıklar.

9.3.3.3. Kompozisyonlarında açık-orta-koyu değerleri kullanarak hacim etkisi oluşturur.

9.3.7.3. Hacim oluşturmada renk değerlerini kullanır.

- Proje Kuralları, Internet Etigi ve e-Güvenlik:

Değerler Eğitimi - Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü - duyarlılık.

- Toplantılar:

9.1.1.3. Sanatın tanımını bilerek toplum için önemini açıklar.

9.1.1.4. Sanatın evrensel bir iletişim aracı olduğunu fark eder.

- Logo Çalışması:

9.3.3.1. Işığın, objelerin görünüşünde oluşturduğu leke etkisini örneklerle açıklar.

9.3.3.2. Işığın etkisiyle açık-orta-koyu değerlerin nasıl oluştuğunu resimler üzerinde açıklar.

9.3.3.3. Kompozisyonlarında açık-orta-koyu değerleri kullanarak hacim etkisi oluşturur.

9.3.7.3. Hacim oluşturmada renk değerlerini kullanır.

9.3.7.4. Renk ve leke değerlerini özgün çalışmalarında uygular.

9.3.7.5. Renkli resim çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular.

- Aylık tartışma konusu:

Değerler Eğitimi- Bağımsız ve özgür düşünebilme, Sevgi, Saygı, Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, Dayanışma.

- Logo Anketi:

Değerler Eğitimi- Paylaşımcı olmak, Şefkat – merhamet, Selamlaşma, Alçakgönüllülük, Fedakârlık, Özgüven, Empati.

- Afiş Çalışması:

9.3.4.1. Çevresindeki obje ve mekânlardaki perspektif görünümleri algılar.

9.3.7.3. Hacim oluşturmada renk değerlerini kullanır.

9.3.7.4. Renk ve leke değerlerini özgün çalışmalarında uygular.

9.3.7.5. Renkli resim çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular.

- Kitap Alıntısı:

9.3.5.1. Desen çalışmalarında ölçü ve oranı kullanır.

9.3.5.2. Desen çalışmalarında açık-orta-koyu ton değerlerini kullanır.

- Kütüphanecilik Haftası Etkinlikleri:

Değerler Eğitimi-İyimserlik, Misafirperverlik, İyilik yapmak, Çalışkanlık, Paylaşımcı olmak.

- Resimli ve Sesli Kitap Çalışması:

9.3.5.3. Desen çalışmalarında perspektif kurallarını uygular.

9.3.5.4. Desen çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular.

9.3.6.4. Sanat eserlerindeki renk uyumlarını ve vurguyu ayırt eder.

9.3.6.5. Görselsanat çalışmalarında renk uyumlarını ve zıtlıkları kullanır

- Anket:

Değerler Eğitimi- Özgüven, Empati, Adil olma, Cesaret, liderlik, Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, Dayanışma, Temizlik, Doğruluk- dürüstlük Aile birliğine önem verme, Bağımsız ve özgür düşünebilme

- Değerlendirme Panosu:

Değerler Eğitimi-Çalışkanlık, Paylaşımcı olmak, Şefkat – merhamet, Selamlaşma

- Katılım Belgesi Öğrenci:

Değerler Eğitimi-Alçakgönüllülük.

Sonuç Olarak;

Proje için belirlenen hedeflere, proje çalışma takviminde yer alan konuların zamanında işlenmesi ve uygulanması ile ulaşılmıştır. Proje boyunca tüm etkinlikler danışman öğretmenler tarafından öğrencilerle zamanında tamamlanmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler tarafından proje sonunda; ortak sergi, ortak bülten, ortak hikaye kitabı oluşturulmuştur. Proje uygulamaları sonrasında proje ortağı öğrenciler, veliler ve öğretmenler Web 2.0 araçlarından dijital pano üzerine proje sonuçlarını değerlendirmiştir.

Yaygınlaştırma aktiviteleri için sosyal medya hesapları olan öğretmenler sosyal medya hesaplarında açılan gruplar üzerinden tanıtım ve uygulama yaygınlaştırma çalışması yapmıştır. Sosyal medya hesaplarının tercihi proje ortağı öğretmenlere bırakılmıştır. Elektronik kitap, elektronik sergi ve elektronik bülten oluşturularak dijital ortamda yaygınlaştırma çalışması yapılmıştır. Bunun dışında

proje ortağı öğretmenler tarafından seçilen en az bir alanda (okul internet sitesi, EBA, dijital, yerel ve ulusal basın) proje yaygınlaştırma çalışması yapılması yapılmıştır. Yapılan yaygınlaştırma çalışmasında projenin tanıtımı ve etkinlik uygulama çalışmaları yer almıştır. Bunun yanı sıra "Kırklareli İli e-Twinning Projeleri Yaygınlaştırma Webinarı"nda proje tanıtımı yapılmıştır. Kırklareli'de görev yapan İnci YILMAZ ŞİMŞEK ve Hüseyin SERTER tarafından yapılan tanıtım İl Milli Eğitim Müdürlüğü e-Twinning Projeleri sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır.

KAYNAKÇA

https://sites.google.com/view/ogretimyontemveteknikleri/ana-sayfa/%C3%B6%C4%9Fretim-y%C3%B6ntemleri

http://www.kpsskonu.com/egitim-bilimleri/ogretim-yontem-ve-teknikleri/

1681

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

KELİMELERİM ÖZGÜRLÜĞÜM ETWİNNİNG PROJESİ

Tuba ERDEN[172], Makbule BİLA[173],

1708

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

SÜPER KAHRAMANIM BİZDEN BİRİ

Seda ŞEKER YILMAZ[174], Tülin KARAAĞAÇ[175], Hacı İsmail KILIÇ[176], Serkan Mustafa AKYOL[177],

ÖZET

Süper Kahramanım Bizden Biri projesi, Uluslararası bir eTwinning Projesi olup Türkiye ve Azerbaycan'dan proje ortakları ile gerçekleştirilmiş bir öğrenme projesidir. Salgın yüzünden eğitim öğretime uzun süre ara verildiği ve kısa süre de olsa okulların yüz yüze açık olduğu süreçte gerçekleştirdiğimiz projemiz ile öğrencilerimizin milli kültürümüzde yer alan bize örnek teşkil eden, kahramanlarımızın yaşamlarını hem eğlenerek hem öğrenerek en iyi şekilde tanımalarını ve benimsemelerini sağlamak amacı ile projeye başlanmıştır. "Süper Kahramanım Bizden Biri" projemizde; öğrencilerin kendi ülke kahramanlarını tanımalarını, sanal kahramanları veya hayali kahramanları değil de gerçek ülke kahramanlarının hayatlarını kendilerine örnek almaları için çalışılmıştır. Proje kapsamında Atatürk, Nene Hatun, Piri Reis, Dede Korkut, Fatih Sultan Mehmet, Nasreddin Hoca, Yunus Emre, Mimar Sinan ve Mehmet Akif Ersoy tanıtılmıştır. Ardından çocuklara hangi süper kahraman olmak istedikleri sorulmuş ve bir süper kahraman oyuncağı tasarlaması istenmiştir. Proje kapsamında ele alınan kahramanlarımızla ilgili yapılan çalışmaların her biri belirlenen kahramanların hayatlarının önemli görülen kesitlerinin Türkçe-dil, fen, matematik ve oyun etkinliği kullanılarak anlatılmasından oluşmuştur. Projemiz 6-11 yaş grubunda olup Proje dili Türkçe ve İngilizcedir. Projemiz Azerbaycan'dan 2,Türkiye'den 10 olmak üzere 12 proje ortağı ile gerçekleştirilmiştir. Süper Kahramanım Bizden Biri projesi, Türkiye'den Konya, Osmaniye, Ankara, Şanlıurfa, İstanbul, Kırıkkale şehirleri ile Azerbaycan'dan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiş özgün bir projedir. Projeye toplamda 9 okul ve 180 öğrencisi katılmıştır. 2020-2021 Eğitim öğretim yılı Kasım ayında başlamış 30 Nisan itibari ile

[172] Öğretmen, soyyigit.tubaa@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[173] Öğretmen, mbila@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[174] Öğretmen, coksekerseda@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[175] Öğretmen, tulin.krgc@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[176] Öğretmen, hacikilic80@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı
[177] Öğretmen, serkanmustafaakyol@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

tamamlanmıştır. Proje etkinlikleri müfredata entegre edilmiştir. Proje ile Anaokulu ve ilkokul öğrencilerimizin grup ile çalışma, problem çözebilme, proje tabanlı öğrenme, web2 araçlarını kullanabilme becerilerini geliştirmişlerdir. Özellikle web2.0 araçlarında kullanılan çeşitlilik projenin içeriğinin zenginleşmesinde ve çocukların soyut kavramları anlamasında önemli rol oynamıştır. Projeden yola çıkarak müfredatta tarihimize yön vermiş kahramanlarımızın yaşamlarına ve bize olan katkılarına daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerimiz teknolojiyle tarihe yolculuğun tadına varmışlardır. Gelişen teknolojinin ve teknolojik araçların eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğu bu tür araç gereçlerin eğitim ve uzaktan eğitim sürecinde daha fazla kullanılacağı beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: *Süper Kahraman, Atatürk, Mimar Sinan, Nene Hatun, Dede Korkut, Nasreddin Hoca, Piri Reis, Mehmet Akif Ersoy, Fatih Sultan Mehmet, Yunus Emre*

MY SUPER HERO IS ONE OF US

ABSTRACT

My Superhero is One of Us project is an International eTwinning Project and a learning project with project partners from Turkey and Azerbaijan. With our project, which we realized during the period when education was interrupted for a long time due to the epidemic and schools were open face-to-face even for a short time, the project was started with the aim of ensuring that our students get to know and adopt the lives of our heroes, who are an example to us in our national culture, by both having fun and learning. In our project "My Super Hero Is One of Us"; It was tried to get students to get to know their own country heroes and to take the lives of real country heroes as an example to themselves, not virtual heroes or imaginary karamans. Within the scope of the project, Atatürk, Nene Hatun, Piri Reis, Dede Korkut, Fatih Sultan Mehmet, Nasreddin Hodja, Yunus Emre, Mimar Sinan and Mehmet Akif Ersoy were introduced. Then, the children were asked which superhero they wanted to be and they were asked to design a superhero toy. Each of the studies on our heroes, which were discussed within the scope of the project, consisted of describing the important sections of the lives of the determined heroes using Turkish-language, science, mathematics and game activities. Our project is in the 6-11 age group and the language of the project is Turkish and English. Our project was carried out with 12 project partners, 2 from Azerbaijan and 10 from Turkey. "My Super Hero Is One of Us" project is an original project realized with the participation of teachers from the cities of Konya, Osmaniye, Ankara, Şanlıurfa, Istanbul, Kırıkkale from Turkey and Azerbaijan. A total of 9 schools and 180 students participated in the project. The 2020-2021 academic year started in November and ended on April 30. Project activities are integrated into the curriculum. With the project, our Kindergarten and primary school students improved their ability to work with groups, solve problems, project-based learning, and use web2 tools. Especially the diversity used in web 2.0 tools played an important role in enriching the content of the project and helping children understand abstract concepts. Based on the project, it is thought that more importance should be given to the lives and contributions of our heroes who have shaped our history in the curriculum. Our students enjoyed the journey to history with technology. It is expected that such tools, where developing technology and technological tools are an indispensable part of education, will be used more in the education and distance education process.

Keywords: *Superhero, Atatürk, Mimar Sinan, Nene Hatun, Dede Korkut, Nasreddin Hodja, Piri Reis, Mehmet Akif Ersoy, Fatih Sultan Mehmet, Yunus Emre*

GİRİŞ

Ülkemizi ve tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgını sebebi ile dünya ve ülke çapında sağlığımız için bazı önlemler alınmıştır. Bundan ötürü hayatımızı etkileyen çeşitli kısıtlamalara gidilmiştir. Bu kısıtlamalardan biri de yüz yüze eğitime bir süre ara verilmesidir. Yüz yüze eğitime ara verildiği zamanlarda uzaktan eğitim ile öğrencilere eğitim ve öğretime devam edilmiştir. Çocuklar öğrenirken aynı zamanda geçmişini de bilmesi gerekli olduğu bilincinde olan biz öğretmenlerin çocuklar için kendilerine örnek olmuş büyüklerini öğrenme amacıyla projemiz ortaya çıkmıştır. Bu proje çalışmaları ile beklenen ihtiyacın karşılanacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin çeşitli proje etkinlikleri ile uzaktan eğitimi en verimli şekilde geçirmelerini sağlamak akademik ve psikolojik olumsuzlukları en aza indirmek amacıyla ayrıca uzaktan eğitimin devam etmesi ve bu süreçte yaşanan güçlükler ile ihtiyaçların fak edilmesi dolayısıyla Süper Kahramanlar Bizde Biri Projesi yapılmıştır.

Okul öğrenciye kültürel alanlar yarattığı gibi hem de bir kültür kazandırmaktadır. Okul aynı zamanda sosyal olarak öğrenciler arasındaki etkileşim alanları yarattığından ötürü bu süreçte okuldan uzak kalan öğrenciler için aile katılımlı eğitim daha da önem kazanmıştır. Ailede temel oluşumun bağlamıdır. Kişinin kendi içindeki kültürel oluşumu gelişim ve öğrenme süreçleri aile ve okul sayesinde oluşmaktadır. Salgın döneminde okullarından uzak kalan öğrencilerin, gelişimi ve eğitimi için öğretmenlerin ve ailelerinin iş birliği içinde yeni bir mantığa bürünüp bir entegrasyon haline ortak paydada buluşması daha da önem kazanmıştır.

Bilim ve teknolojinin büyük bir süratle geliştiği yeryüzünde devrin toplumsal sorunları varlığını devam ettirmektedir. Bu durum zamanımız dünyasında sosyal bilimlerin değerini bir hayli arttırmaktadır. Gittikçe çoğalan ve çeşitlenen söz konusu sorunlar karşısında sosyal bilimlerin zamanın ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde kendisini yenilemesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Toplumsal sorunların çözümünde en mühim öğe fertlerin eğitimi olup, bu konudaki en mühim vazifelerden biri de ferdin ait olduğu cemiyete dürüst bir şekilde adapte edilmesi ve sosyal bilgiler eğitiminin muvaffakiyetli bir şekilde verilmesidir.

Atalara ve büyüklere hürmet, Türk kültürünün esas unsurlarından birisidir. Evlerimizin duvarlarında aile büyüklerine ait fotoğraflar bu kültürün halk içinde hala devam ettiğini göstermektedir. Ülkemizde başta Atatürk olmak üzere diğer Türk büyüklerine duyulan büyük hürmet ve sevgi, gelecek kuşaklara kimlik ve yurttaşlık şuuru kazandırmada büyük rol oynamaktadır. (BAL & YİĞİTTİR, 2012). Büyüklerimiz, onların düşünceleri ve eserleri milletimizin, kültürümüzün temellerini oluşturur. Bu nedenle onları ve eserlerini yakından tanımalıyız. Bu doğrultuda Süper Kahramanlar Bizden Biri Projesi Ortaya çıkmıştır.

YÖNTEM

Süper Kahramanım Bizden Biri projesi, Türkiye'den Konya, Osmaniye, Ankara, Şanlıurfa, İstanbul, Kırıkkale şehirleri ile Azerbaycan'dan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiş özgün bir projedir. Projeye toplamda 9 okul ve 180 öğrenci katıldı. Projenin hedefi; her çocuğun kendi ülkesinin süper kahramanını tanımasını sağlamak ve sanal kahramanları değil gerçek kahramanları tanımalarını sağlamaktır. Projede yapılan etkinlikler müfredat kazanımlarına yönelik olup öğrencilerin, araştırma inceleme, gösterip yaptırma, bireysel çalışma, imkânları doğrultusunda teknolojiyi kullanarak web2 araçlarını kullanabilme, sözlü ve görsel anlatabilme, buluş yoluyla öğrenme, sorunlarla baş edebilme, çözüm odaklı olabilme ve kendilerini ifade edebilmelerine katkı sağlamıştır. Proje hedefleri Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ve Görsel Sanatlar derslerinin müfredatlarına entegre edilmiştir. Proje çalışma süreci 6 ay olup her ay farklı etkinlikler yapılmıştır. Proje uygulama sürecinde:

Kasım Ayı Çalışmaları

- "Kahraman nedir?" Scamper çalışması
- "Süper kahraman olsan hangi özelliğin olsun isterdin?" Scamper çalışması
- Atatürk'ün slayt ve resimlerle başarılarının anlatımı

Kasım ayı etkinlikleri ile: "Dinleme stratejisini uygulama; dinledikleri ve izledikleri ile ilgili sorulara Scamper çalışmaları yapma, milli gün ve bayramların önemini kavrama" kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda Atatürk'ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları ve kişisel özelliklerini, Atatürk'ün değerli bir insan olduğunu, getirdiği yenilikleri ve bu yeniliklerin önemini söyleyebilmeleri hedeflenmiştir.

Aralık Ayı Çalışmaları

- Nene Hatun'un slayt, resim ve videolarla başarılarının anlatımı
- Piri Reis hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

Aralık Ayı etkinlikleri ile: "Sesli ve sessiz okuma; okuma stratejisini uygulama; Scamper çalışmaları ile belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinliklere katılmada istekli olma" kazanımları ilişkilendirilmiştir. Bunların yanı sıra duygu, düşünce ve hayallerini söyleyerek dili iletişim amacıyla kullanmaları, sözel yönergeleri yerine getirerek dinledikleri veya izlediklerinin anlamını kavramaları amaçlanmıştır. Anlatılanları deneyerek uygulamaları sağlanmış ve nedenleri hakkında sohbet etmelerine fırsat verilmiştir.

Ocak Ayı Çalışmaları

-Dede Korkut hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

-Fatih Sultan Mehmet hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

Ocak Ayı etkinlikleri ile: "Dinleme stratejisini uygulama; dinledikleri izledikleri ile ilgili soruları cevaplama, çerçevesi belli bir konu hakkında konuşma; şiir okuma; scamper çalışmaları ile katılma etkinlikleri planlanmış olup küçük kas becerilerini kullanarak kalemi doğru tutup kalem kontrolü sağlayabilmeleri amaçlanmıştır. Bir bütünün parçalarını söyleyerek, parçaları birleştirip bir bütün elde edebilmeleri doğrultusunda web 2.0 araçlarıyla puzzle çalışmaları uygulanmıştır.

Şubat Ayı Çalışmaları

-Nasreddin Hoca hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

-Yunus Emre hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

Şubat Ayı etkinlikleri kapsamında; küçük kas gelişimini sağlayacak kalem tutma ve makas kullanma becerilerini desteklemeyi amaçlayacak sanat etkinliklerine, özgün ürünler ortaya çıkarma ve anlatılanları farklı teknikler kullanarak anlatma becerisi kazandıracak drama çalışmalarına, parça-bütün ve birebir eşleştirme becerilerini destekleyecek web2.0 araçlarına yer verilmiştir.

Mart Ayı Çalışmaları

-Mimar Sinan hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

-Mehmet Akif Ersoy hakkında slayt, resim ve videolarla bilgi verilmesi

Mart Ayı etkinlikleri kapsamında; Mimar Sinan'ın eserlerini tahta bloklar ve tıraş köpüğü kullanarak oluşturma denendi, bu etkinlikle parçaları birleştirerek bütün elde edebilmeleri ve parça bütün ilişkisini kavrayabilmeleri hedeflendi. Aynı zamanda artırılmış gerçeklik gözlükleriyle Selimiye Camii gezilerek öğrencilerde teknolojinin iyiye kullanımı örneklenmiş olup dinledikleri veya izledikleriyle ilgili sorulara cevap verebilmesi, dinlediklerini veya izlediklerini başkalarına anlatabilmesi kazanımına yer verilmiştir. İstiklal Marşı'mız ve ülkemizdeki mimari eserler ile kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri fark etmeleri sağlanmıştır.

Nisan Ayı Çalışmaları

-"Sen bir süper kahraman olsan hangisi olmak isterdin?" Scamper çalışması

-Aile katılımı ile süper kahramanım oyuncağı tasarlanması.

Nisan Ayı etkinlikleri kapsamında; Kasım ayında öğrencilerin aklında olan 'kahraman' algısı değişiklik oluşturdu mu? Sorusu scamper çalışmalarıyla incelenmiş olup çocukların artık kahraman olarak sanal değil gerçek kahramanları örnek aldıkları gözlenmiştir. Çocukların seçtikleri kahramanlarla süper kahraman oyuncağı oluşturma etkinliğinde de kendi kültürümüze ait kahramanlarımızı daha iyi öğrendikleri ve kültürümüze ait özelliklerimizi fark etmelerinin sağlandığı gözlenmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Süper Kahramanım Bizden Biri Projesi ile teknoloji ile iç içe olan günümüz çocuklarının, hayali ve sanal kahramanları kendilerine örnek almaları yerine kendi ülkesinin gerçek kahramanlarını ve kültürlerinde derin iz bırakmış önemli şahsiyetlerin yaşantılarını, kahramanlıklarını ve milli kültürümüze katkılarını daha iyi görme ve onların yaşantılarını örnek alma davranışı göstermişlerdir. Proje etkinlikleriyleCovit-19 Pandemisi nedeni ile oluşabilecek akademik ve psikolojik olumsuzluklar en iyi şekilde geçirilmiştir. Okullarından uzak kalan ilkokul ve anaokulu öğrencilerinin proje çalışmaları ile derslerine tekrar adapte olmaları sağlanmıştır. Projenin uzaktan yürütülmesinin bu denli zor olduğu süreci öğrenciler işbirliği ve takım çalışması ile hem eğlenerek hem öğrenerek tamamlamışlardır. Amaçlanan hedefler proje etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öz güven duygusu ile özgün içerikler üretebilme, yaratıcı düşünebilme, aktif öğrenme, işbirlikçi çalışabilme becerilerine ulaşmaları sağlanmıştır.

Süper Kahramanım Bizden Biri Projesi ile ilkokul ve anaokulu öğrencilerinin kendi ülke kahramanlarını tanımalarını, sanal kahramanları veya hayali karamanları değil de gerçek ülke kahramanlarının hayatlarını kendilerine örnek almaları amacına ulaşılmıştır. Korona Virüs nedeni ile ara verilen yüz yüze eğitimin olumsuz etkilerini en aza indirip, uzaktan eğitim sürecini en iyi şekilde geçirdikleri, izleme, dinleme, izlediklerinden çıkarım elde etme becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Takım çalışması, akranları ile iletişim, teknolojiyi doğru kullanma, ortak bir ürün çıkarma becerilerini de geliştirdikleri gözlenmiştir. Proje ile ulaşılmak istenen hedeflere ulaşıldığını görebilmek adına proje sonu öğrenci değerlendirme anketi ve Answergarden web2 aracı ile yapılan değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin proje amaçlarına ulaştığı görülmüş, projeden keyif aldıklarını ve eTwinning projelerinde tekrar çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Proje öğretmenlerin rehberlik yaptığı öğrencilerin merkezde yer aldığı bir şekilde yürütülmüştür. Etkinlikler planlanırken kazanımların içerisine yerleştirilmeye özen gösterilmiştir. Disiplinler arası bir yaklaşım gözetilmiştir. Örneğin; Hayat Bilgisi (Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur, Millî gün ve bayramların önemini kavrar.) Chatterpix ile yapmış oldukları resimleri konuşturma etkinliği gerçekleşmiştir. “Kâğıt işleri yaparak yaratıcılık ve yapıcılık yönlerini geliştirebilme, El işi çalışmalarıyla yapıcılık ve yaratıcılık yönlerini geliştirebilme.” kazanımları ile ilişkilendirilen, annelerimize çiçek yapıyoruz etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Salgın nedeni ile oluşan olağanüstü bir süreçte uzaktan eğitim sürecinde yapılan proje tüm zorluklar göz önünde bulundurularak ilkokul ve anaokulu müfredatına disiplinler arası bir yaklaşımla entegre

edilmiştir. Bu yönüyle örnek bir proje olabileceği düşünülmektedir. Etkinlikler özgün olarak hazırlanmış ve uzaktan eğitim nedeni ile projede bulunan öğretmenler tarafından uygulanabilmiştir.

Ayrıca proje etkinliklerimiz, yaygınlaştırma amaçlı öğretmenlerin kolayca ulaşabilecekleri sosyal medya hesaplarından, örnek olması adına paylaşılmıştır. Proje etkinlikleri beğeni noktasında olumlu geri bildirim almıştır. Proje etkinlikleri okulların, ilçe MEM'lerin web sayfalarında haber olarak yayınlanmıştır.

Proje salgın döneminde yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitimin yapıldığı ve çeşitli kısıtlamaların olduğu salgın sürecinde yapılmıştır. Bu olağan üstü durum nedeni ile proje herhangi bir il, ilçe veya okulda eTwinning ile ilgili sergi alanında sergilenememiştir. Projenin aylık olarak yapılan tüm çalışmaları https://www.artsteps.com/ web2 sanal sergi aracı ile hazırlanmış ve sosyal medya hesaplarından paylaşmak sureti ile görünürlüğü sağlanmıştır.

Proje üyesi olan öğretmenlerin, meslek hayatlarının her döneminde, derslerinde ve projelerinde kolaylıkla uygulayabilecekleriWeb2.0 araçlarını, mesleki gelişimleri adına tanıma ve öğrenme fırsatı bulmuşlardır.

Proje üyesi öğretmenler tarafından: Proje tanıtımı, okul tanıtımı, öğrenci tanıtımı için kullandıkları https://www.renderforest.com/tr/, https://www.kizoa.com, https://biteable.com/, yapboz için https://www.jigsawplanet.com, etkileşimli ögelerle eğitim ve öğretim süreçlerini desteklemek için eşleştirme yapabilecekleri https://learningapps.org/, kolaj, afiş, logo ve resim düzenlemesi ve tasarım yapabilecekleri https://www.canva.com/tr_tr/, geri bildirim aracı olan https://answergarden.ch/, videoların boyutunu küçültebilmek için https://handbrake.fr, resimlerle kolaj oluşturmak ve resimlerin arka planlarını silmek için: https://pixlr.com/tr/Soru ekleyebilme ve interaktif videolar düzenlemek için: https://edpuzzle.com/, avatar oluşturmak için https://www.bitmoji.com/gibi Web2.0 araçları öğrenilmiş ve kullanmıştır.

Öğrencilerin proje etkinliklerini yaparken eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Özellikle web2.0 araçlarına olan merakları nedeni ile bu araçların öğretmenler tarafından imkânlar doğrultusunda daha sık kullanılması gerektiği, öğrencilerin ise daha fazla Web2.0 aracı ile tanıştırılması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim öğretim sürecinde milli kültürümüzde yer almış ve derin izler bırakmış büyüklerimizin hayatlarının daha fazla ele alınması ile de öğrencileri sanal ve hayali kahramanları kendilerine örnek almalarından uzaklaştırabileceğimiz düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

BAL, M. S., & YİĞİTTİR, S. (2012). Okul Duvarlarındaki Görsellerin Tarih Öğretimi Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3), 999-1016.

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

İYİLİK ÇİÇEKLERİMİZ HER YERDE AÇIYOR

Öznur ÇELİK[178], Sevinç HARDAL[179], Murat ERMİŞ[180], Muammer AKDAŞ[181], Ayşegül Ümmühan ŞAN[182], Fatmanur ÇAĞLAR[183], Nuran DÖNMEZ[184], Nurtan CAN[185], Rukiye ATMACA[186], Toygun Fahriye MENDERES[187], Khatuna KHACHAPURIDZE[188], Elzbieta WROBLEWSKA[189], Danijela KUžET[190], Sulhiyyye HUSEYNOVA Filomena LANZETTA[191], Filomena LANZETTA[192],

ÖZET

'İyilik Çiçeklerimiz Her Yerde Açıyor' projesi, e-Twinning projesi kapsamında olup bir değerler eğitimi projesidir. Çalışmamızın çıkış noktası insan olmanın gereği olarak iyiliğin, yardımlaşmanın yaşanabilir bir toplum için önemine dikkat çekmeye, yapıp yaşayarak o zevki tatmalarına, olumlu yönde kişilerin gelişimlerine ve iyi yöndeki davranışsal gelişimlerine destek olmaktır. Proje etkinlikleri, yıl boyunca eğitim müfredatına entegre edilmiştir. Değerler eğitiminde proje temelli öğrenme yaklaşımın kullanılabileceği gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlik ve uygulamalar ile kazanımların öğrencilerde kalıcı davranışa dönüşmesi sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *İyilik, EYFOR, Eğitimde iyi örnekler, Değerler.*

OUR FLOWERS OF GOODNESS ARE BROWING EVERYWHERE

ABSTRACT

The 'Our Goodness Flowers Are Blooming Everywhere' project is within the scope of the e-Twinning project and is a values education project. The starting point of our work is to draw attention to the importance of kindness and cooperation for a livable society as a requirement of being human, to support people to enjoy that pleasure by doing and living, to support the development of people in a positive way and their behavioral development in a positive direction. Project activities are integrated

[178] Öğretmen, oznurcelik942@gmail.com, Sabiha Gökçen İlkokulu /İzmir
[179] Öğretmen, sabihagökcenilkokulu@gmail.com, Sabiha Gökçen İlkokulu/- İzmir
[180] Öğretmen, muratermis54@hotmail.com, TEV Abdullah Nezahat Erboz İlkokulu- İstanbul
[181] Öğretmen, muammerakdas42@gmail.com, Aynur Kasabalı İlkokulu- Konya
[182] Öğretmen, Konyaauk_12@hotmail.com, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi
[183] Öğretmen, İstanbulcaglarfatmanur4@gmail.com, Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
[184] Öğretmen, İstanbul cznuran@gmail.com, -Cahit Zarifoğlu İlkokulu
[185] Öğretmen, nurtencan32@hotmail.com, Hanım Ömer Çağıran İlkokulu- Antalya
[186] Öğretmen, rky_ytkn@hotmail.com, Sadullah Özer İlkokulu- Balıkesir
[187] Öğretmen, fahriye.mavi@hotmail.com, Mahide Koşukçu İlkokulu- Konya
[188] Öğretmen, khatuna.khachapuridze@gmail.com, Khashuri İlkokulu- Gürcistan
[189] Öğretmen, elzbietawroblewska88@gmail.com, Zabrzu İlkokulu- Polonya
[190] Öğretmen, danijela19782016@gmail.com, Belgrat İlkokulu- Sırbistan
[191] Öğretmen, h.sulhıyya@gmail.com, Bakü İlkokulu- Azerbaycan
[192] Öğretmen, filomena.lanzetta@1circolomarconi.edu.it., Afragola İlkokulu- İtalya

into the training curriculum throughout the year. It has been observed that project-based learning approach can be used in values education. With the activities and practices, it was ensured that the gains were transformed into permanent behaviors in the students

.***Keywords:*** *Goodness, EYFOR, Good examples in education,Values.*

GİRİŞ

'İyilik etme' 'yardımlaşma' davranışının sosyal ilişkilerimizdeki önemi.

İlişkileri güçlendirmedeki rolünün büyüklüğü.

İnsani ilişkilerde önemli yere sahip, hepimizin yapmaya ya da yapılmaya ihtiyaç duyduğu, etkisi bir o kadar büyük 'İyilik' konusunda farkındalık oluşturulma.

Öğrencileri güzel davranışlara sevk edip bu davranışların hayatlarında yer edinmesini sağlama gereği biz bu çalışmaya sevk eden sebeplerdendir.

Kuramsal Çerçeve:

İnsanların yaşamlarında mutlu olabilmeleri ve yaşamlarının bir anlam kazanabilmesi için sahip olmaları gereken temel unsurların başında yaşam doyumu gelmektedir. (Dağlı ve Baysal, 2016) Bu doyumu karşılamada önemli bir rolü olan İyilik; Bir insanın insana, topluluğa, doğaya doğrudan ya da dolaylı olarak ihtiyacını gidermesi, yarar sağlaması, gelişmesi yönünde yaptığı eylemdir(TDK). Değerler, bireylere neleri tercih etmeleri ve nelerin önemli olduğunu belirtir (Akbaş,2008). Değerler, düşüncelerimizi etkileyip, davranışlarımıza yön veren olgulardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler eğitimi ise bireylerin sahip oldukları değerlerin farkına varıp, gerekli değerleri kazanıp, benimseme ve davranışa dönüştürme sürecidir (Yaman,2012).

YÖNTEM

Proje Hakkında :

'İyilik çiçeklerimiz her yerde açıyor' isimli çalışmamız; değerlerin davranış haline gelmesini, kişisel, sosyal, duygusal gelişimlere katkı sağlamayı, iyilik değerinin benimsenmesi, gelişmesi, yaygınlaşması, pekişmesine yardımcı olmayı,iyi davranışları yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamayı, iyilik değerinin önemini fark etmeyi hedeflemektedir.

Projenin amacı: Öğrencileri güzel davranışlara sevk edip bu davranışların hayatında yer edinmesini sağlamak. Güzel davranışları öğrenme, pekiştirme, uygulanmasını sağlamak. Çevreye karşı, insanlara ve haklarına karşı duyarlılık kazanmak. Kişisel, sosyal, duygusal gelişimlerine katkı sağlamak Öğrencilerin değerleri davranış haline getirmelerine katkı sağlamak. İnsani değerlerin davranışa

dönüşmesini sağlamak. İyilik değerinin benimsenmesi, gelişmesi, yaygınlaşması, pekişmesine yardımcı olmak. İyi davranışları yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak. İyilik değerinin önemini fark ettirmek.

Projemizle edindiğimiz amaç, karşıdaki insana sevgi, saygı ve değer verme göstergelerinden biri olan selamın insanın bireysel ve sosyal hayatındaki önemi ile ilgili farkındalık kazandırmaktır.

Ayrıca öğrencilerin teknoloji ile buluşması sağlanmış ve çeşitli web2 araçları kullanmaları sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar müfredata entegre edilmiş ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra belirli gün ve haftalarla da ilişkilendirilmiştir. Proje planı ortaklarla birlikte oluşturulmuştur. İhtiyaç duyulan alanlar hakkında beyin fırtınası yapılmıştır. Ortak kararlar alarak proje etkinlikleri belirlenmiştir.

Ekim Ayında, Afiş, logo, tagul hazırlama,proje takvimini esas aldık, çalışmalarımızı buna göre ayarladık. • Ortaklar haritası oluşturduk. • Etik kurallarını belirlenmiştir. • İnternet güvenliği ile ilgili bilinçlenilmiştir,eğitimlere katılınarak sertifikalar alınmıştır. Belirtilen hedefler doğrultusunda çalışmalar yerine getirilmiştir.

Kasım ayında; İyilik konusunda evde,okulda,sokakta,doğada/çevrede kısaca bulunduğumuz her yerde önemi ve gerekliliği hakkında farkındalık oluşturulmuştur. Slogan,hikaye, padlet, video pano oluşturma,çalışmalarını sanal sergiyle hazırlama vb. etkinliklerle düşünme, web2 araçları kullanma becerilerini geliştirmişlerdir. Gündelik hayatta yaptıkları iyiliklerden oluşan iyilik çiçeklerini sergilemişlerdir.







Aralık Ayında, İyilik çiçekleri depremzedeler için İzmir'de açtı. İyilik konulu çalışmamız, sözde kalmayıp bizzat uygulamaya geçirilmiştir. Depremin İzmir'de olmasından dolayı, çalışmamız kapsamında İzmir'deki depremzedelere destek olmak amacıyla Türkiye genelinde çalışma ekibimizce yardım kampanyası başlatılmıştır. Depremzedeler için gönderilen malzemeler titizlikle deprem bölgesine götürülerek AFAD ve Kızılay'a teslim edilmiştir.





Ayrıca Çalışma takvimi oluşturulmuş, çalışmalar bu takvim çerçevesinde yapılmıştır. Çalışmamız kapsamında düzenlenilen kampanya ile İzmir'deki depremzedelere yardımlarımız ulaştırılmıştır.

İyilik konulu slogan etkinliği, mozaik çalışmaları ,hikayeler, şiir çalışmaları sanal sergiler vd. yapılarak düşünme , işbirliği içinde olma ve iletişim becerileri geliştirilmiştir.

Kodlama etkinlikleri oluşturularak farkındalık sağlanmaya çalışılmıştır, alınan eğitim sertifikaları da ilgili kısımlarda paylaşılmıştır. Ayrıca ortak ürün olarak projemizin başlığını doğadan materyaller ile yazdık.

Projenin dijital ortamda gerçekleştirilmesinden dolayı şubat ayında güvenli internet konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Aylık etkinliklerin yanı sıra web2 araçları ile öğrenci uygulamaları yapılmıştır. Çalışmalarda öğrenciler hem eğlenmiş hem de öğrendikleri ile ilgili bilgilerini ölçmüşlerdir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar : Mesleki Gelişim

Alınan kodlama etkinlikleri ve güvenli internet kullanımı eğitimleri/ sertifikaları mesleki gelişime katkı sağlamıştır. Yapılan etkinliklerle, Avrupa da okullarımızın daha görünür olmasına katkıda bulunulmuştur.

Yapılan çalışmalar ve etkinlikler ve yabancı dil becerilerimizin gelişmesine katkısı sağlamıştır.

Çalışmada, çeşitli yöntemlerin (gösterip yaptırma, gözlem, dramatize etme, canlandırma, resim yapma,şiir yazma, diyalog vb.)uygulanacağı etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenler etkinlikleri yaparken 21. yüzyıl yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmış ve mesleki açıdan kendini geliştirme fırsatı bulmuşlardır.Etkinliklerini hazırlama ve sunmada farklı Web2(avatar, fotokolaj,resim konuşturma, video birleştirme, bulmaca hazırlama, google dökümanları vb) araçlarının sıkça kullanılması,öğretmenlerin teknolojik becerilerinin gelişmesine ve bunların derslerde uygulanmasında etkili olmuştur.

Öğrencilerle ilgili edinimler :

Öğrenciler farkındalık kazanmışlardır.İyi-güzel davranışlarda artış gözlenmiştir. İyiliğin insani ilişkileri güçlendirmedeki rolünü yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir. İşbirliği içinde çalışma ve teknolojiyi kullanma becerileri gelişmiştir. Yaygınlaştıma çalışmalarında etkin katılım sağlanmıştır. Öğrenciler, farklı okul ve ülkelerdeki öğrencilerle çalışma fırsatı bulmuşlardır. Çalışmamız ders kazanımlarına entegre edilmiştir. İşlenen konular müfradatla uyum sağlamıştır. Yapılan çalışmalar ile; *Hedeflere ulaşılmış, *Müfredatla bütünleşmiş, *Toplumsal bir konuya katkı sunulmuş, *Öğrencilerimizde olumlu ve kalıcı davranış değişikliği olmuştur.

BULGULAR

Yapılan anketlerle "İyilik/iyi davranışlar" konusunda farkındalık oluştuğu, müfredat konularının daha iyi öğrenildiği, farklı web2 araçları kullanımı ve etkin katılım ile beklen faydanın sağlandığı görülmüştür.'Yapılan çalışma mesleki gelişime katkı sağlamıştır. 21. yüzyıl yenilikçi öğretim yöntemleri kullanılmış,mesleki açıdan gelişme fırsatı bulunmuştur(farklı web2 araçları vb) . Teknolojik becerileri gelişmiştir,bu beceriler derslerde uygulanmasında etkili olmuştur. İzmir depreminde,çalışmamız kapsamında depremzedelere yardım amacıyla Türkiye genelinde başlatılan kampanya boyunca okullardan gelen ihtiyaç malzemelerinin titizlikle AFAD ve Kızılay'a teslim edilmesi, iyilik davranışının çalışmamızda bizzat uygulamaya geçirilmesi de amaca ulaştığını göstermiştir.

Yaygınlaştırma ile ilgili edinimler: Çalışmamız, okullarımızın web sitelerinde duyurularak okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilerin de ilgi duymaları sağlanmıştır. Etkinliklerimiz,blog sayfamızda,Sosyal Medya (Facebook proje adı grubunda, instagram da vb.) kanallarında yayınlanmıştır. Çalışma sürecinde yapılan etkinlikler hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Böylece çalışmaların geniş alanlara yansıtılması hedeflenmiştir. Etkinlikler çok geniş alanlarda birçok öğrenci ve veli katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Projeyi İyileştiren Uygulamalar:

Hedeflenen amaçlara ulaşılmasının gözlemlenebilmesi için çalışma öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmek amaçlı ön test yapılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan son test ile öğrencilerin neler kazandığı ölçülmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test sonuçları incelendiğinde projenin belirlediği amaçlara ulaştığı sonucu görülmüştür.

Yapılan çevrimiçi toplantılar, öğretmen Webinarları ve öğrenci Zoom buluşması,Forum kullanımı WatssApp ve grup sohpetleri ; çalışma sürecinde farklı Web2 araçlarının etkin kullanımı, karışık ülke ve okul takımları, etkinlik sürecinde velilerin de projeye aktif destek olması çalışmalarımızın iyileşmesinde katkı sağlamıştır.

Öneriler

Değerler eğitiminin teorik anlatımdan ziyade, öğrenci merkezli olmasıyla davranışlarda kalıcılığın sağlanması önerilmektedir.

Değerlerin yaşantısal öğrenme ile davranışa dönüştürülebileceği, pratiktik uygulama ve öğrenme yöntemleri kullanılarak kalıcı davranış sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin aktif ol alması ile öğrendiklerini sahiplenme ve davranışa dönüştürme konusunda ilerleme gözlenmiştir.

Diğer değerlerin de yaşantısal öğrenme ile davranışa dönüştürülebileceği düşünülmektedir.

Ödüller

Proje ile Ulusal Kalite Etiketi alınmıştır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 14.

Aydın, M. Z. (2011). Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 69- 88.

Güngör, E. (2000). Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak. İstanbul: Özenen Matbaası.

Uygun, S. (2013). An evaluation of the values education programs (Antalya sample) Mediterranean Journal of Humanities, 3(2), 263-277.

Schwartz, K., Tessman, D., & McDonald, D. (2013). The value of relevant, project-based learning to youth development. Journal of Youth Development, 8(1), 1-7.

Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. TRAMES, 19(2), 189–202.

Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

.

1725

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

HAYAT SELAMLA BAŞLAR

Öznur ÇELİK[193], Vildan ÖZGEN[2194] ,Murat ERMİŞ[3], Muammer AKDAŞ [4], Neval ALKAN [5], Fatmanur ÇAĞLAR[6], Nuran DÖNMEZ [7], Süreyya YAŞAR [8], Şule OLGUN[9], Toygun Fahriye MENDERES [10,] Khatuna KHACKAPURIDZE [11], Elzbieta WROBLEWSKA[12], Danijela KUžET [13], Sulhiyyye HUSEYNOVA [14], Filomena LANZETTA[15]

ÖZET

'Hayat selamla başlar' projesi, e-Twinning projesi kapsamında olup bir değerler eğitimi projesidir. İletişime başlamak için parola vazifesi gören selam, bir arada yaşamanın da gereklerindendir. İnsan ilişkilerinde hepimizin hemen her gün defalarca kullandığı sevgi ve dostluk bağlarını güçlendirici vazgeçilmez unsurdur.İnsanın varlığını sürdürme biçiminin bir ürünüdür.Sosyal bir varlık olması sebebiyle insan ,iletişim kurarak diğer insanlarla uyum içinde yaşayabilir. İnsanın toplumsal bir varlık olarak yaşamını devam ettirmesi ,diğer kişilerle ilişkiler kurmasını zorunlu kılmaktadır.İletişim ve iletişimsizlik en çok duyduğumuz ifadelerden birisidir. Selamlaşma da etkili iletişim kurmanın temelidir. Proje etkinlikleri yıl boyunca eğitim müfredatına entegre edilmiştir. Değerler eğitiminde proje temelli öğrenme yaklaşımın kullanılabileceği gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlik ve uygulamalar ile kazanımların öğrencilerde kalıcı davranışa dönüşmesi sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *İletişim, EYFOR, iyi örnekler, Değerler eğitimi.*

LIFE BEGINS WITH A GREETING

ABSTRACT

The 'Life begins with greetings' project is within the scope of the e-Twinning project and is a values education project. One of these rules, which has a great share in the formation of love and brotherhood and is recommended to be implemented in a humane framework, is greeting. The greeting, which serves as a password to start communication, is also a necessity of living together. It is an indispensable element that strengthens the bonds of love and friendship that we all use many times every day in human relations. It is a product of man's way of continuing his existence. Since he is a social being, man can live in harmony with other people by communicating. The continuation of human life as a social being necessitates establishing relations with other people. Communication and lack of communication is one of the expressions we hear the most. Greetings are also the basis of effective communication. Project activities are integrated into the training curriculum throughout the year. It has been observed that project-based learning approach can be used in values education. With the

[193] Öğretmen, oznurcelik942@gmail.com, Sabiha Gökçen İlkokulu /İzmir
[194]

activities and practices, it was ensured that the gains were transformed into permanent behaviors in the students.

Keywords: Communication, EYFOR, Good practices in education, Values..[195]

GİRİŞ

Kırsal hayattan şehirleşmeye geçiş ve iletişim araçlarının kullanımının artması ile bireysel ve sosyal sorunlarla karşılaşan insanın çevresiyle anlamlı ilişkiler geliştiremediğinin gözlemlenmesi bizi bu çalışmaya sevketmiştir.

Ayrıca günümüzde kullanımı oldukça azalan selamın ve selamlaşmanın sıradan bir görgü kuralı değil; insani ilişkileri dengeleyen bir değer oluşunu da ortaya koymaya çalışmaktır.

Kuramsal Çerçeve : Toplumsal bir varlık olan insanın çevresiyle uyum içinde yaşaması ,diğer kişilerle iletişim kurmasını zorunlu kılmaktadır.(Durmaz, M. (2004). Kişiler arası iletişim ve motivasyon, İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.)

İyi bir iletişimin başlangıcında selamlaşma ifadelerinin rolü ve etkisi büyüktür..Arkadaşlarımızla çevremizle iletişim kurmak için başvurduğumuz kendisi küçük ama etkisi büyük bir kelimedir selamlaşma..İnsanların birbirleriyle iletişime geçmek için selamı kullandıklarında hissettiği duygular ve bunun psikolojilerine olan yansıması incelenmiştir. Selamın insan psikolojisine yaptığı etkilerin yanında, ruhu besleyen bir kaynak olarak önemi ortadadır. (İletişim psikolojisi açısından Selam,Ankara Üniv. Akademik Makaleler,Fatma Zehra karakuş,2019).

Kurtman Ersanlı ve Seher Balcı (1998) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Envanterinde,"selam'' ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

---

[2] Öğretmen, Avukat Cevat Aldemir Ortaokulu, Aydın, vildanözge@gmail.com
[3] Müdür, TEV Abdullah Nezahat Erboz İlkokulu, İstanbul, muratermis54@hotmail.com
[4] Müdür Yard., Aynur Kasabalı İlkokulu, Konya, muammerakdas42@gmail.com
[5] Öğretmen,Fatih İlkokulu, Antalya, nevalalkan@hotmail.com
[6] Öğretmen, Fatih Sultan Mehmet İlkokulu, İstanbul,caglarfatmanur4@gmail.com
[7] Öğretmen, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, İstanbul, cznuran@gmail.com
[8] Öğretmen, Pursaklar Feride Bekçioğlu Ortaokulu., Ankara, süreyyayasar@hotmail.com
[9] Öğretmen,Atatürk Ortaokulu, Nevşehir,sule_olgun@hotmail.com
[10] Öğretmen,Mahide Koşukçu İlkokulu, Konya, fahriye.mavi@hotmail.com
[11] Öğretmen,Khashuri İlkokulu, Gürcistan, khatuna.khachapuridze@gmail.com
[12] Öğretmen,Zabrzu İlkokulu, Polonya, elzbietawroblewska88@gmail.com
[13] Öğretmen,Belgrat İlkokulu, Sırbistan, danijela19782016@gmail.com
[14] Öğretmen,Bakü İlkokulu, Azerbaycan, h.sulhıyya@gmail.com
[15] Öğretmen,Afragola İlkokulu, İtalya, filomena.lanzetta@1circolomarconi.edu.it.

YÖNTEM

‘Hayat selamla başlar' projemiz,her toplumda önemli yeri olan 'Selamlaşma' konusunda duyarlılığı artırmayı hedeflemektedir.

Selam; İnsan ilişkilerinde hepimizin hemen her gün defalarca kullandığı sevgi ve dostluk bağlarını güçlendirici vazgeçilmez unsurdur.İnsanın varlığını sürdürme biçiminin bir ürünüdür.Sosyal bir varlık olması sebebiyle insan ,iletişim kurarak diğer insanlarla uyum içinde yaşayabilir. İnsanın toplumsal bir varlık olarak yaşamını devam ettirmesi ,diğer kişilelerle ilişkiler kurmasını zorunlu kılmaktadır.İletişimve iletişimsizlik en çok duyduğumuz ifadelerden birisidir. Selamlaşma da etkili iletişim kurmanın temelidir.

Projemizle edindiğimiz amaç, karşıdaki insana sevgi, saygı ve değer verme göstergelerinden biri olan selamın insanın bireysel ve sosyal hayatındaki önemi ile ilgili farkındalık kazandırmaktır.

Ayrıca öğrencilerin teknoloji ile buluşması sağlanmış ve çeşitli web2 araçları kullanmaları sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar müfredata entegre edilmiş ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra belirli gün ve haftalarla da ilişkilendirilmiştir. Proje planı ortaklarla birlikte oluşturulmuştur. İhtiyaç duyulan alanlar hakkında beyin fırtınası yapılmıştır. Ortak kararlar alarak proje etkinlikleri belirlenmiştir.

Kasım ayında; öğrencileri, selamlaşmanın ne olduğu ve önemi hakkında çeşitli web2 araçlarını kullanarak sunu ,video ve görsellerle bilgilendirdik.

Aralık ayında; Selam ile ilgili güzel - özlü sözler oluşturduk. Oluşturduğumuz sözleri yazdık, boyadık, süsledik, resimledik. Öğrencilerimizin yaratıcılıklarını kullanarak oluşturdukları sözler selam vermenin önemi konusunda farkındalıklarını da arttırdı.





Ayrıca proje etkinliklerimizi sergilemek için padlet ve blog oluşturduk. Her ay yapılan çalışmalar padlete eklendi, blogda paylaşıldı.

Ocak ayında; öğrenciler tarafından Selamlaşma ile ilgili sloganlar oluşturuldu. Oluşturulan sloganlar yazıldı, boyandı, resimlendi, süslendi. Öğrencilerimizin selamlaşmaya yönelik farkındalıkları arttırıldı.

Ayrıca ortak ürün olarak projemizin başlığını doğadan materyaller ile yazdık.

Şubat ayında; Selamlaşmak önemlidir; çünkü, ... çalışmaları yaptık. Öğrencilerimiz selamlaşmanın neden önemli olduğu konusunda düşüncelerini ifade ettiler. Düşüncelerini görsel olarak

zenginleştirerek sundular. Selamlaşmanın önemi konusunda farkındalıkları arttı, selam verme-alma davranışının günlük yaşama aktarılarak alışkanlık haline getirilmesi sağlandı.

Selamlaşmanın niçin önemli olduğu konusunda google form üzerinden tablo oluşturularak linki proje ortakları ile paylaşıldı. Her ortak öğrencilerinin ifadelerini tabloya yazarak, öğrenci çalışmalarını görsel, sunu ya da video şeklinde projemizin sayfalar bölümünde yer alan ortak ürünler bölümünde ilgili sayfada yer alan tablonun altında paylaştı.

Ayrıca 9 Şubat Güvenli İnternet Gününü bilgilendirici ve uyarıcı etkinliklerle kutladık. Eğitimler alarak sertifikalarımızı sayfalarda ilgili bölümde paylaştık.

Mart ayında;Selamlaşma ve önemi ile ilgili öğrenciler tarafından pano çalışmaları yaparak sınıf ve okul panolarımızı oluşturduk. Proje çalışmalarımızı sergiledik. Orman haftası ortak kodlamalar yaptık.Katılım sertifikalarımızı aldık.



Nisan ayında;öğrenciler tarafından ortak şiir, akrostiş ve hikaye oluşturarak ortak videolar hazırladık. 23 Nisan ortak kodlama etkinliği yaptık. Katılım sertifikalarını aldık.

Projenin dijital ortamda gerçekleştirilmesinden dolayı Şubat ayında güvenli internet konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Aylık etkinliklerin yanı sıra web2 araçları ile öğrenci uygulamaları yapılmıştır. Çalışmalarda öğrenciler hem eğlenmiş hem de öğrendikleri ile ilgili bilgilerini ölçmüşlerdir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar : Mesleki Gelişim

Alınan kodlama etkinlikleri ve güvenli internet kullanımı eğitimleri/ sertifikaları mesleki gelişime katkı sağlamıştır. Yapılan etkinliklerle, Avrupa da okullarımızın daha görünür olmasına katkıda bulunulmuştur.

Yapılan çalışmalar ve etkinlikler ve yabancı dil becerilerimizin gelişmesine katkısı sağlamıştır.

Çalışmada, çeşitli yöntemlerin (gösterip yaptırma, gözlem, dramatize etme, canlandırma, resim yapma,şiir yazma, diyalog vb.)uygulanacağı etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenler etkinlikleri yaparken 21. yüzyıl yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmış ve mesleki açıdan kendini geliştirme

fırsatı bulmuşlardır.Etkinliklerini hazırlama ve sunmada farklı Web2(avatar, fotokolaj,resim konuşturma, video birleştirme, bulmaca hazırlama, google dökümanları vb) araçlarının sıkça kullanılması,öğretmenlerin teknolojik becerilerinin gelişmesine ve bunların derslerde uygulanmasında etkili olmuştur.

Öğrencilerle ilgili edinimler :

Öğrenciler farkındalık kazanmışlardır. İletişim becerilerini edinmede olumlu davranışlarda bulundukları gözlenmiştir. Selamlaşmanın, insani ilişkileri güçlendirmedeki rolünü yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir. İşbirliği içinde çalışma ve teknolojiyi kullanma becerileri gelişmiştir. Yaygınlaştıma çalışmalarında etkin katılım sağlanmıştır. Öğrenciler, farklı okul ve ülkelerdeki öğrencilerle çalışma fırsatı bulmuşlardır. Çalışmamız ders kazanımlarına entegre edilmiştir. İşlenen konular müfradatla uyum sağlamıştır. Yapılan çalışmalar ile; *Hedeflere ulaşılmış, *Müfredatla bütünleşmiş, *Toplumsal bir konuya katkı sunulmuş, *Öğrencilerimizde olumlu ve kalıcı davranış değişikliği olmuştur.

Bulgular:

Yapılan anketlerle “İletişim becerileri edinme” konusunda farkındalık oluştuğu, müfredat konularının daha iyi öğrenildiği, farklı web2 araçları kullanımı ve etkin katılım ile beklen faydanın sağlandığı görülmüştür.’Yapılan çalışma mesleki gelişime katkı sağlamıştır. 21. yüzyıl yenilikçi öğretim yöntemleri kullanılmış,mesleki açıdan gelişme fırsatı bulunmuştur(farklı web2 araçları vb) . Teknolojik becerileri gelişmiştir,bu beceriler derslerde uygulanmasında etkili olmuştur.

Yaygınlaştırma ile ilgili edinimler: Çalışmamız, okullarımızın web sitelerinde duyurularak okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilerin de ilgi duymaları sağlanmıştır. Etkinliklerimiz,blog sayfamızda,Sosyal Medya (Facebook proje adı grubunda, instagram da vb.) kanallarında yayınlanmıştır. Çalışma sürecinde yapılan etkinlikler hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Böylece çalışmaların geniş alanlara yansıtılması hedeflenmiştir. Etkinlikler çok geniş alanlarda birçok öğrenci ve veli katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Projeyi İyileştiren Uygulamalar:

Hedeflenen amaçlara ulaşılmasının gözlemlenebilmesi için çalışma öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmek amaçlı ön test yapılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan son test ile öğrencilerin neler kazandığı ölçülmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test sonuçları incelendiğinde projenin belirlediği amaçlara ulaştığı sonucu görülmüştür.

Yapılan çevrimiçi toplantılar, öğretmen Webinarları ve öğrenci Zoom buluşması,Forum kullanımı WatssApp ve grup sohpetleri ; çalışma sürecinde farklı Web2 araçlarının etkin kullanımı, karışık ülke

ve okul takımları, etkinlik sürecinde velilerin de projeye aktif destek olması çalışmalarımızın iyileşmesinde katkı sağlamıştır.

Öneriler :

Değerler eğitiminin teorik anlatımdan ziyade, öğrenci merkezli olmasıyla davranışlarda kalıcılığın sağlanması önerilmektedir.

Değerlerin yaşantısal öğrenme ile davranışa dönüştürülebileceği, pratiktik uygulama ve öğrenme yöntemleri kullanılarak kalıcı davranış sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin aktif rol alması ile öğrendiklerini sahiplenme ve davranışa dönüştürme konusunda ilerleme gözlenmiştir.

Diğer değerlerin de yaşantısal öğrenme ile davranışa dönüştürülebileceği düşünülmektedir.

Ödüller

Proje ile Ulusal Kalite Etiketi alınmıştır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 14.

Aydın, M. Z. (2011). Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 69- 88.

Güngör, E. (2000). Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak. İstanbul: Özenen Matbaası.

Perese (2005), Saygı "Yapılandırıcı Yaklaşımla Hazırlanmış 69 Etkinlik", Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uygun, S. (2013). An evaluation of the values education programs (Antalya sample) Mediterranean Journal of Humanities, 3(2), 263-277.

Schwartz, K., Tessman, D., & McDonald, D. (2013). The value of relevant, project-based learning to youth development. Journal of Youth Development, 8(1), 1-7.

Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. TRAMES, 19(2), 189–202.

Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

1727

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

ERASMUS + PROJELERİNİN ÖĞRENCİLERİN LİSE TERCİHLERİNDEKİ ETKİSİ

Ali AÇIKEL[196],

ÖZET

Türkiye, 2002 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programları Katılım Çerçeve Antlaşması'nı imzalamış, AB'de uzun yıllardır yürütülen Eğitim ve Gençlik Programlarına katılmıştır. Bu programları yürütmek üzere önce Devlet Planlama Teşkilatına bağlı olarak 2003 yılında Türkiye Ulusal Ajansı kurulmuş ve daha sonra Türkiye programlara tam üye olarak dahil olmuştur. Program 2014-2020 arasında 'Erasmus+ altında yapılandı. Aynı isim ile 2021-2027 yılları arasında uygulanmaya devam eden . Erasmus+ Programı ile kişilere, yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması, onların kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır. Erasmus+ Programının 2021-2027 yılları için tüm Avrupa'daki bütçesi 28,4 Milyar Avro 'dur.(Ulusal Ajans 2021)İlk yıllarında ülkemizde çok bilinirliği olmasa da son yıllarda okullar arasında yaygınlaşmış ve hibe kazanan okulların sayısı hızla artmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okullarda Erasmus+ okul hareketliliğine ilişkin duyurular ve farkındalık çalışmaları karşımıza çıkmaktadır. Bayrampaşa özelinde özel program ve proje uygulayan liselerin tercihlerinde, ortaokul öğrencileri ve velilerinin Erasmus+ projelerine olan ilgilerinin fark edilmesi bir araştırma planı hazırlamamıza sebep olmuştur. Çalışmamızın amacı Erasmus+ projelerinin öğrencilerinin Lise tercihlerindeki etkisini analiz etmektir. Araştırma için anket çalışması, mülakat ve literatür tarama yöntemleri tercih edilmiştir. Saha çalışması amacıyla 22 gün okullarda bunulmuştur. Çalışma evrenimiz Bayrampaşa ve Fatih ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarından merkezi sistem sınavları ile öğrenci alan kurumlardan 3 tanesi olarak tespit edildi. Bu kapsamda iki ilçede yer alan proje okullarının 9. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışmaları ve okul yöneticileri ile mülakat çalışmaları yapıldı. Öğrencilere sorulan sorular ile Erasmus+ projeleri hakkındaki bilgi düzeyleri ve okul tercihlerinde Erasmus + projelerinin olup olmamasının etkileri araştırıldı. Çalışma verilerimiz öğrencilerin lise tercihlerinde okullarda Erasmus+ projelerinin olmasına öncelik gösterdikleri ve Erasmus+ projeleri hakkında bilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görüldü. 2014 yılından bu yana Erasmus+ adıyla yapılan projelerin çalışma alanımızdan elde ettiğimiz verilerinden anlaşılacağı üzere öğrenciler tarafından oldukça yüksek bir bilinirlik oranına sahip olduğu görülmüştür. Yine yüksek oranda projelere katılma isteği, Öğrencilerin web başta olmak üzere okul tercihleri için Erasmus + projelerinin araştırdıklarını ortaya koymaktadır. %93 oranında öğrencilerin lise tercihlerinde Erasmus+ projelerinin varlığının etkili olduğu saptanmıştır. Ortaöğretim kurumları için oldukça önemli bir veri elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler;*Erasmus+, Lise Tercihleri*

[196] Öğretmen, aliacik35@gmail.com, Suat Terimer Anadolu Lisesi

THE EFFECT OF ERASMUS + PROJECTS ON STUDENTS' HIGH SCHOOL PREFERENCES

ABSTRACT

Turkey signed the Framework Agreement on Participation in EU Education and Youth Programs in 2002 and has participated in Education and Youth Programs conducted in the EU for many years. In order to carry out these programs, the Turkish National Agency was established in 2003, first in connection with the State Planning Organization, and then Turkey became a full member of the programs. The program was Deconstructed between 2014-2020 under 'Erasmus+'. Which continues to be applied between Dec. 2021 and 2027 with the same name. With the Erasmus+ Program, it is aimed to provide people with new skills, strengthen their personal development and increase employment opportunities, regardless of their age and educational background. The budget of the Erasmus+ Program for the years 2021 - 2027 in all of Europe is 28.4 Billion euros.(National Agency 2021). Although it did not have much recognition in our country in its early years, it has become widespread among schools in recent years and the number of schools that have won grants has increased Decently. Announcements and awareness-raising activities related to Erasmus+ school mobility are being presented in schools at the primary, secondary and high school levels. Noticing the interest of secondary school students and parents in Erasmus+ projects in the preferences of high schools that implement special programs and projects specifically for Bayrampasa led us to prepare a research plan. The aim of our study is to analyze the effect of Erasmus+ projects on students' High School preferences. Survey study, interview and literature review methods were preferred for the research. It was found in schools for 22 days for fieldwork purposes. Our study universe was determined as 3 of the secondary education institutions in Bayrampaşa and Fatih districts that accept students through the central system exams. In this context, survey studies were conducted for the 9th grade students of the project schools in the two districts and interview studies were conducted with school administrators. The questions asked to the students, their level of knowledge about Erasmus+ projects, and the effects of whether there are Erasmus+ projects on their school preferences were investigated. Our study data shows that students prioritize having Erasmus+ projects in schools in their high school preferences, and their level of knowledge about Erasmus+ projects is quite high. as can be seen from the data obtained from our field of study, it has been seen that the projects carried out under the name of Erasmus + since 2014 have a very high awareness rate by students. Again, the desire to participate in projects at a high rate reveals that students are researching Erasmus + projects for their school preferences, especially on the web. it has been found that the presence of Erasmus+ projects is effective in 93% of students' high school preferences. A very important data has been obtained for secondary education institutions.

Keywords: *Erasmus +, High School Preferences*

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemi içersinde uzun zamandır kavram olarak yer almaya başlayan öğrenme stilleri (Dr. Rita Dunn 1960 ABD) her bireyin öğrenebileceği anlayışı ile hareket edilerek görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili ve duyuşsal öğrenme stillerinden hangisinin birey için daha uygun olduğunun tespit dilmesinin ilk seçenek olduğu kabul edilmiştir. Bireylerin bu öğrenme stillerinden bir tanesine daha yatkın olduğu kabul görmektedir. Bu bağlamda bir bireyin hem görsel, hem işitsel hemde duyuşsal etkileşim içersinde olabileceği eğitim sistemleri geliştirebilmek tüm ülkelerin hedef noktası olmaya başlamıştır.[1] Öğrenenin bir grup içersinde dahil olduğu proje çalışmalarının, etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu kabul edilmiş bir gerçektir. Bu doğrultuda Avrupa Birliği ülkeleri ve aday ülkelerin

dahil olduğu öğrenci ve öğretmen katılımı olan farklı adlarda projeler geliştirilmiştir. Ülkemizin de dahil olduğu Erasmus+ programı, 1987 yılında bir öğrenci hareketlilik programı olarak Erasmus ismiyle başlamış; eğitimin diğer alanlarını ve gençliği de kapsayarak sürekli gelişmiş ve yedişer yıllık dönemlerle "Socrates", "Leonardo da Vinci", "Hayatboyu Öğrenme" ve "Gençlik" adı altında uygulanmıştır. Program 2014-2020 arsında 'Erasmus+ altında yapılandı.Aynı isim ile 2021-2027 yılları arasında uygulanmaya devam eden . Erasmus+ Programı ile kişilere, yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması, onların kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır. Erasmus+ Programının 2021-2027 yılları için tüm Avrupa'daki bütçesi 28,4 Milyar Avro 'dur.(Ulusal Ajans 2021)

Türkiye, 2002 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programları Katılım Çerçeve Antlaşması'nı imzalamış, AB'de uzun yıllardır yürütülen Eğitim ve Gençlik Programlarına katılmıştır. Bu programları yürütmek üzere önce Devlet Planlama Teşkilatına bağlı olarak 2003 yılında Türkiye Ulusal Ajansı kurulmuş ve daha sonra Türkiye programlara tam üye olarak dahil olmuştur.(AB Bakanlığı 2003)İlk yıllarında ülkemizde çok bilinirliği olmasa da son yıllarda okullar arasında yaygınlaşmış ve hibe kazanan okulla sayısı hızla artmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okullarda Erasmus+ okul hareketliliğine ilişkin duyurular ve farkındalık çalışmaları karşımıza çıkmaktadır. Bayrampaşa özelinde özel program ve proje uygulayan liselerin tercihlerinde, ortaokul öğrencileri ve velilerinin Erasmus+ projelerine olan ilgileri fark edilerek, Bayrampaşa özelinde bir inceleme planı hazırlamamıza sebep olmuştur.

Metodoloji

Araştırma alanımız okullar olması nicel bir araştırma yapmamıza olanak sağlamış, bu nedenle en uygun araştırma metodu olaraksa anket, mülakat ve literatür taraması olarak kabul edildi. Bu amaç ile okulların öğrenci sayıları araştırılarak materyaller üretildi.

Veri toplama Araçları

Tablo 1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Anket sayısı

Grup : Öğrenci

Sayı : 150

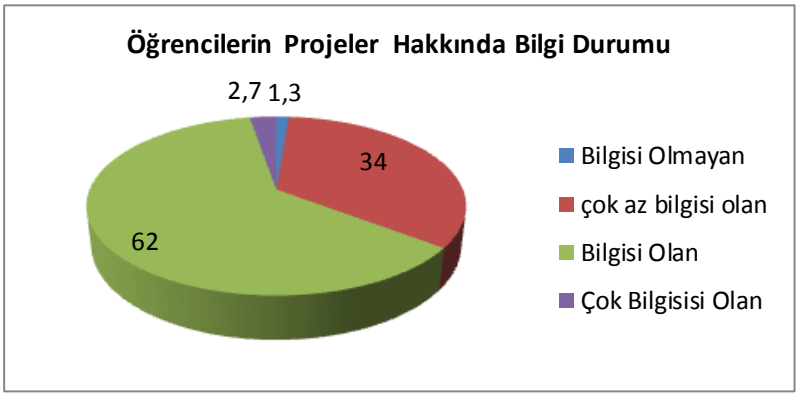
Anket Uygulamasına katılan öğrenci sayısı 150 olarak gerçekleşmiştir.

[1]Selçuk , Ziya. Çoklu Zeka Uygulamalar

BULGULAR

Tablo:1 9.Sınıf Öğrencilerinin Erasmus+ Projeleri hakkındaki bilgi durumu,

	Frekans	Yüzde
Bilgisi Olmayan	2	1,3
Çok Az Bilgisi Olan	51	34
Bilgisi Olan	93	62
Çok Bilgisi Olan	4	2,7

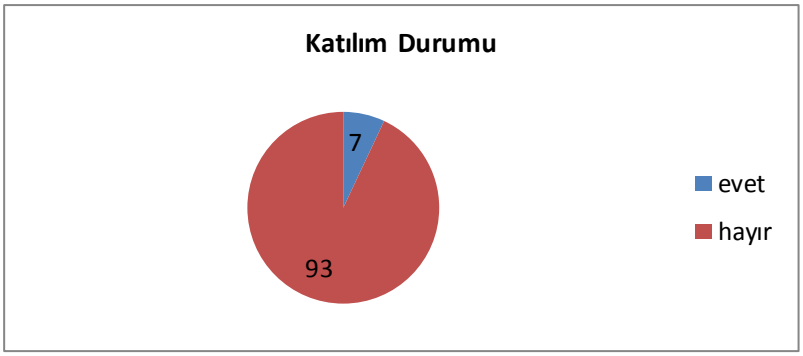


Grafik :1 9.Sınıf Öğrencilerinin Erasmus+ Projeleri hakkındaki bilgi durumu

Tablo 1 de ve grafik 1 de yer alan verileri analiz ettiğimizde, 9. Sınıf öğrencilere Erasmus+ projeleri hakkında bilgilerini sorduğumuzda toplamda % 97,3 oranında bilgi sahibi oldukları bilgisi olmayan öğrenci sayısının çok az olduğu sadece 2 öğrenci %2,7 oranında olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin ortaokul sırasında Erasmus+ projeleri hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmamızın eğitim takvimin başına denk gelmesi ve öğrencilerin 9. Sınıf olması bu kanaate varmamıza sebeptir.

Tablo 2 Daha Önce Erasmus+ Projesine katılım Durumu

Katılım Durumu	Frekans	Yüzde
EVET	10	7
HAYIR	140	93

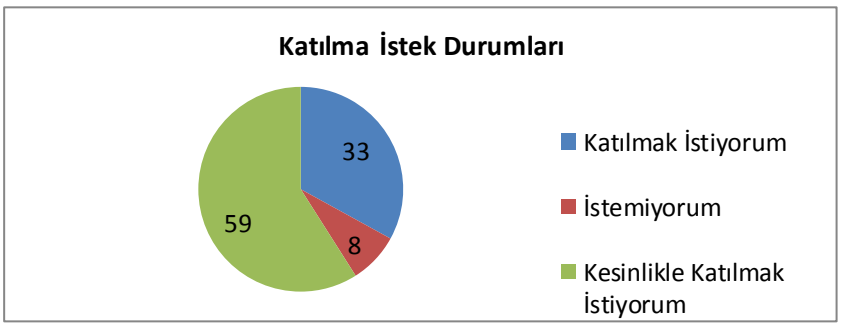


Grafik 2: Daha Önce Erasmus+ Projesine katılım Durumu

Erasmus Projeleri ile ilgili bilgi sahibi olan öğrenci oranının oldukça yüksek olmasına rağmen daha önce Erasmus projelerine katılım durumunun ise çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubumuzdaki öğrencilerin merkezi sistem sınavı ile kayıt oldukları düşünüldüğünde başarılı öğrencilerin olmasına rağmen sayının düşük olmasının ortaokul düzeyindeki projelere fazla öğrenci dahil olmaması ve proje sayısının az olması ön plana çıkmaktadır.

Tablo 3 Erasmus + projelerine katılım sağlamak isteği

Projelere Katılma isteği	Frekans	Yüzde
Katılmak İstemiyorum	12	8
Katılmak İstiyorum	50	33
Kesinlikle katılmak istiyorum	88	59



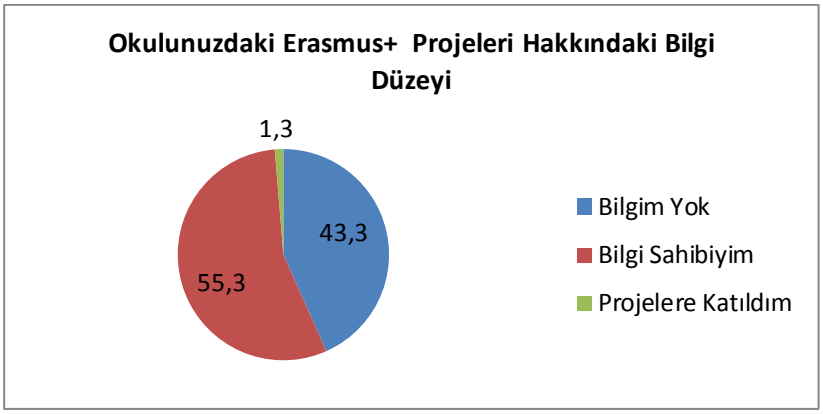
Grafik 3: Erasmus + projelerine katılım sağlamak isteği

Yapılan çalışmamızda öğrencilerin %92 si projelere katılmak istemektedir. Kesinlikle katılmak isteyen öğrenci oranları ise %59 gibi yüksek bir orana sahip olarak tespit edilmiştir. Bu veriler ise Erasmus+ Projelerinin ortaöğretim kurumlarında öğrenciler tarafından kabul gördüğünün tespiti olarak görülebilir.

Tablo 4 Okulunuzda yapılan Erasmus + projeleri hakkında bilgi düzeyiniz

Projeler Hakkında Bilgi Düzeyi	Frekans	Yüzde

Bilgim Yok	65	43,3
Bilgi Sahibiyim	83	55,3
Okulumdaki projelere katıldım	2	1,3

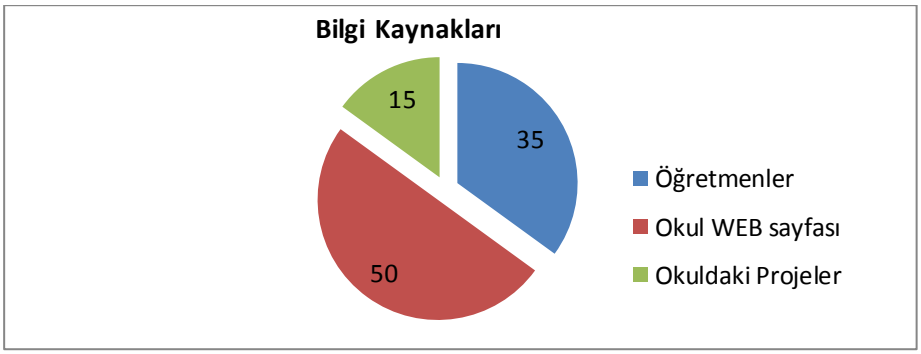


Grafik 4: Okulunuzda yapılan Erasmus + projeleri hakkında bilgi düzeyiniz

Yapılan saha çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgi sahibi olduğu görüldü. Bilgi sahibi olmayan öğrencilerin oranının da yüksek sayılabileceği görüldü. Bilgi sahipliliğinin %55 olmasına rağmen, öğrencilerin çok düşük bir oranda projelere katılım sağlayabildikleri tespit edildi. Tarafımızca yapılan incelemelerde ve Yönetici mülakatlarında okullarda çoğunlukla bir proje yürütülmekte olduğu tespit edildi. Bu neden ile öğrenci katılımlarının düşük olması beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Erasmus Projeleri Hakkında Bilgi kaynağı

Projeler Hakkında Bilgi Kaynağı	Frekans	Yüzde
Öğretmenlerim	52	35
Okul Web sayfası	75	50
Okulda Yapılan projeler	23	15



Grafik :5 Öğrencilerin Erasmus Projeleri Hakkında Bilgi kaynağı

Öğrencilerin bilgi sahipliği tablo 1 de görüldüğü üzere %98,7 gibi çalışmamızın en yüksek yüzdelik oranda olduğu tespit edilmişti. Bu neden ile bilgi kaynağının ne olduğu hususta dikkatimizi çeken sorulardan olmuştur. Elde ettiğimiz bulgular neticesinde okul web sayfalarının bilgilendirmede %50 orana sahip olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada ise öğretmenler yer almaktadır. Okuldaki projelerin oranı ise %15 olarak düşük kalmıştır.

Tablo 6.Erasmus+ Projelerinde Yer Almak için koşulların bilinmesi düzeyi

Erasmus+ Projelerinde Yer Almak için koşulların bilinmesi düzeyi	Sayı	Yüzde
Hiç Bilmiyorum	25	17
Çok az bilgim var	59	39
Koşulları biliyorum	66	44

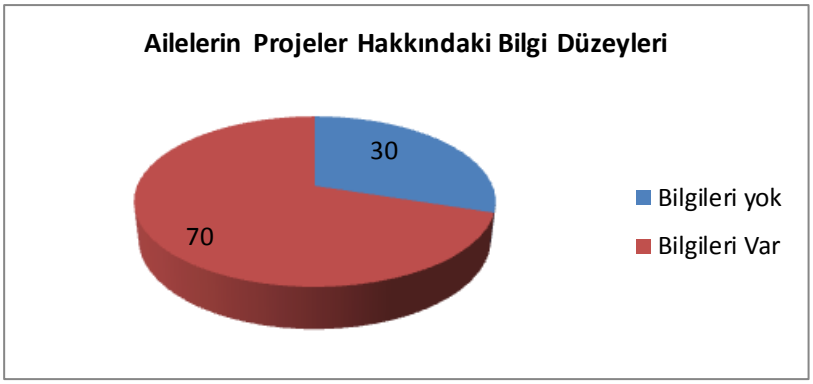


Grafik 6 Erasmus+ Projelerinde Yer Almak için koşulların bilinmesi düzeyi

Araştırma grubumuzda yer alan öğrencilerimizin Erasmus+ projelerinde yer almak için gerekli koşulları bilme oranlarının tabloda da işaret edildiğine göre çok düşük olduğu görülmüştür. Erasmus + projelerinin yaygınlaştırma çalışmaları için bütçe kullanılabildiği halde bilgi oranın düşük olması şaşırtıcı olmuştur. Proje yöneticileri ile yapılan mülakatlarda koşulları ilan etmediklerini öğretmenler aracılığıyla öğrencileri belirlemeye öncelik verdikleri ifade edilmişti. Tablo 6 da elde ettiğimiz veriler bu bilgiyi teyit etmiştir.

Tablo 7.Ailerinin Erasmus+ Projeleri hakkındaki bilgi düzeyleri

Ailerinin Erasmus+ Projeleri hakkındaki bilgi düzeyleri	Sayı	Yüzde
Bilgileri Yok	45	30
Bilgileri var	105	70

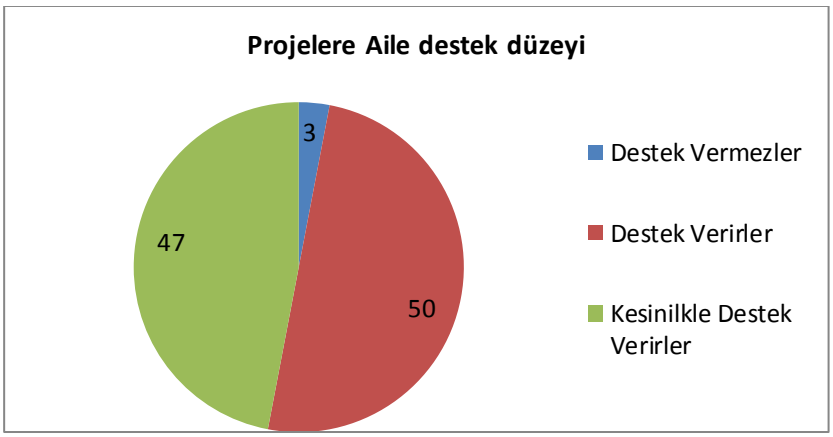


Grafik 7 Ailerinin Erasmus+ Projeleri hakkındaki bilgi düzeyleri

Tablo 1 de öğrencilerin Erasmus+ projeleri hakkındaki bilgi oranları %98,3 olarak bilgi sahibi oldukları verisini elde etmiştik. Tablo 7 de yer alan verilerde tablo 1 ile örtüşür bir sonuç ortaya çıkartmıştır. Ailelerin Erasmus + projeleri hakkındaki bilgi düzeyleri olduk yüksek değerler arz etmektedir. Erasmus+ Projelerinde yurtdışı hareketliliğin esas olması nedeniyle velilerin izin süreçlerinde ve resmi yazışma süreçlerin katılımlarının gerekli oluşu nedeniyle projeler hakkında bilgi sahibi olmaları önemli olduğunu görüşmeler sırasında okul yöneticileri ifade etmişlerdir. Bu nedenle projelerin yaygınlaştırılması faaliyetlerinde velilerinde bilgilendirilmesinin önemli olduğunu velilere yönelik çalışmaların proje yönetimini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Tablo 8 Ailenizin Erasmus + Projesine katılımınız konusundaki desteği

Ailelerin Proje Katılımı Destek Durumu	Sayı	Yüzde
Destek Vermezler	4	3
Destek Verirler	76	50
Kesinlikle Destek Verirler	70	47

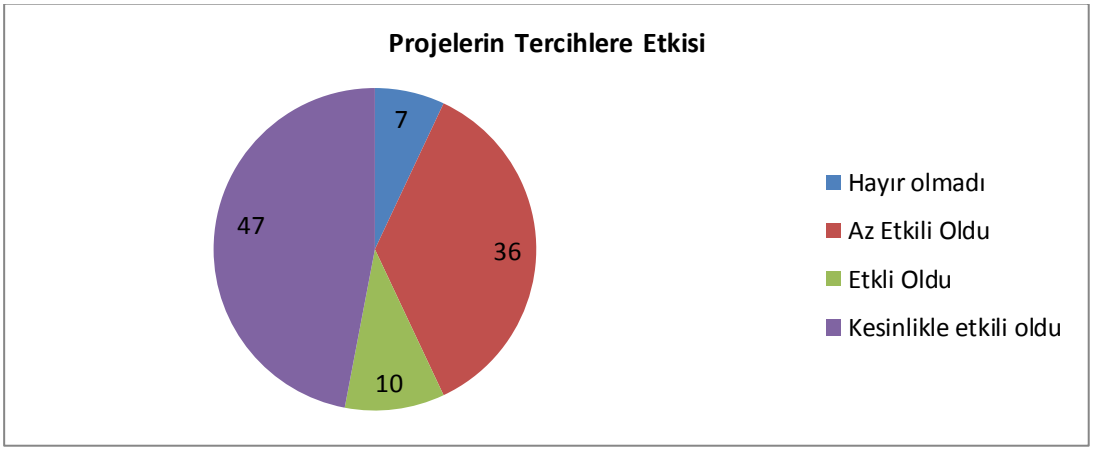


Grafik 8 Ailenizin Erasmus + Projesine katılımınız konusundaki desteği

Tablo 8 de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrenci velilerinin Erasmus+ projelerine öğrencilerinin katılmaları konusunda %97 gibi bir yüksek oranda destekçi oldukları görülür. Okul yöneticileri ile yapılan mülakatlarda bu husus ön plana çıkmış ve yöneticiler velilerin, öğrencilerini projelere dâhil etmek için okul idaresine sürekli olarak başvuruda bulunduklarını ve öğrencilere bu konuda mutlaka destek verdikleri belirtilmiştir. Bu husus ile ilgili okul idarecilerine fikirlerini sorduğumuzda velilerin yüksek oranda istekli olmalarına sebep olarak projelerin hibe alarak öğrencileri yurtdışına ücretsiz olarak götürülmesini ikinci olarak ise yurtdışı çıkışı için gri pasaport temini sayesinde vize gerekliliğinin ortadan kalması olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 9 Lise tercihlerinizi yaparken okulların Erasmus+ Projelerinin varlığının etkisi

Lise Tercihlerinde Erasmus+Projeleri Varlığının Etkisi	Sayı	Yüzde
Hayır Olmadı	10	7
Az Etkili Oldu	54	36
Etkili Oldu	15	10
Kesinlikle Etkili Oldu	71	47



Grafik 9: Lise tercihlerinizi yaparken okulların Erasmus+ Projelerinin varlığının etkisi

Mevcut araştırmamıza sebep olan Erasmus + projelerinin tercihlere olan etkisinin tespitine ilişkin sorumuza öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar içersinde hayır etkili olmadı seçeneği sadece %7 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 93 gibi yüksek bir oranda tercihlerini yaparken projelerin varlığının etkili olduğu tespit edildi. Kesinlikle etkili oldu cevabı da %47 oranında tespit edildi. Öğrencilerin yarısına yakınının tercihlerinde kesinlikle etkili oldu cevabını vermesi dikkat çekici bir oran olarak karşımıza çıkmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Yukarıda elde edilen veriler tablo ve grafikler üzerinde incelendiğinde öğrencilerin Erasmus + projeleri hakkında yüksek oranda bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu durumda Erasmus+ projelerinde yaygınlaştırma çalışmaların kurumlarca yaygın bir şekilde gerçekleştirildiği okul web sitelerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Yine okulların web sitelerinde Erasmus+ projelerine ilişkin haber ve duyuruların görüntülenme sayılarının diğer haber ve duyurulardan belirgin bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu okullardan Suat Terimer Anadolu Lisesi web sayfasında 26.05.2022 tarihinde yayınlanan TÜBİTAK Bilim Söyleşileri haberi 453 kez görüntülenirken, bir sonraki haber olan Erasmus+ Projesi haberi 1014 kez görüntülenmiştir. Adı gecen okulun merkezi sistem sınavı ile öğrenci aldığı ve ortalama % dilimi 2,5 olduğu bilinmektedir. Bu durumda öğrencilerin Tübitak duyurusuna olan ilgisi Erasmus+ projesi duyurusunun yarısı kadar bile olmaması dikkatimizi çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bilgi sahibi olma oranının da çok yüksek oluşu okullarda Erasmus+ projelerinin kabul gördüğü ve öğretmenlerce takip edildiğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin projeler hakkında bilgi düzeyleri çok yüksek olmasına rağmen katılım oranı dikkat çekecek şekilde düşüktür. Erasmus + projelerinde öğrencilerin katılım şartlarını bilme oranlarının da düşük oluşu projelere aynı öğrencilerin dâhil olduğu bu nedenle katılım sayısını düşük olduğunu düşündürmektedir.

Türkiye Ulusal Ajansı tarafınca farklı öğrencilerin proje katılımı teşvik edilmekte olmasına rağmen oranların düşük olması bu konuda bazı sorunlar olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum ile ilgili yapılan mülakatlarda katılım için İngilizce bilgisinin öne çıkmasının sorun olduğunu, bazı projelerde tüm ülkelere aynı öğrencilerin götürüldüğünü bu nedenle katılımın düşük olduğu belirtilmiştir. Öğrenci velilerinin de projelere karşı ilgilerinin yüksek olması öğrenci tercihlerinde projelerin varlığını ön plana çıkardığı düşünülmektedir.

Araştırmamız ile öğrenci tercihlerinde Erasmus+ projelerinin artık yer edindiği tespit edilmiştir. Bu hususu özellikle çalışma sahamız olan İstanbul gibi büyük şehirlerde belirleyici bir faktör olarak kabul edebiliriz. Büyükşehirlerde Proje Okulu sayısının fazla oluşu ve okulların benzer yüzdelik dilimlerde öğrenci aldıkları bilinmektedir. Bu durumda şartların olumlu olarak değişmesinde projelerde karşımıza bir seçenek olarak çıkmaktadır. Küçük illerde öğrencilerin okul seçeneklerinin kısıtlı oluşu ve proje okulu sayının az oluşu, projelerin olup olmamasının tercihlerde çok etkilemeyeceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışma ile elde ettiğimiz veriler, ortaöğretim kurumlarına önemli bir kaynak olmuştur. Okulların zaman zaman kurumlarını ön plana çıkarmak için tanıtım çalışmaları yaptığını çok görmekteyiz. Mevcut tanıtımların büyük ölçüde üniversite yerleştirme sonuçlarını ön plana çıkardığı bilinmektedir. Yukarda da örneklerle bahsedildiği üzere ortaöğretim öğrencilerinin tercih profilleri

yeni yönelimler sergilemekte olup, Erasmus + projeleri de bu yönelimlerden ilk sıralarda yer alanlardandır. Bu bilgiler ışığında okullarımızın tanıtıcı çalışmalarına projeleri de eklemeleri okulların sıralamalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Selçuk , Ziya.2002 Çoklu Zeka Uygulamaları

https://www.ua.gov.tr/yayinlar Türkiye Ulusal Ajansı

Dunny ,Rita. 1993.Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles

Bağcı,Özlem Aslan.2018 Erasmus+ KA103 Hareketlilik Programının Öğrenci ve Koordinatör Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Dergipark, Cilt 3

https://suatterimer.meb.k12.tr/

Creswell,John W. 2023 Nitel Araştırma Yöntemleri. 7.Baskı

1728

Konu Alanı: Erken Çocukluk Eğitimi

AFET FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN AFET BİLİNÇ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Eser ÜNALAN ŞENLER[197], Meral CANTÜRK[198], Hümeyra BEKTAŞ[199],

ÖZET

Bu araştırma ile afet farkındalık eğitim programının okul öncesi çocukların afet bilinç düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, İstanbul Küçükçekmece ilçesine bağlı resmi bağımsız anaokulunda öğrenci olan 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde kontrol grubuna sadece MEB Okul Öncesi Eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubuna ise bu programın yanı sıra araştırmacılar tarafından geliştirilen Afet Bilinci Eğitim Programı 6 hafta süresince uygulanmıştır. Bu programda ülke genelinde en çok yaşanan üç temel afet (deprem, sel ve yangın) ele alınmıştır. Her afet için 6'şar etkinlik, birer aile katılımı çalışması ve birer değerlendirme çalışması yer almaktadır. Program toplamda 24 alt çalışmadan oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Afet Bilinci Farkındalık Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde hem nitel hem de nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin puanlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Puanlanan veriler SPSS.22 paket programına aktarılarak betimsel ve yordamsal analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Yordamsal analizlerde ise kontrol - deney grubu ve öntest – sontest karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov – Smirnov testi ile test edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki çocukların afet bilinci eğitimi sonrasında, afet ile ilgili kavramları daha iyi tanımlayabildiği, afet durumlarıyla karşılaştıklarında ve sonrasında nelerin yapılması gerektiğine yönelik farkındalıklarının arttığı, deprem, yangın ve sel konusundaki bilgilerinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak afet farkındalık eğitim programının, okul öncesi öğrencilerin afet bilinci farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Afet Bilinci, Afet Eğitim Programı*

EFFECT OF DISASTER AWARENESS CURRICULUM ON PRESCHOOLERS' AWARENESS LEVEL

ABSTRACT

With this research, the impact of the disaster awareness education program on the disaster awareness levels of preschool children was examined. In the research, pretest - final test control group with a quasi-experimental design from quantitative research methods was used. The study sample consists of

[197] Öğretmen, eserunalan@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı Ziya Gökalp Anaokulu
[198] Uzm., meralcanoglu@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı Nene Hatun Anaokulu
[199] Öğretmen, meyra_1002@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı TOKİ Fulya Anaokulu

120 children who are students in an official independent kindergarten at Kucukcekmece district of Istanbul in the 2019-2020 academic year. During research process only the MEB Pre-School Education Program was implemented to control group. In addition to this program, the Disaster Awareness Education Program developed by the researchers was applied to the experimental group for six weeks. On this program, the most common disasters are obtained acroos country which are earthquake, flood and fire. For each disaster six activity, family participation and one assessment study takes place. Program, in total, contains 24 sub-study. The data of the study were collected using "Disaster Awareness Interview Form" which is developed by the researcher. Both qualitative and quantitative analysis techniques were used in analysis of the data. Content analysis technique from qualitative research methods was used in scoring the collected data. The scored data by transferred to the SPSS.22 package program were used by procedural and procedural analysis techniques. Frequency and percentage calculations were made based on descriptive analysis techniques. In procedural analyses, control - test group and preliminary test - final test comparison was made. Before the comparison, the data set was tested with the Kolmogorov – Smirnov test, whether it showed normal distribution. According to the findings of the study, it was observed that children in the experimental group were able to identify disaster-related concepts after disaster awareness training better than before, their awareness of what to do when faced with disaster situations and after, and their knowledge of earthquakes, fires and floods increased significantly. As a result, it can be said that the disaster awareness training program contributes to the increase in disaster awareness of preschool students.

Keywords: *Preschool Education, Basic Disaster Awareness, Disaster Traning Program*

GİRİŞ

İnsanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen ve etkilenen topluluğun kendi imkan ve kaynaklarını kullanarak üstesinden gelemeyeceği doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olayların sonuçlarına afet denilmektedir (Özmen ve Diğerleri, 2015)

Bir doğa olayı olarak afetin önüne geçilememektedir. Ancak, alınacak önlemlerle afet zararlarının asgari düzeye indirgenmesi mümkündür. Afet bir sonuçtur. Afet hazırlığı ise bir süreçtir. Sürecin başarılı seyretmesi, afet sonucunu değiştirmeyecek, afetin zararlarını asgari düzeye indirgeyecektir (Coşkun, 2011). Bunun için alınacak tedbirlerin temel kaynağında afet eğitimleri bulunmaktadır (Sarı, 2016). Doğal afetlerin yoğun yaşandığı bölgelerde öğrenciler öncelikli olmak üzere bilinç oluşturulması gerekmektedir (Yıldız, 2000). Depremler ile ilgili farkındalığı artırmada en etkili yol okullarda verilen eğitimdir (Altay, 2008).

Afet eğitimi programlarında, tüm tehlikeler/riskler, afet zararlarının azaltılması ve planlama konuları bir bütün olarak incelenmeyip, hatalı bir biçimde birçok afetten yalnız birine ve afet yönetim sisteminin tek bir aşamasındaki çalışmalara odaklanılmıştır (Kadıoğlu, 2006). Mevcut sistemde uygulanan afet eğitimlerinin, farklı ve koordinasyonsuz olarak yürütülmeleri, bu eğitimlerin amacına ulaşmalarına engel olabilir. Toplum için son derece önemli bir konu olan afet eğitimlerinin amacına

ulaşabilmesi için tüm eğitimlerin Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında yürütülüyor olması oldukça önem arz etmektedir (Sarı, 2016).

Okul öncesi dönem, öğrenmenin en hızlı ve en kalıcı olduğu, çocukların yaparak yaşayarak öğrendikleri, temel beceri ve kavramları kazandıkları yılları kapsar. Çocuğun aktif olduğu ve öğrenme becerilerini edindiği ve temel kavramları kazandığı bir dönemdir (Kandır ve Orçan, 2011). Çocuklar günlük deneyimleri yoluyla çevreyi keşfetmeye (Brunton ve Thompton, 2010) ve yaşadıkları dünyayı tanımaya ve öğrenmeye başlarlar. Çocukların çevrelerinde yaşanan doğa olaylarını ve doğal afetleri öğrenmeleri de bu döneme denk gelir. Okul öncesi dönemden başlanılarak planlı bir eğitim programı dâhilinde afete yönelik farkındalık ve bilinç çalışmaları uygulanırsa, ülkemizi tehdit eden afet risklerine karşı çocuklarımıza temel davranış ve becerilerin kazandırılabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sınıf ortamında yapılacak çeşitli etkinliklerle depremler ile ilgili bilgilendirme çalışmaları çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Fetihi ve Gülay, 2011).

Araştırmalar, Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik afet eğitimi çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) arasında 2010 yılında imzaya alınan protokolle birlikte "Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi" hayata geçirilmiştir. Projenin 01.10.2013 tarihli Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün yazısı ile yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir (MEB, 2015). Çalışmaların çoğunlukla ilk ve daha üst eğitim kademelerine uygun çalışmalar yapıldığı, okul öncesi dönemine yönelik çalışmaların ise video/ görsel ürünleri düz anlatım yoluyla yansıtma, boyama çalışmaları boyutunda kaldığı görülmektedir. Öğrenmenin kalıcı olduğu bu dönemde, afet bilincine yönelik çocuk merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunacak, planlı bir eğitim programının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı, okul öncesi çocukları için hazırlanan Afet Farkındalık Eğitim Programı'nın, çocukların afet bilinci düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Problem Cümlesi:

- Okul öncesi öğrencilerinin Afet Farkındalık Eğitim Programı sonrasında afet bilinç düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?

Alt Problemler:

1. Okul öncesi öğrencilerinin Afet Farkındalık Eğitim Programı sonrasında deprem afetine yönelik bilinç düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?
2. Okul öncesi öğrencilerinin Afet Farkındalık Eğitim Programı sonrasında yangın afetine yönelik bilinç düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?

3. Okul öncesi öğrencilerinin Afet Farkındalık Eğitim Programı sonrasında sel afetine yönelik bilinç düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde, örneklem iki gruba ayrılır ve yansız olarak deney ve kontrol grubuna atanır. Daha sonra, her iki grup, çalışmanın öncesinde ve sonrasında, belirlenen bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulurlar (Karasar, 1999).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan üç farklı resmi anaokulunun 5 yaş grubu (54+) öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 60 deney, 60 kontrol grubunda olmak üzere 120 öğrenci dâhil edilmiştir. İki gruba ayrılan öğrenciler, deney ve kontrol grubuna yansız atama yoluyla atanmıştır. Deney ve kontrol grupları, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan, ulaşılabilen ve gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinin, görev yaptığı sınıflardaki öğrenci velilerinden gerekli izinler alınarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Afet Bilinci Farkındalık Görüşme formu çalışmaya başlamadan önce ve sonra öntest - sontest olarak kullanılmıştır. Görüşme formu afet, acil toplanma yeri, tatbikat kavramları, AKOM, AFAD gibi kurumların ne iş yaptıkları, okulun deprem konusunda neler yaptığı, deprem sona erdiğinde nelerin yapılması gerektiği, okulda yangın çıktığında nelerin yapılması gerektiği, sel baskınında nelerin yapılması gerektiği ve afet durumunda yardım istenebilecek telefon numaraları ile ilgili 9 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve uzman görüşleri alınmıştır.

Deney grubuna, öntest sonrasında araştırmacılar tarafından geliştirilen, Afet Bilinci Eğitim Programı 6 hafta süresince uygulanmıştır. Bu program, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar esas alınarak hazırlanmış, somut ve deneyim sağlayıcı etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Programda ülke genelinde en çok yaşanan üç temel afet (deprem, sel ve yangın) ele alınmıştır. Her afet için 6'şar etkinlik, birer aile katılımı çalışması ve birer değerlendirme çalışması yer almaktadır. Program toplamda 24 alt çalışmadan oluşmaktadır. Kontrol grubuna ise sadece MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2019-2020 eğitim–öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması için kurumlardan ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış ve uygulamalar yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin analizinde hem nitel hem de nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin puanlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Sayısallaştırılan verilerin analizinde ise SPSS.22 paket programı kullanılmıştır.

Öncelikle, tüm kayıt altına alınan görüşmeler öntest – sontest olarak tasnif edilmiştir. Daha sonra tasnif edilen bu görüşmeler yine araştırmacılar tarafından oluşturulan derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre puanlanarak sayısallaştırılmıştır. Bu derecelendirilmiş puanlama anahtarı 3 tema ve her bir temaya ilişkin puanlamadan oluşmaktadır. İlk tema "afet durumlarına ilişkin yanıtlar" olup görüşme formundaki 1, 2, 3 ve 4 nolu soruların puanlanmasında kullanılmıştır. İkinci tema "afet durumunda yapılması gerekenlere ilişkin yanıtlar" olup görüşme formundaki 5, 7 ve 8 nolu soruların puanlanmasında kullanılmıştır. Üçüncü tema "afet sonrası yapılması gerekenlere ilişkin yanıtlar" olup görüşme formundaki 6 ve 9 nolu soruların puanlanmasında kullanılmıştır. Tüm temalardaki yer alan sorulara verilen yanıtlar 0-bilmiyor, 1-yetersiz ve 2-biliyor şeklinde puanlanmıştır.

Puanlanan veriler SPSS programına aktarılarak betimsel ve yordamsal analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Yordamsal analizlerde ise kontrol-deney grubu ve öntest–sontest karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov–Smirnov testi ile test edilmiştir. Tüm değişkenler ve toplam puanlar açısından test sonuçları anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu durum veri setinin normal dağılmadığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla grup karşılaştırmalarında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Gruplarlar arası karşılaştırmada Mann - Whitney U testi kullanılmıştır. Tüm analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ayrı ayrı olmak üzere **deprem** konusundaki öntest ile sontest bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deprem bilgisi öntest ve deprem bilgisi sontest ölçümlerinin karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ortalaması	Toplam Sıra	Z	p
Kontrol	Öntest	60	0,60	0,82	13,79[a]	96,50	-3,222	0,001*
	Sontest	60	1,10	1,00	17,26[b]	431,50		
Deney	Öntest	60	1,10	0,93	6,50[a]	6,50	-6,696	0,000*
	Sontest	60	3,43	0,67	30,41[b]	1763,50		

[a]. sontest < öntest; [b]. sontest > öntest; * p<0,05

Hem kontrol grubu hem de deney grubu için öğrencilerin sontest deprem bilgisi puanları öntest deprem bilgisi puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir [kontrol grubu Z=-3,222, p<0,05; deney grubu Z=-6,696, p<0,05]. Bu sonuç, her iki gruptaki öğrencilerin de deprem konusundaki bilgilerinin anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Tablo 2. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yangın bilgisi öntest ve yangın bilgisi sontest ölçümlerinin karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ortalaması	Toplam Sıra	Z	p
Kontrol	Öntest	60	0,78	0,41	8,50[a]	25,50	-2,500	0,012*
	Sontest	60	0,95	0,34	8,50[b]	110,50		
Deney	Öntest	60	0,85	0,44	18,00[a]	36,00	-5,663	0,000*
	Sontest	60	1,63	0,55	22,20[b]	910,00		

[a]. sontest < öntest; [b]. sontest > öntest; * p<0,05

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ayrı ayrı olmak üzere **yangın** konusundaki öntest ile sontest bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Hem kontrol grubu hem de deney grubu için öğrencilerin sontest yangın bilgisi puanları öntest yangın bilgisi puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir [kontrol grubu Z=-2,500, p<0,05; deney grubu Z=-5,663, p<0,05]. Bu sonuç, her iki gruptaki öğrencilerin de yangın konusundaki bilgilerinin anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Tablo 3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sel bilgisi öntest ve sel bilgisi sontest ölçümlerinin karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ortalaması	Toplam Sıra	Z	p
Kontrol	Öntest	60	0,01	0,129	0,00[a]	0,00	-3,357	0,001*
	Sontest	60	0,23	0,46	6,50[b]	78,00		
Deney	Öntest	60	0,15	0,44	12,50[a]	12,50	-6,493	0,000*
	Sontest	60	1,51	0,53	27,78[b]	27,78		

[a]. sontest < öntest; [b]. sontest > öntest; * p<0,05

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ayrı ayrı olmak üzere **sel** konusundaki öntest ile sontest bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Hem kontrol grubu hem de deney grubu için öğrencilerin sontest sel bilgisi puanları öntest sel bilgisi puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir [kontrol grubu Z=-3,357, p<0,05; deney grubu Z=-6,493, p<0,05]. Bu sonuç, her iki gruptaki öğrencilerin de sel konusundaki bilgilerinin anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sontest – Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ortalaması	Mann – Whitney U	Z	p
Kontrol	60	2,03	2,89	22,05	93,00	-8,987	0,000*
Deney	60	11,86	2,84	88,95			

* p<0,05

Tablodan da görüleceği üzere, deney grubundaki öğrencilerin sontest – öntest fark puanları ($\bar{x}$ =11,86, SS=2,84) kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$ =2,03, SS=2,89) daha yüksektir ve iki grup arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır [U=93,00, Z=-8,987, p<0,05]. Bu sonuç, afet bilinç konucunda gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin afet bilinci konusundaki farkındalıklarının gelişmesine anlamlı bir katkısının olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemde gerçekleştirilen afet bilinci eğitiminin, okul öncesi çocukların (54+ aylık) afet bilinci farkındalıklarının gelişime anlamlı etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, her bir soruya yönelik gerçekleştirilen betimsel analiz bulgularında, deney grubundaki çocukların çoğunluğunun ön testte "*bilmiyor*" grubunda yer alırken, sontest ölçümlerinde bu çocukların çoğunun "*biliyor*" grubunda yer almaya başladığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin deprem, yangın ve sel konusundaki bilgilerinin öntesten sonteste artıp artmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları hem kontrol grubu hem de deney grubu için istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin deprem, yangın ve sel konusundaki bilgileri artmıştır. Ancak bu artış deney grubundaki öğrencilerde daha yüksektir.

Tüm bu sonuçlar, deney grubundaki çocukların afet bilinci eğitimi sonrasında, afet ile ilgili kavramları daha iyi tanımlayabildiğini, afet durumlarıyla karşılaştıklarında ve afet sonrasında nelerin yapılması

gerektiğine yönelik farkındalıklarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğrencilerinin deprem, yangın ve sel konusundaki bilgileri öntestten sonteste anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Ayrıca, afet eğitiminin okul öncesi öğrencilerin afet bilinci farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Öneriler

- Temel afet bilinci eğitimlerinin yalnızca Kızılay, AFAD gibi kurumlarca küçük gruplara değil, Milli Eğitim Bakanlığının müfredat programı ile tüm ülke genelinde okul öncesi dönemden başlanarak tüm eğitim kademelerine uygulanması,
- Verilen temel afet bilinci eğitimi öğrencilerin bilgi düzeyini anlamlı olarak yükselttiğinden; okul öncesi öğrencilerine temel afet bilinci konusunda düzenli eğitim verilmesi,
- Temel afet bilinci konusunda verilen eğitimin, öğrencilere yaşamlarına nasıl yansıdığını belirleyebilmek amacıyla okul ve ev ortamında yapılabilecek düzenlemeleri de değerlendirecek çalışmaların yapılması,
- Okullarda öncelikle öğretmenlerin eğitilmesi daha sonra öğretmenlerin en uygun eğitim yöntem ve tekniklerini kullanarak afetlerle ilgili bilgileri öğrencilere aktarmasının sağlanması,
- Öğrencilerin yaş seviyeleri göz önüne alındığında etkin sonuç alabilmek adına afetlere yönelik olarak aileleri kapsayan bilinçlendirilme çalışmalarının yapılması,
- Türkiye'de okul öncesi öğrencilerine yönelik temel afet bilinci ile ilgili verilen eğitimin etkinliğini değerlendirecek çalışmaların çok sınırlı olması nedeniyle, araştırmanın okul öncesi alanında ülke genelinde yapılacak çalışmalara yol gösterici olması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AFAD. (2015). Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü.

Altay, S. (2008). İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinde Depremle İlgili Konuların İrdelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Brunton, P. & Thornton, L. (2010). Science İn The Early Years: *Building Firm Foundations From Birth To Five*. Uk: Sage Publications.

Fetihi, L. Ve Gülay, H. (2011). The Effect Of Earthquake Awareness Development Program (Eadp). *International Online Journal Of Educational Science,* 3(2), 663-678.

Kadıoğlu, M., (2006). Afetler Konusunda Kamuoyunun Bilinçlendirilmesi ve Eğitimi.

Kandır, A., Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri İle Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi.

Özmen, B., Gerdan, S. & Ergünay , O. (2015). Okullar İçin Afet ve Acil Durum Yönetimi Planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37- 52.

Sarı, B. (2016). Türkiye'de Afet Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Yıldız, M. (2000). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Deprem Öncesinde ve Deprem Sonrası Öğrenme Ve Öğretme Başarıları İle Deprem Sonrası Oluşabilecek Değişiklikler. *Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

1730

Konu Alanı: DİĞER ...

PÁL SOKAĞI ÇOCUKLARI KİTABININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şehnaz TİĞİZ[200],

ÖZET

Bu çalışmada, Macar yazar Ferenc Molnár tarafından yazılan Pál Sokağı Çocukları adlı kitap öğretim programlarındaki değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma konusu, problem durumu, araştırmanın önemi ve amacı, sınırlılıklar, sayıltılar belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde değerin ve değerler eğitiminin tanımı, işlevi, özellikleri, Milli Eğitim Sistemindeki Değerler ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem ve konu ile ilgili araştırmalara kısaca yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde incelenen eserdeki değerler ile ilgili bulgu ve yorumlara değinilmiştir. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise sonuç kısmı yer almıştır. Çalışma, betimsel nitelikte bir araştırma olup doküman incelemesi esas alınmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019'da yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programında yer alan MEB Kök Değerler esas alınmıştır. 21 değerin yer aldığı bir liste oluşturularak bu doğrultuda Pál Sokağı Çocukları kitabında yazarın değindiği değerler tek tek incelenmiştir. İncelemenin ardından her bir değer için ayrı başlık açılmış, tablo içerisinde ilgili değerin geçtiği sayfa numarası, frekansı alıntı yapılarak gösterilmiştir. Buna göre incelenen eserde 143 kere listedeki değerlere doğrudan veya dolaylı şekilde değinilmiştir. Tüm bu incelemelerden sonra Pál Sokağı Çocukları kitabının programdaki değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Değer, Değerler Eğitimi, Pál Sokağı Çocukları*

AN EXAMINATION OF THE BOOK ON THE CHILDREN OF PÁL STREET IN TERMS OF VALUES IN TEACHING PROGRAMS

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu, araştırmanın problemi, araştırmanın önemi ve amacı, sınırlılıkları, sayıltıları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

[200] Öğretmen, sehnaztigiz1@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Araştırmanın Konusu

1907 yılında Macar yazar Ferenc Molnár tarafından kaleme alınan ve diline çevrildiği her ülkede olay haline gelen Pál Sokağı Çocukları kitabı öğretim programındaki değerler açısından konu olarak ele alınmıştır. 1900'lerin başında yayımlanan kitap, Sanayileşme Devri ve Fransız İhtilali sonrası yaygınlaşan milliyetçilik, vatanseverlik gibi konuların önem kazandığı dönemde hayal dünyalarını gerçek hayatla birleştiren iki grup çocuğun dostluk, hoşgörü, fedakârlık, dürüstlük, cesaret, sevgi, saygı ve birçok değeri bize aktarmaktadır. Çocuk yüreklerinin inandığı ve sevdiği değerleri 114 sene önce işleyen yazarın, bizi halen etkisinde bıraktığı eserinde ele alınan tüm değerleri inceleyeceğiz.

Araştırmanın Problemi

Pál Sokağı Çocukları kitabında hangi değerler yer almaktadır?

Araştırmanın Alt Problemi

Pál Sokağı Çocukları kitabının öğretim programlarındaki değerler eğitimi açısından önemi nedir?

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Pek çok dile çevrilen ve diline çevrildiği ülkelerde okullarda okunması zorunlu olan kitap, işlediği evrensel konular açısından büyük öneme sahiptir. Pál Sokağı Çocukları kitabında yiğitlik, cesaret, özveri, dayanışma, adil olma, onur gibi insanın değişmeyen evrensel özelliklerini, değerlerini kitabın kahramanları vasıtasıyla bizlere ustaca yansıtmaktadır.

Kitap yazarı Ferenc Molnár'ın, vatan sevgisi, dostluk, fedakârlık hatta şehitlik kavramlarını çocuk dünyasından aktarmayı başardığı için eser, dünya klasikleri arasına girmiştir. Bu araştırmanın amacı, Ferenc Molnár'ın Pál Sokağı Çocukları adlı eserinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarında belirlenen değerlerin analiz edilmesidir.

Sınırlılıklar

Çalışma, Ferenc Molnár'ın kaleme aldığı Pál Sokağı Çocukları kitabında değinilen ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019'da yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programında yer alan MEB Kök Değerler listesi incelenerek 21 değer ile sınırlandırılmıştır. Sınırlandırılan bu değerler şöyledir:

1) Dürüstlük
2) Saygı
3) Cesaret, Liderlik
4) Selamlaşma
5) Dostluk

6) Vatanseverlik
7) Sevgi
8) Adil olma, Adalet
9) Merhamet, Şefkat
10) Sorumluluk
11) Dayanışma, Yardımlaşma
12) Fedakârlık
13) Temizlik
14) Nazik olmak, Nezaket
15) Sabır
16) İyilikseverlik
17) Bağımsız ve özgür düşünebilme
18) Alçakgönüllülük
19) Hoşgörü, Duyarlılık
20) Kültürel mirasa sahip çıkma
21) Estetik duyguların geliştirilmesi

Sayıltılar

1- Kitapta geçen değerlerin öğretim programlarındaki değerlerle uygun olduğu sayılmıştır.
2- Öğretim programlarındaki değerlerin edebi eserler vasıtasıyla çocuklara kazandırabileceği sayılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Değer ve Değerler Eğitimi

Kavram olarak "değer" bireylerin objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi-kötü, doğru-yanlış, istenen-istenmeyen ve bunun gibi yargıları oluşturan ilkeleri ifade eder. Felsefeye göre ise değer, her türlü hedefler, ilgi ve çıkarlar, tutkular, inanma- inanmama, dürüst olama- olmama gibi şeylerdir (Aydın, 2011, s. 39). Değerler kavramı insanlar tarafından, diğer kavramlarla bir araya getirilmiş olarak, günlük hayatta sıkça kullanılır. Genellikle de insanlar kullandıkları bu kavramların gerçek anlamlarının ne oldukları fazlaca düşünmeden ve sorgulamadan kullanılırlar. Örneğin, geleneksel değerler, insani değerler, yüce değerler, aile değerleri, ahlaki değerler, Amerikan değerleri gibi (Newman, 2012; 19).

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" ve "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan

soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik" (TDK, 2010) olarak tanımlanmıştır.

Değerler, insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Halstead ve Taylor (2000, s.169) da değer kavramını, "Genel olarak davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar" olarak tanımlamışlardır. Değer "genel olarak bir nesneye varlığa ya da faaliyete ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden tanınan önem veya üstünlük derecesi" şeklinde tanımlanabilir (Öncül, 2000, s. 281). Tüm bu tanımlardan hareketle toplumsal yaşam içerisinde kişinin, davranışlarını, duygu ve düşüncelerini olumlu yönde değiştiren, geliştiren tüm etkenlere değer diyebiliriz. Bu değerler toplumdan topluma hatta zaman içerisinde de değişiklik gösterebilmektedir.

Değerler eğitimi ise Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından; "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler" olarak tanımlanmaktadır. Evrensel değerlere uygun yapılandırılmış değerler eğitimi bireyin sosyal beceri, sosyal davranış, özgüven ve benlik saygısını anlamlı düzeyde artırdığı bilinmektedir. Değerler eğitiminde güven duygusu en önemli noktalardan biridir. Değerler eğitimi korku ile değil, güven ile bireyin kendini geliştirmeyi esas almalıdır. Değer aktarımı yapılırken de baskıcı olmadan, değerler sevdirilmeli ve öğretmenlerin örnek olması yoluyla çocuklara kazandırılmalıdır (Karatay, 2007, s. 942-943). Değerler eğitimi, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran imkânları, bir başka deyişle insana özgü bütün etkinlikleri, insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır (Kuçuradi, 1995'ten akt., Dilmaç, 2007, s. 4).

Değerlerin İşlevleri

Milletlerin kendine ait değerleri, tarihlerinde yaşadıkları olaylara, önemli gördükleri olgulara göre şekillenir. Değerleri korumanın ve sürdürmenin önemi de böylece ortaya çıkar. Bu yüzden değer eğitiminde ailelerden sonra okullara da önemli görevler düşmektedir. (Özbay, Karakuş Tayşi, 2011, s. 24). Çocuk değer eğitimini ilk olarak aileden alır ama değerlerin sistemli olarak öğretimi okullarda gerçekleştirilir (Sallabaş, 2012, s. 60). Kültürlenme sürecinin istendik yönde olması için milletler, vatandaşlarının önce kendi değerlerini sonra ise evrensel değerleri içselleştirmesini ister (Kardaş, 2015a, s. 58). İşlev bakımından toplumsal yapıyı önemli derece etkileyebilen değerlerin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı değerler eğitimi önemli bir kavramdır.

Literatürde değerlerin işlevleri aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

1. Değerler bireylerin sosyal statülerinin belirlenmesinde birer araç olarak kullanılırken rollerini seçiminde ve gerçekleşmesinde rehberlik ederler.

2. Değerler kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde yoğunlaştırır.

3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından gösterilir. Böylece kişiler hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.

4. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Ayrıca değeler onaylanmayan davranışları engeller ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlarlar.

5. Değerler dayanışma aracı olarak da işlevde bulunurlar. Toplum tarafından kabul görmüş ortak değerlerde sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan önemli faktörlerdendir (Fichter, 1990).

Aydın ve Gürler (2014) değerlerin işlevlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sosyal hayatı düzenlerler.

2. Karar vermede kullanılan ölçütlerdir.

3. Sosyal kontrolü sağlamada etkililerdir.

4. Kültürün taşıyıcılığını üstlenirler.

5. Çevre ile iletişim ve sosyal etkileşimin sürekliliğini sağlar.

6. İnsanların, toplumların ortak tutumlarını belirlerler.

7. Bireysel rollerin seçimine rehberlik ederler.

8. Güdümleyici ve özendiricidirler.

9. Dışlanmışlık ve yalnızlığa karşı koruyucudurlar.

10. Farklılıklardan dolayı çatışmaların olduğu noktada anlaşma zeminini sağlarlar.

11. Ahlaki olgunluğa ulaştırırlar.

12. Bütünleyici, toparlayıcıdırlar. Ancak hızlı ve bilinçsiz değişimlerde çatışmaya da neden olabilirler.

13. Dayanışmayı güçlendirirler.

14. Bireylerin amaç ve hedeflerini belirlemelerinde kılavuzluk ederler.

15. Değerler, birbirleriyle ilişkilidirler.

16. Bireye ayırt etme, ilke oluşturma ve uyum sağlama becerileri kazandırırlar.

17. Toplumun bireyden beklediklerinin aksi olan eylemleri dizginleyicidirler.

18. Değerler, kişilere farklı perspektifler sağlar.

Değerlerin Özellikleri

Keskin (2016, s. 30-33) değerlerin özelliklerini şu şekilde ele almıştır:

1. Değerler birbirlerinden bağımsız değildir.

2. Değerler arasında hiyerarşik bir yapı vardır.

3. Değerler değişken bir yapıya sahiptir.

4. Değerler sistemine yeni değerler dâhil olmaktadır.

5. Değerlerin insan ve toplum hayatında önemli bir yeri vardır.

6. Değerler sosyal pekiştireçlerle desteklenir veya etkisini kaybeder.

7. Değerlerin göreceli boyutu vardır.

8. Değerler toplum tarafından uzlaşı sonucu oluşmuştur.

9. Değerlerin evrensel boyutu vardır.

Değerler eğitiminin temel özelliklerini ise Yılmaz (2006, s. 23-67) şu şekilde belirtmektedir:

1. Değerler boşluk kabul etmez: Değeri olmayan insan yoktur; Kötü değerlerle donanmış insan olabilmektedir.

2. Kalıtımla geçmez; çevresel etkenlere göre biçimlenir: Değerler, genetik yollardan geçmez; aile ve okul gibi ortamlarda öğrenilmektedir.

3. Yaşayarak, görerek ve hissederek öğrenilir: Değerler, yaşadıkları ortamlarda; yaşanılarak, gözlenerek ve hissedilerek öğrenilmektedir.

4. Zihin, kalp ve davranış üçgenine oturur: Zihin ikna olmalı, kalp benimsemeli ve beden sergilemelidir.

5. Ret-kabul belirginliğine göre biçimlenir: Değerler, toplumsal ve kurumsal kabul ve retlere göre biçimlenmektedir.

6. İç ve dış tutarlılık gerektirir: Hem değerlerler arasında hem de söylem-eylem arasında tutarlıktır.

Milli Eğitim Sistemindeki Değerler

Eğitimin amacı, okulun varlık nedeni, yetiştirilmesi istenen insan profilini belirlemek ve hazırlanan program doğrultusunda eğitimciler tarafından bu profile uygun bireyler yetiştirmektir. Yeni bir eğitim

ve okul vizyonunun çizilebilmesi için eğitimin amacı ve okulun varlık nedeni yanında, eğitim sisteminin ve okulların yapısı konusundaki inançların, değerlerin de ortaya konması gerekmektedir (Özden, 1999, s.54).

Türk Milli Eğitiminin öğrencilere kazandırmak istediği değerler şunlardır:

-Yurt sevgisi,

-Yurda hizmet etmenin gerekliliğine inanma,

-Bayrağa saygı,

-Türk milletini yücelten Türk büyüklerine saygı duyma,

-Türk milletini yücelten Türk büyüklerine değer verme,

-Tarihi eserleri korumanın gerekliliğine inanma,

-Tarihi eserleri sevme,

-Türk milletinin ahlaki değerlerini benimseme,

-Türk milletinin insani değerlerini sevme (misafirperverlik, imece v.b.),

-Toplum menfaatlerini üstün tutma,

-Ailenin önemini benimseme,

-Aile bireyleri arasında sevgi,

-Aile bireyleri arasında hoşgörü olması gerektiğine inanma,

-Ailede demokratik iş bölümüne inanma,

-Ailenin zor şartlarına katlanması gerektiğine inanma,

-Evde, okulda, çevrede sorumluluklarını bilme,

-Grup çoğunluğunun kararına değer verme,

-Toplum hayatı adına iş ve meslek sahibi olmanın gerekliliğine önem verme,

-Geleneklere saygı,

-Öğrenme merakına önem verme,

-Bilginleri takdir etme,

-Sanatçıları takdir etme,

-Bilginlerin eserlerine değer verme,

-Bilimin önemine inanma,

-Bilimsel düşünceyi üstün tutma,

-Teknolojiye hayatında yer verme,

-İnsanlığa hizmet etmiş bilginlere değer verme,

-Araştırıcı olmayı tercih etme,

-Resim yapmayı tercih etme,

-Müzik yapmayı tercih etme,

-Doğanın güzelliklerine hayatında yer verme,

-Sağlık ve temizlik alışkanlığına hayatında yer verme,

-Çevresindeki canlı varlıklara değer verme,

-Çevresindeki cansız varlıklara değer verme,

-Okuma alışkanlığına önem verme,

-Kanunlar karşısında eşit olduğuna inanma,

-Tutumlu olmayı savurganlığa tercih etme,

-Yurtta Sulh Cihanda Sulh ilkesine önem verme

-Kendi isteklerini ailenin şartlarına uydurması gerektiğine inanma

Günümüzde değerlere bu denli vurgu yapılması aslında değerlere verilen önemin artması değil, değerlere duyulan ihtiyacın artması olarak yorumlanabilir (Arslan ve Yaşar, 2007).

YÖNTEM

Çalışmada Ferenc Molnár'ın Pál Sokağı Çocukları kitabında geçen 21 değer incelenmiş, kitapta hangi değerin ne şekilde ve ne sıklıkta işlendiği araştırılmıştır. Bu bölümde kullanılan araştırma modeli, araştırma için seçilen evren ve örneklem, veri toplama kaynağı ile verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Pál Sokağı Çocukları kitabındaki değerleri belirlemek açısından bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln,

1994; Klenke, 2016). Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999).

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59).

Pál Sokağı Çocukları kitabının öğretim programlarındaki değerler açısından incelemesine ilişkin yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008).

Evren

Bu çalışmanın evrenini Ferenc Molnár'ın 1907'de kitap haline getirdiği ve kitabın ilk baskısının 100. yıldönümünde yani 2007'de ülkemizde de yayımlandığı Pál Sokağı Çocukları adlı roman oluşturmaktadır.

Veri Toplama Kaynağı

Veri kaynağı olarak Ferenc Molnár'ın Pál Sokağı Çocukları adlı kitabının Yapı Kredi Yayınlarının 45. baskısı ele alınmıştır. Kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan MEB Kök Değerler ele alınarak incelenmiştir. Değer, değerler eğitimi ile ilgili kaynaklar için internet ortamından yararlanılmış, konuyla ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi bulunan tezlere Yüksek Öğrenim Kurulu elektronik tez tarama arşivi vasıtasıyla ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Türk Mili Eğitimin genel amaçları ve 2019 yılında yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan MEB Kök Değerleri incelenerek hazırlanan değerler listesine göre veriler elde edilmiştir. Çalışmada incelenen değerler şunlardır:

1. Dürüstlük
2. Vatanseverlik
3. İyilikseverlik
4. Dostluk

5. Saygı
6. Selamlaşma
7. Temizlik
8. Cesaret, liderlik
9. Adil olma
10. Fedakârlık
11. Yardımlaşma, dayanışma
12. Bağımsız ve Özgür Düşünebilme
13. Nazik Olma
14. Şefkat, merhamet
15. Kültürel Mirasa Sahip Çıkma
16. Sorumluluk
17. Sabır
18. Hoşgörü/Duyarlılık
19. Sevgi
20. Alçakgönüllülük
21. Estetik Duyguların Geliştirilmesi

BULGULAR

Bu bölümde Ferenc Molnár'ın Pál Sokağı Çocukları kitabında geçen değerleri 2019 yılında yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan MEB Kök Değerler listesine göre tek tek inceleyeceğiz.

1. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Dürüstlük ile İlgili Bulgular

1.Sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmayan, doğru (kimse). 2. Kurallara uygun, yanlışsız. Dürüstlük de bu tanım üzerinden sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmama olarak tanımlanır (www.tdk.gov.tr, 2017).

İncelenen eserde dürüstlük değeri ile ilgili bulgu ve yorumlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11:Pál Sokağı Çocukları Kitabında Dürüstlük Değerinin Dağılımı

Değer: Dürüstlük/ Doğruluk		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar

20	2	‘’Ama Nemecsek dürüst bir ‘erkek’ti. Başkalarına ait mektupları okumazdı.’’ ‘’Öbür yüzünde, yani Nemecsek’in dürüst davranıp okumadığı yüzünde şunlar yazılıydı:’’
25-26	1	‘’Yani Boka akıllı bir çocuktu ve şimdiden anlaşılıyordu ki, ilerde hayatta başarılı olacaktı, en azından çevresinde dürüst bir erkek olarak saygı uyandıracaktı.’’
61	1	‘’-Hayır, dedi Boka, bunu yapamayız, bu adi bir hırsızlık olur.’’
107	1	‘’-Hayır! Diye haykırdı. Anlaşılan sen hala Kızıl Gömleklileri tanımamışsın. Biz kimseye rüşvet vermeyiz! Biz kimseyle pazarlık etmeyiz! Eğer kendi rızalarıyla vermezlerse varsın vermesinler.’’
113	1	‘’Arkadaşlarımın düşmanlarıyla ittifak kurmaktansa, bir yıl bu soğuk suyun içinde kalmaya razıyım ben!’’
114	1	‘’Beni öldürseniz bile sizle olmam! Ben, asla işte şurada duran gibi hain olmam!’’
134	1	‘’Uzun lafın kısası böyle elde edilen bayrak lazım değil bize! Sen de lazım değilsin!’’
166	1	‘’Ama Boka daha o gün bayrağı kabul etmeyeceklerini söylemiş ve ancak savaşarak geri alacaklarını da ilan etmişti.’’
169	1	‘’-Sen çok dürüst bir arkadaşımızsın, her şeye rağmen, Geréb.’’
181	1	‘’-Çelme takmak yasak! Kurallara uymadın! O zaman kurallar kalkar!’’

2. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Saygı ile İlgili Bulgular

Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram. (www.tdk.gov.tr, 2017).

İncelenen eserde saygı değeri ile ilgili bulgu ve yorumlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 12: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Saygı Değerinin Dağılımı

Değer: Saygı		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
20	1	‘’Tam dipte ise çocukların saygı dolu bir ifadeyle baktığı, esrarengiz ve dehşet dolu ‘şey’ durdurdu: Kemikleri sararmış bir insan iskeleti.’’
21	1	‘’Bazen öğretmenler de geliyordu elbet, bu durumda küçük öğrenciler saygıyla şapkalarını çıkarıyor, öğretmenlerini selamlıyorlardı.’’

25-26	1	‘’Yani Boka akıllı bir çocuktu ve şimdiden anlaşılıyordu ki, ilerde hayatta başarılı olacaktı, en azından çevresinde dürüst bir erkek olarak saygı uyandıracaktı.’’
211	1	‘’Herkes saygılı ifadelerle doktoru selamladı.’’
161	1	‘’Çünkü o bizim karargahımızda geçen sefer çok cesurca ve onurlu davrandı ve biz cesur kişilere saygı duyarız.’’

3. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Cesaret, Liderlik ile İlgili Bulgular

1.Güç veya tehlikeli bir işe girişirken kişinin kendinde bulduğu güven. 2.Yüreklilik, yiğitlik, yürek ve göz pekliği. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 13: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Cesaret, Liderlik Değerinin Dağılımı

Değer: Cesaret, Liderlik		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
23	1	‘’Korktuğumu sanma sakın. Ben ödlek değilim, sadece şapkama acıyorum.’’
30	1	‘’Şimdi artık ben de bu iş böyle gitmez, diyorum.’’
31	2	‘’ Bu iş böyle gitmez demiş, onların duygularını da dile getirmişti.’’ ‘’O kadar mutluydular ki, biraz önce konuştukları ve Boka’nın, o hep sakin ve ciddi olan Boka’nın bile “bu iş böyle gitmez’’ dediği o büyük adaletsizliği unutmuşa benziyorlardı.’’
37	1	‘’Korkma Nemecsek, dedi kendi kendine ve tırmanmaya devam etti.’’
50	1	‘’-Onlar bize saldırmadan, biz onlar kadar cesur olduğumuzu kanıtlayacağız.’’
51	2	‘’Hatta Nemecsek bile kesinlikle cesur davranıyordu. Terfi etmek için kahramanca şeyler yapmak istediği her halinden belliydi.’’
80	1	‘’Daha Rácz öğretmen bile sınıfı terk etmemişti ki, Boka iki parmağını kaldırarak Pál Sokağı Çocuklarına işaret verdi: Bu saat ikide toplantı olacağı anlamına geliyordu.’’
95	1	‘’Ama şimdi artık sarışın ufaklık iyice cesaretlenmişti.’’
108	1	‘’Başını kaldırdı, cesur olduğunu hissettirmeye çalışan bir ses tonuyla şunları söyledi:’’
109	1	‘’Onlar arasında tek bir cesur çocuk bile yok.’’
110	2	‘’O kadar cesurdu ki, sanki buradaki herkes, Feri Áts, Pásztor kardeşler bir araya gelse bile onunla başa çıkamayacaklarmış gibi

		kendinden emindi.''
111	2	''Ama bu titrek sesin nedeni korku değil, heyecandı. Soluk bir yüzle orada durmuş, gözlerini dimdik gözlerine dikmiş, Kızıl Gömleklilerin liderine bakıyordu.''
113	1	''Bir daha suya da soksanız, hatta yüz kere, bin kere suya batırsanız, beni yıldıramazsınız!''
114-115	1	''Şimdi herkes bu ufacık, minicik sarışın oğlanın gerçek bir kahraman olduğunu düşünüyordu.''
127	1	''Şimdi düşman burada iki ateş arasında kalacağı için, eğer cesurca savaşırsak teslim olacaktır.''
161	2	''Çünkü o bizim karargahımızda geçen sefer çok cesurca ve onurlu davrandı ve cesur kişilere saygı duyarız.''

4. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Selamlaşma ile İlgili Bulgular

Selamlaşma işi, esenleşme olarak tanımlanabilir. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 14: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Selamlaşma Değerinin Dağılımı

Değer: Selamlaşma		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
21	1	''Bazen öğretmenler de geliyordu elbet, bu durumda küçük öğrenciler saygıyla şapkalarını çıkarıyor, öğretmenlerini selamlıyorlardı.''
35	3	''Arsadaki bütün kale komutanları, üsteğmenler, teğmenler arsada birbirleriyle karşılaştıklarında parmaklarını şapkalarına doğru götürerek birbirlerini rahatça selamlarlardı. Bu selamlama günde yüz kere de karşılaşsalar aynı şekilde olurdu: -Merhaba''
104	2	''Nöbetçiler de mızraklarını gökyüzüne doğru yükseltip yeniden selam durdular. Kızıl Gömlekliler mızraklarını başlarının üzerine kaldırıp selam veriyorlardı.''
105	3	''Feri Áts'ın geldiğini görünce Pásztor kardeşlerin büyüğü 'Selam dur' diye haykırdı. Kızıl gömlekli askerler mızraklarını kaldırıp komutanlarını selamladılar. Komutan da askerleri selamladı:''
115	2	''-Selaaaam dur!'' ''Ama asker selamı veren sadece bu iki nöbetçi değildi.''
131	1	''Asker hazırola geçti ve selam verdi.''
160	2	''Boka elini şapkasına götürüp selam verdi. Gelen elçiler de aynı şekilde selam durdular.''

161	3	‘’Kapı açıldığında iyi terbiye edilmiş çocuklar gibi selam verdiler.’’ ‘’-Féri Áts sana selam gönderiyor.’’ ‘’Pásztorlar da elleriyle selam verdiler.
162	1	‘’Beyaz bayraklarını kaldırdılar, selam verdiler.’’
169	1	‘’Geréb asker selamı verdi, ama gitmedi.’’
170	1	‘’Kaledeki komutana asker selamı verdi.’’
194	3	‘’Hepsi ellerini şapkalarına götürüp asker selamı çaktılar. En önlerinde Boka vardı ve o da hazırola geçmiş ve selam veriyordu. Zar zor yattığı yerden doğruldu, hazırola geçip selam durdu.’’
195	2	‘’Herkes tek vücut olmuş ve selam durmuştu.’’ ‘’Teğmenler, üsteğmenler, hatta en ön sırada olan general de sarışın ufaklığın önünce çakı gibi selam duruyordu.’’
211	1	‘’Herkes saygılı ifadelerle doktoru selamladı.’’

5. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Dostluk ile İlgili Bulgular

Dost olma durumu ya da dostça davranış olarak tanımlanır. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 15: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Dostluk Değerinin Dağılımı

Değer: Dostluk		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
36	1	‘’Ve itiraf etmeliydi ki, Nemecsek o an, Arsa’nın bu grubunun bir parçası olmaktan, ünlü Pál Sokağı Çocukları’nın arasında olmaktan gurur duyuyordu.’’
92	1	‘’Ayak sesleri merdivenlerde yankılanırken bir yandan da Pál Sokağı Çocukları’nın parolasıyla birbirlerine sesleniyorlardı.’’
123	1	‘’Bu savaşı ancak birbirimizle çok iyi dost olursak kazanabiliriz!’’
210	1	‘’-Burada kal, yanımda, olur mu? -Evet kalırım! -Sonuna kadar, ölünceye kadar da kalır mısın?’’

6. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Vatanseverlik ile İlgili Bulgular

Yurtseverlik ya da vatanseverlik bir bireyin ülkesine veya coğrafyasına duyduğu sevgi ve bağlılıktır. Zaman içerisinde farklı anlamlara gelmiştir ve anlamı çevre koşullarına, coğrafyaya ve felsefeye oldukça bağımlıdır. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Yurtseverlik)

Tablo 16: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Vatanseverlik Değerinin Dağılımı

Değer: Vatanseverlik		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
32	1	‘’Arsa! Siz, Macar bozkırlarının sağlıklı çocukları, sizin evlerinizden dışarı adımınızı atmanız bile yeterli. Budapeşte çocukları için boş bir arsanın ne anlama geldiğini anlayamazsınız.’’
47	2	‘’Bu Kızıl Gömlekliler Arsa’yı ve kereste yığınlarını elimizden almak istiyorlar. -Yaşasın Arsa!’’
131	2	‘’…Boka buna rağmen kendini bir şehrin göbeğinde boş bir arazide değil, uzaklarda, yabancı topraklarda, yarın büyük bir çarpışmanın gerçekleşeceği bir savaş meydanında gibi hissediyordu.’’ ‘’Sanki bu savaş, ulusun kaderini belirleyecekti.’’
147	2	‘’Herkes bugün öğleden sonraki kaderlerini belirleyecek savaşı düşünüyordu.’’ ‘’Üzgünüz ama yardım önerilerinizi kabul edemeyiz. Biz kendi ülkemizi kendimiz savunmak zorundayız.’’
149	1	‘’Çünkü savaş çıkmıştı ve vatan tehlikedeydi.’’
218	1	‘’Arsa’mız! Orası, gerçek bir imparatorluk!’’
235	1	‘’Pál Sokağı Çocukları’nın üstüne titredikleri, o kadar acıyla korudukları, kahramanca savundukları bu toprak parçası şimdi içinde evler olan kışla gibi bir binayla dolacaktı.’’

7. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Sevgi ile İlgili Bulgular

İnsanı bir kimseye ya da şeye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten içsel duygu, sevme duygusu. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 17: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Sevgi Değerinin Dağılımı

Değer: Sevgi		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
30	1	‘’Boka şu an bütün oğlanlar için sevgiyle gözünün içine bakılan kişiydi.’’
48	1	‘’Gözlere yansıyan bu pırıltıydı, kalpleri dolduran bu sevgiydi.
129	1	‘’Nemecsek sevgiyle arkadaşının yüzüne baktı.’’

131	1	‘’Sarışın ufaklığa sevgiyle baktı.’’
136	1	‘’Herhalde o da ordusuna karşı böylesine derin bir sevgi besliyordu.’’

8. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Adil Olma, Adalet ile İlgili Bulgular

Adalet, en geniş bağlamda hem adil olanın sağlanmasını hem de felsefi açıdan neyin adil olduğunun tartışmasını içerir. Adalet kavramı; etik, akılcılık, hukuk, din, eşitlik ve hakkaniyeti de içeren birçok alana, farklı görüşlere ve perspektiflere dayanmaktadır.

(https://tr.wikipedia.org/wiki/Adalet)

Tablo 18: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Adil Olma, Adalet Değerinin Dağılımı

Değer: Adil Olma, Adalet		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
30	1	‘’Ama bu olay ve bu olup bitenlerdeki tartışmasız adaletsizlik Boka’yı bile çileden çıkarmışa benziyordu.’’
31	1	‘’…Boka’nın bile ‘bu böyle gitmz’ dediği o büyük adaletsizliği unutmuşa benziyorlardı.’’
42	1	‘’Boka adaletli bir komutandı.’’
51	1	‘’Burada herkes eşitti.’’
63	2	‘’Kesin olarak emin olmadan kimse hakkında konuşmak istemiyorum.’’ ‘’Kimseyi töhmet altında bırakmak olmaz!’ dedi.’’
165	1	‘’Yani iki kişi tek kişiye karşı savaşamaz.’’

9. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Merhamet, Şefkat ile İlgili Bulgular

Merhamet, sözlüklerde “bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma” olarak tanımlanmakta olup, neo-spiritüalist terminolojide kullanılan terimlerden biridir. Ana babaya saygı ve itaat etme, çocuk sevgisi, akrabayı ziyaret, yaşlılara, yoksullara, sakatlara, yetimlere, kimsesizlere yardım etme gibi erdemler merhametin yansımaları olarak kabul edilir (Çağrıcı, 2004, s. 184).

Şefkat sözlüklerde “acıyarak ve/veya koruyarak sevme, sevecenlik” olarak tanımlanır. Kökeninde sevgi, merhamet ve yardım duygularının bulunduğu şefkat çeşitli felsefi görüşlerde ve inanç

sistemlerinde farklı kavramlarla dile getirilmişse de hepsinde de olumlu bir duygu ve davranış biçimi olarak dile getirilmiştir. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Şefkat)

Tablo 19: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Merhamet, Şefkat Değerinin Dağılımı

Değer: Merhamet, Şefkat		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
64	1	-Üzülme babacım, diye teselli etti Nemecsek, merak etme, biz bulduk!
65	2	-Hadi artık babacım, diye cesaret veriyordu Csónakos.
129	1	-Ernö, dedi şefkatle Boka, kaşkolunu boynuna iyice sar, üşüyeceksin!
199	1	-Zavallı küçük arkadaşım… Benim biricik arkadaşım! Benim biricik yüzbaşım!

10. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Sorumluluk ile İlgili Bulgular

Sorumluluk, kişinin kendine ve başkalarına karşı yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerini zamanında yerine getirmesi zorunluluğudur. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Sorumluluk)

Tablo 20: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Sorumluluk Değerinin Dağılımı

Değer: Sorumluluk		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
89	1	Efendim, dedi Barabás, ben mührü canım gibi koruyacağım diye yemin ettim.
95	1	Bu konuşmayı dinlerse büyük bir iş başarmış olacaktı. Böylece belki de yeni ihaneti de o ortaya çıkaracaktı.
98	1	Olup bitenleri bir an önce anlatması gerekliyfi.
108	1	-Bundan böyle sen bizim aramızda bir üsteğmensin! Szebenics sana mızrak ve balta versin ve adını da gizli defterimize kaydetsin.
131	1	Herkes görev yerinde duruyor, sessizlik içinde komutanın emrini bekliyordu.
132	2	-Evet, diye mırıldandı kendi kendine, sizi koruyacağım! Kalelerdeki hazırlıkları denetlemek istiyordu.

11. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Dayanışma, Yardımlaşma ile İlgili Bulgular

Dayanışma bir topluluğu oluşturan bireylerin duygu, düşünce ve ortak çıkarlarla birbirlerine karşılıklı olarak bağlanması. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 21: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Dayanışma, Yardımlaşma Değerinin Dağılımı

Değer: Dayanışma, Yardımlaşma		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
44	1	-Arkadaşlar, artık bir şeyler yapmamız lazım.
73	1	-Dur, dedi, sana yardım edeyim.
50	1	Pál Sokağı Çocukları Buradaydılar!
148	1	Herkes bir şeyler öneriyor, savaşta yararlı olabilecek yollar göstermeye çalışıyorlardı.
193	1	Ben sadece diğer arkadaşlar gibi savaşmaya geldim.

12. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Fedakârlık ile İlgili Bulgular

1.Özveri. 2.Özverililik. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 22: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Fedakârlık Değerinin Dağılımı

Değer: Fedakârlık		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
35	2	‘’Sadece zavallı Nemecsek için durum farklıydı.’’ ‘’Ve Nemecsek herkesin emirlerini memnuniyetle yerine getirirdi.’’
90	2	‘’Arkadaşlarını beladan kurtarması lazımdı.’’ ‘’Ahlaklı bir şey değildi yaptığı ama böylece arkadaşını kurtarmıştı.’’
152	1	‘’Madem zavallı Nemecsek masum olduğu halde benim yüzümde acı çekiyordu, ben de masum olduğu halde, biraz da onun için seve seve acı çekebilirim, değil mi?’’
191	1	‘’Ve sonunda eğer kaybetmemişsek bu senin sayende oldu.’’
216	2	‘’-Halbuki ben, dedi yüzünde küskğn bir ifadeyle onlar için de savaştım Arsa’da!’’ ‘’Arsa bizim elimizde kalsın, onlar da oynayabilsin diye!’’

13. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Temizlik ile İlgili Bulgular

1.Temiz olma durumu, arılık, saffet, nezafet. 2.Temiz durma veya tutma durumu. 3.Temizleme işi. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 23: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Temizlik Değerinin Dağılımı

Değer: Temizlik		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
23	1	''Çünkü Csele üstüne başına önem veren bir çocuktu. Görüntüsü bozulmasın diye okula ders kitabı bile taşımaz, kitaplarının yerine sadece o gün lazım olan sayfaları götürürdü.''
44	1	''Kolnay'a göre Barabás'ın şapkası pisti, içi giyile giyile iyice yağlanmıştı.''
45	1	''Bir anlığına da olsa dikkatlerin merkezinde olmaktan yararlanıp pusulaları dağıtacağına, kirli parmakları arasında tuttuğu pusulalarla birlikte bir adım öne çıktı.''
217	1	''Giyimine kuşamına çok özen gösteren süslü ve titiz Csele ise kıyafetleri kirlenecek diye ağaca tırmanmak istemez, Nemecsek'i gönderirdi.''

14. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Nazik Olmak, Nezaket ile İlgili Bulgular

Başkalarına karşı saygılı ve incelikle davranma, incelik, naziklik. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 24: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Nazik Olmak, Nezaket Değerinin Dağılımı

Değer: Nazik Olmak, Nezaket		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
47	1	''Nezaketen Geréb'e oy vermiş olmalıydı.''
149	1	''Onun başında kırmızı fes vardı! Böyle hademelerin seviyesine inmez, mahalle atışmasına, laf sokuşturmaya girmezdi.''
159	1	''Bu arada nezaket kurallarına uyarak Boka ve arkadaşları da ellerini şapkalarına götürdüler.''
225	1	''Daha içeri girmeden birer birer kafalarından şapkalarını çıkardılar, ellerine aldılar.''

15. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Sabır ile İlgili Bulgular

1.Olacak ya da gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme. 2.Öfke doğuracak bir şey karşısında bile öfkelenmeme durumu. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 25: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Sabır Değerinin Dağılımı

Değer: Sabır		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
130	1	‘’Oka sonuna kadar sabırla dinledi.’’
182	1	‘’-Sabırsız olmayın diyordu, biraz sonra borazan sesini duyacağız.’’

16. Pál Sokağı Çocukları Kitabında İyilikseverlik ile İlgili Bulgular

1.İyi olma durumu, iyi olanın niteliği. 2.Hiçbir karşılık beklemeksizin yapılan yardım. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 26: Pál Sokağı Çocukları Kitabında İyilikseverlik Değerinin Dağılımı

Değer: İyilikseverlik		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
162	1	‘’Siz, hepiniz… Hepiniz o kadar iyi çocuklarsınız ki… Benim zavallı oğlumu ne kadar da çok seviyorsunuz… Şimdi her birinize birer bardak sıcak çikolata vereceğim.’’
209	1	‘’Ama iyiliksever komşuların getirdiği hiçbir şey işe yaramıyordu: Bazen gelenlere söylüyordu da.’’

17. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Bağımsız ve Özgür Düşünebilme ile İlgili Bulgular

Bağımsız ve özgür düşünebilme, fark edebildiğimiz baskılardan arınmaya çabalayarak iç dünyamızı yönetebilme gücüdür. Bağımsız ve özgür düşünebilme, seçebilme, karar verebilme, kararda direnebilme, gereğinde kararları yeni bilgilerle değiştirebilme, düzeltebilme başarısıdır.

Tablo 27: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Bağımsız ve Özgür Düşünebilme Değerinin Dağılımı

Değer: Bağımsız ve Özgür Düşünebilme		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
45	1	‘’-Komutanım, burada bir tek ben rütbesiz askerim! Bu böyle olmuyor! Bu orduyu kurduğumuzdan beri, çevremdeki herkes subaylığa terfi etti. Bir ben, bir ben rütbesiz asker kaldım…’’

18. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Alçakgönüllülük ile İlgili Bulgular

Kendinden daha aşağı mevkide ve şartlarda olanlara aynı seviyede imiş gibi muamele eden, büyüklük iddiasında olmayan, kibirsiz, mütevazı olarak tanımlanır alçakgönüllü sözcüğü. Alçakgönüllülük ise büyüklük iddiasında olmama, mütevazi olma durumu, tevazu, tenezzül olarak tanımlanabilir. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 28: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Alçakgönüllülük Değerinin Dağılımı

Değer: Alçakgönüllülük		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
80	1	'' 'Kusura bakmayın, söyleyemem' diyordu. Teğmenler ve üsteğmenler artık bu basit askerin yanında kendi önemlerinin azaldığının farkındaydılar.''
133	1	''Sakin, ciddi bir sesle: -Nemim senle konuşacak bir şeyim yok, dedi. En iyisi, şimdi bu kapıdan nasıl gelmişsen, öyle gitmendir.''
192	1	-hayır, bu doğru değil! dedi. Siz şimdi bütün bunları beni sevindirmek için söylüyorsunuz. Ben hastayım diye beni teselli etmeye çalışıyorsunuz.

19. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Hoşgörü-Duyarlılık ile İlgili Bulgular

1.Kendine aykırı gelse de her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiğince hoş görme durumu. 2.Kendisininkilerle çelişse bile, başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmelerinden rahatsız olmama, onların geçerliliklerine karşı tepki göstermeme tutumu. (www.tdk.gov.tr, 2017).

Tablo 29: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Hoşgörü-Duyarlılık Değerinin Dağılımı

Değer: Hoşgörü-Duyarlılık		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
130-131	1	''Boka akıllı bir çocuktu ama insanların birbirinden farklı olduğunu, bu farklılıkların nedenlerini kavramak için acı çekmemiz gerektiğini henüz öğrenmemişti.''
157	1	''Kimse Geréb'le onun geçmişteki hatalarıyla ilgili bir şey konuşmayacak! Anlaşıldı mı? O günahlarını temizlemek istiyor! Biz de onu affediyoruz.''

20. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Kültürel Mirasa Sahip Çıkmak ile İlgili Bulgular

Kültürel mirasa sahip çıkmak, bilincin yenilenmesi anlamına gelir. İşte bu gelecek kaygısı ve tarih bilinci yapışık kardeşlerdir. Gelecek kaygısı, tarih bilinci edinmeyi gerektirir, tarih bilinci de gelecek kaygısının düşüncede biçimlenmesini sağlar.

Tablo 30: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Kültürel Mirasa Sahip Çıkmak Değerinin Dağılımı

Değer: Kültürel Mirasa Sahip Çıkmak		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
90	1	Bu bayrak da yeşil ve kırmızı renkteydi ve üzerinde şöyle yazıyordu: ''Macun Biriktirme Derneği, Budapeşte, 1889. And içeriz ki bir daha asla esir halk olmayacağız.'' Bayraktaki cümle Macaristan'ın özgürlük şairi Sandor Petöfi'nin bir şiirinden alınmıştır. (Ç.N.)
118	1	Bildiri!!! ''Artık herkese görev düşüyor! İmparatorluğumuz tehlikede, eğer yeterli cesareti göstermezsek bütün toprağımızı kaybedebiliriz! Arsamız tehlikede! Kızıl gömlekliler bize saldırmaya hazırlanıyorlar! Ama biz orada olacağız ve eğer gerekirse imparatorluğumuzu canımız pahasına koruyacağız! Herkes sorumluluğunu yerine getirsin!''

21. Pál Sokağı Çocukları Kitabında Estetik Duyguların Geliştirilmesi ile İlgili Bulgular

Estetik duygular en basit tanımıyla; insanların güzel olan bir şey gördüğünde hissettikleridir. Estetik duyguların geliştirilmesi ise insanların güzel olana daha çok itibar etmesi için yapılan her şeydir. Kişinin etkin rol oynadığı aktiviteler estetik duygusunun geliştirilmesi açısından çok önemlidir.

Tablo 31: Pál Sokağı Çocukları Kitabında Estetik Duyguların Geliştirilmesi Değerinin Dağılımı

Değer: Estetik Duyguların Geliştirilmesi		
Sayfa Numarası	Frekans	Alıntılar
17-18	2	''Güzel kokulu rüzgarla birlikte müzik sınıfa gelivermişti. Otomatik piyanodan neşeli bir Macar müziği yükseliyordu. Ama piyano öylesine Viyana usulü, öylesine cıstak cıstak çalıyordu ki bütün sınıf farkına bile varmadan gülümseme isteğine kapıldı, hatta bazıları gülümsediler bile.'' ''Pencereden hemen komşu binaların çatıları, daha ileride ise kilise kulesindeki yaldızlı saat görünüyordu. Sokağa kulak kabartıldığında aslında müzik sesiyle birlikte içeriye başka seslerin de süzüldüğü fark edilebiliyordu: atlı arabaların kornaları duyuluyordu, zaman zaman binaların aralarındaki avlulardan hizmetçi kızların şarkıları da

		yükseliyordu. Elbette bu kızlar otomatik piyanodan tamamen farklı bir ezgi tutturmuşlardı.''

SONUÇ

Macar yazar Ferenc Molnár tarafından ele alınan Pál Sokağı Çocukları adlı eserde 2019 yılında yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan MEB Kök Değerlere (dürüstlük, saygı, cesaret, liderlik, selamlaşma, dostluk, vatanseverlik, sevgi, adil olma, adalet, merhamet, şefkat, sorumluluk, dayanışma, yardımlaşma, fedakârlık, temizlik, nazik olmak, nezaket, sabır, iyilikseverlik, bağımsız ve özgür düşünebilme, alçakgönüllülük, hoşgörü, duyarlılık, kültürel mirasa sahip çıkma, estetik duyguların geliştirilmesi) rastlanılmıştır. İlgili programda geçen değerler 138 kez kullanılmıştır. Pál Sokağı Çocukları adlı eserde en çok kullanılan değer, selamlaşmadır. Selamlaşma değeri 26 kez kullanılmış olup bu değeri cesaret, liderlik ve vatanseverlik değerleri takip etmektedir. En az kullanılan değer ise bağımsız ve özgür düşünebilme değeri olmuştur. Yukarıda söz konusu değerleri içerisinde barındıran eserin öğrencilere kazandırılmak istenilen programdaki değerler ile örtüştüğü görülmektedir. İncelenen eserde yazarın yarattığı karakterler, kullandığı üslup, konu gerek çocuklar gerekse yetişkinlere yönelik işlenen değerler bu eserin yazıldığı günden itibaren büyük ses olmasına vesile olmuştur.

Sonuç olarak bu çalışmada, Macar yazar Ferenc Molnár tarafından ele alınan Pál Sokağı Çocukları adlı eserde 2019 yılında yayımlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan MEB Kök Değerlerden 21 değerin etkili ve özgün örneklerle işlendiği saptanmıştır. Bu değerlerden "selamlaşma, cesaret, vatanseverlik" değerlerinin ağırlıkta olduğu; en az "bağımsız ve özgür düşünebilme" değerine yer verildiği görülmüştür.

KAYNAKÇA

Arslan, Z.Ş. ve Yaşar, F.T. (2007). Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, 1, 8-11.

Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak, Eğitime Bakış, 7(19), 39- 45.

Aydin, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2014). Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar, (4. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage

Çağrıcı, Mustafa, "Merhamet", TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 29, Ankara 2004, s. 184

Fichter, J. (1990). Sosyoloji nedir? (çev. N. Çelebi). Konya: Toplum Yay.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. Cambridge Journal of Education, 30 (2), 169-203.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 463-475.

Kardaş, M. N. (2015a). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından Önemi III: Bilge Kağan Abidesi, Türk & İslam Dünyası Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2, 55-70.

Keskin, Y. (2016). "Değerlere Genel Bir Bakış: Tanımı, Özellikleri, İşlevi ve Sınıflandırılması". Mustafa Köylü (Ed.). Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi (ss. 20-50). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited

Kuçuradi, İ. (1995). Hoşgörü: kavramı ve sınırları, B. Onur (Ed.), Türk Eğitim Derneği XII. Öğretim Toplantısı Hoşgörü ve Eğitim Bildiriler Kitabı içinde, 17-29, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Newman, D. M. (2012). Sociology: Exploring The Architecture Of Everday Life. London: Sage.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özbay M. ve Karakuş Tayşi E. (2011). Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe ğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,1(1),21-31.

Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.59-68.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478

Türk Dil Kurumu TDK (2010). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

www.tdk.gov.tr, 2017

1733

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

1761

Konu Alanı: Eğitimde Teknoloji ve Tasarım

MASKEN NASIL?

Nursel NEŞELİ[201], Öznur ÇELİK[202], Vildan ÖZGEN[203],

ÖZET

Bu çalışma ile amacımız, öğrencilerin Covid 19 hastalığından korunmak için zorunlu ve günlük kullanım maskelerinin anlamı ve faydaları hakkında düşünme ve eylem becerilerini geliştirmektir.Maske, eski toplumlardan beri yüzü kapatan ve giydiği kişiye farklı bir kimlik kazandıran bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Sürekli değişimin yaşandığı yaşam akışında maskeler değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Kullanılan maskeler bir kişilik tanımlama ve iletişim biçimine dönüşmüş, maskenin işlevlerindeki dönüşümler ve mevcut görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Farklı ve görünür olma arzusuna hizmet eden maskenin değişen koşullarla nasıl bir kendini ifade etme biçimine dönüştüğünü anla mak ve açıklamak projenin temel amaçlarından biridir.Ayrıca proje, öğrencilerin maskenin kullanımı ve faydaları hakkında düşünmelerini, maskeyi bir iletişim biçimi olarak sunmalarını, tasarım ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: *Sağlık, EYFOR, Maske, Düşünme ve tasarım becerileri,teknolojik gelişim.*

HOW YOUR MASKS?

ABSTRACT

Our aim with this study is to develop students' thinking and action skills about the meaning and benefits of compulsory and daily use masks to protect from Covid 19 disease.The mask has emerged since ancient societies as a tool that covers the face and gives a different identity to the person it wears. Masks have undergone changes and transformations in the flow of life where constant change is experienced. The masks used have turned into a form of personality identification and communication, and the transformations in the functions of the mask and its current appearance have been tried to be revealed. One of the main aims of the project is to understand and explain how the mask, which serves the desire to be different and visible, turns into a form of self-expression with changing conditions. In addition, the project aims to enable students to think about the use and benefits of the mask, present the mask as a form of communication, and develop their design and creativity skills.

[201] Öğretmen, nurselnurselneseli71@gmail.com, Sabiha Gökçen İlkokulu/İzmir
[202] Öğretmen, oznurcelik942@gmail.com, Sabiha Gökçen İlkokulu/İzmir
[203] Öğretmen, Vildanozge@gmail.com, Avukat Cevat Özdemir Ortaokulu Aydın

Key words: *Health, EYFOR, Mask, Thinking and design skills, technological development.*

GİRİŞ

Bu çalışma ile amacımız, kullanılan maskelere farklı bir anlam vermek ve Covid 19'dan korunmak için eylemlerimizi geliştirmektir.

Maske, eski toplumlardan beri var olan ve taktığı kişiyle özdeşleşen bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayat boyunca farklı amaçlar için kullanılmış maskeler olmuş ve bunlar dönüşüm

geçirmiştir. Kullanılan maskeler bir kişilik ve iletişim görünümüne dönüştürülmüştür, Farklı olma arzusuna ve görünüşe hizmet eden maske egzersizleri, kendini ifade etme egzersizinin nasıl seçileceğinin amaç ve amaçlarından biridir.

Ayrıca çalışma, maskenin kullanımını ve değerlendirilmesini, maskenin bir hayal ürünü olarak tasarımını, düzen ve geliştirilmesini planlarlar.

YÖNTEM

Bu projenin başından sonuna kadar teknolojiyi etkin bir şekilde kullandık. Canlı bağlantılar, anketler, proje logoları ve proje değerlendirme etkinliklerine interaktif bağlantılar aracılığıyla katıldık. Teknolojiyi zaten sağladığımız kadar etkinliklerimiz de çok eğlenceli ve faydalıydı.

Öğrenciler çeşitli web 2 araçlarını kullanmayı öğrendiler. Kelime bulutu, yapboz vb. Daha önce kullandığımız araçlara ek olarak proje ortaklarımızdan öğrendiğimiz birçok web2 aracı vardı. Örneğin: Canva, ,linoit ve projemizde video ve fotoğrafları düzenlerken renderforest ve photogrid gibi araçlar kullandık. Resim ve video çalışmalarımızda öğrencilerin yüzlerini açığa çıkarmadan kullanılan resim ve müziklerde e- güvenlik ve telif haklarına dikkat ettik. Blog, web sitesi, facebook ve instagram sayfalarında, online toplantılarda Adobe connect and zoom kullanıldı. Bu araçlara projemizin sayfalar bölümünden de ulaşabilirsiniz. Daha hızlı ve daha iyi iletişim ve işbirliği için whatsapp ve facebook grubu kurarak sosyal ağlardan da faydalandık. Her etkinliği birlikte yürüttük, yapılacak işler ve görev paylaşımı için aylık çevrimiçi toplantılar düzenledik. Birçok ortak ürün oluşturduk. Öğrencilerimiz her ay belirlenen etkinlikleri zamanında gerçekleştirdiler, ortak ve ortak ürün çalışmalarında üzerimize düşeni yaptık, ilgili bölümlerde öğrenci fotoğrafları ve çalışmalarını paylaştık.

Ortaklar arasında Poster hazırlama, ortak takvim hazırlama vb. etkinlikler yaptık. Tüm etkinlikler öğrencilerin çabalarıyla oluşturuldu. Önemli bilgiler yine e-posta, Facebook üzerinden paylaşıldı. Partnerlerimiz ile canlı bağlantılar kurduk ayrıca Whatsapp grubumuz çok aktif Tüm sohbetler

genelde burada oluyor. Uyumlu ve çalışkan bir gruptuk Tüm proje üyeleri ve büyük bir özveri ile çalıştık.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar :

Öğrencilerimizle birlikte hem teorik hem de pratik olarak projemize çok emek verdik. Öğrencilerimiz, okulun kapandığı pandemi sürecinde de çalışmalarına devam etti. Verilen görevleri aksatmadan yerine getirdiler, tüm çalışmalara katıldılar ve üzerlerine düşeni yaptılar. Bu çalışma, hem bizim hem de öğrencilerim için birçok becerinin gelişmesine katkı sağladı. Çalışma ortaklarımızla yaptığımız işbirliği sayesinde ortak bir ürünün parçası olma, yaratıcı eğitim etkinlikleri için yeni fikirler bulma ve yeni web2.0 araçlarını uygularken sınıfıma entegre etme fırsatı bulduk. Öğrencilerimiz sosyal, kültürel, iletişim ve dijital becerilerini geliştirdiler, yeni fikirler ürettiler,

Araştırma - eleştirel düşünme becerileri önemli ölçüde gelişti, farklı web2 araçlarını kullandılar ve çok etkili bir çalışma ile ortak bir nokta oluşturdular. Ortak çalışmanın ürünleri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilgisini çekti.

Maske kullanımı konusunda farkındalıklarının yanı sıra panolar, videolar, ortak etkinlikler, bildiriler ve kültürel farkındalığı artırmaya yönelik faaliyetler çalışmamızı amacına ulaştırmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi ve uzaktan eğitimdeki dijital becerileri gelişmiş, yenilikçi öğretim yöntem ve araçlarının kullanımı sağlanmıştır. Okulumuzda yeni öğretim sistemlerinin tanıtımına ve tanıtımına katkı sağlamıştır.

Öğrencilerimizin kendilerini geliştirmelerinde, özgüven kazanmalarında, kendilerini ifade etmelerinde, üretkenlik kazanmalarında ve çalışmalarını, sorumluluklarını, teknolojik ve iletişim becerilerini paylaşmalarında da çalışmalarımız önemli rol oynadı. Okul web haber sitemiz ve sosyal medya paylaşımlarımız çalışma sonuçlarımızı daha geniş kitlelere ulaştırdı.

BULGULAR

Yeni tasarım etkinlikleri için yeni fikirler üretme ve uygularken yeni web2.0 araçlarını sınıflarımıza entegre etme fırsatımız oldu. Öğrencilerimiz sosyal, kültürel ve iletişim becerilerini geliştirdiler, yeni fikirler ürettiler, web2 araçlarını kullandılar ve diğer öğrencileri tanıma fırsatı buldular. Partnerlerimizin çalışmalarını görerek kendimizi geliştirme fırsatı bulduk. İletişim becerilerimiz, sevgi ve dostluk bağlarımız gelişti,çok faydalı, eğlenceli ve öğretici oldu. Öğrencilerimin sosyal alanda iletişim becerilerini artırmalarına, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine, iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağladık.

Projeyi İyileştiren Uygulamalar:

Hedeflenen amaçlara ulaşılmasının gözlemlenebilmesi için çalışma öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmek amaçlı ön test yapılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan son test ile öğrencilerin neler kazandığı ölçülmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test sonuçları incelendiğinde projenin belirlediği amaçlara ulaştığı sonucu görülmüştür.

Yapılan çevrimiçi toplantılar, öğretmen Webinarları ve öğrenci Zoom buluşması,Forum kullanımı WatssApp ve grup sohpetleri ; çalışma sürecinde farklı Web2 araçlarının etkin kullanımı, karışık ülke ve okul takımları, etkinlik sürecinde velilerin de projeye aktif destek olması çalışmalarımızın iyileşmesinde katkı sağlamıştır.

Öneriler :

Yapılacakların, öğrenci merkezli olmasıyla davranışlarda kalıcılığın sağlanması önerilmektedir.

Yaparak ve yaşayarak, pratiktik uygulama ve öğrenme yöntemleri kullanılarak kalıcı davranış sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin aktif rol alması ile öğrendiklerini sahiplenme ve davranışa dönüştürme konusunda ilerleme gözlenmiştir.

KAYNAKÇA

Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19 hastalığında maske kullanımına ilişkin öneriler, Dünya Sağlık Örgütü, 5 Haziran 2020.

Avrasya Sağlık Teknolojisi Değerlendirme Dergisi (Eurasian Journal of Health Technology Assessment): EHTA Araştırma Makalesi(Research Article) 2020; 4(2); 1-9

Şener, O. Kılıç, M. Ayar, B. Dilmaç Artun, E. Sabuncuoğlu, İ. (2020). COVID-19'da Maske Kullanımına İlişkin Hızlı Sistematik İnceleme, Eurasian Journal of Health Technology Assessment , 4 (2) , 1-9 .

ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi 2020;5(COVID-19 Özel Sayısı).

Oral B, Sarı G, Beyan AC, Doğrul Z. Pandemi ve N95 Filtreli Yüz Maskelerinin Yeniden Kullanımı. ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi. 2020;5(COVID-19 Özel Sayısı):115-25

1807

Konu Alanı: Özel Eğitim

SERAMİK VE CAM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ALMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİLYA YÖNTEMİNTEMİNİ UYGULANMASI: "PAMUK KUZU" FORMU ÖRNEĞİ

Sefa ÇABUK ARMAĞAN[204], Ayşegül KARAMAN[205],Tayyar Madak[206], İsmet YILMAZ[207]

ÖZET

Seramik ve cam teknolojisi alanında eğitim gören hafif düzey zihin engelli öğrencilere el ile şekillendirme yöntemlerinden bilya yöntemini sevdirmek, derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla, öğrencilerin de katılımıyla, araştırmacılar tarafından "Pamuk Kuzu" formu oluşturulmuştur. Çalışma olgu bilim yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Seramik ve cam teknolojisi alanı yeterliliklerinden biri de seramik şekillendirici yardımcısı modüllerinden, bilya tekniği ile form oluşturmadır. Bu teknik yoğurma, hazırlama ve çamurdan belirtilen boyutlarda eli ile parça koparıp, tekniğine uygun olarak yuvarlak çamuru şekillendirme basamaklarını içermektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, genel olarak gelişim özellikleri bakımından küçük kas becerileri zayıf bireylerdir. Ders esnasında seramik şekillendirme tekniklerinden olan bilya yöntemini uygularken zorlanmaktadırlar. Derse katılmak istememekte ya da süreç içerisinde çabuk sıkılmaktadırlar. Bu sebeple özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin derse ve bilya yöntemine olan ilgi ve motivasyonlarını arttırmak için sevebilecekleri bir form geliştirilmiştir. Geliştirme aşamasında öğrenciler sürece aktif olarak katılmışlardır. Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, öğretmenlerinin rehberliğinde geliştirilmiş olan bu forma benzerliğinden ötürü "Pamuk Kuzu" formu adı verilmiştir. İlerleyen zamanlarda seramik ve cam teknolojileri öğrencilerinin yanı sıra diğer alanlardan öğrenciler de "Pamuk Kuzu" formuna ilgi göstermişlerdir. Tüm alan gruplarındaki öğrencilerinde tekrar yapmaktan sıkılmama, çalışmaya istekli katılım vb. davranışların "Pamuk Kuzu" formuna ilgi duyduklarına yönelik bir gösterge olduğu gözlemlenmiştir. Dönem sonu gözlemlerinde öğrencilerin derse olan ilgi, istek, başarılarının yanı sıra, alana özgü, güven duygularının arttığı görülmüştür. Farklı kurumlar tarafından ilgi ve destek görmesi ürünün güvenirliğini yükselten bir faktör olmuştur. Süreç içerisinde Bakanlık tarafından, basılı yayınlar ve sosyal medya aracılığıyla, ürünün tanıtım ve yaygınlaştırılması yapılmıştır. 2022 yılında Türk Patent Enstitüsü tarafından "Pamuk Kuzu" formu tasarımı onaylanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Form, Bilya Yöntemi, Özel Gereksinimli Birey, Seramik ve Cam Teknolojileri*

APPLICATION OF THE BALL METHOD ON SPECIAL EDUCATION STUDENTS WITH CERAMIC AND GLASS TECHNOLOGIES EDUCATION: SAMPLE OF "COTTON LAMB" FORM

[204] Öğretmen,Simav Özel Eğitim Meslek Okulu,Kütahya,sefacarmagan@gmail.com
[205] Öğretmen, Simav Özel Eğitim Meslek Okulu,Kütahya,aysegulseramik2114@gmail.com
[206] Öğretmen, Simav Özel Eğitim Meslek Okulu,Kütahya,tayyermadak@hotmail.com
[207] Öğretmen, Simav Özel Eğitim Meslek Okulu,Kütahya, y_ismet@hotmail.com

ABSTRACT

The "Cotton Lamb" form was created by the researchers with the participation of the students in order to make the students with mild mental retardation, who are studying in the field of ceramics and glass technology, like the ball method, which is one of the hand shaping methods, and to increase their interest and motivation towards the lesson. The study was prepared on the basis of the phenomenology method. One of the qualifications in the field of ceramic and glass technology is forming a form with the ball technique, one of the ceramic shaping assistant modules. This technique includes the steps of kneading, preparing, and breaking off pieces of clay in specified sizes by hand and shaping the round clay in accordance with its technique. Students in need of special education are individuals with weak fine motor skills in terms of their developmental characteristics. During the lesson, they have difficulties in applying the ball method, which is one of the ceramic shaping techniques. They do not want to attend the lesson, or they get bored quickly in the process. For this reason, a form has been developed that students who need special education can enjoy in order to increase their interest and motivation in the lesson and the ball method. During the development phase, students actively participated in the process. In line with the interests and wishes of the students, this form, which was developed under the guidance of their teachers, was called the "Cotton Lamb" form because of its similarity. In the future, besides ceramic and glass technology students, others from other fields also showed interest in the "Cotton Lamb" form. Students in all field groups are not bored with repetition, willing participation in the study, etc. It has been observed that the behaviors are an indication that they are interested in the "Cotton Lamb" form. In the end-of-term observations, it was observed that the students' interest in the course, their desire and success, as well as their sense of confidence, specific to the field, increased. The interest and support of different institutions have been factors that increase the reliability of the product. During the process, the product was promoted and disseminated by the Ministry through printed publications and social media. In 2022, the "Cotton Lamb" form design was approved by the Turkish Patent Institute.

Keywords: *Form, Ball Method, Individual with Special Needs, Mental Disability, Ceramic and Glass Technologies, Cotton Lamb, Vocational Education*

GİRİŞ

Sanat düşüncelerimizi, duygularımızı yansıtmak, bir alana dökmek için kullanılan bir araçtır. “Salamanca Bildirisi” ve “Eylem Çerçevesi” nde her çocuğun özel ilgilerinin, öğrenme ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin olabileceğini belirtmektedir. Sanatsal çalışmaların özel eğitime ihtiyacı olan bireyler üzerindeki etkisi her geçen gün artmaktadır. Bazı öğrencilerin keşfedilmemiş yanları bu alanda ortaya çıkabilmektedir. Bazen duygu ve düşüncelerini bu yolla daha rahat ifade ettikleri gözlenmektedir. (Dede, 1996)

Özel gereksinimi olan bireylere sunulan, bu alanda eğitim almış uzman personel ile uyarlanmış ve geliştirilmiş müfredatlar yoluyla, öğrencilerin ihtiyacına göre düzenlenmiş çevre, uygun yöntem ve araç-gereçlerle sürdürülen eğitim biçimine özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1991).

Özel Eğitim Meslek Okulları, kendisiyle benzer yetersizliklere sahip olan öğrencilerle eğitim gördükleri kurumlardan biridir. Bu kurumlarda temel ve branş derslerinin yanında, meslek alan dersleri eğitimi de verilmektedir. Seramik ve cam teknolojisi alanı da meslek alanlarından biridir.

Seramik ve cam teknolojisi öğretim programının amacı; zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrencilerin mesleki becerilerini gelişmek, çalışma hayatına katılımlarını desteklemek ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır. Bu alan ayrıca temel seramik şekillendirme ve basit çini dekoru dalına ait yeterlilikleri kazandırmaya yönelik eğitim ve öğretimin yapıldığı alandır. Temel seramik şekillendirme mesleğinin gerektirdiği seramik form tasarımları doğrultusunda, serbest şekillendirme ile çeşitli formları şekillendirme, dekorlu-dekorsuz sırlı-sırsız pişirme ile ilgili yeterlikleri kazandırmaya yönelik eğitim ve öğretim yönelik eğitim verilmektedir (ÖRGM, 2022).

Seramik Tasarımı bir konu üzerinde çalışırken zihinde ihtiyaç, özellik ve olanaklara göre bir takım düzenlemeler yapmaktadır. Temelinde yaratıcılık yatar. Yaratıcılık yeni yollar keşfetmek, farklı düşünceler arasında ilişkiler kurmak, yeni fikir, düşünce, yöntem ve teknikler bulmak ve insana faydalı olanları keşfetmektir. Tasarım amaca uygun olmalı ve farklı, özgün bir yönü olmalıdır. Formun biçim özelliği, işlevselliğinin anlaşılır olması başarılı tasarımın göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Ayda, 2001).

Seramik ve cam teknolojisi alanında eğitim gören hafif düzey zihin engelli öğrencilere el ile şekillendirme yöntemlerinden bilya yöntemini sevdirmek, derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla, öğrencilerin de katılımıyla, araştırmacılar tarafından "Pamuk Kuzu" formu oluşturulmuştur.

Seramik ve cam teknolojisi eğitimi, özel eğitim öğrencileri için kas becerilerinin yanı sıra duygusal gelişimlerini de sağlamaktadır. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarının yanı sıra, görsel algı becerileri de gelişmektedir. Bir ürün ortaya koyabilmek yapılan bir çalışmaya katkı sağlayabilmek bu alandaki öğrenciler için önemli kazanımlar olarak kabul edilmektedir. Bir birey olarak ortaya özgün bir ürün çıkarabilmek ya da yapılan bir çalışmaya katkı sağlayabilmek öğrencilerin özgüvenlerini arttırıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Seramik ve cam teknolojisi alanı yeterliliklerinden biri de seramik şekillendirici yardımcısı modüllerinden, bilya tekniği ile form oluşturmadır. Bu teknik yoğurma, hazırlama ve çamurdan belirtilen boyutlarda eli ile parça koparıp, tekniğine uygun olarak yuvarlak çamuru şekillendirme basamaklarını içermektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, genel olarak gelişim özellikleri bakımından küçük kas becerileri zayıf bireylerdir. Ders esnasında seramik şekillendirme tekniklerinden olan bilya yöntemini uygularken zorlanmaktadırlar. Derse katılmak istememekte ya da süreç içerisinde çabuk

sıkılmaktadırlar. Bu sebeple özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin derse ve bilya yöntemine olan ilgi ve motivasyonlarını arttırmak için sevebilecekleri bir form geliştirilmiştir.

Geliştirme aşamasında öğrenciler sürece aktif olarak katılmışlardır. Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, öğretmenlerinin rehberliğinde geliştirilmiş olan bu forma benzerliğinden ötürü "Pamuk Kuzu" formu adı verilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim esas alınarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada bilya yöntemi ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimleri ve bu doğrultuda tasarladıkları forma dayandığı için bu çalışma için olgu bilim yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmış, görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşmeler Simav Özel Eğitim Meslek Okulu'nda yapılmıştır.3 idareci, 10 özel eğitim öğretmeni,1 cam ve seramik teknolojisi alan öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Nitel veri analizi sonucunda elde edilen veriler; çalışma başında yapılan alan yazın taraması, saha gözlemleri sürecinde belirlenen üç araştırma sorusu çerçevesinde aktarılmıştır. (a) Bilya yöntemi katılımcı gruplara ne ifade etmektedir? (İdareci, öğrenci, alan öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) (b) Seramik şekillendirici yardımcısı tekniklerinden bilya tekniği eğitimi nasıl verilmelidir? (c) Bilya tekniği eğitiminde "Pamuk Kuzu" formunun uygulanmasının etkilerini nasıl tanımlarsınız (gereklilikleri, avantajları-dezavantajları)?

Okul idarecileri, özel eğitim öğretmenleri, seramik ve cam teknolojisi öğretmenleri ve öğrencilere yöneltilen "Seramik ve Cam Teknolojisi Eğitimi Almış Özel Eğitim Öğrencileri Üzerinde Bilya Yönteminin Uygulanması: "Pamuk Kuzu" Formu Örneği" ile ilgili sorulara ilişkin verilen cevaplar için içerik analizi yapılmıştır.	
a) Bilya yönteminin katılımcılar tarafından ne ifade ettiğine ilişkin görüşler	Katılımcılar "Bilya yöntemi katılımcı grupları tarafından nasıl algılanmaktadır?" sorusuna, bilya isminin genel olarak bilye kelimesi olarak algılandığı (n:4), bilya şeklinin genellikle bilyeyi çağrıştırdığından dolayı misket şeklinde olduğu (n:7), bilya tekniği alan dışında bilinmemektedir (n:3) yönünde yanıt vermiştir.

b) Seramik şekillendirici yardımcısı tekniklerinden bilya tekniği eğitimi nasıl verilmesine ilişkin görüşler	Katılımcılar "Seramik şekillendirici yardımcısı tekniklerinden bilya tekniği eğitimi nasıl verilmelidir?" sorusuna, öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygun materyallerle desteklenmeli (n:6), öğrencilere model olunmalı ve fiziksel destek sağlanmalı (n:4) yönünde yanıt vermiştir.
c)Bilya tekniği eğitiminde "Pamuk Kuzu" formunun uygulanmasının etkilerine (gereklilikleri, avantajları-dezavantajları) ilişkin görüşler	Katılımcılar "Bilya tekniği eğitiminde "Pamuk Kuzu" formunun uygulanmasının etkilerini nasıl tanımlarsınız (gereklilikleri, avantajları-dezavantajları)?" sorusuna, oluşturulan form sayesinde tekniğin uygulanmasının kolaylaştığı ifade edilmektedir (n:8), oluşturulan formun çok sevildiği ve çevreden ilgi gördüğü belirtilmiştir(n:5) yönünde yanıt vermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlerleyen zamanlarda seramik ve cam teknolojisi öğrencilerinin yanı sıra diğer alanlardan öğrenciler de "Pamuk Kuzu" formuna ilgi göstermişlerdir. Tüm alan gruplarındaki öğrencilerinde tekrar yapmaktan sıkılmama, çalışmaya istekli katılım vb. davranışların "Pamuk Kuzu" formuna ilgi duyduklarına yönelik bir gösterge olduğu gözlemlenmiştir. Dönem sonu gözlemlerinde öğrencilerin derse olan ilgi, istek, başarılarının yanı sıra, alana özgü, güven duygularının arttığı görülmüştür. Farklı kurumlar tarafından ilgi ve destek görmesi ürünün güvenirliğini yükselten bir faktör olmuştur. Süreç içerisinde Bakanlık tarafından, basılı yayınlar ve sosyal medya aracılığıyla, ürünün tanıtım ve yaygınlaştırılması yapılmıştır. 2022 yılında Türk Patent Enstitüsü tarafından "Pamuk Kuzu" formu tasarımı onaylanmıştır.

Daha fazla özel eğitime ihtiyacı olan bireylere ulaşmak ve onların da faydalanmasını sağlamak amacıyla bu tür çalışmaların arttırılması ve paylaşılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ayda, D. (2001). *Seramik Tasarımı.* İstanbul: YA-PA.

Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi,*, 2 (2) 91-94.

MEB. (1991). Beşinci Millî Eğitim Şurası: 5–14 Şubat 1953: Çalışma programı, komisyon raporları, konuşmalar. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

ÖRGM. (2022, 12 11). *Seramik ve Cam Teknolojisi Alan Programı.* Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden alındı

2156

Konu Alanı: eTwinning, Erasmus Proje ve Etkinlikleri

KAYNAKLARIMI KORUYORUM

Filiz KARAÇAM[208],

ÖZET

Doğal kaynakların özellikle insanlar tarafından sınır tanımayan, insafsız bir biçimde kullanılması, kaynakların bilinçsizce tüketilmesi ve doğa ile yaşam arasında eskiden beri devam edegelen dengenin süratle bozulmasına neden olmaktadır. (Çelik vd., 1997: 134.) Dünya nüfusu hızla artmakta ancak kaynaklarımız hızla azalmaktadır Bugün dünyamızın karşı karşıya kaldığı temel sorunlardan biri kaynakların hızla azalmasıdır. Bu nedenle tasarruf etme, kaynaklarımızı verimli kullanma konusunda öğrencilerimizin bilinçlendirilmesi geleceğimiz için çok büyük önem arz etmektedir. İlkokul ve ortaokul olmak üzere, 6 okul birlikte yürüttüğümüz projemizde kaynaklarımızın neler olduğunu öğrenme, kaynaklarımızı koruma anlamında her bireyin yapabilecekleri konusunda farkındalık oluşturma, tasarruf etme ve kaynaklarımızı verimli kullanma alışkanlığı kazandırmak amacıyla farklı çalışmalar yaptık Bu amaçlara ulaşmak için yürüttüğümüz projemize okulumuzdan üçüncü sınıf düzeyinden 9 yaş grubundan 11 öğrenci ile katılım sağladık. Projeye katılan öğrenci velilerimizden muvafakatnamelarimizi alarak işe başladık. Ortak okullar olarak işbirliği içerisinde görev dağılımlarımızı yaptık. Öğrencilerimize ve öğretmenlerimize ön test proje sonunda son test uyguladık. Projemizde, İlkokul Hayat Bilgisi ".Doğayı ve Çevreyi Koruyalım, Doğayı Korumak İçin Neler Yapabiliriz?" ünite konularından ve İlkokul Fen Bilimleri "Elektrikli Araçlar ünitesi, Elektrik Kaynakları" konularından yola çıktık. İlkokul Hayat Bilgisi Ders Öğretim Becerileri arasında yer alan "Doğayı Koruma, Kaynakların Kullanımı, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" konularında temel yaşam becerileri kazandırmayı hedef aldık. (MEB, 2018).. Proje üyesi öğrencilerimiz farklı web 2 araçları ile kendilerini tanıttılar. Öğretmenlerinin destekleri ile hazırladıkları kısa videolar ile okullarını tanıttılar. Okullarımızda enerji tasarrufu, kaynaklarımız, yenilenebilir enerji kaynakları, su ve elektriğin tasarruflu kullanılması konusunda farklı etkinlikler yaparak bilinç oluşturmaya çalıştık. Enerji tasarrufu konulu resim yarışmaları düzenledik ve sergiledik. Okula davet ettiğimiz Enerji Mühendisi velimiz ile kaynaklarımızın neler olduğu konusunda bilgi edindik. Ankara ATO" İklim Zirvesi" konferansına öğrencilerimizle katıldık .Bu sayede iklim değişikliği konusunda farkındalık oluşturmaya çalıştık.6 ortak okul öğrencileri ile oluşturduğumuz Karma Takımlar, ortak ürünler oluşturdular. Karma takımlarla "Kaynaklarımı Verimli Kullanıyorum" konulu akrostiş şiir çalışması, puzzle etkinliği, etkileşimli hikaye yazma etkinliği, resim yapma ve kolaj yapma, belgesel izleme ve slogan oluşturma, sanal sergi, logo ve afiş tasarımı vb çalışmalar ortaya koyduk. Çalışmalarımızda Google Dökümanlar, Kahoot, Vmeo, Canva, Artsteps vb web 2 araçlarını öğrencilerimizle birlikte aktif olarak kullandık. Zoom toplantıları ve whatsupp yolu ile haberleştik. E twınnıng platformu üzerinden çevrim içi toplantılar yaptık. Öğrencilerimizin yaş grubu küçük olduğu için web 2 araçlarını öğretmen ve veli kontrolünde gerçekleştirdik Velilerde süreç boyunca yaş grubunun küçük olmasından dolayı süreci takip ettiler ve ortaya konan ürünler ve edinilen davranışlar konusunda memnuniyetlerini belirten videolar ile katılım sağladılar. Proje sürecinde öğrencilerimiz işbirliği yaparak birlikte hareket etme, kaynaklarımızın farkına varma , okulda tasarruflu

[208] Öğretmen, filiz.karacam_06@hotmail.com, MEB - CAHİT ZARİFOĞLU İLKOKULU ETİMESGUT ANKARA

davranma su ve elektriği verimli kullanma , bu anlamda gerektiğinde örnek olma ve diğer akranlarını uyarma, kararlarda aktif rol alma, fikir paylaşımında bulunma, ürün ortaya koyma anlamında davranış kazanmış oldular. Öğrencilerimiz okulda oluşturdukları ve "Tasarruf Timi "adını verdikleri grup üyeleri ile birlikte okul kaynaklarını tasarruflu kullanma konusunda uyarı yazıları hazırladılar Projeye katılan öğrencilerin açık kalan muslukları kapatma , elektrikleri gereksiz ise söndürme, tuvalet kağıdı, peçete kullanımı konusunda tasarruflu davranma,, kağıtların her iki yüzünü kullanma, atıkları ilgili kutular a atma konularında davranış kazandıkları ve akranlarına öncü oldukları gözlendi. .Proje sonunda ortaya koydukları ürünlerden oluşan sanal sergi, yazdıkları hikaye kitabı ve aldıkları sertifikalar sayesinde haklı bir gurur yaşadılar.

Anahtar kelimeler: *Enerji, Tasarruf, Kaynaklarımız,, İklim.*

PROTECTING MY RESOURCES

ABSTRACT

The world population is increasing rapidly, but our resources are rapidly decreasing. Therefore, raising the awareness of our students about saving and using our resources efficiently is of great importance for our future. In our project, which we carried out with 6 schools, including primary and secondary schools, we carried out different activities in order to create awareness and create habits. I participated in the project from my school with 11 students from the age group of 9 from the third grade level. We started to work by getting our consent letters from the parents of the students who participated in the project. As partner schools, we made our task distribution in cooperation. We applied a post-test to our students and teachers at the end of the pre-test project via Google documents. In the tests, we took our core values such as Primary School Life Science achievements, cooperation, sharing, cooperation, savings, patriotism etc. Our project member students introduced themselves with different web 2 tools. They introduced their schools with short videos they prepared with the support of their teachers. We tried to raise awareness in our schools by doing different activities on energy saving, our resources, renewable energy resources, and the efficient use of water and electricity. We organized and exhibited painting competitions on energy saving. We got information about our resources with our Energy Engineer parent, whom we invited to the school. We participated in the Ankara ATO "Climate Summit" conference with our students. In this way, we tried to raise awareness about climate change. With the Mixed Teamworks we created with 6 oetak school students, they created common products. We created works such as acrostic poetry work, online puzzle activity, interactive story writing activity, painting and collage making, watching documentaries and creating slogans, virtual exhibitions, logo and poster design, etc. We actively used web 2 tools such as Google Documents, Kahoot, vVmeo, Canva, Artsteps etc. with our students. We communicated through Zoom meetings and whatsupp. We held online meetings on the e-twinning platform. Since the age group of our students is small, we implemented web 2 tools under the control of teachers and parents. During the project process, our students gained behavior in terms of acting together by cooperating, being aware of our resources, being economical in school, using water and electricity efficiently, being an example when necessary in this sense, warning others, taking an active role in decisions, sharing ideas, and producing products. At the end, they felt justified pride thanks to the virtual exhibition consisting of their products, the storybook they wrote and the certificates they received. Since the age group was small, the parents followed the process and participated with videos expressing their satisfaction with the products and behaviors acquired.

Keywords: *Energy, Savings, Our Resources, Climate.*

GİRİŞ

Okulumuzla beraber 6 okul birlikte yürüttüğümüz "Kaynaklarımı Koruyorum" konulu projemizde, öğrencilerimizin sınırlı kaynaklarımızı tanımaları, tasarruf ve verimli kullanma alışkanlığı kazanmaları ve çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmeleri için temel kavramları öğrenmeleri, değerler geliştirmeleri, sürdürülebilirlik adına bilinç kazanmaları ve bilgileri davranışa dönüştürmeleri hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Doğal kaynakların özellikle insanlar tarafından sınır tanımayan, insafsız bir biçimde kullanılması, kaynakların bilinçsizce tüketilmesi ve doğa ile yaşam arasında eskiden beri devam edegelen dengenin süratle bozulmasına neden olmaktadır. (Çelik vd., 1997: 134.) Dünya nüfusu hızla artmakta ancak kaynaklarımız hızla azalmaktadır. Azalan kaynaklarımızı nasıl verimli ve tasarruflu kullanırız? Bu anlamda öğrencilerimize tasarruf bilincinin aşılanması, kaynaklarımızı verimli ve etkili kullanımı konusunda yapılması gerekenlerin fark ettirilmesi ve yenilenebilir enerji kaynakları konusunda bilinç oluşturulması geleceğimiz açısından çok büyük önem arz etmektedir.

Projemizde, İlkokul Hayat Bilgisi ".Doğayı ve Çevreyi Koruyalım, Doğayı Korumak İçin Neler Yapabiliriz?" ünite konularından ve İlkokul Fen Bilimleri "Elektrikli Araçlar ünitesi, **Elektrik Kaynakları" konularından yola çıktık. İlkokul Hayat Bilgisi Ders Öğretim Becerileri arasında yer alan "Doğayı Koruma, Kaynakların Kullanımı, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı"** konularında temel yaşam becerileri kazandırmayı hedef aldık**(MEB, 2018).** Su tasarrufu, enerji verimliliği, geri dönüşüm, ormanların ve hayvanların korunması, yenilenebilir enerji kaynaklarını rüzgar, güneş vb tanıma gibi konulara yer verdik. Öğrencilerimize günlük hayatta kaynakları nasıl koruyabilecekleri, suyu ve enerjiyi nasıl verimli kullanabilecekleri ve atıklarını nasıl yönetebilecekleri konusunda bilgiler verilmesi hedefledik. Ayrıca, doğal kaynakları korumanın bireysel ve toplumsal faydalarını fark etmeleri yönünde çalışmalar yaptık. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için görsel materyaller, deneyler, oyunlar webinarlar, yarışmalar, geziler ve tartışmalar gibi etkileşimli yöntemler kullandık.. Öğrencilere pratik beceriler kazandırmak amacıyla kaynakların korunmasıyla ilgili gerçek yaşam örnekleri ve uygulamalar yaptırdık. Öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımı teşvik edilerek aktif bir öğrenme ortamı oluşturularak, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmeleri sağlanmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaklarımızın neler olduğunu öğrenme, kaynaklarımızı koruma anlamında her bireyin yapabilecekleri konusunda farkındalık oluşturma gerçekleştirilen faaliyetler ile tasarruf etme, enerjiyi verimli kullanma alışkanlığı kazanma anlamında yapılan çalışmalar öğrencilerin çevre bilinci

geliştirmelerini, doğal kaynakların önemini anlamalarını ve kaynakları koruma sorumluluğunu kazanmaları konusunda etkili olmuştur. Öğrencilerimiz okulda oluşturdukları ve ”Tasarruf Timi “adını verdikleri grup üyeleri ile birlikte, okul kaynaklarını tasarruflu kullanma konusunda uyarı yazıları hazırladılar ve farklı bölümlere astılar. Projeye katılan öğrencilerin açık kalan muslukları kapatma, elektrikleri gereksiz ise söndürme tuvalet kağıdı, peçete kullanımı konusunda tasarruflu davranma kağıtların her iki yüzünü kullanma, atıkları ilgili kutulara atma konularında davranış kazandıkları ve akranlarına öncü oldukları gözlendi. Etkili öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanılarak öğrencilere kaynakların korunmasıyla ilgili davranış kazandırılabilir. Bu şekilde, geleceğimizi emanet edeceğimi öğrencilerimiz, sürdürülebilir bir dünya için aktif katılımcılar olabilirler

KAYNAKÇA

ÇELİK, A. vd. (1997). Yeni Stratejiler Karşısında KOBİ'ler, Kahramanmaraş: T.S.O. Yayını.

MEB, (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar), Ankara

Konu Alanı: Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

DOĞAL AFETLERİN 3-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE BU ÇOCUKLARA YAKLAŞIMLARIMIZ

Nur KOÇ[209], Hikmet ULUTAŞ[210],

ÖZET

Bu makalede, birçok farklı kaynaktan bilgiler derlenerek, okuyucuya deprem hakkında basitçe bilgi vermek ve depremin küçük yaş çocuklar üzerindeki etkisi hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Ülkemiz bir deprem bölgesidir ve insanlar bu gerçekle sık sık yüzleşmek zorundadır. Bu yüzden alanımız olan bu konu hakkında bilgilendirici bir yazının yazılması gerektiği sonucuna vardık. Ayrıca çocuklarımızı bu gibi travmatik olaylardan koruma yöntemlerini açıkladığımız bir yazı oluşturmaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: *Deprem, Doğal Afetler, Çocuk, Çocuk psikolojisi, Travma*

THE IMPACT OF NATURAL DISASTERS ON CHILDREN AGED 3-5 AND OUR APPROACHES TO THESE CHILDREN

ABSTRACT

YÖNTEM

Bu çalışmada üzerinde durulan durumun olduğu gibi aktarılması amacıyla kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı sağlar ve araştırma verileri tek seferde toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Kesitsel tarama modelinin tercih edilme sebebi yaş değişkeninin doğal afet sonucunda çocuk üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve elde edilecek verilerin tek seferde toplanmış olmasıdır. (6)

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verileri çocukların doğal afetler sonucunda yaşadığı psikolojik hasarları kapsayacak şekilde toplanmıştır. Bunun için araştırma konusu en yeni yaşanan doğal afetlerden deprem üzerinden ele

[209] Öğretmen, nurulu72@hotmail.com, Milli Eğitimi Bakanlığı
[210] Öğretmen, ulutashikmet@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

alınmıştır. 6 Şubat 2023 depremini ele alarak farklı kaynaklardan toplanılan bilgilerde bir bütün çalışma elde edilmiştir. (6)

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve ark. 1966: 213). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). (6)

GİRİŞ: Deprem nedir? İnsanları nasıl etkiler?

Doğal afetler insanlara can kaybı ve mal kaybı olarak zarar veren, engellenmesi mümkün olmayan olaylardır. Afetler çok kısa bir zaman diliminde meydana gelir. Deprem ise Yerkabuğundaki kırılmalar nedeniyle ani olarak ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları sarsma olayına denir. Deprem, önlenemeyen bir doğa olayıdır. (1)

Afetler şiddetine bağlı olarak önce can ve mal kaybına neden olmaktadır. Fakat tek etkisi bu değildir. Afetzedeler olayların ardından psikolojik problemlerle de karşı karşıya kalırlar. Afetlerin ardından insanlarda ciddi tramvalar oluşabilmektedir. İçe kapanma, içinde olduğu durumu kabullenememe, rüyadaymış hissi veya yalnız kalamama gibi kişiden kişiye değişebilen bir çok olumsuz etkiler yaygın olarak gözlemlenmektedir.

Ülkemizde 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli bir deprem yaşandı. Bu depremde bir çok insan hayatını kaybetti. Geriye kalanlar ise mal varlıklarını, sevdiklerini kaybettiler. Ülke olarak şehirlerimizi, yaşam alanlarımızı hatta tarihimizi bile kaybettik. Geriye kalanlar ise bu tramvanın etkisi ile ağır bir şekilde mücadele etmek zorunda kaldı.

Depremlerden çocuklar psikolojik olarak nasıl etkilenir?

Çocuklar doğal afeti yaşamış ya da medya vasıtası ile olayları öğrenmiş olabilir. Deprem gibi doğal afetler çocuklarda tepkisel davranış değişiklikleri meydana getirir. Değişen yaşam koşulları ve bozulan sosyal düzen çocuklarda uyum sorunları meydana getirir. Deprem, insanlarda güvende olma duygusunu sarsar. Çocuklarda bunun etkisi yetişkinlere oranla çok daha fazladır. Çocuklar, somut olarak güvenliklerini ve soyut olarak güvende olma hislerini yetişkinler üzerinden sağlarlar. Çocuklar yaşadığı güvensiz durumları algılayabilmektedirler. Yani kötü bir durum yaşadıklarını ve bu durumda ailesinin bir şey yapamadığını görebilirler ve bu onların güvenlerini yıpratır. Bu yüzden çocuklar yetişkinlere göre çok daha fazla kötü etkilenirler. Ayrıca, 3-5 yaş grubu çocuklarında doğal afetlerin işlendiği oyunlar oynama, yaşananları öykü gibi sürekli anlatma, kendi duygularını hikayeleştirme,

doğal afetlerle ilgili ısrarcı bir şekilde sorular sorma da gözlemlenebilir. Depremle baş edemeyen çocuklar bu dönemde farklı gerileme davranışları geliştirebilirler.

"Gerileme mekanizması (regression), çocuğun, bulunduğu gelişim döneminden daha önceki gelişim dönemlerine ait bazı davranışları yeniden sergilemesidir. Örneğin; daha çocukça konuşma, yetişkinlere daha çocukça yapışma, parmak emme, sürekli nazlanma, aşırı ilgi bekleme gibi bebeksi davranışlar, hırçınlık nöbetleri, altını ıslatma (enuresis) ve dışkı kaçırma (encopresis) gibi davranışlardır." (3)

Çocuklara depremleri nasıl anlatmalıyız?

İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl da insanlar hatta çocuklar tüm haberlere medya üzerinden hızlıca erişme şansına sahiptir. Sosyal mecralarda düzgün bir filtreleme sistemi bulunmadığından çocukla ilgilenen kişinin çocuğa içerisinde olduğu durumu sağlıklı bir şekilde anlatmaya ve depremle alakalı sorularına doğru yaklaşımların nasıl olması gerektiğine dair bilgilendirmeye ihtiyaç duymaktadır.

Çocuklar somut düşünebildikleri için depremin nasıl gerçekleştiğini zihinlerinde işleyemezler. Bu yüzden deprem zihinlerinde belirsiz bir kavramdır.

Belirsiz kavramlar çocukları ürkütür ve çocuklardaki kaygının artmasına sebep olur. Kaygı düzeyi artan çocuklar yoğun endişe, güvensizlik ve korku hissederler. (2) Çocuğa yapılacak açıklama onun gelişim seviyesine uygun olmalıdır.

3-5 yaş grubu çocukların deprem gibi olaylara vereceği ilk tepki sorgulamak olacaktır. Bu gibi durumlarda çocuğa basit cevaplar verilmesi gerekir. Çocuğa bu durumu anlatırken oyunlar veya oyuncaklar kullanılabilir. Olayın somutlaşması çocuk için daha anlaşılabilir olacaktır. Çocuklar en çok güvende olup olmadıklarını merak ederler. Bu süreçte çocuğun duygularını küçümsememek ve çocuğu konuşmaya yönlendirmek önemlidir. Çocuklarda sadece geçti, korkma, endişelenme gibi söylemler işe yaramaz. Çocuğa güvende olduğu hissettirilmelidir. Ailenin veya çocukla ilgilenen kişinin çocuğa yanında olduğunu ve onu koruyacağını hissettirmesi gerekir. Hatta bunu dile getirmek çocuğa anlaşıldığını hissettirecektir.

Neler yapabiliriz?

Depremden sonra ilk bir ay içerisinde başlayan ve biten sorunların psikolojik bir rahatsızlık boyutu olmayabilir. Bunlar, olağanüstü koşullara verilen normal tepkiler olabilmektedir. Fakat ilk ay sonrasında kişilerin yaşadığı problemler azalmıyor ve hala devam ediyorsa profesyonel destek alması gerekiyor demektir. Çocuklar travmatik olaylar karşısında kendini net ifade edemedikleri için daha savunmasızlardır. Duygularını ifade edemediklerinde bu çocuğun bütün gelişimini olumsuz yönde etkiler. Doğal afetler gibi çocukların kavrayamadığı olaylar karşısında tepki vermeleri daha güçtür. Aile

bireylerinin ve çevrenin bu süreçte zorlanan çocuğa doğru bilgi aktarması ve duygularını ifade etmeye teşvik etmesi gerekmektedir.

1 Aileler neler yapabilir?

Çocuklar için doğru ortamların oluşturulması büyük önem taşır. Örneğin çocuğun iyileşme sürecini hızlandırmak için kötü anılarının yerine geçecek güzel hatıralar oluşturulmalıdır. Varsa sevdikleriyle daha çok bireysel vakit geçirmelidir. Aileler, çocuklarının yanında verdiği tepkilerine ve yaşadığı yas biçimlerine dikkat etmelidirler. Çocuklar, yapı taşı olarak gördüğü kişilerin, ebeveynlerinin davranışlarını model alarak içselleştirebilirler ve buna göre davranış biçimleri geliştirebilirler.

İmkân varsa aile çocuğa oyun oynayabileceği oyuncaklı ortamlar yaratmalıdır. Özellikle oyun terapilerinde de sıkça kullanılan aileyi temsil edebilecek figürler, ev, polis, doktor, ambulans, hastane gibi kişi ve nesneleri temsil edebilecek oyuncakların bulunmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca resim gibi duygularını kâğıda aktarabileceği aracılarda çocuğa iyi gelecektir. Çocuklar mümkünse medyadan uzak tutulmalı, özellikle haber kanalları gibi yaşadıkları bu kötü olayı tekrar tekrar hatırlatacak faktörlerden uzaklaştırılmalıdır. Aile çocuğu okul gibi destekleyici ortamlara yönlendirebilir, gerekiyorsa psikolojik destek almasını sağlamalıdır.

1 Yetkili kişiler neler yapabilir?

Eğer çocuk yakınlarını yani sahip olduğu güvenli yapı taşlarını kaybettiyse çocuğa gerekli kurumlar aracılığıyla güvenebileceği yeni dayanaklar kazandırılmalıdır**.** Eğer çocuk ailesiyle birlikteyse çocuklara sağlanan psikolojik destek ebeveynleri de kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır. Çocuklar en çok bilmedikleri ve anlayamadıkları kavramlardan korkarlar. Okul gibi destekleyici ortamlarda afetlerden korunma ve ilk yardım gibi çocukların afet farkındalığını arttıracak faaliyetlere yer verilmeli, farkındalıklarının arttırılması için, eğitimi destekleyici tatbikat alanları oluşturulmalıdır.

2 Öğretmenler öğrencilere nasıl yardımcı olabilir?

Okulda ve evde bir deprem planı oluşturulması ve bu plan doğrultusunda o anda neler yapılabileceğinin önceden belirlenmiş olmaları çocuklara bu durum üzerinde bir parça da olsa kontrol hissi verecektir. Okul, aile ve çocuklara gerekli bilgilendirmeleri yapabileceği etkinlikler hazırlamalıdır.

Okul en büyük destekleyici ortamlardan biridir. Bu yüzden okulda çocuk için bu yeni hayata uygun bir ortam oluşturulmalıdır. Çocuk için en önemli şey güvende hissedeceği bir alan ve sevecen bir yaklaşımdır. Afetzede çocuklara özel aktiviteler düzenlenmelidir. Örnek olarak açık hava aktiviteleri bu dönemde çocuğun ruhsal gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Çocuklar, travmatik olaylar karşısında insanların vereceği normal olan tepkiler hakkında basitçe bilgilendirilebilir. Öğretmenler aile bireyleri ile görüşerek bu dönemde çocuğa doğru bir yaklaşım şeklinin nasıl olması gerektiği

hakkında bilgi verilebilir. Belirli sanat aktiviteleriyle çocukların duygularını ifade etmeleri sağlanabilir. Duygusal iyileşmeye katkı sağlayacak sınıf etkinlikleri düzenlenebilir. Okulda güçlü bir sosyal ortam yaratılabilir: Çocuk kendini güvende, Sıcak bir ortamda hissetmelidir. Profesyonel desteğe ihtiyacı olan çocuklar tespit edilebilir ve uygun kurumlara yönlendirilebilir. Özellikle eğitimciler, gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen psikolojisi, fiziksel yaralanma mekanizmaları, davranış değişiklikleri, psikolojik travma belirtileri alanlarında bilgilenmelidir. Bu sayede afet sonrası olası sağlık sorunlarını tespit etmek daha kolay bir hale gelir ve ilgili yetkililerin de yardımıyla hızlı müdahaleler gerçekleştirilebilir. Gerekli olduğu tespit edilirse alakalı kişilere psikolojik ilk yardım verilmelidir.

Psikolojik ilk yardım nedir? Kimler içindir?

Psikolojik ilk yardım; doğal afetler, şiddet, kaza, terör saldırısı gibi bireysel ya da toplumsal düzeyde olumsuz etkilere neden olan bir kriz esnasında ya da hemen sonrasında sunulan ilk psikososyal müdahaledir (WHO, 2011). Psikolojik ilk yardım, travmaya maruz kalanlarda ortaya çıkan başlangıçtaki stresi azaltmak ve uzun vadeli uyumu ve başa çıkmayı artırmak için en uygun yöntemdir. Hem bireysel hem de toplumsal açıdan koruyucu ve önleyici ruh sağlığı alanında oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Psikolojik ilk yardım, bir tanılama ya da tedavi yöntemi değildir, sadece yaşanan psikolojik kriz durumuna müdahale etmeyi içerir. Bu süreç travmaya ilişkin bilgi almaya çalışmaktan çok, maruz kalanların deneyimleri hakkında istedikleri kadar konuşmalarına izin verilmesini içerir (Brymer ve diğerleri, 2006). (WHO, 2011).

Psikolojik ilk yardım bireyin; Kendini güvende hissetmesine, Başkalarıyla bağ kurmasına, Sakinleşmesine, Umut geliştirmesine, Sosyal, fiziksel ve duygusal desteğe güvenli ve daha hızlı erişmesine, Yaşanan travmatik durum için birey veya topluluk olarak yalnız olmadığını ve kendilerine yardım edileceğini hissetmesine katkı sağlar (WHO, 2011).

Psikolojik ilk yardım, travmatik bir olay veya bir kriz durumunun hemen sonrasında stres altındaki tüm yaş gruplarındaki bireyler için uygulanabilir. Psikolojik ilk yardımın, yetişkinlerde olduğu gibi, aynı uygulama basamaklarının çocuk ve ergenlerin gelişim evrelerine ve özelliklerine uygun biçimde uyarlanarak uygulanması önerilmektedir (Ruzek ve diğerleri, 2007). Ancak bir kriz durumu yaşayan herkesin PİY'e ihtiyacı olmayacağı unutulmamalıdır. Yardıma gereksinim duymayan bireylerin zorlanmaması, ancak destek isteyebilecekleri kanalların hazır ve erişilebilir olması PİY için esastır (WHO, 2011).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi dönem çocuklarının doğal afetler sonucunda yaşadığı zorlukların incelendiği bu çalışmada kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Doğal afetler gibi travmatik olaylar insanları, özellikle küçük yaştaki çocukları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu tarz durumlarda insanların çocuklara dikkatli bir yaklaşım sergilemeli, bu süreçte çocuğa doğru bir destek verilmelidir. Çocukta başlangıçta olumsuz tepkiler görülmese de ilerleyen yıllarda bu olaylar çocuğun hayatına yön verebilir. Başta aile olmak üzere çocuğun sahip olduğu yapı taşları bilgilendirilmeli ve çocuğa güvenli bir ortam oluşturulmalıdır. Okullar, yetkililer bu çocuklar için gereken tedbirleri almalı ve çok geç olmadan gerekli müdahaleler yapılmalıdır. Sadece çocuklar değil bu süreçte çocuğun yanında olacak kişiler gerekli eğitimleri almalı ve doğru bir yol izlenmelidir.

KAYNAKLAR

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179169

https://talatpasa.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/12/970306/dosyalar/2020_02/27133313_deprem_cocuYa_nasYl_anlatYlYr.pdf

https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2020/12/21_Depremin-Cocuklar-Uzerine-Psikolojik-Etkileri-Raporu.pdf

http://dacd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/691580

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_02/09151005_Psikolojik_Ylk_YardYm_Psikolojik_DanYYman_KitabY.pdf

Ek olarak Dünya İnsani Dayanışma Derneği verileri ve çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği bilgilendirmeleri, Rehberlik Araştırma Merkezi bildirilerinden yardım alınmıştır.