

ISBN: 978-625-6507-15-9

Editör: Dr. Bilgen KIRAL



EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023



EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023

Editör

Doç. Dr. Bilgen KIRAL

**Aralık
2023**



Eğitimde Mükemmellik Arayışı 2023
Editör: Doç. Dr. Bilgen KIRAL

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Desing
Yayın Tarihi: Aralık 2023
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-6507-15-9

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

Not: Kitaptaki çalışmaların intihal, etik ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖN SÖZ

İnsan sürekli kendini geliştiren bir varlık olarak daima arayış içerisinde. Bu arayışı onun varlığından bu yana gelişen teknoloji ile birlikte artarak devam etmiştir. İnsanın bu sürekli arayışı onun mükemmeli arayışından başka bir şey değildir. İnsanın mükemmellik yolcuğu esasında onun insanlaşmasının temelini oluşturmaktadır. İnsanın insanlaşması onun en güzel yolculuğudur. Bu yolculukta pek çok durak yerleri vardır. Çünkü yolculuğu esnasında durak noktalarında gördüklerini, aldığı eğitimle bu süreci daha iyi hale getirmeye çalışan bir varlıktır.

Tüm yolculuklar küçük bir adımla başlar. Bizim yolculuğumuz da küçük bir adımla başladı. Mükemmellik yolculuğumuz için attığımız adımlardan sadece bir tanesi de bu kitabımızdır. Eğitimde mükemmellik yolculuğumuzun bir ürünü olarak ortaya çıkan Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023 kitabımızda 23 yazar ve toplam 14 bölüm yer almaktadır. Bu kitabın okur kitlesi lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime ilgi duyan herkeştir.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı yolculuğumuzda kitabın yazımına katkı sunan tüm değerli yazarlara ve okuyuculara ulaşmasını sağlayan Duvar Yayıncılık ekibine ve bizleri bir araya getiren Dr. Erkan KIRAL'a sonsuz şükranlarımı sunarım. 2023 yılının son günlerini yaşadığımız şu günlerde kitaba katkı sunan değerli yazarlarla birlikte bilime ufak da olsa bir katkı sunabildiysek ne mutlu bize.

“Eğitimde Mükemmellik Arayışı”ımızın hiç bitmemesi ve kitabımızın Türk Eğitim Sistemine katkı sağlaması ümidiyle...

Editör

Doç. Dr. Bilgen KIRAL

bilgen.kiral@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5352-8552

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1....1

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Dr. Mine BAYAR

BÖLÜM 2....9

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ÖĞRETMEN
ÖZERKLİĞİNİN İNCELENMESİ

Aslı EROL, Dr. Beste DİNÇER

BÖLÜM 3....27

ANNELERİN ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:
TÜRKİYE VE İNGİLTERE ÖRNEKLEMİ

Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR, Dr. Selcen AYDOĞAN

BÖLÜM 4....38

KAPSAYICI EĞİTİM ÜZERİNE HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZ
ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Dr. Bertan AKYOL, İbrahim KARAMANLIOĞLU

BÖLÜM 5....48

ÖĞRETMEN GELİŞİMİNDE OKUL İÇİ DENETİM UYGULAMALARI

Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA, Dr. Burcu ALTUN BİRGÜN

BÖLÜM 6....63

MÜZELERİN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIMINA İLİŞKİN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Dilek KIRNIK

BÖLÜM 7....71

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN
DERSLERİNDE TEKNOLOJİYİ ENTEGRE ETMELERİ
VE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNUN
YANSIMALARI

Tuğçe İNCE, Dr. Ebru OĞUZ

BÖLÜM 8.....89

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ İLKOKUL DÜZEYİNDE YAPILAN
ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Aysun GEZER, Dr. Ertuğ CAN

BÖLÜM 9.....110

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YARDIMCI
PERSONEL İHTİYACININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Figen ÇALIŞKAN BÜTÜN, Dr. Öznur TULUNAY ATEŐ

BÖLÜM 10.....119

EĞİTİM BÜTÇESİNİN FİNANSMANI VE YÖNETİMİ
Dr. Kasım KARAKÜTÜK

BÖLÜM 11.....130

SINAV KAYGISI VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR KEŐİŐSEL VERİ
ANALİZİ

Dr. Mahmut Sami YİĞİTER

BÖLÜM 12.....139

EĞİTİMDE YENİ PRADİGMALAR VE YENİLİĞİ İNŞA SÜRECİ
Dr. Melik BÜLBÜL

BÖLÜM 13.....148

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİNİN VELİLERLE
YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Müjdat KAVRUK, Dr. Bilgen KIRAL

BÖLÜM 14.....158

TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİNİN GEÇMİŞTEN BUGÜNE
YOLCULUĞU: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Dr. Erkan KIRAL, Dr. İnci ÖZTÜRK ERKOÇAK

BÖLÜM 1

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Mine BAYAR¹

Özet

Bu bölüm derleme bir çalışma olarak okuma ve okuma stratejileri hakkında genel bir tarama çalışmasıdır. Bu bağlamda bu bölümün amacı okuma ve okuma stratejileri hakkında okuyuculara genel bilgiler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak okumanın tanımlaması yapılmıştır. Bunun devamında okuduğunu anlamının tanımı, okuduğunu anlamının önemi ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Daha sonrasında ise okuma stratejileri; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç temel alt başlıkta ele alınmıştır. Bunun yanın sıra dördüncü olarak okuma sürecinin tamamında kullanılabilen okuma stratejileri hakkında da genel bilgilere yer verilmiştir. Okumanın bir kültür haline getirilerek bireylere okuma becerisi kazandırmanın yaşam boyu öğrenmede önemine değinilerek bölüm sona erdirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri.

GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte okuma becerisi, hayatımızda nefes almak, beslenmek gibi temel bir ihtiyacımız haline gelmiştir. Yeni gelişen teknolojilerle doktor randevusu almak, bankacılık işlemlerini halletmek, faturaları ödemek ve online toplantı yapmak gibi birçok işimizi elektronik cihazlar yardımıyla günlük yaşantımızın birçok yerinde okuma becerisini kullanmaktayız. İnsanoğlunun bireysel anlamda kişiliğini oluşturup geliştirmesinde ve toplumsal anlamda çevresiyle ilişkilerini biçimlendirmesinde okumanın önemli bir işlevi söz konusudur (Özdemir, 1969). Sosyalleşmenin, anlamının ve kişisel gelişimin yanın sıra okullarda verilen eğitim-öğretimin temeli de okumaya dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde okuma becerisinin etkisi oldukça fazladır (Özbay, 2006). Bu kadar önemli olan okuma becerisi ile alan yazın incelendiğinde birçok tanımla karşılaşmaktadır. Örneğin Castillo ve Bonilla'ya (2014) göre okuma, insanın yaşamı boyunca kazanabileceği en önemli becerilerden bir tanesidir. Okuma, okurun bilim ve teknoloji ile ilgili bilgilere ulaşmasını ve onu tekrardan yeni bilgiye dönüştürmesini sağlayan etkileşimli bir süreçtir. Okuma okurun karar verme işini ortaya koymasını sağlayan değerlendirme sürecidir. Karar verme işine dayalı bu değerlendirme süreci, okurun bilgilerin hedefine uygunluğunun ve tutarlılığının belirlenmesinin yanın sıra okuma sürecine yönelik beklentilerini, motivasyonlarını ve tutumlarını da kapsamaktadır (Grabe ve Stoller, 2013).

Karatay (2010) ise, okumayı “birçok farklı bileşenlerden (yorumlama, hatırlama, çözümleme, sentezleme, algılama, anlamlandırma, odaklanma, dikkat ve görme) meydana gelen karmaşık, zihinsel ve duyuşsal bir etkinlik” şeklinde tanımlamıştır. Okuma fizyolojik ve zihinsel birçok yönü olan karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. İnsanların bilgi edinme ve anlama için kullandığı okuma becerisi duyu organlarını kullanmalarıyla fizyolojik; anlama yönüyle zihinsel bir beceridir (Özbay, 2006). Başka bir tanımda ise okuma, göz ile görülen yazı, sembol, simge ve görsellerin zihin süzgecinden geçirilerek anlamlandırılması ve bu anlamların kavramlaştırılması sonucunda bir anlama

¹ Sorumlu yazar: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, minebayar0815@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3902-4398.

varma sürecidir (Yurdakul, 2018). Alan yazında belirtilen tanımlardan yola çıkarak okuma, bireyin beklenti, tutum ve motivasyonundan etkilenen duyu organlarından yararlanarak sembolleri, görselleri ve yazıları algılayıp zihninde anlamlandırıldığı karmaşık ve çok yönlü bir süreç olarak tanımlanabilir.

Gözle algılanan çizgi, harf ve sembollerin algılanması bu zihinsel sürecin ilk başmağıdır. Beyin algılama işini tamamladıktan sonra hızlı bir şekilde okuyucunun ilgi alanına uyan unsurları seçmektedir. Belirlenen unsurları sıralama, sorgulama, ilişki kurma, inceleme, analiz etme, sentezleme, problem çözme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel aşamalardan geçirdikten sonra sesli ve sessiz biçiminde süreç tamamlanmış olmaktadır (Palavuzlar, 2009).

Okuma sürecinin temel hedefleri Green ve Petty'e (1971) göre şu şekildedir:

- Kelime tanıma ve kelimelerin anlamını belirleme,
- Okuma yapılacak metni anlama ve yorumlama,
- Sesli ve sessiz okuma,
- Akıcı ve olması gereken hızlı okuma ve
- Farklı çeşitteki yazıları okumaktan mutlu olma.

Demirel ve Şahnel (2006) okuma sürecinin hedeflerini, doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, kelime dağarcığını geliştirebilme, okumanın bilgi elde etme yollarından biri olduğunu kavrayabilme, doğru ve güzel bir dil kullanılarak yazılmış parçaları kavrayarak anlatım gücünü arttırmak ve okumayı alışkanlık haline dönüştürmek şeklinde sıralanmışlardır. Okumada temel amaç, düşüncelerin okurlarla kurduğu bağlantıların etkililiği olduğundan dolayı öğrencilerin yazılı materyallerden bilgi edinmek için gereken kabiliyet ve stratejilere sahip olmaları beklenmektedir (Collins ve Cheek, 1999). Okuma sürecinde hedef öğrencilerin kişiliklerini geliştirmek, yaşadığı toplumla güçlü ilişkiler kurmasını sağlamak, öğrencilere yaşadığı yüzyılın gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamaktır. Özetle okumada hedef yazarın vermek istediği mesajları etkili bir şekilde anlama ve anlama becerisini geliştirmektir (Ocasión, 2006). Benzer şekilde Kuşdemir ve Katrancı (2016) okuma işi, gözün metinde yer alan satırlar arasındaki harfleri seçmesinden öte, birden çok unsuru kapsayan temel dil becerisi ve zihinsel bir aktivite olduğunu ve bu etkinliğin sonucunda okunan yazının anlamlandırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Okuma becerisi, okuma ile anlamın oluşması arasında gerçekleşen gelişimsel bir süreçtir. Okul öncesi dönemde uygulanan ses hissettirme çalışmalarının devamında ilkokul birinci sınıfta seslerin öğretilmesi, ardından seslerin hızlı bir biçimde anlamlı bütünlere dönüştürmelerini sağlayacak akıcı okuma çalışmalarının yapılması bu durumu desteklemektedir. Yapılan bu çalışmaların tümü, okumada asıl hedef olan anlama ulaşmayı amaçlamaktadır (Özdemir ve Kıröglü, 2019). Okumayı etkileyen etkenlerden bir tanesi de anlam ve bilgileri düzenli hale getirmektir. Okuma ve anlama farklı kavramlar olarak görülse de özünde birbirlerine neden-sonuç ilişkisi ile bağlanmışlardır. Bazı araştırmacıların dile getirdiği gibi okumak anlamak içindir; yani anlamak okumanın sonucu değil, aslında temelidir. Bir kişinin kendini geliştirmesi, üst düzey becerileri edinmesi ve zengin kaynaklardan faydalanarak bunları yorumlayabilmesi okuduğunu anlama becerisini edinmesine bağlıdır (Epçaçan, 2018a).

OKUDUĞUNU ANLAMA

Anlama becerisi, okuma öğretimin temel amacıdır; okuma işi fikri belirlemek ve anlamı kavramak için yapılır. Çeşitli bilişsel işlemleri ve teknikleri kullanmayı gerektiren okuduğunu anlama becerisi, kişinin var olan önceki bilgilerinin sonradan okuduğu metinlerde yazarın verdiği bilgilerle pekiştirilip bütünleştirilerek anlamın yapılandırıldığı etkin bir süreçtir. Okuduğunu anlama, yalnızca metindeki küçük yapıları ve kelimeleri kavramak; kelimeleri seslendirmek ya da ezberlemekten ibaret değildir. Okuduğunu anlayan kişi metinde yer alan fikirleri zihin süzgecinden geçirir ve organize eder; kelimelerden tümcelerin anlamlarına, tümcelerden paragrafa; en son metnin konusunu kolayca elde edebilir (Epçaçan, 2018). Güneş'e (2000) göre ise okuduğu anlama; metinde yer alan anlamları bulma, bulunan anlamlar üzerine odaklanma, sebeplerini sorgulama, sonuçlar elde etme ve değerlendirme şeklindedir. Anlama bireyin dinleyerek ve okuyarak çevresindeki yaşananları gözlemleyerek, olay ve olguları zihinsel işlemlerden geçirerek verilmeye çalışılan mesajların okuyucular tarafından doğru olarak anlaşılmasıdır (Güleryüz, 1998). Anlama; okuma aracılığıyla yazılı materyallerde verilen

mesajı alma; dinleme yolu ile konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki önemli öğrenme alanından meydana gelmektedir (Göçer, 2007). Okuduğunu anlama, okunan metin üzerinde düşünme, analiz etme ve yorumlama gibi zihinsel etkinlikleri içermektedir (Balci, 2016). Okuduğunu anlama, anlamın yapılandırılmasıdır ve kapsamlı okuma eğitim-öğretiminin temel amacıdır. Gerçek iyi okuyucular, bir konuyla ilgili bildiklerini yazılı ya da görsel olarak karşılaştıkları bilgiler ile ilişki kurup bütünleştirerek bir anlam kurarlar (Cecil vd., 2020). Okuduğunu anlama, okurun ön bilgilerinden yararlanarak metinde yer alan fikirleri ortaya çıkarmak ve bunları anlamlandırmaktır. Okur herhangi bir metni okuduktan sonra metinden kazandığı bilgiler ile kendi bilgileri arasında ilişki kurmalıdır. Kazanılan bilgiler ve okumaya olan ilgi, okuma materyalinin anlamlandırılmasında rol oynamaktadır. Okuduğunu anlama, okurun metinden kazandıklarına, metinle ilgili bilgisine ve dilbilgisi kurallarına hâkim olmasına bağlıdır (Yılmaz, 2008b).

Baştuğ ve diğerlerine (2019) göre, okuma ve okuduğunu anlama işi birbirinden farklı becerileridir. Okuma, mekanik olarak metnin seslere ve kelimelere dönüştürmesini içerirken; okuduğunu anlama bu kelimelerden yola çıkarak anlama varmayı kapsamaktadır. Çocuklar okumayı öğrenmekle beraber okuma becerisini, sözcük bilgisini, ön bilgilerini ve okuma stratejilerini kullanarak metindeki yazıları ve metni anlamaya ve öğrenmeye çalışırlar.

Okuduğunu anlama süreci dinamik bir süreçtir. Bu süreci etkileyen ve süreçte anlamaya ilişkin fikirlerin farklılaşmasına neden olan birden çok etken vardır. Öğrencilerin bulunduğu sosyokültürel ortamın özellikleri, ön öğrenmeleri ve yetenekleri ile okunan metnin gerektirdikleri anlamlandırma sürecini etkileyen ve değiştiren etkenlerden bir kısmıdır (Akyol, 2020). Okuduğunu anlama performansını etkileyen diğer unsurlar ise öğrencilerin dil gelişimleri, ön bilgileri, metin yapısı bilgileri, strateji kullanımları ve okumaya karşı motivasyonlarıdır (Graham ve Bellert, 2005). Papatga ve Ersoy (2016) ise okuduğunu anlama sürecinde birden çok unsurun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları akıcı okuma, sözcük bilgisi, ön öğrenme, metin bilgisi, motivasyon, tutum, ilgi ve uygun strateji kullanımınıdır. Anlamanın unsurları; okur, metin ve okuma ilişkisidir. Bu unsurlar birbirleri ile bağlantılıdır. Okuyucunun ön öğrenmeleri ve ilgi alanları metni anlama seviyesini belirler. Daha fazla tecrübeye sahip olan okuyucular yeni karşılaştıkları bilgileri daha kolay içselleştirirler. Okunan metnin okurun seviyesine ve ilgi alanına uygun olduğunda anlaşılabilirliği yükselecektir (Akay, 2011). Başarılı bir okuduğunu anlama sürecini etkileyen öğeler Dally ve diğerlerine (2015) göre şunlardır:

- Temel okuma yeteneği,
- Sözcük bilgisi,
- Ön öğrenmeler,
- Anlama stratejileri,
- Sorgulama yeteneği ile
- Motivasyon ve katılımdır.

Baştuğ ve diğerlerine (2019) göre, öğrencilerin okuma sırasında karşılaştıkları sözcüklerin anlamını bilmeleri, onların akıcı okumalarını ve metni anlamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda bu durum öğrencinin okuma tutumunu, motivasyonunu, isteğini ve okuma işini sürdürmesini de etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi okumaya yönelik olumlu tutumların kazanılması ve bazı stratejilerin kullanılması ile bağlantılıdır. Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin kullanılmasının yanı sıra okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşılması gereken konular arasında gelir (Güngör ve Açıköz, 2006).

Tompkins'e (2010) göre okuduğunu anlama sürecinin okur ve metin olmak üzere iki bileşeni vardır. Okur bileşeni, ön bilgileri, sözcük bilgisi, akıcılığı, anlama stratejileri ve motivasyonu içermektedir. Metin bileşeni ise metin çeşidini, metnin yapısını ve metnin özelliklerini içermektedir. Öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde öncelikle okudukları ile ön öğrenmeleri arasında bağ kurarlar. Bu bağ içerisinde sözcük dağarcığının önemi çok büyüktür. Çünkü öğrencinin sahip olduğu yeterli bir sözcük bilgisi daha çok sözcüğü metinde bulmasına imkân tanır.

Akıcı bir okuma yapılırken çeşitli anlama stratejilerinden faydalanılır. Şüphesiz okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin okudukları metni anlayabilmelerinde kilit işlevindedir. Okuyucu ile alakalı olan bölümde ise motivasyon oldukça önemlidir. Çünkü okuma motivasyonu kazanmış öğrenciler

okuduklarını anlamlandırmaları daha hızlı olacaktır. Güteryüz (2004) okuyucunun okuduğunu anlamasını etkileyen öğeleri; okuyucunun zekâsı, öğrenim seviyesi, öğrendiği bilgi ile kelimelerin doğru ve yerinde kullanımı, kelime hazinesi ve bilgiyi işleme hızı şeklinde ele almıştır. Okuduğunu anlama sürecinde stratejiler önemli bir yere sahiptir. Epçaçan (2009) okuduğunu anlama stratejilerinin kişinin aktif ve kabiliyetli olmasına, kendini geliştirmesine yardım eden, kasıtlı bir okumanın gerçekleşmesine katkıda bulunan ve öğrenmeyi destekleyen yöntemler olduğunu dile getirmiştir. Okuduğunu anlama ne kadar önemli ise okuduğunu anlama sürecinin düzenlenerek sistematik bir şekilde geliştirilmesi o kadar önemlidir. Bu önemli sürecin yürütülmesi okuduğunun anlama stratejilerinden faydalanarak sağlanmalıdır (Özdemir ve Baş, 2020).

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde birçok unsur önemli rol oynamaktadır. Bu unsurların her ne kadar hepsi eş değerde önemli ise de okuduğunu anlama stratejileri ayrı bir öneme sahiptir. Bu düşünceyi destekler mahiyette Epçaçan (2018b) okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma stratejilerinin önemli bir yer tuttuğuna vurgu yapmıştır.

Okurun okuduklarını etkili ve verimli bir biçimde anlayabilmesinde stratejiler önemli bir rol oynamaktadır. Stratejilerin doğru ve yerinde kullanılması bilimsel bir şekilde okurlara stratejilerin kullanımının öğretilmesi okunan metinlerin anlaşılabilirliğini artıracaktır. Okuma sürecinde kullanılan stratejiler, kişinin zihinsel işlem basamaklarını doğru kullanmasını sağlar. Böylelikle bireyin okuduğunu anlama süreci sağlıklı bir şekilde gerçekleşecektir. Stratejiler bilimsel alt yapıya dayandığı için anlama yeteneğini de etkiler. Okuma sürecinde kullanılan stratejiler bireylerin okuduğunu anlama seviyeleri daha yüksek olmaktadır (Epçaçan, 2018b). Okuduğunu anlamak için gereken becerileri kazanmak için okurun okuma stratejilerini kullanması gerekmektedir. Bu stratejilerden yararlanan okuyucular değişen okuma hedefleri doğrultusunda esnek bir okuma gerçekleştirirler (Grabe ve Stoller, 2013).

Okuduğunu anlama stratejileri metinden anlam çıkarmak, bilgiler arasında bağ kurmak ve hatırlamayı kolay hale getirmek için kullanılan amaçlı çabalar (Afflerbach vd., 2008). Diğer bir tanıma göre okuduğunu anlama stratejileri okurların metni sadeleştirmesini ve anlamasını sağlayan öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerdir (Epçaçan, 2008). Okuma stratejileri hem bilgi hem de bilişsel açıdan okurları geliştirebilecek faaliyetlerdir (Asıkcan vd., 2018). Duke ve Pearson'a (2009) göre temel okuma stratejileri; tahmin etme, ön bilgileri ortaya çıkarma, ana düşünceyi belirleme, özetleme, soru sorma ve anlama şeklinde sıralanabilir.

Afflerbach ve diğerlerine (2008) göre, okuma stratejilerini öğrenen öğrenciler, bu stratejileri, yetenekli olmak, kendi okumalarını izlemek ve verimli hale getirmek, başkalarına beceri ve stratejiler öğretmek için kullanabilirler. Okuma stratejileri bireylerin, kendilerini kontrol etme ve doğru karar vermelerine yardımcı olur. Bu sebeple stratejiler, öğrencilerin hem yetenek hem de çabaya bağlı öz yeterliğini güçlendirir. Stratejik okuyucular, kendi okumalarını izleyip geliştirebildikleri için okumada başarılı olurlar. Topuzkanamış'a (2010) göre, öğrenci metni okurken nasıl okuması ve okuma sırasında nelere dikkat etmesi gerekeceği, metnin hangi bölümlerinden nasıl çıkarımlar elde edeceği ve farklı metin türlerinde ne yapması gerekeceği gibi birtakım amaçlara sahip olmalıdır. Okuma stratejileri, öğrencilerin bu tür okuma amaçlarını gerçekleştirmelerinde yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte okuma stratejileri öğrencilerin sahip oldukları becerileri geliştirme ve yeni becerilere sahip olma fırsatını sağlamaktadır. Akyol (2020) okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası gibi başlıklardan meydana geldiğini dile getirmiştir. Akyol (2020) tarafından detaylı bir biçimde hazırlanan okuduğunu anlama stratejileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Okuduğunu Anlama Stratejileri*

Okuma öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Hedef belirleme / amaç oluşturma • Göz atma • Beyin fırtınası, başlık ve görsel unsurlardan yola çıkarak metin konusunu tahmin etme • Ön bilgileri okuma ortamına dahil etme
Okuma sırası	<ul style="list-style-type: none"> • Akıcı okuma • Anlamayı gözden geçirme • İrdeleme • Yardımcı stratejilerinden faydalanma • Okunanları canlandırma • Not alma
Okuma sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Özet yapabilme • Sentez yapabilme • Ana ve yardımcı fikirleri tespit etme • Analiz etme ve değerlendirmeler yapma • Kavram haritası, grafik ve tablo yapabilme • Soru yazma ve cevaplama, • Yansıtıcı düşünme yapabilme

Kaynak: Akyol (2020)

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin farklı zamanlarda (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Okuma öncesi yapılan etkinliklerin ön bilgileri harekete geçirmeye, dikkat çekmeye ve okumaya hazırlığa yönelik oldukları görülmektedir. Okuma esnasında yapılan etkinliklerin ise daha çok okuduğunu anlamaya, anlamlandırmaya ve gözünde canlandırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Okuma sonrası gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirme, analiz etme ve sentezleme gibi üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Arı'ya (2014) göre okuduğunu anlama stratejileri, okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında ve okuma sürecinin tamamında kullanılır. Okuma öncesinde, hedef belirleme, metni gözden geçirme ve tahmin yapma; okuma sırasında, okuma, tanıma, bağlantı kurma, bilgileri organize etme ve tekrardan organize etme; okuma sonrasında, kilit kavramları tespit etme, konuyu belirleme, ana ve yardımcı fikirleri bulma gibi işlemler okuduğunu anlama sürecinde etkilidir. Bu işlemlerin amaçlı ve sürekli olmasında strateji ve tekniklerin kullanılması önemlidir.

Okuma Öncesi Stratejileri

Okuma öncesi süreç, metnin içeriği hakkında genel bir görüş edinmek için metnin gözden geçirilmesi, okuma amacına uygun şekilde metnin önemli noktalarının belirlenmesi ve hangi stratejilerin kullanılması gerektiğine karar verilmesini içerir. Okuma öncesi stratejiler, öğrencinin okuma amacına karar verme ve ön bilgilerinin etkinleştirilmesine dayanır (Houtveen ve Van de Grift, 2007). Okuma öncesi stratejileri, okuyucunun metnin içeriği ve yapısıyla alakalı ön öğrenmelere sahip olması ve bunların okuma sırasında kullanılmasını sağlamaktır (Ülper, 2010). Okuma öncesi stratejileri, metinle alakalı bilgi sahibi olmak, metni gözden geçirmek ve metnin içeriğini tahmin etmek için kullanılır. Okuma stratejilerinin odak noktası tahminde bulunma eylemidir (Duffy ve Roehler, 1989).

Okuma öncesinde önceden sahip olunan bilgileri uyandırma, metni gözden geçirme, okuma hedefine karar verme ve tahmin etme gibi stratejiler öğrencinin metni amaçlı okumasına, okuma motivasyonunun yükselmesine, metinle kendi yaşantısı arasında ilişki sağlanmasına ve metin yapısını anlamalarına yardımcı olur (Klingner vd., 2015). Atik (2015) okuma öncesinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma sürecine katılımlarını artırmaya ve bunun öğrencilerin üzerindeki etkilerini inceleyen

araştırmalarda, okuma öncesi yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma derslerinde katılımlarını olumlu yönde etkilediğinin vurgulandığını belirtmiştir.

Okuma Sırası Stratejileri

Okuma sırası stratejileri, okuma öncesinde belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesi ve okuma sırasında gerek görüldüğünde kullanılan stratejilerde değişiklik yapılmasını sağlar. Okuma sırası stratejileri ayrıca anlamadaki eksikliklerin giderilmesi, yanlışlıkların ortadan kaldırılması, okumanın gözden geçirilmesi ve planlanması süreçlerini içerir (Karatay, 2014). Okuma sırasındaki etkinlikler, öğrencilerin anlayamama sebeplerini fark etmelerine yardımcı olmalı, anlamaya rehberlik etmeli ve okuduğunu anlamayı geliştirmek amacı ile uygun stratejilerin kullanılmasını desteklemelidir (Lapp vd., 2004).

Okuma sırasında uygulanabilecek stratejiler; kelimenin anlamını tahmin etme, dil bilgisi ilişkilerini fark etme, okuma sürecinde başlık, alt başlık ve görseller gibi unsurlardan faydalanarak metinde verilmek istenen mesajı hissetme ve onaylama, okuma hedefine ve hızına uygun okuma, eleştirilen şekilsel temalardan faydalanma, metinle alakalı soruları tekrardan gözden geçirme ve düzeltme, gösterimsel imge oluşturma, metindeki önemli noktalara daha çok dikkat çekme, önemli noktaları vurgulama, önemli noktaları belirleyebilmek için ileriye ve geriye dönük sıçramalar yapma, önemli noktaları not alma, belli aralıklarla okuduklarını gözden geçirme, geri dönüşler yaparak yeniden okuma, bazı kelime ve cümleleri atlayarak okuma ile okuduklarını tartışma olarak sıralanmıştır. Okuyucular bu stratejileri kullanarak metni anlayabilirler ve metni doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilirler (Ülper, 2010). Okuma sırasında ana düşünceyi belirleme, metindeki gizli soruları cevaplama ya da kendine soru sorma; okuma sonrasında tahmini yeniden gözden geçirme, soruları cevaplama, metni özetleme ve metni anlatma stratejileri öğrencilerin metni okuma süreçlerini gözden geçirmelerini, bilgileri hatırlamalarını ve metinle alakalı soruları cevaplamalarını sağlar (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004).

Okuma Sonrası Stratejileri

Okuma işlemi bitmesine rağmen okuduğunu anlama işi bitmiş olmaz. Çünkü okuma sonrasında düzenleme ve değerlendirme yapılır. Düzenleme stratejileri; özet yapma, ana noktaları belirleme ve sonuç çıkarma gibi süreçleri; değerlendirme stratejileri ise yargıya varma gibi süreçleri kapsar (Duffy ve Roehler, 1989). Okuma sonrası etkinlikler, öğrencilerin metinden öğrendikleri bilgileri uygulamaya ya da deneme yapmalarına ek fırsatlar sunmalı, metinle ilgili öğrencilerin ön öğrenmeleri arasında kurulacak ilişkileri arttırmalıdır. Okuma öğretiminin en bilinen unsuru okuma sonrasında sorgulama faktörüdür (Lapp vd., 2004).

Başarılı ve iyi okuyucu olabilmek için çeşitli okuduğunu anlama stratejilerinin kullanması gerekmektedir (Weir, 1998). Kullanılması gereken okuduğunu anlama stratejileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Okuduklarının anlaşılabilirliğini tespit etmek için kendi kendini gözden geçirme.
- Okuduğunu anlamak için tahmin etme ve tahminlerinin doğru olup olmadığını belirlemek için test etme,
- Okuduklarını anlamak için yeni sorular oluşturma ve oluşturulan sualleri yanıtlama,
- Okuduğu materyali yeniden okuma, okunan yazıları ya da hikayeyi anlatma veya zihninde canlandırma,
- Metinde yer alan ilişkileri belirleme ve
- Metinde yer alan olaylarla kendi hayatı arasında çeşitli ilişkiler oluşturmaktır.

Okuma Sürecinin Tamamında Kullanılan Stratejiler

Okuma sürecinin tamamında işe koşulan stratejiler birden çok stratejinin birlikte kullanıldığı stratejiler olarak ele alınmaktadır. Bu stratejilerin diğer bir adı ise çoklu okuma stratejileridir. Çoklu okuma stratejileri öğretim ortamlarında, bu ortamların dışında veya öğrenciler tarafından bireysel olarak kullanılabilirler. Çoklu okuma stratejilerinden bazıları: soru cevap ilişkisi, SQ3R, beklenti tepki kılavuzu ve yeniden anlatım stratejileridir (Baştuğ vd., 2019). Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında şeklinde sınıflandırılmış gibi görünse de bu sınıflar birbirlerinden

kesin bir çizgi ile ayrılmamaktadır. Okuma öncesinde kullanılan bir strateji gerek duyulursa ve uygunsuz okuma sırasında ve/veya sonrasında, okuma esnasında kullanılan stratejilerinden biri okuma öncesi ve/veya sonrasında, okuma sonrasında kullanılan stratejilerinden biri okuma öncesi ve/veya sonrasında da kullanılabilir (Güngör, 2005).

SONUÇ

Günümüz dünyasında gerek ülkeler gerekse toplumlar ve bireyler arasındaki rekabetin her zamankinden daha da çetin geçtiği hemen herkes tarafından kabul edilmiş bir gerçekliktir. Bu bağlamda bireyler okuldaki formal öğrenimlerinin yanı sıra okul dışı zamanlarda da öğrenmelerine devam edecekler; hayat boyu öğrenmeyi bir yaşam felsefesi haline getireceklerdir. Bundan dolayı bilhassa bireyler okuyarak, okuduğunu doğru anlayarak bireysel öğrenmelerini sürekli kılacaklardır. Ancak her beceride olduğu gibi okuma becerisinde de birtakım stratejiler söz konusudur. Bireyler okuduklarını anlamada başarılı olabilmeleri için bu stratejileri doğru zaman ve doğru yerde kullanabilme yetkinliğine sahip olmak durumundadırlar. Bu ise ancak teorik bilginin yanı sıra uygulama yapmak ile mümkündür. Bundan dolayı “Okuyan birey, gelişen toplum!” şiarı için bireyler okuma becerisini doğru bir şekilde yapmaları konusunda eğitilmelidirler. Bu ise ancak bu konuda daha çok araştırma yapmak, yeni strateji, yöntem ve teknikleri belirleyerek insanlara anlatmak ve öğretmekle mümkün olacaktır. Böylece okuma alışkanlığı kazanmış okumadan zevk alan bireylerden oluşan bir toplum inşasında araştırmacılara ve öğretmenlere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Belki de bu bölümün son cümlesi olarak söylenecek söz “Okuma bir ceza değil kültür haline dönüştürülmelidir.” olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). Metinler arası öğretim ve anlam kurma. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s.183-210). Pegem Akademi.
- Asıkcı, M., Pilten, G. & Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397-405.
- Akay, A. (2004). İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Marmara Üniversitesi.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Atik, G. (2015). Öğrencilerin okuma öncesi aktiviteler yoluyla derse katılım düzeyini artırma [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Balci, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Baştuğ, M., Hiçde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem.
- Castillo, A. I., & Bonilla, S. J. (2014). Building up autonomy through reading strategies. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 67-85.
- Collins, M. D. & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Cecil, L.N., Lozano, A., & Chaplin, M. (2020). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy*. Taylor & Francis Group.
- Daly III, E., Chafouleas, S., & Skşnner, C. (2005). *Interventions for reading problems*. Guilford Press.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. PegemA Yay.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1989). *Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it*. In Cognitive strategy research (pp. 133-154). Springer.
- Epçaçan, Ç. (2008). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. (2018a). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 74,11-30.
- Epçaçan, C. (2018b). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.

- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading*. New York: USA
- Houtveen, T., & Van de Grift W. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 10(2),71-78.
- Green, H., & Petty, W. (1971). *Developing language skills in elementary schools*. Allyn & Bacon Inc.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilkökuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. bs). Ocak Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, A., & Açıkgöz, K. Ü. (2006). İş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi* (2.Baskı.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (2nd ed.). Guilford Press.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lapp, D., Flood, J., & Farnan, N. (2004). *Content area reading and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ocasio, T. L. (2006). A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension [Unpublished Doctoral Dissertation]. Widener University, New York.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 161-170.
- Özdemir, E. (1969). *Okuma sanatı nasıl okumalı neler okumalı*. İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, O., & Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s.29-53). Pegem Akademi.
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 12(17), 313-336.
- Palavuzlar, T. (2009). Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Papatga, E., & Ersoy, A. (2016). Improving reading comprehension skills through the SCRATCH Program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1),124-150.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy 154ord154154e 21st century: A balanced approach*. Allyn & Bacon.
- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Weir, C. (1998), Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), 458-467.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

BÖLÜM 2

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN İNCELENMESİ¹

Aslı EROL², Beste DİNÇER³

Özet

Bu çalışmada öğretmen özerkliği, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma, karma yöntem desenlerinden sıralı-açıklayıcı karma desen kullanılarak tasarlanmıştır. İlk aşamada veriler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile Ege Bölgesi Aydın ilinde görev yapmakta olan gönüllü 435 öğretmene uygulanan “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile toplanmıştır. İkinci aşamada bu farklılıklara ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem ve kademeye göre amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşler elde edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin genel özerklik düzeyleriyle birlikte program ve öğretim süreci özerkliğinin yüksek, mesleki gelişim ve iletişim özerkliğinin ise düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinde; cinsiyet, mesleki kıdem ve kademe değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü; özerklik düzeyini anlamlı olarak farklılaştırarak kadın öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerin daha özerk olduğu göstermiştir. Çalışmanın diğer bir önemli sonucu ise eğitimlerde konu ve zaman seçiminin olmaması, program ve öğretim süreci ile ilgili bazı anlam kargaşaları, sınav sistemi, zaman, öğrenci sayısı, ders yükü, ekonomi, öğretmen ve öğrencilerin ailevi durumu, motivasyon eksikliği, yıpranmışlık, denetimler, otorite sebepleriyle özerkliğin gerçekleşmemesi ve toplumsal statü eksikliği, kadınlara yönelik kalıp yargılar gibi sebeplerden ötürü de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleki iletişim özerkliği boyutunda geride kalmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özerkliği, Mesleki Özerklik, Öğretim Programı Özerkliği

GİRİŞ

21. yüzyılda öğretmenlere özgürce, tarafsız ve herhangi bir baskı altında olmadan eğitim ortamlarında, özerk olabilecekleri serbest karar alanlarının tanınması gerekmektedir (Kuzgun, 2000). “Özerklik (autonomy)” kelimesi; Yunanca öz yönetim anlamına gelen “autonomia” kelimesinden gelmektedir. “Kendi kendini yönetme”, “kendi kaderini tayin etme”, “keyfi dış baskılardan veya mantıksız iç baskılardan uzak davranış” gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Moomaw, 2005). Özerklik; bireyin eyleme geçmek için tercihte bulunması ile davranışlarını bütünsel olarak içselleştirmesi, onaylaması ve eylemlerinin sorumluluğunu alması olarak tanımlanmaktadır (Çankaya, 2016). “Özerklik” ve “bağımsızlık” kavramları aynı anlamda kullanılıyor gibi algılanmasına rağmen bu çalışma çerçevesinde ve benzer alan yazında kavramlar birbirinden farklı ele alınmaktadır. Özerklik; eylemlerdeki sorumluluğun özgür bir irade ile üstlenilmesini ifade ederken tamamen bir ayrılığı ifade etmemektedir (Deniz vd., 2013). Özerklik, kendi kendine yeterlilik olarak da tanımlanırken “dokunulmazlık” veya “bağımsızlık” anlamını taşımamaktadır. Yasalar kapsamında ise özerklik; bireylerin mesleki konulara hâkim olacağı prensipleri içeren, bireysel tercihleriyle hak barındıran bir

¹ Bu çalışma, Aslı EROL’un “21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri ile Mesleki Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinden elde edilen verilerin bir bölümünden üretilmiştir.

² Doktora öğrencisi/MEB Öğretmeni, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aydın/Türkiye, aslierol09@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2479-6835>

³ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aydın/Türkiye, bdincer@adu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9264-3665>

kavram olmaktadır (Kutluay, 2016). Özerklik, okul kararları doğrultusunda öğretmenlerin sınıfta belirledikleri çerçevelerdir (Abdu, 2019; Ahmadzadeh ve Zabardast, 2014).

Sınıfların doğrudan gözlemlenemediği durumlarda başkalarının sınıf etkinliklerinde sorumluluğu bulunmamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde neyin, ne zaman, ne kadar ve nasıl öğretileceğinden ve tüm bunların öğrenciler ile birlikte yönetilmesinden öğretmenler sorumludur. Bu sebeple eğitim açısından açık veya örtük birçok kural bulunmasına rağmen bir öğretmenin belirli bir sınıf içinde diğer tüm sınıflardan farklı olan kendi özgür bir alanı bulunmaktadır. Öğretmenler ile öğrencilerin yalnız olduğu bu alanlarda, okul ile ilgili kuralların yorumlanması ve uygulanması öğretmenlere bağlı olmaktadır (Öztürk, 2011). Bir öğretmenin eğitimsel konularda görüş bildirme yetkisinin olması, bireysel tercihlerde bulunması ve gerekli gördüğü düzenlemeleri gerçekleştirmesi gerekmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005; Webb, 2002). Bu durumda bir öğretmenin yalnız başına istediği kararı vermesi değil paydaşları ile değerlendirilmiş kararlar doğrultusunda eyleme geçmesi beklenmektedir (Öztürk, 2011). Özerklik imkânlarının çok az sunulmasının sorun durumu meydana getirdiği gibi öğretmenlere özerkliğin fazla sunulması da birtakım olumsuzluklar oluşturmaktadır. Özerkliğin seviyesinin belirlenmesinde öğretmenlerin tecrübelerinin ve yeterliliklerinin temel alınması gerekmektedir (Gutmann, 1999). Bu noktada bahsedilen özgürlük, mesleki mevzuatlar ve sorumluluklar çerçevesinde özerkliği, yani “sınırlılıklar içinde sınırsızlığı” ifade etmektedir.

Türk Eğitim Sistemi içerisinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu mevzuatında öğretmen özerkliğinin tanımı ve kapsamı belirtilmektedir. Buna göre özerk bir öğretmen; okul yöneticileri ve meslektaşları ile iş birliği yürüterek karar sürecine katılmakta, eğitim ve öğretim programlarını hazırlamakta, bu programları uygulamakta ve süreçte gerekli gördüğü katkıları sağlamaktadır. Buna ek olarak özerk bir öğretmen, dersi için kitap seçmekte, plan hazırlamakta ve materyallerini belirleme ve kullanma aşamalarında özgür davranmaktadır (Keskin, 2021). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri; yeterlilik alanlarını, öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesini ve uygulanmasını, ders kitaplarının seçilmesini, öğretim yöntem ve tekniklerinin saptanmasını ve eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu sebeple öğretmenler için özerklik; mesleki yaşam ortamlarını düzenleme, eğitim ve öğretimi planlama, yönetim durumlarına katılma ve karar verme yetkileriyle bağdaştırılmıştır (Ayrıl vd., 2014). Önceki yıllarda öğretmenlerin özerkliği “etki, kontrol, otorite, katılım” kavramlarıyla tanımlanırken günümüzde bireysel tercihlerin akabinde sınıfta alınmış kararlar ve kurallar olarak ifade edilmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017).

Öğretmen özerkliğini daha kapsamlı bir şekilde inceleyen Aoki (2000); öğretmenlerin öğretim kapsamında seçimde bulunma kapasitesi, sorumluluk ve özgürlük yetisi olarak belirtmektedir. Crawford (2001) ise öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında başarı ve başarısızlık durumlarında karar verme becerisini kullanma olarak tanımlarken; Liu ve Huang (2005), öğretmenlerin bireysel öğretme ve öğrenme süreçlerini denetim altında tutmaya istekli, becerikli ve özgür olmaları olarak tanımlamaktadır. Diğer bir açıdan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki karakterlerini analiz ederek gelişmelere adapte olarak değişime dâhil olmaları ve öğrencileri bu sürece özerk olarak taşıyabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Ramos, 2006). Marshall (2019) öğretmen özerkliğini; öğretmenlerin “başkaları tarafından kontrol edilmekten kurtulmaları” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki olarak özerkliğini etkileyen birçok durum bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu durumlar arasında devlet yetkilileri tarafından sınırlandırılma veya değerlendirilme (Rudolph, 2006), okulların fiziksel koşulları, iklimi, sınıf mevcutları, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre ve okula ulaşım için harcadıkları süre, motivasyonun ve çaba (Guarino vd., 2006; Ingersoll 2007; Noormohammadi, 2014; Strong, 2011; Uçar, 2015), eğitim ve öğretim programlarının yoğunluğu, çeşitli evrak işlerinin çokluğu, merkezden gönderilen ders kitapları dışında kaynak kullanamama (Karabacak, 2014), öğretmenlerin maaşlarının yeterli olmaması, ders yükünün fazla olması, toplum tarafından saygı ve değer görmeme (Güven, 2015), güvenli iş ortamı, paydaşlardan destek ve saygı (Çolak ve Altınkurt, 2017), eğitim kurumlarının birçoğunda yaratıcı öğretmenlerin “baş belası” veya “kafa karıştırıcı” olarak görülmesi (Moomaw, 2005), değişiklik korkusu, otoritenin kendisini hissettirmesi, var olan politikalar, kontrolü kaybetme korkusu (Ramos, 2006), risk alması için öğretmenlere sunulan fırsatlarının yeterince olmaması (Wilches, 2007), okul liderlerinin davranışları ve güvenilirliği (Altınkurt vd., 2014; Yazıcı ve Akyol, 2017), okul liderlerinin kısıtlayan, eşit olmayan ve emir veren yapıları, görev odaklı olmalarını beklemeleri (Bursalıoğlu, 2016), toplumda yürütülen prosedür ve politikaların öğretmeni birçok rolünden sıyrarak sadece bir araç

rolüne çevirmesi, eğitim sistemlerinin şemaları ve merkezden hazırlanmış eğitim programları ve merkezi sınav sistemleri (Aksoy ve Gözütok, 2017; Benson, 2000; 2010; Glass, 1997), ailelerden gelen şikayetler ve yöneticilerin bu durumlardan etkilenmesi (Benson, 2010), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, yoğun ve stresli çalışma saatleri sonucunda kendini yorgunluk hissi, stres ve kaygı (Arı ve Bal, 2008), mesleki yeterlilikler ve tatmin (Garvin, 2007), öğretmenin istek ve yeteneği (Ramos, 2006) yer almaktadır. Bir öğretmenin özerk davranışlar sergilemesinin altında yetenekli olması ve bu mesleği gönülden yapıyor olması yatmaktadır. Eğitimin kalitesi ve öğrencilerin başarısı için elini taşın altına koymaktan çekinmeyen bir öğretmeni; “atanmış” veya “adanmış” öğretmen ayrımında tanımlayan, mesleki özerkliğidir. Bir öğretmenin mesleğine karşı adanmış durumu, onu profesyonelliğe yaklaştırmaktadır (Erol, 2023).

Öğretmenlerin mesleki özerkliklerini inceleyen birçok model geliştirilmiştir. Hoyle ve John’un (1995) “sorumlu özerklik” modeline göre öğretmenlerin özgür olmasına imkân sağlanırken merkezden gelen görevleri de karşılamaları gerekmektedir. Okuldaki ahengi oluşturmaya çalışan okul yöneticileri, bu modelde ön planda yer almaktadır (Parker, 2015). Pitt’in (2010) yapılandığı “profesyonel özerklik” modeli, okul liderlerinin ve öğretmenlerinin okulun tüm öğeleri hakkında birlikte söz hakkı olduğu ve beraber karar aldığı bir model olarak oluşturulmuştur. Gabriel ve diğerlerinin (2011) oluşturduğu “katılımlı özerklik” modeli, özgürlüğün sağlandığı fakat yalnız harekete geçmeye imkân vermeyen bir modeli tanımlamaktadır.

Friedman (1999), öğretmen özerkliğini “özerkliğin olmaması”, “yetersiz özerklik”, “ılımlı/ölçülü özerklik”, “yüksek düzeyde özerklik”, “tam özerklik” olarak beş alt boyutta açıklamaktadır. Ayrıca Friedman (1999); öğretmen özerkliğini “öğretimin planlaması ve uygulanması”, “profesyonel gelişme” ve “yönetim süreçlerine katılma” olarak üç başlığa ayırmaktadır. Pearson ve Hall (1993) ise öğretmen özerkliğini “müfredat özerkliği” ve “genel öğretim özerkliği” olarak iki alt boyutta incelemektedir. Eurydice (2008), öğretmen özerkliğini “eğitimsel” ve “örgütsel” olarak sınıflandırmaktadır. Cohen ve diğerleri (2009) öğretmen özerkliğini, “öğretim özerkliği” ve “müfredat özerkliği” olarak iki başlığa ayırmaktadır. Öztürk (2011); öğretmenlerin mesleki özerkliğini “öğretimin planlanması ve uygulanması”, “mesleki gelişim” ve “yönetim süreçlerine katılma” ile üç sınıfa ayırmaktadır. Öğretmen özerkliğinin boyutları bazı araştırmacılara göre “öğretimsel özerklik”, “mali özerklik”, “yönetimsel özerklik” ve “kişisel ve mesleki özerklik” olarak dört alt boyutu kapsamaktadır (Giritli, 1991; Lai-ngok, 2004; Yoon ve Thye, 2011). Üzüm (2014), öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarını; “yapısal”, “bireysel” ve “teknik” ile üç grupta incelemektedir.

Güncel çalışmalardan birini yapan ve Milli Eğitim Temel Kanunu mevzuatındaki tanıma paralel bir sınıflama yapan Çolak (2016), öğretmen özerkliğini; “öğretim programı özerkliği”, “öğretme süreci özerkliği”, “mesleki iletişim özerkliği” ve “mesleki gelişim özerkliği” ile dört alt boyutta incelemektedir. Çolak’ın (2016) sınıflamasında öğretim programı özerkliği, ders kitaplarını ve materyalleri hakkında karar verebilen öğretmenlerin; öğrencilerin kişisel, kültürel ve sosyal çeşitliliklerine, ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluklarına, isteklerine, beklentilerine uygun içerikler, faaliyetler, materyaller, yöntemler, ortamları oluşturabilmesi, içeriği genişletebilmesi veya konuları çıkarabilmesi gibi kararlarını içermektedir. Öğretim programı özerkliği; salt yapıya uyan içeriklerin hazırlanması basamağında, programın genişletilmesini ve zenginleştirilmesini dengeleyerek öğrenci gereksinimlerini gidermeye ve ilgisini çekmeye yönelik çabalar olarak değerlendirilmektedir (Ormond, 2017).

Öğretme süreci özerkliği; öğretim sürecinde öğretmenler tarafından tercih edilecek yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, öğrenci geri bildirimlerini ve ödülleri, sınıf iklimini ve kuralları ile sınıf iletişimini içermektedir. Bu boyutta; öğretmen bütçe, birey ve kaynak kullanımı hakkında karar alan role bürünmektedir. Ayrıca okul liderleri ile beraber eğitim ve öğretim boyunca karar almasını, denetim ve müdahale durumlarında öğretmenlerin faal olarak bulunmasını ve söz hakkı olmasını ifade etmektedir (Karabacak, 2014). Öğrenci geri bildirimleri, ödüllendirilmeler, notlandırmalar, değerlendirmeler, ders kitaplarının belirlenmesi, materyal seçilmesi veya düzenlenmesi, ders içeriğinin saptanması, ödev niceliği ve niteliği, etkinliklere ayrılan süre, yöntem ve teknik, iletişim dili, sınıf kuralları ve disiplin konuları hakkında bireysel kararları kapsamaktadır (Çolak, 2016; Oberfield, 2016).

Mesleki iletişim özerkliği; öğretmenlerin meslektaşlarıyla, liderlerle, öğrencilerle ve velilerle iletişimlerinde özgür olmaları anlamına gelmektedir. Bireyler arası etkili bir iletişim için ifadelerin

açık ve anlaşılır olması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Öğretmenlik mesleği idareciler, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar ile iletişimi gerektiren sosyal bir meslektir. Mesleğin doğasında iletişim, anlatma ve konuşma becerileri bulunmakta ve süreklilik göstermektedir. Bu özerklik alanında tüm paydaşlar ile girilen iletişimlerde kaygı ve korku olmaksızın, düşünce ve hislerin rahatça alıcıya iletilmesi önem taşımaktadır (Çolak, 2016). İletişim sağlıklı ise eğitsel hedeflere ulaşmak kolaylaşmaktadır. Bu nedenlerle etkili bir iletişimci rolü üstlenmesi gereken öğretmenlerin ses tonu, jest ve mimikleri ve beden dili kullanımının etkili ve uygun seviyede olması önemlidir (Ay, 2015).

Mesleki gelişim özerkliği boyutu öğretmenlerin bilimsel etkinlikler, kendini geliştirmek için yapacağı faaliyetler ve hizmet içi eğitimlerde yer almak için özerk kararlar alarak katılmalarını kapsamaktadır. Mesleki gelişim için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konferanslara, toplantılara, bilimsel etkinliklere, seminerlere ve hizmet içi eğitimlere, diledikleri konum ve zamanda yer alabilmeleri ve eğitimlerin içeriği hakkında fikir beyan edebilmeleri gerekmektedir. Özerkliğin yalnızca liderler ve üst kademeler tarafından tanınması gereken olanaklar olarak görülmeyip öğretmenlerin kendileri tarafından da yerine getirilmesi, erişilmesi, geliştirilmesi ve yönetilmesi beklenmektedir (Üzüm, 2014). Bu boyut; öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirme çalışmaları, kendi istekleriyle gelişim süreçlerini yapılandırma şeklinde görülmektedir. Bir öğretmenin mesleki gelişim davranışı sergilemesi, bir diğer özerklik davranışlarının oluşmasının ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Bilhassa öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarının tetikleyicisi olarak birebir ilgili olduğu düşünülmektedir. Alan bilgisine hâkimiyetinin yanı sıra öğretmenlerden; eğitsel yöntem ve tekniklerini güncellemeleri, geliştirmeleri ve farklılaştırmaları beklenmektedir (Üzüm, 2014; Webb, 2002).

Her sınıfın başka sınıflardan farklı ve biricik olması sebebiyle, merkezden gönderilen programlar ve planlarda düzenlemeler gerçekleştirmek kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim ve öğretimin planlanması esnasında öğretmenlerin, öğrencilerin istek ve gereksinimlerine yanıt veren tasarılar oluşturması gerekmektedir. Eğitim ve öğretim düzenlemelerinin sınıf seviyesinde, öğrenciye göreli bir eğitim ortamı ile eğitsel hedeflerin kazandırılması öğretmenlerin bireysel kararları sonucunda gerçekleştirecekleri özerk davranışlarının bir neticesi olacaktır. Özerklik öğretmenlere profesyonellik, mesleki bağlamda yetki ve sorumluluk, karar alma özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlamaktadır (Benson, 2000).

Benson (2010), merkezden hazırlanan eğitim ve öğretim programlarının ve merkezi sınavların öğretmenlerin gelişmesine engel oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de merkezden hazırlanan programların tüm bölgelerde uygulanması için gönderilmesi farklı bölgelerdeki, farklı şartlardaki paydaşların gereksinimlerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Hareket alanını daraltan hazır programlar ve baskı oluşturan eğitim politikalarının sonucunda öğretmenlerin sergiledikleri özerklik azalmaktadır. Bu nedenlerle öğretmenlerin, yeterli alanlarını ve tecrübelerini sentezleyerek özgür bir şekilde karar alma olanakları zedelenmektedir. Öğretmenlerin söz yetkisinin olduğu belirtilmesine Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim ve öğretim boyunca gerekli görülen kitapların ve izlenecek eğitim ve öğretim programlarının süre ayrıtısına kadar belirli olarak hazırlanması öğretmenlerin özerklik eğilimlerini düşürmektedir (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2015). Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin faaliyetleri, çeşitli kanallar vasıtasıyla sıkı bir biçimde denetlenmektedir. Bu nedenlerle öğretmenler, belirlenen programların dışına çıkamamaktadır. Bunun sonucunda ise öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin gelişimi oldukça yavaşlamaktadır (Öztürk, 2011).

Gelişmişlik düzeyi yüksek olan ülkelerde, eğitim sistemlerinin öğretmenlere sunduğu özerklik imkânları da yüksektir (Yorulmaz vd., 2018). Dünya Bankası’nın (2001) yayımlandığı raporda, OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development [Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü]) ülkelerinin ders kitapları ve materyal seçimi, program geliştirme, öğretmenlerin istihdamı ve mesleki gelişimleri gibi konularda Türkiye’nin merkezi bir yapıda olduğu belirtilmiştir. “Eğitim Reformu ve İstihdam” (2006) raporunda Dünya Bankası Türkiye’yi, Avrupa ve dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığında, ders kitaplarının belirlenmesi ve okulların kaynaklarının kullanılması, öğretim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin istihdam edilmesi, öğretim planlanması gibi konularda özerkliğin en az bulunduğu ülke olarak saptanmıştır (TEDMEM, 2015). Ülkelerin özerklik düzeylerinin ortalamasının %73 belirtildiği OECD (2020) raporuna göre Türkiye’deki okul ve öğretmen özerkliği oranı %30 olarak saptanmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri incelendiğinde düşük ortalama sahip ülkeler; Yunanistan, Tunus, Ürdün ve Türkiye

olmaktadır (OECD, 2016). Ders içeriklerinde özerkliğin olmadığı ülkelerde ise Suudi Arabistan (%96), Türkiye (%87) ve Fransa (%85) yer almaktadır (OECD, 2020).

Bu çalışma, kuramsal olarak araştırmalarda sıkça yer verilen ilgili kavramların, gerçek uygulayıcılara göre uygulama sahalarında karşılığının olup olmadığının ortaya koyulması, teori ve uygulama farklılıklarının anlaşılması için önem arz etmektedir. Karar sürecinde bir öğretmenin, kendisini baskı altında hissetmemesi gerekmektedir. Öğrencisinin eğitim ve öğretim çıkarlarına odaklanmış bir öğretmenin üzerinde farklı durumların getirdiği baskı var ise kararlarında gerçekçi ve tarafsız olamayacaktır. Bahsedilen karar alanları ise serbestlik alanlarını, serbestlik alanları ise özerkliği meydana getirmektedir. Mesleki özerklik, öğrenci odaklı eğitim ve öğretim sürecinin oluşmasına fırsat verecektir. Ayrıca karşılıklı etkileşim içinde olan bu kavramlar için, mesleki özerkliğe sahip bir öğretmen herhangi bir alanda eksiklik hissettiğinde bunu tamamlama çabası içine girecektir. Bu noktada öğretmenlerin kendini mesleki olarak geliştirmesi ve eğitim programlarını, derslerini ve süreci öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre tasarlaması özerklik seviyesine bağlıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının seviyesinin çeşitli değişkenlere (öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim boyutlarında) göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple çalışma, öğretmenlerin özerk davranma eğilimlerini çok yönlü bir şekilde ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin mesleki özerklik seviyesinin, mesleğe adanmışlığın bir yorumu olabileceği sebebiyle de önemli görülmektedir.

Ayrıca kavramların ve alt boyutlarının tanımlanması, ilgili modellerinin ve kuramlarının detaylandırılması ile kuramsal içeriğin zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma ile ilgili sonuçların hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ilgili kavramlar hakkında farkındalıklarının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu noktada ise mesleki gelişiminin önünün açılacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet içi eğitimlere katılma istekliliği oluşturması ve bu isteği arttırması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki olarak özerk olması gerektiği savunulmasına rağmen alan yazında özerklik ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu durum ise özerkliğin ne düzeyde bilindiğini veya desteklendiğini sorgulatmaktadır. Bu çalışmada tüm branşlardan ve kademelerden veri toplanmaya çalışılmış olup araştırmanın kapsamı genişletilmiştir. Bu düşünceler ışığında öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Farklı okul türü, mesleki kıdem ve cinsiyete sahip öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma, karma yöntem desenlerinden sıralı-açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılarak tasarlanmıştır (Creswell, 2016). Bu yaklaşımda zamanlama; nicel veri toplama işlemini nitel veri toplama işleminin takip etmesiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel görüşmelerle, elde edilen nicel bulguların keşfedilmesi ve anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda amaçlı örneklem yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanıldı. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende var olduğu kabul edilen probleme ilişkin kendi aralarından benzerlikler ve farklılıklar barındıran olay ve olguların belirlenmesi ve çalışmanın belirlenen özel durumlar üzerinde uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Örneklemedeki çeşitliliğin okul türü ve branş değişkenlerinden kaynaklanacağı göz önüne alındığında, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde farklı branşlarda çalışan öğretmenlere ulaşıldı.

Araştırmada Aydın ilinde görev yapmakta olan gönüllü 435 öğretmene ulaşılmış olup öğretmenlerin branşlara ve okul türlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlere Ait Özellikler

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	191	43,9
	Kadın	244	56,1
Yaş	20-30	104	23,8
	31-40	204	46,8
	41-50	101	23,4
	51 ve daha fazla	26	6
Mesleki Kıdem	0-5	78	17,9
	6-10	127	29,2
	11-15	107	24,6
	16-20	63	14,5
	21 ve daha fazla	60	13,8
Okul Türü	İlkokul	79	18,2
	Ortaokul	171	39,3
	Lise	185	42,5
Branş	Sayısal Alan Öğretmenleri	122	28,04
	Eşit Ağırlık Alan Öğretmenleri	111	25,52
	Sözel Alan Öğretmenleri	140	32,19
	Yabancı Dil Alan Öğretmenleri	62	14,25
	Toplam	435	100

Tablo 1'e göre öğretmenlerin 79'u ilkökul kademesinde, 171'i ortaokul kademesinde ve 185'i lise kademesinde çalışmaktadır. Ayrıca 62 öğretmenin yabancı dil, 111 öğretmenin eşit ağırlık, 122 öğretmenin sayısal, 140 öğretmenin ise sözel alan öğretmeni olduğu görülmektedir. Nitel boyutta bu farklılıklara ilişkin görüş elde etmek için Aydın ilinde görev yapmakta olan gönüllü cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türüne göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3,... gibi kodlar verilmiştir. Nitel boyutta yer alan öğretmenlere ilişkin özellikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşüncesi ile hareket edilen durumlarda derinlemesine çalışılmasına imkân veren (Patton, 1987) ve araştırma öncesinde belirlenen bir dizi ölçütü kapsayan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Tablo 2
Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlere Ait Özellikler

NO	Kademe	Cinsiyet	Mesleki Kıdem
Ö1	İlkokul	Kadın	14 yıl (Uzman Öğretmen)
Ö2	İlkokul	Erkek	19 yıl (Uzman Öğretmen)
Ö3	İlkokul	Kadın	5 yıl
Ö4	Ortaokul	Kadın	8 yıl
Ö5	Ortaokul	Kadın	24 yıl (Uzman öğretmen)
Ö6	Ortaokul	Erkek	5 yıl
Ö7	Ortaokul	Kadın	13 yıl (Uzman Öğretmen)
Ö8	Ortaokul	Erkek	15 yıl (Uzman Öğretmen)
Ö9	Lise	Kadın	8 yıl
Ö10	Lise	Erkek	7 yıl
Ö11	Lise	Kadın	18 yıl (Uzman öğretmen)
Ö12	Lise	Kadın	15 yıl (Uzman öğretmen)

Tablo 2'ye göre nitel boyutta yer alan öğretmenlerin 3'ü ilkökul kademesinde, 4'ü lise kademesinde, 5'i ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. 4 erkek öğretmen ve 8 kadın öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlere ait mesleki kıdem süresi 5 yıl ile 24 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Verilerin Toplanması

İlk aşamada veriler çevrimiçi ve yüz yüze olarak gönüllü 435 öğretmene uygulanan "Öğretmen

Özerkliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan boyutlar; "öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği"dir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği, 5'li Likert tipinde olup "Tamamen katılıyorum." ile "Kesinlikle katılmıyorum." arasında değişen beş seçeneği içermektedir. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 9, 10 ve 11 numaralı maddeler öğretme süreci özerkliği alt boyutunu; 2, 5, 6, 7 ve 8 numaralı maddeler öğretim programı özerkliği alt boyutunu; 12, 13, ve 14 numaralı maddeler mesleki gelişim özerkliği alt boyutunu; 15, 16 ve 17 numaralı maddeler mesleki iletişim özerkliği alt boyutunu kapsamaktadır.

İkinci aşamada nicel veriler sonucunda ortaya çıkan farklılıklara ilişkin görüş elde etmek için cinsiyet, mesleki kıdem ve kademeye göre amaçlı örnekleme yöntemi ile 12 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenler zaman, maliyet ve uygunluk baz alınarak kolay ulaşılabılır örnekleme ile belirlenmiştir. 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yer alan sorulardan örnekler; "Öğretme sürecini kendiniz ne oranda düzenleyebiliyorsunuz?", "Programda ihtiyaçlara göre nasıl düzenlemeler yapıyorsunuz?", "Mesleki gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz? Nasıl katkıda bulunuyorsunuz?", "Okulda, kurullarda, toplantılarda düşüncelerinizi rahatlıkla ne düzeyde ifade edersiniz?" şeklindedir.

Veri Analizi

Araştırmanın sonunda nicel veriler, SPSS 22 istatistik veri programı üzerine aktarılmış ve bu program aracılığı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin genel toplamlarına ve alt boyutlarının toplamlarına ait dağılımlarının betimsel istatistik (ortalama, ortanca, tepedeğer, standart sapma, çarpıklık ve basıklık) değerlerine bakılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi ölçütü üzerinden yorumlanmıştır. Verilerin analiz işlemlerine, normal dağılımın var olup olmadığının tespit edilmesi ile başlanmıştır. Bu amaç ile normallik testleri dikkate alınmıştır. Normallik değerlendirmeleri kapsamında uç değerler çıkarılmış ve veriler 433 katılımcı üzerinden incelenmiştir. Normallik testlerinin sonuçlarına ilişkin değer Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Öğretmen Özerkliği Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Özerkliktoplam	0,099	433	0,000	0,940	433	0,000

Tablo 3'e göre ilgili testler sonucunda verilerin 0,05 olan anlamlılık değerinden daha küçük değerler alarak normal dağılım göstermediğine ulaşılmıştır. Yapılan hesaplamalarda; Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Kolmogrov-Smirnov'a ait değer 0,000 ve Shapiro-Wilk'ten alınan değer 0,000 olması sebebi ile öğretmen özerkliği düzeylerinin toplam puanının normal dağılmadığına karar verilmiştir. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından ve bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayıları değerlendirilmiş ve bu değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Özerkliği Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Çolak ve Altınkurt (2017)	Asıl Çalışma
Öğretme Süreci Özerkliği	0,77	0,80
Öğretim Programı Özerkliği	0,80	0,80
Mesleki Gelişim Özerkliği	0,75	0,70
Mesleki İletişim Özerkliği	0,80	0,72
Öğretmen Özerkliği Ölçeği Toplam	0,87	0,88

Tablo 4'e göre Çolak ve Altınkurt (2017) iç tutarlılık katsayılarını öğretme süreci özerkliği alt boyutu için 0,77, öğretim programı özerkliği alt boyutu için 0,80, mesleki gelişim özerkliği alt boyutu için 0,75, mesleki iletişim özerkliği alt boyutu için 0,80 ve ölçeğin toplamı için 0,87 olarak bulunmuştur. Bu araştırma verilerine göre yapılan güvenilirlik hesaplamaları sonucunda Cronbach alpha katsayıları ise öğretme süreci özerkliği alt boyutu için 0,80, öğretim programı özerkliği alt boyutu için 0,80, mesleki gelişim özerkliği alt boyutu için 0,70, mesleki iletişim özerkliği alt boyutu için 0,72 ve ölçeğin toplamı için 0,88 olarak bulunmuştur.

Görüşme formlarından elde edilen veriler kısa süre içinde Microsoft Office ortamında yazıya aktarılmıştır. Veri analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın tekrar edilebilirliği, güvenilirlik ile bağlantılıdır (Baltacı, 2019). Nitel çalışmalarda güvenilirliği arttırmak amacıyla kullanılan yaklaşımları arasında çeşitleme yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çeşitleme, farklı kişi ve kaynaklardan bilgi toplanarak kullanılmaktadır (Maxwell, 2018). Bu kapsamda farklı branşlardaki öğretmenlerden ölçek aracılığı ile nicel veriler, görüşme tekniği ile nitel veriler elde edilmiştir.

Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılık için inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik olmak üzere dört ana ölçüt belirlemiştir. İnanılabilirlik açısından çalışmanın nicel boyutu ile nitel boyutu arasında ve nitel verilerin analizinde bir bütünlük oluşturulmaya dikkat edilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen veriler için öğretim üyesi ve doktora seviyesindeki iki uzmandan görüş alınmıştır. Aktarılabilirlik açısından çalışma bir bütün olarak araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması gibi adımlar ile tüm detayları raporlaştırılmıştır. Güvenilebilirlik açısından veri toplama ve analiz ile sonuçlara ulaşılması noktalarında iki uzmanın görüşü alınarak analizler yapılmış ve çalışmanın kabul edilebilirliğini arttırmak amaçlanmıştır. Onaylanabilirlik açısından katılımcı öğretmenler ayrıntılı tanımlanıp, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Buna ek olarak ham veriler (ses kayıt dosyaları, transkript edilmiş Word belgeleri) başka araştırmacılar tarafından da incelenebilmesi için saklanmıştır.

Araştırmacıların Rolü ve Etik

Çalışmanın yürütülmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi etik kurulundan etik izinler alınmıştır. Katılımcılara öğretmenlere çalışmanın niçin yapıldığı görüşmelerden önce açıklanmış, verilerin yalnızca bu çalışmada kullanılacağı belirtilmiş, gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Verilerin, yalnızca araştırmalar tarafından bilimsel amaç ile kullanılacağı ve kimliklerin gizli tutulacağı çalışma öncesinde ifade edilerek istedikleri zaman çekilebilecekleri belirtilmiştir. Özellikle nitel araştırmalarda araştırmacıların yorumları sonucu etkileyen önemli bir faktör olarak gösterilebilir. Bu sebeple araştırmacı çalışma boyunca doğal akışa müdahale etmeden görüşmeler yapmış, verileri toplamış ve yorumlamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, analiz işlemi gerçekleştirilen nicel ve nitel verilere ait bulgulara harmanlanarak yer verilmiştir. Analizi işlemi neticesinde elde edilmiş olan bulgular, araştırma sorularına ilişkin sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	n	Min.	Med.	Max.	\bar{X}	SS
Öğretmen Özerkliği Ölçeği Toplam	433	31	73	85	70,6859	10,21905
Öğretim Programı Özerkliği	433	7	21	25	20,6905	4,03530
Öğretme Süreci Özerkliği	433	8	27	30	25,6998	3,95664
Mesleki Gelişim Özerkliği	433	4	12	15	11,9261	2,54389
Mesleki İletişim Özerkliği	433	3	13	15	12,3695	2,50226

Tablo 5’te belirtildiği üzere, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinden elde edilen ortalama puanının 70,68 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir ($\bar{X}=70,6859$). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri alt boyutlara göre değerlendirildiğinde, en yüksek ortalama puanın öğretme süreci özerkliği ($\bar{X}=25,6998$) alt boyutunda elde edildiği görülmektedir. Öğretme süreci özerkliği alt boyutunu; öğretim programı özerkliği ($\bar{X}=20,6905$), mesleki iletişim özerkliği ($\bar{X}=12,3695$) ve en düşük ortalama puanı ile mesleki gelişim özerkliği ($\bar{X}=11,9261$) alt boyutları izlemektedir.

Bu sonucun nedenine ilişkin öğretmenler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde ise, öğretme süreci özerkliğinde tüm öğretmenlerin, öğretim programı özerkliğinde 8 öğretmenin, mesleki iletişim özerkliğinde 5 öğretmenin, mesleki gelişim özerkliğinde 4 öğretmenin özerk davranışlar sergilediği

görülmüştür. En az özerkliğin gözlemlendiği mesleki gelişim özerkliğe ilişkin sorunları Ö7 kodlu öğretmen *“İstesem de kendimi geliştirmek için vakit kalmıyor. Okul saatine denk gelen bir eğitim sınav grubu olan öğrencilerin eğitimine ara vermem anlamına gelir. Okuldan sonra olan bir eğitime de vakit ve güç kalmıyor. Evde çocuğa kim bakacak?”* şeklinde ifade etmiştir. Ö2 kodlu öğretmen ise *“Mesleki gelişimlerin özendirici bir yönü olmadığı için zorunlu değilse yapmıyorum. Siyasi ve toplumsal açıdan da hevesimiz kalmadı açıkçası.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö10 kodlu öğretmen farklı bir açıdan ele alarak mesleki özerkliğin az olmasının nedeninin *“Sadece online eğitimlere katılıyorum. Bazı eğitimler için yer değiştirmek gerekiyor, bütçe ve zaman istiyor. Ayrıca idare boyutu var bir kez idari izinle eğitime katılınca sorun yok ama birkaç kez eğitim için izin isteyince çalışmak istemeyen, kötü öğretmen etiketini hissettiriyorlar.”* sözleriyle belirtmiştir. Mesleki iletişim özerkliğine yönelik Ö4 kodlu öğretmen okul yöneticilerine vurgu yaparak *“Müdürüm elinden mikrofonu bıraktığı sürece söz almaya istekli olurum. Eğer dersimle ilgili konuya söz alırım.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branşa Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi *“Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* ve araştırmanın üçüncü alt problemi *“Farklı okul türü, mesleki kıdem ve cinsiyete sahip öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile ilgili görüşleri nasıldır?”* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinde yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Yaş değişkeni için öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; $p=0,000<0,05$) Kruskal–Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 6’da analize ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 6
Öğretmen Özerkliğinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
ÖzerklikToplam	6,96	3	0,73

Tablo 6’da belirtildiği üzere, yaş değişkeni ele alındığında öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Buna göre, yaş grupları değiştiğinde öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Branş değişkeni için öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri doğrultusunda normal dağılım görülmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; $p=0,000<0,05$) Kruskal–Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 7’de analize ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 7
Öğretmen Özerkliğinin Branş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
ÖzerklikToplam	2,421	3	0,490

Tablo 7’de belirtildiği üzere, branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Buna göre, branş grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinde; cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Farklı cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma durumunun olup olmadığının tespit edilmesi için elde edilen toplam puan bağımlı değişken; iki kategorili cinsiyet değişkeni ise grup değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu noktada veri setinin normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna ulaşılmış (Shapiro–Wilk=0,940; $p=0,000<0,05$) ve dolayısıyla bağımsız örneklem t-testinin parametrik olmayan versiyonu Mann–Whitney U kullanılmıştır. Mann–Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8
Öğretmen Özerkliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu

		İstatistik	P
Özerklik Toplam	Mann–Whitney U	18857	0,001

Tablo 8’de belirtildiği üzere, Mann–Whitney U testi sonucunda elde edilen değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($U=18857$; $p<0,001$). Buna göre, kadın öğretmenlerin özerklik düzeylerine ait medyan değerinin (236), erkek öğretmenlerin medyan değerine (194) göre yüksek olması istatistiksel olarak anlam göstermiştir. Sonuç olarak, kadın öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Bu duruma ilişkin nedenlerin ortaya çıkarılmasına ilişkin yapılan görüşmelerde erkek öğretmen katılımcılardan Ö6 kodlu öğretmen “*Sınıf düzeyine ve öğrencilerin anlama kabiliyetine göre süreyi, yöntemi, teknik ve stratejiyi değiştiririm. 5. sınıflarda soyut düşünme becerisi henüz gelişmediği için sunuş yöntemini, 8. sınıflarda soyut düşünme becerisi geliştiği için buluş yöntemini daha etkili kullanırım.*” şeklinde ifade etmiştir. Erkek öğretmen katılımcılardan Ö2 kodlu öğretmen “*Program üzerinde konu ekleme veya çıkarma yapmıyorum. Konu ve içerik değiştirmeden programa göre ilerliyorum.*” şeklinde özerklik durumunu belirtmiştir. Erkek öğretmen katılımcılardan Ö10 kodlu öğretmen “*Devlet kitapları dışında ek kaynak kullanmıyorum. Ödevleri ve sınavları öğrenci ve veli beklentisi olduğu için genel sınavlara uygun düzenliyorum.*” ifadesini belirtmiştir. Ancak kadın öğretmen katılımcılardan Ö1 kodlu öğretmen “*Etkinlik süresini değiştirmek zorundayım. Yapılacak etkinlikler, kazanımlar, beceriler derken ders saatimiz az, süre kısaltmak zorundayım. Program yoğun ve süre yetmiyor.*” şeklinde özerklik durumu tanımlarken Ö7 kodlu öğretmen “*Müfredatın esnek olduğu söylene bile sınava dayalı bir sistem içinde kalıyoruz. İstedığımız gibi düzenleyemiyoruz. Sınava göre düzeliyoruz.*” şeklinde tanımlamıştır.

Bu aşamadaki ilginç bulgulardan biri ise Ö12 kodlu öğretmene ait “*İdareye istediğimi söyleyebileceğimi düşünüyorum ama yine de söylemem. Çünkü benim dediğimi dikkate almadan istediklerini yapacaklar. Neden durduk yere kötü olayım ki?*” ifadesinde yer almıştır. Özerklik durumları söz konusu olduğunda kadın öğretmenlerin daha özerk olduğu sonucu elde edilmesine rağmen alt boyutlar açısından mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda kadın öğretmenlerin arka planda kaldığı görülmektedir.

Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin bulgular. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri kapsamında normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; $p=0,000<0,05$) Kruskal–Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9’da analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 9
Öğretmen Özerkliğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
ÖzerklikToplam	13,638	4	0,009

Tablo 9’da belirtildiği üzere, mesleki kıdem değişkenine göre mesleki özerklik düzeyleri boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır ($p=0,009<0,05$). Buna göre, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinde ilgili değişken kapsamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklı mesleki kıdem yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için ikili karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 10’da teste ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 10
Öğretmen Özerkliğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

	W	P
0–5 yıl	6–10 yıl	1,944
	11–15 yıl	5,609*
	16–20 yıl	5,083*
	21 ve daha fazla	1,318
6–10 yıl	0–5 yıl	-1,944
	11–15 yıl	3,665
	16–20 yıl	3,139
	21 ve daha fazla	-0,626
11–15 yıl	0–5 yıl	-5,609*
	6–10 yıl	-3,665

	16–20 yıl	-0,526	0,998
	21 ve daha fazla	-4,291	0,077
16–20 yıl	0–5 yıl	-5,083*	0,032
	6–10 yıl	-3,139	0,283
	11–15 yıl	0,526	0,998
	21 ve daha fazla	-3,765	0,259
21 ve daha fazla	0–5 yıl	-1,318	0,947
	6–10 yıl	0,626	0,995
	11–15 yıl	4,291	0,077
	16–20 yıl	3,765	0,259

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere, 0–5 yıl ve 11–15 yıl; 0–5 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında, 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 11–15 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu dikkat çekmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni göz önüne alınarak özerklik ile ilgili görüşler incelendiğinde 5 yıl mesleki kıdemi olan Ö3 kodlu öğretmen “*Öğretme sürecince kapıyı kapatınca öğrenci ile karşı karşıyayım. Her şey benim elimde. Her şeyi yapabilirim ancak sınıfın yapısından bağımsız hareket etmem. Öğrenciye bağılıyım.*” şeklinde belirtmiştir. 7 yıl mesleki kıdemi olan Ö10 kodlu öğretmen “*Okulda herkes ile kolaylıkla iletişim kurarım. Hiçbir iletişim sorunu şimdiye kadar yaşamadım.*” ve 8 yıl mesleki kıdemi olan Ö9 kodlu öğretmen “*Toplantılarda konuşmama sebebim; uzun süredir bu okulda çalışan bir öğretmenin üzerine bir şey söylenmiyor. Kaç yıllık öğretmen olduğun değil bu okulda kaç yıldır var olduğun önemli. Onlar uzun yıllardır okulun yapı taşları gibi olmuşlar. Onların kararının üzerine yorum yapılmıyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan 18 yıl mesleki kıdemi olan Ö11 kodlu öğretmen “*Hizmet içi eğitimlere MEB zorunlu diyorsa katılırım. Mümkünse de online olanları seçerim.*” şeklinde görüş bildirirken 24 yıl mesleki kıdeme sahip Ö5 kodlu öğretmen “*Programa bağlı kalmak zorundayım. Planlara ve programa harfiyen uyarım çünkü denetimlerde hepsi inceleniyor.*” şeklinde ifade belirtmiştir.

Farklı okul türünde eğitim veren öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin bulgular. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri kapsamında normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; $p=0,000<0,05$) Kruskal–Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 11’de analize ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 11

Öğretmen Özerkliğinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
ÖzerklikToplam	22,799	2	0,000

Tablo 11’de görüleceği üzere, ilgili değişken baz alındığında özerklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, öğretmenlerin özerklik düzeylerinde farklı okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklı okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmesi için ikili karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 12’de teste ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 12

Öğretmen Özerkliğinin Okul Türü Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

	W	P
İlkokul Ortaokul	1,694	0,296
İlkokul Lise	6,558	0,000
Ortaokul Lise	4,864	0,000

Tablo 12’de belirtildiği üzere, ilkokul ve lise kademelerinde; ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında, ilkokulda ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin; lisede görev yapmakta olan öğretmenlere göre lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde ettiği dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerine ilişkin görüşler farklı okul türleri değişkenine göre analiz edildiğinde ilkokulda görev yapmakta olan Ö2 kodlu öğretmen “*Öğrencilere kompozisyon, şiir, metin, çizim, video izleme ve anlatma gibi ödevler veririm.*” ifadesini kullanmıştır. Ortaokulda görev

yapmakta olan Ö8 kodlu öğretmen “Ödevleri genellikle kitapta yer alan testlerden veririm. Sınavda çıkacak türden ödevler vermeye çalışırım. Bunu yapmam ailelerden de olumlu tepki alıyor.” şeklinde görüş belirtirken lise kademesinde görev yapmakta olan Ö9 kodlu öğretmen “Eğer seçmeli ders ise yaratıcı, hayal güçlerini kullanabilecekleri ödevler vermeye çalışırım. Temel derslerde okuma, anlama, soru çözme gibi sınav için daha pragmatik ödevler veririm.” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde lise kademesinde görev yapmakta olan Ö11 kodlu öğretmen “Eğer sınıf iyi bir sınıf değilse çok ödev vermem çünkü ödev verip onlar yapmayınca ben sözünü geçiremeyen başarısız bir öğretmen olarak algılanıyorum. İyi sınıflarda yapacaklarını bildiğim için ödev veririm.” şeklinde görüş bildirmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen özerkliği öğretmen görüşleri doğrultusunda karma yöntem araştırma modeli ile incelenmiştir. Öğretmen özerkliği kavramı sayısal verilerin ötesinde derinlemesine yorumlanarak sunulmuştur. Çalışmada sıralı-açımlayıcı yöntem kullanılarak önce öğretmenlerden nicel veriler toplanmış ardından nicel verilere ilişkin sonuçların aydınlatılması amacıyla ilgili öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu nicel veriler ve görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin özerklik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin düzeyler incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve bununla birlikte alt boyutları bazında incelendiğinde ise öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği ve program özerkliği boyutlarında özerkliklerinin yüksek olduğu, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında özerklik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Sonuçlar çalışmaya katılan öğretmenlerin en fazla öğretim süreci özerkliğine sahip olduklarını göstermektedir. Bunun sebepleri olarak da öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun etkinlik, zaman, yöntem ve teknik, güncel içerik, ödev ve ödül konularında karar verebilmeleri şeklinde açıklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği konusunda düşük düzeyde sahip olmaları ise hizmet içi eğitimlerde konu ve zaman seçiminin kendilerine bırakılmamış olmasıyla ve eğitimlerin öğretmenler için cazip olmamasıyla bağdaştırılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin alanları ile ilgili bilimsel etkinliklere katılım eğilimi göstermedikleri görülmektedir. Yapılan görüşmelere dayanarak öğretmenlerin öğretim programı ve öğretim süreci özerkliği boyutunda özerklik düzeylerinin yüksek olduğu; ancak program ile ilgili belirttikleri düzenlemelerin daha çok süreç ile ilgili olması sebebiyle bazı anlam kargaşaları olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki iletişimin düşük olma sebepleri arasında sınav sistemi, mobbing olasılığı, zaman, ekonomi, aile, motivasyonsuzluk ve toplumsal statü eksikliği hususları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerklik düzeylerinin düşük olmasının diğer tüm özerklik boyutlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Mesleki açıdan kendini geliştirmeyen veya yetkin olmayan bir öğretmenin tüm alanlarda sorun yaşaması olası görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Çolak (2016), Fırat (2021), Gazel (2021), Göloğlu Demir ve Kızılhan (2021), Keskin (2021), Tokgöz Can (2019), Worth ve Van den Brande (2020), Yurtseven’e (2019) ait araştırmalarda mesleki gelişim özerkliği düzeyini düşük olarak tespit edilmiştir. Çolak (2016), Keskin (2021), Yurtseven’e (2019) ait araştırmalarda öğretim süreci özerklik düzeyini yüksek olarak tespit etmiştir. Khalil ve Lewis (2019) araştırmalarında, özerklik anlayışının genişletilmesi için temel mekanizmaların tanımlanması ihtiyacı sonucuna ulaşmıştır. Ay (2021) araştırmasında, öğretmenlerin; öğretim programlarının uygulanması ve öğretim süreci gibi alanlarda kendilerini özerk hissettiklerini tespit etmiştir ve sonuçlara göre mesleki gelişim ve iletişim konularında öğretmenlerin orta düzey özerklik davranışları olduğu tespit edilmiştir. Buna göre alan yazında yer alan araştırmaların çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazında yer alan bazı araştırmalarda farklı görüşler belirtilmiştir. Buğra ve Atay (2020), Dinçer (2019) ile Yıldırım (2017) araştırmalarında, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin düşük olduğuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları çalışmanın sonuçları ile birebir paralellik göstermese de özerkliğin bazı alt boyutlarında yer alan sorunlar ve eksikler olmasını desteklemesi açısından önemlidir.

Araştırmanın diğer alt problemleri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre değişme durumları ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinde yaş ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Cinsiyet, kıdem yılı ve okul türü değişkenlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden

mesleki olarak daha özerk oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin öğrenciye ve sınava göre hareket ettikleri söylenebilir. Öğretim programı ve mesleki gelişim konusunda özerklik sergilemezken mesleki iletişim konusunda özerk oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin ise özerklik düzeylerinin en az gözlemlendiği alan mesleki iletişim olurken diğer alanlarda daha özerk olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmen görüşleriyle toplumda çalışan kadınlara ön yargı olması, idarecilerin çoğunlukla erkek olması ve öğrenci gözünden erkek öğretmenlerden çekinilmesi mesleki iletişim özerkliğindeki farkın sebebini ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde Al-Bataineh ve diğerlerine (2020) ve Arpa'ya (2020) ait araştırmalarda, kadın öğretmenlerin öğretim programları hakkında daha özerk bir bakış açısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Yolcu (2021) araştırmasında, erkek öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda daha yüksek puan aldığını ortaya çıkarmıştır. Alan yazında yer alan bu araştırmaların sonuçları çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleğin başında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere göre daha özerk davranabildiği veya davranma fikri olduğu söylenebilir. Bu durum; mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kendilerini yenileme ve değiştirme isteğinin olmaması ve derslerinde yenilik arayışına girmemesi ile yorumlanabilir. Diğer bir açıdan bakıldığında ise 0-5 yıl mesleki kıdem ile mesleğinin başında yer alan veya yeni mezun olduğu düşünülen öğretmenlerin; mesleki bilgilerinin taze olması, meslekte yıpranmamış ve yıpratılmamış olması ile özerk davranışlar sergileme düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre ise mesleki heyecan, motivasyon, daha az kötü deneyime sahip olma ihtimali özerklik düzeyini etkilemektedir. Ancak denetimler ve sınavlar sebebiyle tecrübeli öğretmenlerin belki de en verimli dönemlerinde arka planda kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Al-Bataineh ve diğerleri (2020), Pazar (2021) ve Yolcu (2019) araştırmalarında mesleki kıdem yılı düşük öğretmenlerin özerklik eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların bulguları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul ve ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlere göre özerklik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin tek sınıf ve belirli sayıdaki aynı öğrenci ile sürekli zaman geçirmesinin bir kazancı olarak görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen görüşmeler sonucunda kademe ilerledikçe sınav sisteminin öğrencilerin hayatlarına daha fazla dâhil olmasının bu duruma sebep olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Tüm hafta boyunca tek sınıf ile ilgilenen bir öğretmene kıyasla branş öğretmenlerine göre değişiklikler, planlamalar ve düzenlemeler yapma konusunda zaman ve öğrenci sayısı azlığı avantajına sahip olması, ek olarak öğretmenlerin sınav, ödev ve ders içeriği gibi konularda öğrencileri ve aileleri memnun etmesi çabası ve mobbing, şikâyet ihtimali gibi durumlarının öğretmenlerin özerkliklerini etkilediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Arkaltı Gültaktı (2020), Fırat (2021), Keskin (2021), Pazar (2021), Yolcu (2019) araştırmalarında ilkokul ve ortaokul kademelerin daha özerk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak Bizmiye (2020) araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyim yılına göre özerklik davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını elde ederken Gazel (2021) ise lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin daha özerk olduğu sonucuna ulaşarak çalışmaya aksi yönde veriler elde etmişlerdir. Bu durumun ise her okul ikliminde özerklik durumunun farklı deneyimlenmesi ve yorumlanması ile açıklanabilir.

Özetle öğretmenlerin özerklik düzeyleri ve özerkliğe yönelik görüşleri birlikte incelendiğinde öğretmenlerin genel özerklik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar dâhilinde incelendiğinde ise öğretmenlerin program özerkliği ve öğretim süreci özerkliği alt boyutlarında yüksek özerklik düzeyine, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında düşük özerklik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinin özerkliği etkileyerek kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin lise öğretmenlerine göre daha özerk olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın ilgi çekici sonuçları arasında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha özerk düzeye sahip olmasına rağmen iletişim söz konusu olduğunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerin gerisinde kalması yer almıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda özerklik genelinde ve alt boyutlar genelinde özerkliğin azalmasının veya gerçekleşmemesinin sebepleri; hizmet içi eğitimlerde konu ve zaman seçiminin olmaması, eğitimlerin öğretmenler için cazip olmaması, program ve öğretim süreci ile ilgili bazı anlam kargaşalarının olması, sınav sistemi, mobbing, şikayet, zaman, öğrenci sayısı, ders yükü, ekonomi, öğretmenin ailesi, öğrencilerin ailesi, motivasyon eksikliği, yıpranmışlık, kötü deneyimler, denetimler, otorite, toplumsal statü eksikliği, öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncellenmemesi, kadınlara yönelik kalıp yargılar ve erkek yöneticilerin kadınlara yönelik bakış açıları ile aydınlatılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin özerklik seviyelerinin düşme sebeplerini inceleyen boylamsal bir çalışma önerilebilir. Program yapıcılara ise öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleki iletişim ve gelişim konularında öğretmen yetkinlikleri artırıcı çalışmalar, projeler düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmen yetiştirme düzeyinde etkili iletişim ve mesleki iletişim gibi dersler zorunlu olarak her bransa verilebilir. Hizmet içinde ise eğitimler ve seminerler ile öğretmenlerin gelişimleri desteklenebilir. Görev yapmakta olan öğretmenlerin kendilerini daha özerk hissedebilmeleri için denetim şeklinin değiştirilmesi, öğretmenlerin farklı kaynaklarla (katıldıkları kurslar, seminerler, projeler) performans değerlendirilmesine tabi tutulması önerilebilir. Sınav odaklı eğitimden uzaklaşmak için sınav sistemlerinin yapısı ve gücü yeniden düzenlenebilir. Öğretme sürecinde ise öğretmenlere kitap seçme veya ek kitap kullanma olanağı tanınabilir. Özerkliğin ortaya çıkabilmesi ve mobbing, şikâyet gibi durumların oluşmaması için öğretmen özlük hakları ve toplumsal statüsü hakkında düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdu, W. J. (2019). A teacher's autonomy in assessing students' performance: A brief conceptual review on the assessment of learning outcomes. *Journal of Educational Administration Research and Review*, 3(1), 49–53.
- Ahmadzadeh, R., & Zabardast, S. (2014). Learner autonomy in practice. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 49–57.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmasının karşılaştırmalı analizi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1672–1688. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342984>
- Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M., & Al-Zoubi, Z. (2021). The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan. *International Journal of Instruction*, 14(2), 1021–1036. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14258a>
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48–62.
- Aoki, N. (2000) *Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility*. [Conference presentation abstract]. 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference, Honk Kong.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131–148.
- Arkaltı Gültaktı, Z. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Arpa, M. (2020). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ve özerklik algıları. *[Yayınlanmamış doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Ay, T. S. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41(11), 367–381. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3130>
- Ay, C. (2021). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki: Siirt ili örneği. *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Siirt Üniversitesi.

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L.Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirdegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207–218. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/acusbed.598299>
- Benson, P. (2000). Autonomy As a Learners” and Teachers” Right. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 111–117). Longman.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259–275. <https://doi.org/10.1177/1362168810365236>
- Bizmiye, M. (2020). Textbook dependency and teacher autonomy in EFL classes. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Buğra, C. ve Atay, F. (2020). A qualitative study on EFL teachers’ self-perceived beliefs about teacher autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 235–250.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Yayınları.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Crawford, J. R. (2001). Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society*, 33(2), 186–200. <https://doi.org/10.1177/0013124501332007>
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31).
- 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. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33–71. 10.14527/kuey.2017.002
- Deniz, M., Çok, F., & Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği’nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352–363.
- Dinçer, A. (2019). Language teacher autonomy in Turkish EFL context: Relations with teachers’ autonomy and job satisfaction levels. *I-manager’s Journal on English Language Teaching*, 9(2), 11–25.
- Erol, A. (2022). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklik davranışları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf Erişim Tarihi: 18 Mayıs 2022.
- Fırat, N. (2021). Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- 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>
- Gabriel, R., Peiria–Day, J., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Kappan*, 92(8), 37–41. <https://doi.org/10.1177/003172171109200808>
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Publication No. 3255863) [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.] ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Gazel, E. (2021). Okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Giritli, İ. (1991). *Türkiye'nin idari yapısı* (8. Baskı). Filiz Kitabevi.
- Glass, S. R. (1997). Markets and myths: Autonomy in public and private schools. *Education Policy Analysis Archives*, 5(1). 10.14507/epaa.v5n1.1997
- Göloğlu Demir, C., & Kızıllan, P. (2021). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy behaviors. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 221–238. 10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.14
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education: Revised edition*. Princeton University Press.
- Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13–21.
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership—Association for Supervision and Curriculum*, 65(1), 20–25.
- Karabacak, S. M. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Keskin, E. (2021). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Khalil, B., & Lewis, T. (2019). Understanding language teacher autonomy: A critical realist perspective on EFL settings in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4), 749–763
- Kutluay, H. (2016). *Özerklik nedir? (Demokratik ve yerel özerklik)*. <https://www.makaleler.com/ozerklik-nedir> Erişim Tarihi: 2 Şubat 2022.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Nobel Yayınları.
- Lai-ngok, W. J. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies in Educational Administration*, 32(3), 58–73.
- Liu, Y., & Huang, C. (2005). Concerns of teachers about technology integration in the USA. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 35–47. <https://doi.org/10.1080/02619760500039928>
- Marshall, P. A. (2019). Teacher autonomy on English communication courses in Japanese universities. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 87–99.
- Maxwell, J. A. (2018). Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım. M. Çevikbaş (Trans. Edts.). Nobel.
- MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim etkili iletişim*. www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20iletim.pdf
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale* (Publication No. 60739) [Master's dissertation, the University of West Florida]. UWF Collections.
- 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>
- Oberfield, Z. W. (2016). A bargain half fulfilled: Teacher autonomy and accountability in traditional public schools and public charter schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 296–323. <https://doi.org/10.3102/0002831216634843>
- OECD (2016). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> Erişim Tarihi: 17 Mart 2022.

- OECD (2020). *A Teachers' guide to TALIS 2018: Volume II* <http://www.oecd.org/education/talis/> Erişim Tarihi: 5 Şubat 2022.
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions—the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599–619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82–99.
- Parker, G. (2015). Teacher's autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19–33. <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Pazar, B. (2021). Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172–177. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1–18
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183–202. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00342.x>
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (Publication No. 3209981) [Master's dissertations, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Strong, L. E. G. (2011). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Publication No. 3493763) [Doctoral dissertations, Lehigh University.] ProQuest Dissertations & Theses Global.
- TEDMEM (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> Erişim Tarihi: 29 Nisan 2022.
- Tokgöz Can, M. (2019). Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Uçar, R. (2015). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Üzüm, P. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği). [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yazıcı, A. Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189–208.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?* NFER.
- 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>
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245–275.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2017). The perceptions of EFL instructors and administrators on teacher autonomy: A case study. [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Yolcu, O. (2019). Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

- Yoon, J., & Thye, S. (2011). A theoretical model and new test of managerial legitimacy in work teams. *Social Forces*, 90(2), 639–659. <https://doi.org/10.1093/sf/sor016>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research International E-Journal*, 8(2), 81–96. <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>
- Yurtseven, C. (2019). Öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla duygusal emekleri arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023

ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 3

TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ ANNELERİN ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Ayşe ÖZTÜRK SAMUR², Selcen AYDOĞAN³

Özet

Bu çalışmada Türk ve İngiliz annelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın deseni nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji olup, farklı kültürlerden annelerin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Annelerin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2022 yılında Türkiye'nin Aydın ve İzmir (n=13) ve İngiltere'nin Chelmsford ve Nottingham şehirlerinde yaşayan (n=13) 0-8 yaş arası çocuğa sahip 26 annedir. Anneler amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. 0-8 yaş arası çocuğa sahip olmak ve en az lise mezunu olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda İngiliz annelerin Türk annelere göre çocuklarına daha erken yıllarda kitap okumaya başladıkları, düzenli olarak çocuklarıyla hergün kitap okudukları görülmüştür. İngiliz anneler, çocuğu ile temel kitap okuma amaçlarını eğlenmek, hoş vakit geçirmek, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak gibi daha çok detaylandırarak ifade etmişlerdir. Türkiye'de kütüphane kullanımının ve ikinci el çocuk kitabı satın almanın daha az yaygın olduğu görülmüştür. İngiliz anneler düzenli olarak kütüphanelere gittiklerini, kütüphanelerden ve okullarından kitap aldıklarını belirtmişlerdir. İngiltere'deki annelerin çocuklarına Türkiye'deki annelerden daha sık kitap aldıkları görülmektedir. İngiltere'deki annelerin ve çocuklarının sahip oldukları kitap sayısı, Türkiye'deki annelerin ve çocuklarının sahip olduğu kitap sayısından daha fazladır. İngiltere'de anneler kitap seçimi konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişler ve nitelikli kitapların sahip olması gereken özellikleri daha ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitapları, anne inançları, erken çocukluk, kültürler arası karşılaştırma.

GİRİŞ

Çocuk kitapları, çocuk ile edebiyatı birbirine bağlayan, çocuğun okuma-yazma ediniminde, sosyal, kişisel, entelektüel, kültürel ve estetik gelişiminde önemli bir kaynaktır (Jalongo, 2004). Yapılan çalışmalarda sıklıkla kitap okunan çocukların sözcük bilgisi becerilerinin (Justice ve Ezell, 2000), erken okuryazarlık becerileri ve okuryazarlık kazanım oranlarının (Mol ve diğerleri, 2008; Sénéchal, 2006), sosyo-duygusal uyumlarının (Aram ve diğerleri, 2017; Aram ve Shapira, 2012), ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimlerin (Bus ve diğerleri, 1997; Bus ve van Ijzendoorn, 1992) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu beceriler, kitap okumanın yanı sıra çocuk edebiyatının nitelikleri (Hoffman ve diğerleri, 2015), kütüphane ziyaretleri ve/veya kitap sayısı gibi ev ortamındaki okuryazarlık etkileşimlerinin nitelik ve niceliği ile de ilişkilidir (Foy ve Mann, 2003; Frijters ve

¹ Bu çalışma 31 Ağustos-03 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ayseozturksamur@yahoo.com
ORCID: 0000-0003-1976-3078

³ Dr. Selcen Aydoğan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, selcenaaydogan@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5171-3233

diğerleri, 2000; Conlon ve Andrews, 2008; Scarborough ve diğerleri, 2001; Senechal ve LeFevre, 2002).

Çocuklarla kütüphane ziyaretlerinde, çocuklar için sağlanacak kitapların nicelik ve niteliğinde, çocuk ve kitap arasında kurulacak olan etkileşimde ailelere büyük bir rol düşmektedir. Aile çocuğun nitelikli kitaplara ulaşmasında ve doğru tercihleri yapabilmesinde aracıdır, çocuklarının seçimlerini etkiler ve belirli kitapların ödünç alınmasına veya satın alınmasına izin verirler ya da izin vermezler. Çocuklarının önerilerini kabul eder ya da reddederler (Švab ve Žumer, 2015). Ebeveynlerin çocuklarına okutacakları kitapları seçme nedenleri üzerine sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001; Saracho ve Spodek, 2010). Okul öncesi çağındaki çocukların ebeveynlerine, çocukları için kitap seçerken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda en çok verilen yanıt, çocukların konuya olan ilgileri veya konuları anlamaları olmuştur (Anderson ve diğerleri, 2001; Owens, 1992; Tekin ve Tekin, 2006). Bir kitabın iyi oluşu, yalnızca çocuğun ilgisini çekmesi ile değerlendirilemez. Ebeveynlerin nitelikli çocuk kitaplarına ilişkin belirli görüşlere sahip olması da gerekmektedir. Böylece ebeveynler, çocuğun kişisel ilgi ve ihtiyaçlarından yararlanarak nitelikli kitaplarını seçip çocuklarıyla buluşturabilir (Baker ve diğerleri, 1997; Dickinson ve Tabors, 1991; Snow ve diğerleri, 1991).

Ailelerin çocuk kitaplarının seçimine ilişkin yeterliliklerini belirlemeye yönelik ülkemizde yapılan bir çalışmada ailelerin çoğunluğunun, çocuk kitabı seçme konusunda kendilerini yetersiz ve biraz yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Kendini yeterli hisseden ailelerin ise verdikleri kitap örnekleri incelendiğinde okul öncesi çocuklarına uygun olmadığı görülmüştür (Öztürk Samur ve Çiftçi, 2019). Ülkemizde en çok basılan çocuk kitapları incelendiğinde de en üst sıralarda yer alan kitapların çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun olmadığı söylenebilir (Çocuk Vakfı Raporu, 2006). Yine kitabın ihtiyaç listesindeki sıralamasına bakıldığında, çok alt sıralarda yer aldığı söylenebilir. Özellikle 0-4 yaş arası çocuklarda, okumayı gerçekleştirme becerilerinden ziyade okumaya yönelik tutumların geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Wray ve Medwel, 2015). Kitaba karşı olumlu tutumlar ise ancak erken yaşlarda çocuk ve kitap arasında köprü görevi üstlenen aileler aracılığıyla geliştirilebilir. Bu çalışma ise Türkiye ve İngiltere'deki bir grup anne ile yapılan görüşmeler aracılığıyla durumu ortaya koyarak bir karşılaştırma yapma olanağı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu çalışma iki farklı ülkede erken çocukluk döneminde 0-8 yaş grubu çocuğa sahip annelerin çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Annelerin çocuk kitaplarına ilişkin görüş ve deneyimlerine odaklanılan bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımında araştırmacı katılımcıların öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılarını ve olgulara yükledikleri anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2017). Bu çalışmanın olgusu annelerin çocuk kitaplarına ilişkin deneyimleridir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden de benzeşik örnekleme ile Türkiye ve İngiltere'den 13'er anne olmak üzere toplam 26 anne ile çalışma yürütülmüştür. Benzeşik örneklemede araştırmanın amacına bağlı olarak öncelik verilen benzeşik bir alt grubun oluşturulması söz konusudur (Büyüköztürk, 2012). Çalışmaya katılan anneler en az lise mezunu, erken çocukluk döneminde çocuğa sahip benzeşik bir gruptur. Yapılan görüşmelerde Türkiye'de sekizinci anneden, İngiltere ise dokuzuncu anneden sonra veriler tekrarlamaya başlamış ve 13. annelerde veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. İngiltere'deki annelerin yaşları 30 ila 50 arasında değişmekte ve üç anne bir, yedi anne iki, iki anne üç, bir anne beş çocuğa sahiptir. Türkiye'de anne yaşları ise 26 ila 40 yaş arasında değişmekte ve beş anne bir, sekiz anne iki çocuğa sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Anneler için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 15 sorudan oluşmaktadır. İlk sorular annelerin demografik özelliklerini belirlemek için yaş, eğitim durumları, sahip oldukları çocuk sayıları, çocuklarının yaşlarına yöneliktir. Annelerin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla ise “Çocuğunuzla kitap okur musunuz?, Kitap okuma amacınız nedir? Ne zaman çocuğunuza kitap okumaya başladınız? Kitapları nereden, nasıl temin edersiniz? Çocuğunuzun kaç kitabı var?, Sizin kaç kitabınız var? Hangi sıklıkta çocuğunuza kitap alırsınız?, Nitelikli bir çocuk kitabında bulunması gereken özellikler nelerdir?, Çocuk kitabı seçme konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?” şeklinde sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağının, öncelikle uzman görüşleri alınmış ve çalışma grubunun dışında bir anne ile pilot görüşme yapılmıştır. Son şekli verilen görüşme formu çalışma grubunda yer alan 26 anne ile yapılan görüşmelerde kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler araştırmacılar tarafından 2022 yılında Aydın, İzmir, Chelmsford ve Nottingham şehirlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların her ikisi de belirli dönemlerde İngiltere’de yaşamış ve Türkiye’de de yaşamaktadır. Annelerle daha öncesinde belirlen gün ve saatlerde, birebir, sessiz ortamlarda görüşmeler yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerden tekrar eden konular, problemler ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Denzin ve Lincoln, 2011). Görüşme verileri okunarak kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bölümler belirlenmiş, tekrar eden kodlardan kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Annelerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenerek, MS Word programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerle 39 sayfadan oluşan bir doküman elde edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için tüm isimler ve tanımlayıcı kimlik bilgileri yerine katılımcı Türk annelere TA1, TA2, TA3 ve İngiliz annelere ise İA1, İA2, İA3... şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra nitel verilerin keşfedici analizini gerçekleştirmek amacıyla (Creswell ve Plano-Clark, 2018) katılımcıların ifadelerinin tamamı okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Yapılan bu kodlamalar birleştirilerek kategoriler elde edilmiş ve kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Tablo 1’de annelerden elde edilen verilerin analizine ilişkin tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Tablo 1

Annelerden elde edilen verilerin analizine ilişkin tema, kategori ve kod listesi

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Çocuğın bütünsel gelişimini desteklemek	Dil gelişimi	Harflerin seslerini öğrenmesi İfade becerilerini geliştirmek Kelime hazinesini geliştirmek
	Bilişsel gelişim	Eğitici kitaplardan öğrenmesi Düşünme becerilerini geliştirmek
	Yaratıcılık	Yaratıcılıklarını geliştirmek Hayal dünyasını geliştirmek
	Sosyal-duygusal gelişim	Hoş vakit geçirmek, eğlenmek Anne çocuk arasındaki ilişkinin güçlendirmesi

	Alışkanlık ve beceri kazandırmak	Kitap sevgisi Kitap okumayı cesaretlendirmek için Okuma alışkanlığı kazandırmak Ekrandan, internetten uzak kalması için İleride iyi bir meslek sahibi olabilsin diye
Kitap okuma zamanı ve yeri	Zaman	Yatmadan önce Dinlenirken Her gün Günün bazı zamanlarında Doğumdan itibaren Okula başladığında (3 yaş)
	Yer	Yatakta Evde Kütüphanede Okulda Arabada
Kitaba erişim	Satın alınarak	Kitap satıcıları Online alışveriş siteleri Market-Süpermarket İkinci el satıcılardan
	Ödünç ve hediye	Okul Kütüphane Hediye gelmesi Arkadaşlardan kitap değiştirme
	Evdeki kitap sayısı	Çok az 50'nin üzerinde 100'ün üzerinde
Nitelikli kitabın özellikleri	Fiziksel özellikleri	Resimli-Resimleri eğlenceli Yazısı büyük Renkli İlgi-dikkat çekici
	İçerik özellikleri	Çocuğun gelişimine uygun Çocuğu eğlendirmesi gerekir Hikâyesi iyi anlatılmış olmalı Anlaması kolay olmalı Basit sözcükler kullanılmalı İyi bir dil kullanılmış Donuk-sıkıcı olmayan, eğlenceli anlatım Karakterlerin iyi davranış göstermesi Eğitici ve öğretici olması Belli bir konuya sahip (Tarih, doğa)
Kitap seçiminde annelerin algıladıkları yeterlilik düzeyi	Yeterli hissediyorum	Çocuğun seveceği kitapları bilirim Önce içeriği okurum ve kitapları seçerim Yaşına ve gelişimine uygun seçerim. Çocuğunun cinsiyetine göre kitap seçmek
	Yeterli hissetmiyorum	Çok fazla seçenek olması İçerik çocuklara uygun mu? İçeriğini okumak gerekir Çocuk başka, ben başka kitap seçebiliyoruz Hayır, kitap fikirleri veren facebook ve blogları takip ederim Hayır, çocuklarım kendisi seçer.

Tablo 1'de görüldüğü gibi çocuğun bütünsel gelişimini desteklemek teması içinde; dil gelişimi, bilişsel gelişim, yaratıcılık, sosyal-duygusal gelişim, alışkanlık ve beceri kazandırma kategorileri oluşmuştur. Kitap okuma zamanı ve yeri temasında ise zaman ve yer kategorileri, kitaba erişim teması altında; satın alınarak, ödünç ve hediye, evdeki kitap sayısı kategorilerine ulaşılmıştır. Nitelikli kitabın özellikleri temasında ise fiziksel ve içerik kategorileri, kitap seçiminde annelerin algıladıkları yeterlilik düzeyi temasında da yeterli ve yetersiz algılama kategorileri elde edilmiştir.

BULGULAR

Annelerin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri, yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular beş temel tema etrafında şekillenmiştir: Çocuğun bütünsel gelişimini desteklemek, kitap okuma zamanı ve yeri, kitaba erişim, nitelikli kitabın özellikleri, kitap seçiminde annelerin algıladıkları yeterlilik düzeyi şeklindedir.

Çocuğun Bütünsel Gelişimini Desteklemek

Çocuklarına kitap okuma amaçları sorulduğunda, hem Türk hem de İngiliz anneler çocuklarının eğlenmesi, hoş vakit geçirmesi, kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmesi, dil, bilişsel gelişimlerini, yaratıcılığını desteklemek şeklinde ifade etmişlerdir. İngiliz anneler ayrıca dinlenmek, rahatlamak, erken yaşta kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, okumayı öğrenmesine yardım etmek, ses farkındalığı, çocukları iyi edebiyatla tanıştırmak, çocukları ile arasındaki ilişkiyi geliştirmek, ifade edici dil becerilerini geliştirmek, yaratıcılıklarını ortaya koymak için kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Türkiye'deki anneler ise çocuklarının hayal dünyasını, yaratıcılığını geliştirmek, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, ekrandan uzaklaştırmak, okumasını düzeltmek, iyi bir meslek sahibi olmaları için kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında annelerin, çocuklarının bilişsel, dil becerilerini, sosyal ve duygusal gelişimlerini, yaratıcılıklarını desteklemek ve geleceğe ilişkin daha refah bir hayat sürmeleri için kitap okudukları düşünülmektedir. Annelerin kitap okuma amaçlarına ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki gibidir;

“Hoş vakit geçirmek ve bir rutin oluşturmak için...Bazen de sesle ilgili kitaplar ama baskı yapmıyorum, 4 yaşta eğlenmesi ve güzel zaman geçirmek için okunmalı.”(İA3)

“Erken yaşlardan beri, kitapları sevmeleri için onları cesaretlendirmek için kitap okurum.” (İA5)

“Benim ve çocuk(lar)ım arasındaki ilişkiyi geliştirmek... Çocuklarıma kitaptaki kelimeler ve resimlerle öğretmek.” (İA12)

“Kitap sevgisini cesaretlendirmek ve okumayı öğrenmesine yardım etmek için okurum” (İA10)

“Hayal dünyasını genişletmek, kitap okuma alışkanlığı kazanması için okurum” (TA1)

“Kelime hazinesini geliştirmek, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmek için.” (TA3)

“En büyük amacım o ve ekrandan uzaklaşması için” (TA8)

“..kelime hazinesini geliştirmek..” (TA8)

“Abasının da her gece okuması gerektiği için, okuma alışkanlığı gelişsin hayal gücü çoğalsın diye okuyoruz” (TA12)

“Ya okuması düzelsin ondan sonra bi büyük yerlere gelsin meslek sahibi olsun” (TA13)

Kitap Okuma Zamanı ve Yeri

Annelere çocuklarıyla hangi mekân ve zamanda kitap okuduklarına ilişkin sorular sorulduğunda; Hem İngiliz hem de Türk anneler genellikle yatakta ve uyumadan önce çocuklarına kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. İngiliz bir anne disleksi olduğu için çocuğa her akşam babasının kitap okuduğunu, diğer bütün anneler ise her akşam uyumadan önce okuduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca üç anne günün farklı zamanlarında da özellikle dinlenirken, rahatlarırken kitap okuduklarını vurgulamıştır. İngiliz anneler çocuklarına kitap okumaya çok daha erken yıllarda başladıkları da görülmektedir. Türk annelerinden ikisi her akşam, ikisi çok nadir, diğerleri ise çoğunlukla, akşam yatmadan önce çocuklarıyla kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Annelere ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir;

“Her gün yatmadan önce, bazı zamanlar gün içinde kitap okurum...” (İA5)

“Her zaman, başlıca yatmadan önce, ama aynı zamanda dinlenirken ve rahatlarırken” (İA6)

“Ben disleksiyim. Sık değil bu yüzden, bu babasının işi. O yatma zamanında okur” (İA7)

“Evet günün pek çok farklı zamanında ya da yatmadan önce. Biz genellikle favori kitabıyla sarılıp yatarız”(İA8)

- “Doğduğunda bu yana kitap okurum” (İA8)*
“Her zaman olmasa da zaman buldukça okurum” (TA3)
“Okuldan görev geliyor, her hafta bir kitap okuruz”(TA7)
“Her gece uyumadan önce kitap okumaya çalışırım” (TA10)

Kitaba Erişim

Kitapları nasıl temin ettikleri sorulduğunda ise Türk ve İngiliz anneler kitap satan kırtasiye ve dükkanlardan, online alışveriş sitelerinden, kütüphanelerden, çocukların okullarından kitap temin ettiklerini ifade etmişlerdir. İngiliz anneler ikinci el dükkanlardan, özel günlerde hediye olarak gelen ve kendi çocukluğundan kalan kitaplarla da kitap ihtiyacını karşıladıklarını belirtmişlerdir. Türk anneler ise ayrıca arkadaşlar arasında değiş tokuş yaparak ve marketlerden kitapları satın aldıklarını söylemişlerdir. Annelere ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir;

- “Kütüphaneden almayı deniyorum. İnternette alıyorum. Küçük dükkanlardan, Charity shoplardan (bağış dükkanları) alıyorum. (İA3)”*
“Okuldan gönderiliyor her gün. Okuyoruz”(İA11)
“Kendi çocukluğumdan kitaplarım var, kütüphanelerden, online alırım” (İA12)
“Kitapçıdan, arada vakit buldukça kütüphaneden.” (TA1)
“Okuldan görev geliyor, her hafta bir kitap okuyoruz” (TA7)
“Alışveriş merkezinde kitap stantlarından, internette, arkadaşlardan değiş tokuş yapıyoruz”(TA9)

İngiliz annelerden altı anne çocuklarının 25-50, bir anne 50-100 ve diğer altı anne 100 den daha fazla kitaba sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kendilerinin sahip oldukları kitap sayılarının iki anne pek çok olmadığını (bir anne disleksi olduğu için okumakta zorlandığını belirtmiştir), iki anne 0-50, bir anne 50-100 ve diğer sekiz anne 100 den fazla kitaba sahip olduklarını söylemişlerdir. İngiltere’de anneler çocuklara kitap alma sıklıklarının bir anne düzenli olmadığını ve bir anne de çok sık olmadığını söylemiştir. Diğer anneler ise çok sık, haftalık, birkaç haftada bir, iki haftada bir, her ay gibi düzenli zaman aralıklarını belirtmişlerdir. Türk annelerden ise on tanesi 50’nin altında, bir tanesinin 50-100 arasında, diğer ikisinin de 100’ün üzerinde çocuklarının kitap sahibi olduğunu, on anne 50’nin altında, bir anne 50-100 arasında, iki anne ise 100’ün üzerinde kitap sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Türk annelerden TA5’in *“Henüz okuyamadıkları için şimdilik almıyoruz”* ifadesinden oldukça uzun aralıklara çocuklarına kitap aldıkları, İngiliz annelerin çocuklarına Türk annelerden daha sık kitap aldıkları görülmektedir.

Nitelikli Kitabın Özellikleri

Annelere nitelikli kitapların özellikleri sorulduğunda hem İngiliz hem de Türk anneler çocuklar için eğlenceli, eğitici olmasına, ilgi çekici, eğlenceli resimlerin bulunması, çocuklara uygun bir hikâye anlatımının olmasına vurgu yapmışlardır. İngiliz anneler ayrıca edebi iyi bir dille yazılmış, iyi bir ritme sahip, belirli ve anlamlı konuları olan (tarihi, doğa), anne çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirici, basit ve kolay anlaşılacak kelimeler içeren kitapları nitelikli kitap olarak görmekteyiz. Türk annelerden ikisi bu konuda fikir sahibi olmadıklarını, diğer anneler ise kitabın içeriğinin ve resimlerin hayal gücünü geliştirici, kitaptaki kahramanların davranışlarının olumlu olması, konu olarak değerler eğitimi içeren, mesaj veren niteliklere vurgu yapmışlardır. İfadelerinden hem Türk hem de İngiliz annelerin çocuk kitaplarının fiziksel ve içerik özelliklerine ilişkin değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Annelere ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir;

- “Çekici resimler, parlak renkler, ilginç, eğlenceli, iyi yazılmış hikâyeler. Julia Donaldson hikâyelerini çok severiz. Onlar pek çok ritmi içerir ve resimleri çok eğlenceli” (İA3)*
“Donuk ya da sıkıcı olmayan iyi bir hikâye, çok tuhaf saçma olmayan çocukların anlayabileceği resimler. Bilgilerini genişletecek, onlara gerçeği öğretecek ve onları düşünmeye teşvik edecek bir hikâye ve karakterler... Tarihe/tarihi karakterlere dayalı kitapları ve ayrıca doğada olup bitenleri açıklayan hikâyeleri anlatan kitapları severim. ...” (İA12)
“Öncelikle kitabın içeriği önemli, çocuğun yaş gurubu, okuduğum zamana çocuktaki hissiyatı, eğitici olmasına dikkat ediyorum.” (TA1)
“Bu konuda fikir sahibi değilim”(TA2)
“Çocukların zihnini açan ve onlara farklı şeyler kazandıran kitaplar yani bu daha çok yeni çıkan üçü yeni nesil çocuk kitapları

daha çok hoşuma gidiyor. Yani eskilerine göre daha farklı çocukların hayal dünyasını geliştirmeye yönelik.” (TA8)

“Değerler eğitimi var ya onunla ilgili kitaplar örneğin...” (TA10)

Kitap Seçiminde Annelerin Algıladıkları Yeterlilik Düzeyi

Annelere kitap seçimi konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli hissettikleri sorulduğunda, bir İngiliz anne dışında diğer bütün anneler kendilerini yeterli hissettiklerini belirtirken, Türk annelerden ise sadece dört tanesi kendini yeterli hissettiğini ifade etmiştir. Anneler kitapların sayıca fazla ve çok çeşitli olması, bu konuda özel bir eğitim almadıkları için iyi seçimler yapamadıklarını vurgulamışlardır. Yetersiz hissettiklerine ilişkin bazı anne görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Hayır, çocuklar için hangi tür kitaplar iyi emin değilim. Pek çok seçenek var, arasından en iyisini seçmek zor oluyor.” (İA1)

Hayır, çocuklar için hangi tür kitaplar iyi emin değilim. Pek çok seçenek var, arasından en iyisini seçmek zor oluyor.” (İA2)

“Hayır, ben bu konuda bir bilgilendirme ve eğitim almadım.”(TA2)

“Hissetmiyorum, çünkü çocuklarım kitap okumasını hiç sevmiyor.”(TA4)

“Bir bakıma hayır, dışarıda benim bilmediğim o kadar çok kitap var ki! Bu yüzden çocuklara yönelik yaşayan kitap fikirleri veren facebook gruplarını ve blogları takip ediyorum.” (İA12)

Annelerin çocuklarının gelişim düzeylerinin ve ilgilerinin farkında oldukları görülmüştür. Zaman ayırarak önce kitabı okudukları, daha sonra kitabı seçtikleri için kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Yeterli hissettiklerine ilişkin bazı anne görüşleri de aşağıdaki gibidir.

“Evet daima kitap almadan önce araştırırım. Çocuğum için yararlıysa satın alırım.” (İA5)

“Evet. Yaştan ziyade her çocuk için ayrı ayrı seçerim. Örneğin benim 14 yaşındaki çocuğum engelli ve hala todler bu yüzden onun favori kitapları Peppa Pigs. Ben ve Holly, Ayı Avına gidiyoruz...Genellikle çocuklar ilgilendikleri kitapları belli eder.” (İA8)

“Bir bakıma evet. Kitapçı ya da kütüphaneye gittiğimde birçok kitabın içeriğine, çocuğumun okuma seviyesine uygunluğuna ve kitabın içeriğini kontrol ederim.” (İA12)

“Yeterli olduğumu düşünüyorum. Kitabı önce kendim okurum, çocuğuma uygun olup olmadığına karar veriyorum.”(TA1)

“Evet, çünkü kitap alırken yazarına, basım sayısı, yorumlara içeriğe bakarım.” (TA3)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve İngiltere’de yaşayan 0-8 yaş grubu çocuğa sahip annelerin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmaya katılan Türk ve İngiliz anneler uyku saatinde, yatakta kitap okuduklarını, kitap okuma amaçlarının ise çocuklarının gelişim alanlarını desteklemek, hoş vakit geçirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak, eğitim, duygu ve düşüncelerini kontrol etmek ve kendilerini ifade etmek, çocuk, kitap ve yazar arasında bir ilişki kurmak olarak ifade etmişlerdir. İngiliz annelerin çoğu çocuklarına kitap okumaya çok erken dönemde başladıklarını, gün içinde de kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Türk annelerinin çoğu çocuklarıyla düzenli okuma saatlerinin olmadığını, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmek için de kitap okuduklarını söylemişlerdir. Ülkemizde yapılan farklı bir çalışmada da anneler haftada bir ya da kez 10- 20 dk süreyle çocuklarına kitap okudukları belirlenmiştir (Akıncı Coşkun ve Akkurt, 2022). Annelerin bu cevapları karşılaştırıldığında İngiliz annelerin daha farklı amaçlara sahip oldukları, ifade ettikleri amaçlar değerlendirildiğinde ise çocuk kitabının önemine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Çocuk kitaplarının en temel amacı çocukları eğlendirmek, hoşça vakit geçirmek, bu eğlenceli süreçte de çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan bir araştırmada okul öncesi yıllarında resimli kitaplar, dergiler, farklı basılı materyallerle tanışan çocukların sözlü dil becerileri ve kelime dağarcığı düzeylerinde artış, ileriki dönemlerde okuma kültürü, okuma zevki, sözlü ve yazılı iletişimde daha yetkin kişiler olarak görülmüştür (Mol ve Bus,

2011). Bu bağlamda annelerin, kitap okuma amaçlarına ilişkin sahip oldukları bakış açısı, çocukları için seçecekleri kitapların özelliklerini de etkileyecektir. Çocukların okurken eğleneceği, keyif alacağı kitaplarla buluşturulması, çocuğun kitaba olan tutumu, kitapla olan ilişkinin sürdürülmesi ve sonuç olarak kitap okuma alışkanlığının kazanılması açısından önemlidir.

İngiltere'deki annelerin, kütüphaneleri ve ikinci el kitapları daha çok kullandığı, sık periyotlarda çocuklarına kitap temin ettikleri görülmektedir. Türkiye'de ise bir anne kütüphaneden ve okuldan kitap aldığını, diğer annelerin ise kitapları genellikle satın aldıkları görülmüştür. Akıncı Coşkun ve Akkurt (2022) da çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Kütüphaneler, özellikle çocuk ve okul kütüphaneleri, çocukların kitaba kolayca ve maliyetsiz erişebildiği en önemli yerlerdir. Ancak Türkiye'de ailelerin kütüphane alışkanlığının çok olmadığı görülmektedir. Kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı “kültür” ile ilişkilidir. Bu durumun o toplumda kültür haline gelebilmesi ise tamamen alışkanlıkla ilgilidir. Bu alışkanlık için, en uygun dönem, pedagojik açıdan da bakıldığında 3-6 yaş arası görülmektedir (Kakırman Yıldız, 2015). İngiltere'de ikinci el kitap satın alma yaygınken, Türkiye'de annelerin kitapları değiş tokuş ettiği görülmektedir. İkinci el kitap kullanımının yaygınlaşması, hem aile ekonomisine katkısı, hem de çevreci bakış açısıyla doğaya katkısı oldukça değerlidir. Çünkü 2006 yılında Çocuk Vakfı tarafından yapılan ankette, çocuk kitapları ihtiyaç listesinde 235. sırada yer almaktadır. Özellikle günümüz ekonomik koşulları dikkate alındığında kitabın yerinin daha da aşağılara çekileceği öngörülebilir. Bu nedenle kütüphaneler, ikinci el kitapların kullanımının yaygınlaşması çok değerlidir. Ayrıca İngiltere'de kitabın hediye olarak gelmesi, annelerin çocukluk kitaplarını çocukları için kullanabilmeleri önemli birer bulgu olarak değerlendirilebilir. Çocuklara hediye seçerken gittikçe oyuncağa ve kıyafete yönelim söz konusudur. Ancak özel günlerde hediye olarak kitap seçilmesi, kitaba verilen değer göstergesidir. Çocukluktan kalan kitapların kullanılması da yine yıllarca kullanılabilecek şekilde kalabilen kitapların kalitesinin ve bu kitapların özenle saklanmış olması kitaba verilen değer göstergesidir.

İngiliz anne ve çocukların Türk anne ve çocuklardan daha çok kitaba sahip oldukları söylenebilir. Amerika'da yapılan bir araştırma 0-17 yaş arası çocukların bulunduğu ortalama bir evde 104 çocuk kitabı bulunduğunu, ancak, geliri 35.000 doların altında olan hanelerin yalnızca 69 çocuk kitaba, İspanyol ailelerin 91 kitaba, Afrikalı-Amerikalı ailelerin ise evde ortalama 67 çocuk kitaba sahip olduğunu göstermektedir (New National Research on Children's Reading, 2017). Uluslararası ortalamada, öğrencilerin çoğunun evlerinde 25'ten fazla kitap bulunurken, 2006 yılında yapılan araştırma Türkiye'de, öğrencilerin yalnızca yüzde 19'unun, 25'ten fazla kitaba sahip olduğunu göstermektedir (Çocuk Vakfı Raporu, 2006). Ailenin sahip olduğu kitap sayısı, evde bir kütüphanenin varlığı ve kitap okuma konusunda rol modelliği, çocuğa aile ve kitap arasındaki ilişki konusunda mesajlar verir, bu nedenle zengin uyaranlı bir aileye doğan çocuk daha şanslı olabilir. Annelere nitelikli kitapların özellikleri sorulduğunda ise İngiliz anneler nitelikli çocuk kitaplarına ilişkin daha çok fiziksel özelliklere ilişkin bilgi vermişlerdir. Her iki ülkede de anneler kitapların eğitici amacını ifade etmişlerdir. Kıldan ve Gümrükçü Bilgici (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, ebeveynlerin genel olarak, çocuk kitaplarının eğitici ve ders verici nitelikte olması gerektiğini savundukları görülmektedir. Ancak çocuk kitaplarından beklenen geleneksel eğitici, kitap okuma alışkanlığının önündeki engellerden biridir. Çocuklar günümüzde, kitabın karşısındaki en güçlü rakipleri olan ve kolaylıkla ulaşabildikleri, televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi ekranlar sayesinde çaba sarf etmeden eğlenceli zaman geçirebilirken, çocuk kitaplarının da çocuğun eğlenceli zaman geçirmesini sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle özellikle çocukların ilk karşılaştıkları çocuk kitaplarının temel amacı çocuğu eğitmek değil eğlendirmek olmalıdır. Çocuk ancak kitap sayesinde iyi zaman geçirirse, kitap okumayı yaşamı boyunca alışkanlık haline getirebilir (Öztürk Samur ve Çiftçi, 2019).

Türk annelerin çoğunun, İngiliz annelerin aksine nitelikli çocuk kitaplarını seçme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Kendini kitap seçiminde yetersiz hisseden anneler, bu konuda eğitim almadıkları için piyasada yer alan pek çok kitap arasından doğru kitabı seçmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öztürk Samur ve Çiftçi (2019) tarafından yapılan çalışmada da ailelerin çoğunluğunun çocuk kitabı seçme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda; Türk annelerin, İngiliz annelere göre çocuklarına daha geç kitap okumaya başladıkları, düzenli olarak her gün kitap okumadıkları, kitap okumanın yararları konusunda görüşlerinin daha sınırlı olduğu, kütüphane kullanımının ve ikinci el çocuk kitabı satın almanın daha az yaygın olduğu, daha az sıklıkta çocuklarına kitap aldıkları, Türkiye'deki anne ve çocuklarının İngiltere'deki annelerden ve çocuklarından daha az kitaba sahip oldukları, Türkiye'deki annelerin kitap seçimi konusunda kendilerini daha yetersiz hissettikleri, nitelikli kitapların sahip olması gereken özelliklerine ilişkin daha az görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumu değiştirmek için araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmacılara yönelik öneriler; bu çalışmada yalnız anneler katılımcı olarak yer almıştır. Başka bir çalışmada babaların katılımcı olduğu babaların da kitaplara ilişkin görüşleri incelenebilir. Bu çalışmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Gelecekteki yapılacak başka bir çalışmada veri kaynağı çeşitliliğine gidilerek veriler görüşmeye ek olarak gözlem yoluyla toplanabilir.

Uygulayıcılara ilişkin öneriler;

Annelere ve çocuğa bakım veren diğer kişilerin farkındalık seviyelerini yükseltebilmek amacıyla kitabın erken yaşta çocukla buluşturulmasının ve düzenli kitap okumanın önemi ve nitelikli kitap seçimi konusunda, okullar başta olmak üzere, çeşitli kurumlar, TV (çizgi film, çocuk programları vb.), sosyal medya ve diğer iletişim araçları aracılığıyla bilgilendirilmeli, ailelere rehberlik edilmelidir. Türkiye'de alım gücünün zayıflamasıyla nitelikli kitabı satın almak gittikçe güçleşmektedir. Bu nedenle ailelerin kendileri ve çocukları için kendi evlerinde kütüphane oluşturabilmesine yönelik kitaba ulaşım resmi kurumlarca desteklenebilir. Her iki yazar İngiltere'de araştırma ve yaşam deneyimine sahiptir. İngiltere'de yer alan kütüphaneleri gözleme, inceleme ve çeşitli etkinliklerine katılma fırsatı bulmuşlardır. Araştırmacıların görüşleri kütüphanelerin oldukça yaygın olması, kaynakların zenginliği ve ulaşımın kolay olması yönündedir. İngiliz annelerin araştırmada da bahsettiği gibi kütüphaneler ve kütüphanenin kullanımı oldukça yaygındır. Aileler kütüphanelere kolaylıkla erişebilmektedir. Ülkemizde de, okul ve mahalle/ilçe vb. kütüphaneleri güçlendirilmeli ve çoğaltılmalıdır. Kütüphane bilinci yaygınlaştırılmalıdır. Kütüphanelerin aileler tarafından kullanımının teşvik edilmesine yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

Ayrıca, İngiltere'de doğum sertifikası ile birlikte aileye belediyeler tarafından kitaplar hediye edilmektedir. Doğduğu ilk aylardan itibaren kütüphanelerde bebek ve çocuklar için kitap okuma saatleri, tekerleme saatleri vb aktiviteler yapılmaktadır. Türkiye'de de kitapları çocuklara ulaştırmak için nüfus müdürlükleri, aile hekimliği, sosyal hizmetler ya da belediyeler vb. kurumlarla işbirliği yapılabilir. Türk ve İngiliz bazı anneler kitapları okuldan da temin ettiklerini belirtmişlerdir. Okullar nitelikli kitapların çocuğa ulaştırılmasında oldukça önemlidir. Bu nedenle okul içinde ailelerin de içinde yer aldığı ve kitap okuma odaklı etkinlikler, projeler çoğaltılabilir.

Teşekkür

Çalışmaya görüşleri ile katkı sağlayan annelere teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Akıncı Coşgun, A. ve Akkurt, S. (2022). Ebeveynlerin çocuklarına hikaye kitabı seçme ve okuma durumlarının incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1126-1144.
- Anderson, J., Anderson, A., Shapiro, J., & Lynch, J. (2001). Fathers' and mothers' book selection preferences for their four year old children abstract. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 41(4), 1. 189-210.
- Aram, D., Bergman Deitcher, D., & Adar, G. (2017). Understanding parents' attitudes towards complexity in children's books. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 56(4), 3. 26-44.
- Aram, D. & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 55-65.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82.

- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Bus, A. G., Belsky, J., van Ijzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early childhood research quarterly*, 12(1), 81-98.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother-child dyads. *The Journal of genetic psychology*, 153(4), 395-403.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çocuk Vakfı Raporu (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Yayınları. https://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf . Erişim Tarihi: 18.09.2023.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publishing.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational psychology*, 92(3), 466-477.
- Foy, J. G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Goodman, I. F., Hemphill, L., Snow, C. E., Barnes, W. S., & Chandler, J. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Harvard University Press.
- Hoffman, J. L., Teale, W. H., & Yokota, J. (2015). Kindergarten through grade 2: The book matters! Choosing complex narrative texts to support literary discussion. *YC Young Children*, 70(4), 8-15.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 100(2), 252-271.
- Jalongo, M. (2004). *Young children and picture books*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Kıldan, A. O. ve Gümrükçü Bilgici, B. (2011). Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 105-120.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- New National Research on Children's Reading (2017). <http://mediaroom.scholastic.com/press-release/new-national-research-childrens-reading-released-scholastic>. Erişim Tarihi: 24.09.2023.
- Owens Jr, R. E. & Robinson, L. A. (1997). Once upon a time: Use of children's literature in the preschool classroom. *Topics in Language Disorders*, 17(2), 19-48.
- Öztürk Samur, A. ve Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 327-354.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early child development and care*, 180(10), 1379-1389.
- Scarborough, H. S., Dorich, W., & Hager, M. (2001). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.

- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Švab, K. & Žumer, M. (2015). The value of a library catalog for selecting children's picture books. *Cataloging & Classification Quarterly*, 53(7), 717-737.
- Tekin, A. K. ve Tekin, G. (2006). Parents' knowledge level about the picture books they use for children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 159-168.
- Wray, D. & Medwell, J. (2015). Exploring a national book-gifting scheme: parents' and children's reactions. *Education 3-13*, 43(2), 209-222.
- Yıldız, A. K. (2017). Okul öncesi dönem çocuğunun eğitim ve gelişiminde kitabın rolü ve bu süreçte Anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 792-802.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 4
KAPSAYICI EĞİTİM ÜZERİNE HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZ
ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Bertan AKYOL¹, İbrahim KARAMANLIOĞLU²

Özet

Belirli bir konu veya alandaki bilimsel gelişmeleri izlemek ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olmak için bibliyometrik çalışmalar kullanılmaktadır. Belirlenen kriterler çerçevesinde veri tabanlarından ulaşılan yayınların birçok kategoride düzenlenmesini sağlayan bibliyometrik çalışmalar, bir alandaki yayınların araştırmacıların ihtiyaç duyacağı şekilde tasnif edilmesini sağlamaktadır. Bu yöntemle literatürdeki boşluklar belirlenebilmekte ve yeni araştırmalar için yol gösterici olabilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Türkiye’de “kapsayıcı eğitim” üzerine yayınlanmış lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analiz ile incelenmesidir. Bu amaçla YÖKTEZ veri tabanında erişime açık yayımlanan 34 lisansüstü tez çalışması ulaşılmıştır. Ulaşılan verilerin dağılımları için MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Çalışmada incelenen tezler tür, dil, yayımlanma yılı, anabilim dalı, danışman unvanı, araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi ve anahtar kelimelerine ilişkin dağılımları açısından incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan 34 lisansüstü tez çalışmasının 25’i yüksek lisans ve 9’u doktora tezidir. Araştırma sonucunda incelenen çalışmaların %91,2’sinin Türkçe, %8,8’inin ise İngilizce yazıldığı belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitim anahtar kelimesini içeren lisansüstü tezlerde 2020 yılından sonra bir artış yaşandığı tespit edilmiştir. Konuya ilişkin hazırlanan tez çalışmalarının en çok Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yazıldığı görülmüştür. Hazırlanan tez çalışmaları danışmanlarının unvanlarına göre incelendiğinde ise en fazla “Prof. Dr.” unvanına sahip danışmanlarla çalışmaların hazırlandığı belirlenmiştir. Tezlerde en çok nitel araştırma yöntemlerinin seçildiği tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler incelendiğinde, “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesinden sonra en sık kullanılan anahtar kelimelerin, “Tutum”, “Sosyal Bilgiler”, “Öz yeterlik” olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma Türkiye’de kapsayıcı eğitim konusuna ilişkin tezlerin genel özelliklerini ortaya koymuştur. İlgili alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacıları yönlendirecek veriler üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Lisansüstü tez, Bibliyometrik analiz

GİRİŞ

Akademik yayınların sayısı hızla artmakta ve yayınlanan her çalışmanın güncel kalması giderek imkansız hale gelmektedir. Bu bilgi birikimi aktif olarak kanıt toplama yeteneğini engeleyebilmektedir (Briner ve Denyer, 2012). Bu nedenle, literatür taramaları, mevcut bilgi tabanını etkili bir şekilde kullanmak, bir araştırma hattını ilerletmek ve mesleki muhakeme ve uzmanlığı kullanma ve sürdürme uygulamasına ilişkin kanıt dayalı içgörü sağlamak için geçmiş araştırmaların sentezlenmesinde giderek daha önemli bir rol üstlenmektedir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bilimsel çalışmaların kümülatif bir yapısı vardır. Dolayısıyla bu çalışmaların tasnif edilmesi oldukça önemlidir (Glänzel, 2003).

Akademisyenler daha önceki araştırmaları tasnif etmek için farklı niteliksel ve niceliksel literatür tarama yaklaşımlarını kullanmaktadır. Bunlar arasında bibliyometrik araştırma, bilim insanlarının veya bilimsel faaliyetlerin istatistiksel ölçümüne dayanan sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir bir inceleme süreci sunma potansiyeline sahiptir (Broadus, 1987; Diodato, 2012). Belirli bir konu veya alandaki bilimsel gelişmeleri izlemek ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olmak için bibliyometrik çalışmalar kullanılmaktadır. Belirlenen kriterler çerçevesinde veri tabanlarından ulaşılan yayınların birçok

¹ Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, bertan.akyol@adu.edu.tr , ORCID: 0000-0002-1513-1885

² Okul Müdürü, Didim Fevzipaşa Akbudak İlkokulu, Aydın/Türkiye, i.ka09@hotmail.com , ORCID: 0000-0002-4779-8174

kategoride düzenlenmesini sağlayan bibliyometrik çalışmalar, bir alandaki yayınların araştırmacıların ihtiyaç duyacağı şekilde tasnif edilmesini sağlamaktadır (de Bellis, 2009). Bu yöntemle literatürdeki boşluklar belirlenebilmekte ve yeni araştırmalar için yol gösterici olabilmektedir (Aria ve Cuccurullo, 2017).

Literatüre dayalı bilimsel çalışmaların geçtiğimiz yüzyılın ilk yıllarına kadar uzanan uzun bir geçmişi vardır. Ancak bu alandaki araştırmaların miktarına karşın bibliyometri teriminin ilk kez basılı olarak ortaya çıkışı 1969 yılına dayanmaktadır (Pritchard, 1969). Burada bibliyometri “Matematiksel ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer iletişim araçlarına uygulanması” şeklinde tanımlanmıştır (Wilson, 1999). Bibliyometri terimi, Latince ve Yunancada kitap anlamına gelen “biblio” ile ölçü bilimi anlamına gelen “metrics” köklerinden türemiştir (Sengupta, 1992). Bibliyometrinin ilk kanıtı, de Candolle’un bilimsel toplulukların üyeliğine göre ulusların bilimsel gücündeki değişiklikleri tanımladığı 1873 yılına kadar uzanmaktadır. Bu çalışmayla bir ulusun bilimsel başarısını etkileyebilecek faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır (van Raan, 2004).

Bibliyometrik çalışmalara ilgi artmaya başladıkça spesifik yayınlar da ortaya çıkmaya çıkmaya başlamıştır. Bu alandaki ilk süreli yayın, 1978 yılında Tibor Braun tarafından kurulan “Scientometrics” dergisidir. Ancak 1980’li yıllarda bibliyometrik çalışmalara olan bu ilgi, bu tür çalışmalar yapmak isteyen araştırmacıların karşı karşıya kaldığı sınırlara dayanmıştır. Belgelerin bulunmaması, verilerin elle toplanması ve belgelerin elde edilmesi için alınan lisans ücretlerinin tümü bu alanda ilerlemeyi engellemiştir. Bu atılım, 1990’lardaki yeni teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak gerçekleşmiştir (Glänzel, 2003). Teknolojik gelişmelerin sonucunda dergi bilgilerini kağıt ciltlerde derleyen geleneksel indeksleme sistemlerinin yerini çevrimiçi veri tabanları almıştır. Artık binlerce dergi, makale, kitap ve bildiri için indeksleme bilgisi sağlayan birçok özel veya çok disiplinli veri tabanı bulunmaktadır (Andrés, 2009). Kuşkusuz teknolojik çağ, bibliyometrik alanda çok büyük ilerlemelerin kaydedilmesine olanak sağlamıştır (de Bellis, 2009).

Bibliyometri diğer tekniklerden farklı olarak daha objektif ve güvenilir analizler sağlamaktadır. Günümüzde yeni bilgiler, kavramsal gelişmeler ve verilerin hacmi giderek artmakta ve bu durum bibliyometrinin geniş bir bilgi birikimine yapılandırılmış bir analiz sağlamaktadır. Bibliyometri bu noktada bilgi birikimlerinin zaman içindeki eğilimleri, araştırılan temalara yönelik çıkarsama yapmak, disiplinlerin sınırlarındaki değişimleri belirlemek, en üretken akademisyenleri ve kurumları tespit etmek ve mevcut araştırmaların profilini sunmak için yararlı hale geldiği ortamdır (Crane, 1972; akt. Aria ve Cuccurullo, 2017).

Bu kapsamda çalışmanın amacı Türkiye’de kapsayıcı eğitim üzerine yayınlanmış lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analiz ile incelenmesidir. Kapsayıcı eğitim son yıllarda önemi giderek artan bir konudur ve bu konuya ilişkin literatürde henüz bibliyometrik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu hususlar araştırma konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın tasarlanması basamağında belirlenen araştırmanın ana problem cümlesi “Türkiye’de kapsayıcı eğitim konusunda hazırlanmış olan erişime açık lisansüstü tezlerin bibliyometrik profilinin durumu” şeklinde belirlenmiştir. Ana problemin genişletilmesini sağlamak amacıyla belirlenen aşağıdaki sorular ise araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır:

1. Çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmalar hazırlandığı dillere göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
5. Çalışmaların, tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Çalışmalarda en sık kullanılan anahtar sözcükler nelerdir?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Küresel çapta sosyal içerme, hükümet politikalarının ana odak noktası haline gelmiştir. Eğitim reformu genel olarak sosyal entegrasyon ve uyumun sağlanmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Yakın zamana kadar normal eğitim ile özel eğitim arasındaki ayrım, farklı nitelikteki çocuklar için onların özelliklerine uygun türde eğitim fikrine dayanmaktaydı. Kapsayıcı eğitim fikri, her ne kadar tarihsel olarak özel eğitim alanındaki tartışmalar ve reformlarla yakından ilişkili olsa da toplumsal

bütünleşme yaklaşımı açısından aslında özel eğitimin çok ötesine geçmektedir (Armstrong vd., 2010). Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların aynı sınıflarda, aynı okullarda olması anlamına gelir. Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) kapsayıcı eğitimin, yalnızca engelli çocuklar için değil, aynı zamanda azınlık dillerini konuşanlar ve dışlanmış gruplar için de gerçek öğrenme fırsatları anlamı taşıdığını belirtmiştir (UNICEF, 2023). Stubbs (2008) ise kapsayıcı eğitimi, evrensel kalite hakkını ve ihtiyaca uygun eğitimi gerçeğe dönüştürmeyi amaçlayan çok çeşitli stratejiler, etkinlikler ve süreçler olarak ifade etmiştir.

Dünya Özel İhtiyaçlar Eğitimi Konferansı-Salamanca Bildirisi ve Özel İhtiyaçlar Eğitimi Eylem Çerçevesi (1994) kapsayıcı eğitime öncelikli vurgu yapan ilk küresel girişimdir. Bu bildiride eğitim sistemlerinin çocukların farklı özellikleri ve ihtiyaçlarının çeşitliliğinin dikkate alınması gerektiği bildirilmiştir. Bildiride, bu kapsayıcı yönelime sahip normal okullar, ayrımcı uygulamalarla mücadele etmenin, kapsayıcı bir toplum oluşturmanın ve herkes için eğitim sağlamanın en etkili yolu olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitimin benimsendiği normal okullarda, çocukların çoğunluğuna etkili eğitim sağlandığı ve bunun sonucunda tüm eğitim sisteminin verimliliğinin ve maliyet etkinliğinin artabileceği ileri sürülmüştür. Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Sözleşmesi (2006) ise engelli bireylerin haklarını açıkça ortaya koyan bir insan hakları belgesidir ve dünya çapında kapsayıcı eğitim için en önemli araçtır. Sözleşmeyi imzalayanların (Arnavutluk, Arjantin, Brezilya, Çin, Danimarka, Türkiye, Yunanistan, İsviçre, Birleşik Arap Emirlikleri, Amerika Birleşik Devletleri, Sırbistan dahil 194 ülke) engelli herkesin insan haklarından tam olarak yararlanmasını teşvik etmesi, koruması ve güvence altına alması ve aynı zamanda yasa önünde tam eşitlikten yararlanmasını sağlaması gerekmektedir (Chennat, 2019).

Kapsayıcı eğitimin kökenleri, akademisyenler arasındaki tartışmalara ve kültürel, sosyal, ekonomik ve kurumsal yaşamın gündelik etkileşimleri yoluyla normallığın inşasını sorgulayan, ortaya çıkan engellilik politikalarına dayanmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde kapsayıcı eğitimin büyümesi kısmen bu ülkelerin okul ve eğitim kaynaklarına erişimin sosyal ve eğitimsel avantajlarını teşvik etme çabalarını yansıtmaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) üye devletlerin kapsayıcı eğitimi teşvik etmesinde olduğu gibi teşvik retoriğinin ve birinci dünya ülkelerinden politika ödünç alma sınırlamalarının ötesine geçen ilerici bir eğitim gündemini ilerletme fırsatı bulunmaktadır (Armstrong, 2005). Gelişmekte olan ülkelerde (Arjantin, Polonya, Türkiye vb.) kapsayıcı eğitim, farklı şekillerde kullanılabilir. Bazen UNESCO'nun "Herkes için Eğitim" politikasıyla doğrudan bağlantılı olduğu durumlarda sosyal adalet çerçevesinde bazen de engelli çocuklara yönelik eğitim hizmetlerinin sağlanmasına yönelik bir politika seçeneği olarak kullanılabilir (Armstrong vd., 2010).

Kapsayıcı sistemler, her kökenden öğrencilerin sınıfa getirdiği benzersiz katkılara değer vermekte ve farklı grupların herkesin yararına olacak şekilde yan yana büyümesine olanak tanınmaktadır (Schuelka, 2018). Kapsayıcı eğitim öğrenmenin doğumda başladığını ve yaşam boyunca devam ettiğini kabul etmekte ve evde, toplulukta ve resmi ve resmi olmayan durumlarda öğrenmeyi de içermektedir (Stubbs, 2008). Dinamik bir süreçtir. Kültüre ve bağlama göre sürekli gelişmektedir. Toplulukların, sistemlerin ve yapıların ayrımcılıkla mücadele etmesini, çeşitliliği kutlamasını, katılımı teşvik etmesini ve herkes için öğrenme ve katılımın önündeki engelleri aşmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Armstrong, vd., 2010). Kapsayıcı eğitimde yaş, cinsiyet, etnik köken, dil, sağlık durumu, ekonomik durum, din, engellilik, yaşam tarzı ve diğer farklılık biçimlerine göre tüm farklılıklar kabul edilmekte ve saygı duyulmaktadır. Barış, hoşgörü, kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve sosyal adaletin olduğu bir dünya yaratma hedefiyle kapsayıcı kalkınmayı teşvik eden daha geniş bir stratejinin parçası olan kapsayıcı eğitim; herkesin temel ihtiyaçlarının ve haklarının karşılandığı bir alandır (Chennat, 2019). Kapsayıcı eğitimde önemli olan, öğrenciyi sisteme uyacak şekilde değiştirmek değil, sistemi öğrenciye uyacak şekilde değiştirmektir (Stubbs, 2008).

Başarılı kapsayıcı eğitim, okul dönüşümünü ve sistem değişikliğini gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitimin tüm çocukların günlerinin büyük bölümünde genel sınıflarda bir arada olmaları anlamına geldiğini vurgulamak önemlidir. Bunun, tüm çocuklar için öğrenci başarısı ve sosyal refah üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır ve özel okullardan ve özel sınıflardan çok daha verimli ve etkilidir (Schuelka, 2018). Çoğu zaman "kapsayıcı eğitim" terimi engelli çocuklara yönelik eğitim ile eşanlamlı hale gelebilmektedir. Kapsayıcı eğitimin temel motivasyonu bu olsa da başarılı kapsayıcı uygulamalar, etnik köken, dil, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi pek çok farklı özelliğe sahip tüm çocuklar için başarılı olacaktır (Chennat, 2019).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada kapsayıcı eğitim alanında hazırlanmış lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik profilini ortaya koymak üzere betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, herhangi bir alanda yayımlanmış çalışmaların matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmesidir. Bibliyometrik analiz için yapılması gereken işlem adımlarını Zupic ve Cater (2015); araştırmanın tasarlanması, bibliyometrik verilerin derlenmesi, analiz, görselleştirme ve yorumlama olarak ifade etmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırma tasarımının ardından bibliyometrik verilerin derlenmesi için veri tabanının belirlenmesi ve konuya ilişkin araştırma kapsamında incelenecek olan yayınların filtrelenmesi işlemine geçilmiştir. Araştırma kapsamında bibliyometrik analizde incelenecek olan verilerin tespit edilebilmesi için YÖKTEZ veri tabanı esas alınmıştır. Bu araştırmada “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesi kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda YÖKTEZ veri tabanında erişime açık yayımlanan 34 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmış ve bu tez çalışmaları incelenmiştir. Araştırmada incelenen lisansüstü tez çalışmaları EK-1’de verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

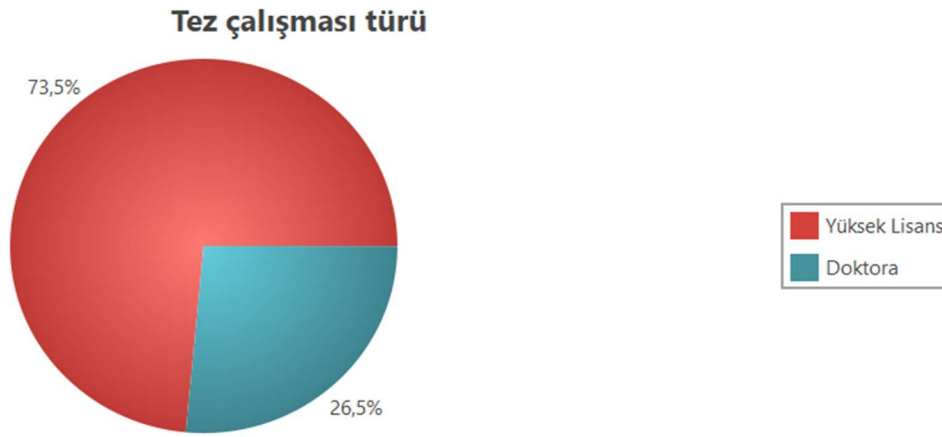
Çalışmada bibliyometri yönteminden yararlanılmıştır. Bibliyometri, herhangi bir alanda yapılan yayınlarla ilgili verilerin toplanması ve yorumlanmasını ifade etmektedir (Sengupta, 1992). YÖKTEZ veri tabanına kayıtlı lisansüstü tez çalışmalarından “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesine sahip olan çalışmalara yönelik bibliyometrik analizi temel alan bu çalışmada, tezler tür, dil, yayımlanma yılı, anabilim dalı, danışman unvanı, araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi ve anahtar kelimelerine göre incelenmiştir. İlgili tezlerin belirlenmesi sonucunda elde edilen veriler MAXQDA 2020 programına aktarılmış, dağılımları raporlanmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

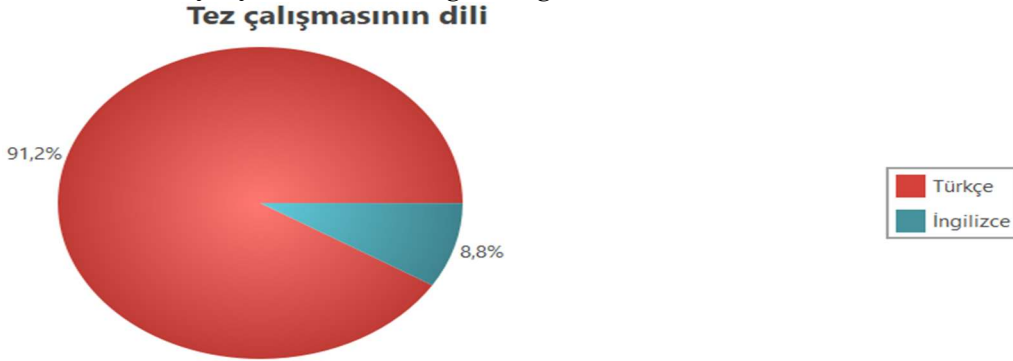
Çalışmada “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesi kullanılarak yapılan taramada 34 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan lisansüstü tez çalışmaları araştırma soruları kapsamında incelenmiş ve bulgular raporlanıp yorumlanmıştır. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının türlerine göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

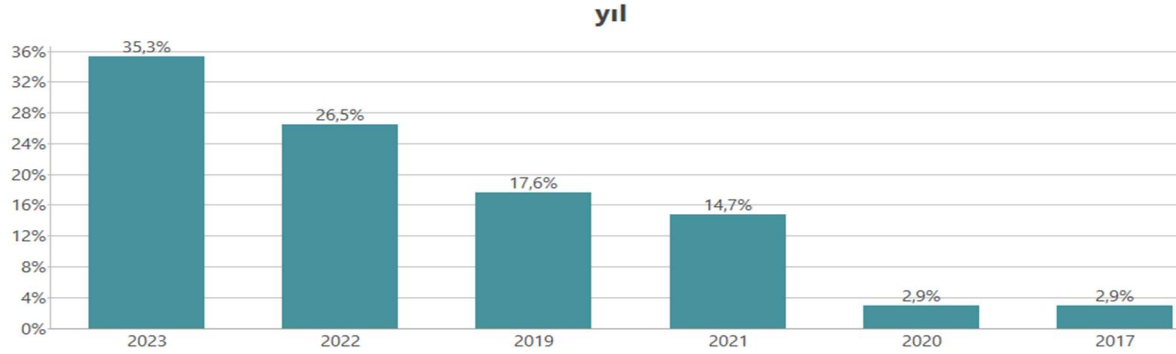
İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının türlerine göre dağılımı



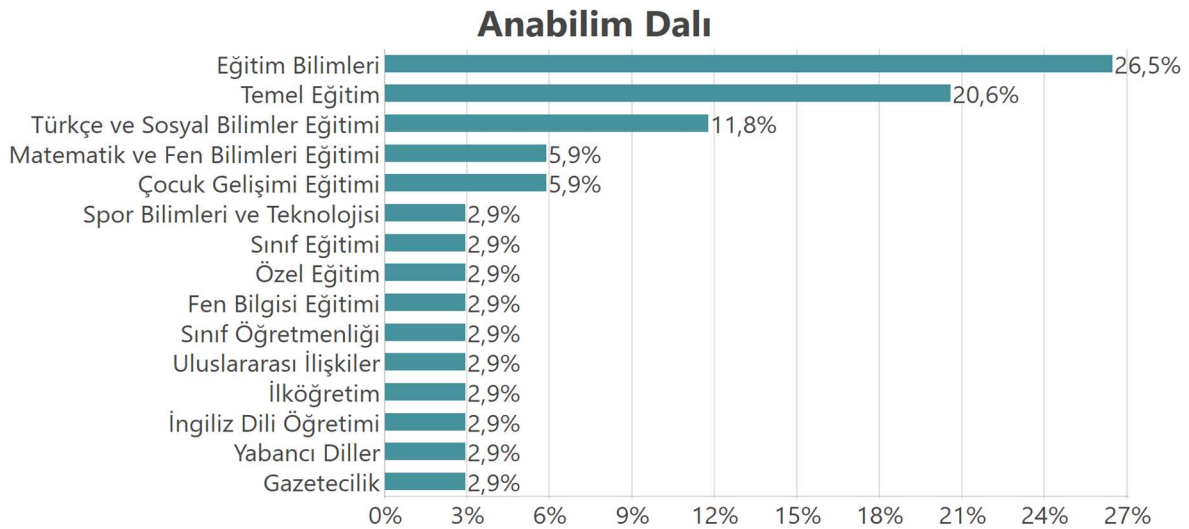
Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırmada incelenen lisansüstü tez çalışmalarının %73,5’i “Yüksek Lisans” derecesinde %26,5’i ise “Doktora” derecesinde hazırlanmış çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Yüksek Lisans derecesinde hazırlanan tez çalışmalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının diline göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2*İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının diline göre dağılımı*

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırmada incelenen lisansüstü tez çalışmalarının %91,2’si “Türkçe” dilinde %8,8’i ise “İngilizce” dilinde hazırlanmış çalışmalar olduğu belirlenmiştir. İngilizce hazırlanan çalışmaların tümünün “Yüksek Lisans” derecesinde hazırlandığı çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3*İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı*

Şekil 3 incelendiğinde lisansüstü tez çalışmalarının %2,9’u 2017 yılında, %2,9’u 2020 yılında, %14,7’si 2021 yılında, %17,6’sı 2019 yılında, %26,5’i 2022 yılında ve %35,3’ü 2023 yılında hazırlanmış çalışmalar olduğu belirlenmiştir. 2018 yılında konuyla ilgili bir lisansüstü tez çalışmasına ulaşılamamıştır. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının anabilim dallarına göre dağılımı Şekil 4’te verilmiştir.

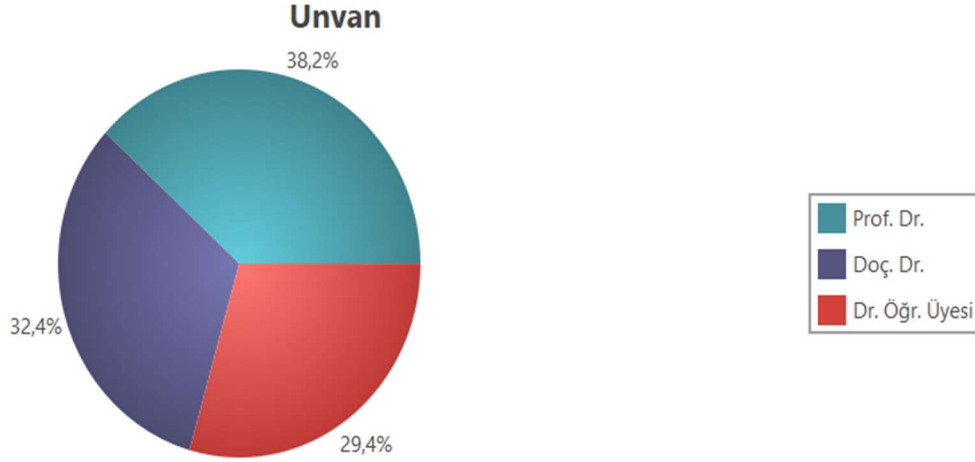
Şekil 4*İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının anabilim dallarına göre dağılımı*

Şekil 4 incelendiğinde hazırlanan tez çalışmalarının %26,5 ile en fazla “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı”nda yazıldığı tespit edilmiştir. Onu sırasıyla “Temel Eğitim (%20,6)”, “Türkçe ve Sosyal Bilimler

Eğitimi (%11,8)”, “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (%5,9)”, “Çocuk Gelişimi Eğitimi (%5,9)”, “Spor Bilimleri ve Teknolojisi (%2,9)”, “Sınıf Eğitimi (%2,9)”, “Özel Eğitim (%2,9)”, “Fen Bilgisi Eğitimi (%2,9)”, “Sınıf Öğretmenliği (%2,9)”, “Uluslararası İlişkiler (%2,9)”, “İlköğretim (%2,9)”, “İngiliz Dili Öğretimi (%2,9)”, “Yabancı Diller (%2,9)” ve “Gazetecilik (%2,9)” anabilim dallarının takip ettiği belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak en fazla “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı” altında lisansüstü tez çalışması hazırladığı söylenebilmektedir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının danışman unvanlarına göre dağılımı Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5

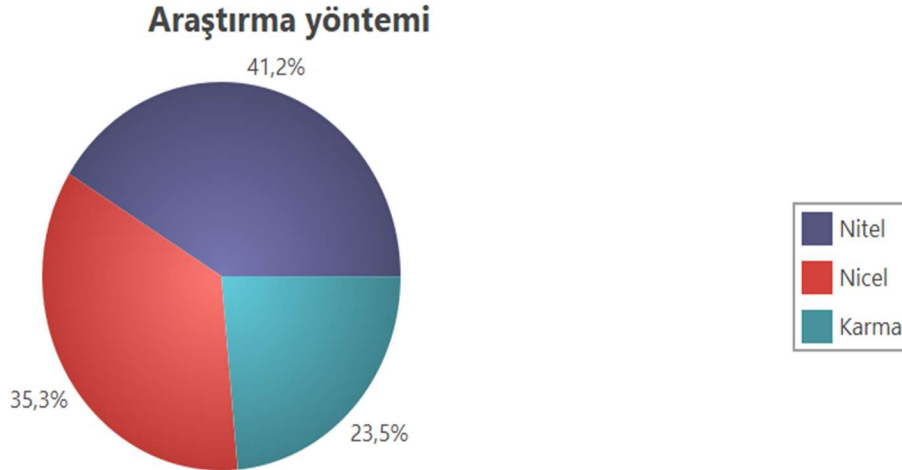
İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının danışman unvanlarına göre dağılımı



Şekil 5’te görüldüğü üzere hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarına %38,2 ile “Prof. Dr.” unvanına sahip akademisyenlerin danışmanlık ettiği tespit edilmiştir. Onu sırasıyla %32,4 ile “Doç. Dr.” unvanına ve %29,4 ile “Dr. Öğr. Üyesi” unvanına sahip akademisyenlerin incelenen tez çalışmalarına danışmanlık ettiği belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6

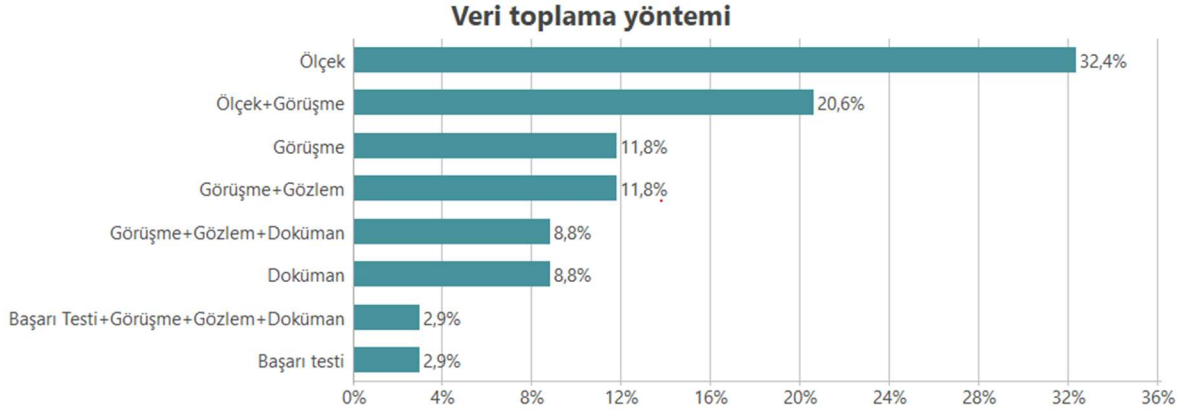
İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı



Şekil 6’da görüldüğü üzere hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının %41,2’si “Nitel”, %35,3’ü “Nicel” ve %23,5’i ise hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “Karma” araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleriyle daha detaylı bilgilere ulaşılması araştırmacıların bu yöntemi tercih etmelerinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Karma yöntemlerin uygulamada bazı zorlukları olabileceği için daha az tercih edilebilmektedir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının veri toplama yöntemlerine göre dağılımı Şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7

İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının veri toplama yöntemlerine göre dağılımı



Şekil 7 incelendiğinde hazırlanan tez çalışmalarının %32,4'ünün “Ölçek”, %20,6'sının “Ölçek+Görüşme”, %11,8'inin “Görüşme”, %11,8'inin “Görüşme+Gözlem+Doküman”, %8,8'inin “Doküman”, %2,9'unun “Başarı Testi+Görüşme+Gözlem+Doküman” ve %2,9'unun “Başarı testi” kullanılarak verileri toplandığı tespit edilmiştir. Nicel araştırmaların neredeyse tamamında ölçek kullanılmış sadece bir nicel araştırma olarak tasarlanan lisansüstü tez çalışmasında veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların bir kısmında yalnızca görüşme bir kısmında ise görüşme ve gözlem yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma yöntemlerinin dağılımına bakıldığında nitel yöntemler ağırlıklı olarak kullanılmış olsa da veri toplama yöntemlerinde ilk sırayı nicel araştırma yöntemlerinde bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek yönteminin yer aldığı belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının anahtar kelimelerine göre oluşturulan kod bulutu Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8

Lisansüstü tez çalışmalarının anahtar kelimelerine göre oluşturulan kod bulutu



İncelenen tez çalışmaları için veri tabanında tarama yapılırken “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesi kullanılmış ve bu nedenle incelenen 34 çalışmada “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesinin kullanıldığı belirlenmiştir. Onu sırasıyla, “Tutum”, “Sosyal Bilgiler”, “Öz yeterlik”, “Okul öncesi öğretmenleri”, “Kapsayıcılık”, “Sınıf içi uygulama”, “Okul yöneticisi”, “Ölçek”, “Dezavantajlı çocuklar”, “Öğretmen adayları”, “Özel gereksinimi olan öğrenciler”, “Öğretmen görüşleri”, “Fen Bilimleri öğretmenleri” ve “Sığınmacı öğrenciler” anahtar kelimelerinin takip ettiği görülmüştür. Kod bulutunda görülen diğer anahtar kelimelerin incelenen tez çalışmalarında da az sıklıkta kullanıldıkları belirlenmiştir. Sık kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmen ve okul

yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik düzeylerini ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu söylenebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada kapsayıcı eğitim konusunda hazırlanmış lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi yapılmıştır. Araştırmada Türkiye’de kapsayıcı eğitim konusunda hazırlanmış olan ve “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesini içeren lisansüstü tez çalışmaları araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada YÖKTEZ veritabanında “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesi kullanılarak 34 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan 34 lisansüstü tez çalışmasının bibliyometrik profili; tez türü, dili, yayımlanma yılı, anabilim dalı, danışman unvanı, araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi ve anahtar kelimelerine göre incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; incelenen tez çalışmalarının %73,5’inin yüksek lisans %26,5’inin doktora derecesinde hazırlandığı belirlenmiştir. İncelenen tez çalışmalarının %91,2’sinin Türkçe %8,8’inin İngilizce hazırlandığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim konusunda hazırlanan tez çalışmalarının en az 2017 yılında hazırlandığı, 2019 yılında sayıca artışa geçip 2020 yılında ise 2017 yılındaki seviyesine gerilediği görülmüştür. 2021 yılından Ekim 2023’e kadar kapsayıcı eğitim konusunda hazırlanan tez çalışmalarının artarak literatürde yer bulmaya başladığı belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının büyük bir kısmının eğitim alanında hazırlandığı onun dışında 1’er tez çalışmasının “Uluslararası İlişkiler” ve “Gazetecilik” anabilim dallarında hazırlandığı belirlenmiştir. Eğitim alanında hazırlanan çalışmaların en fazla “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı”nda hazırlandığı belirlenmiştir. Hazırlanan bu tez çalışmalarına en fazla “Prof. Dr.” unvanlarına sahip akademisyenlerin danışmanlık verdiği en az ise “Dr. Öğr. Üyesi” unvanına sahip akademisyenlerin danışmanlık verdiği araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. İncelenen tez çalışmalarında ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı onu sırasıyla nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında kullanılan verilerin nicel araştırmalarda ağırlıklı olarak ölçek kullanılarak elde edildiği, nitel araştırmalarda ağırlıklı olarak görüşme ile görüşme ve gözlem yöntemleriyle ve karma yöntemli araştırmalarda ise ölçek ve görüşme yöntemlerinin birlikte kullanılarak verilerin elde edildiği belirlenmiştir. İncelenen tez çalışmalarında “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesinden sonra ağırlıklı olarak sırasıyla “Tutum”, “Sosyal Bilgiler”, “Özyeterlik”, “Okul öncesi öğretmenleri”, “Kapsayıcılık”, “Sınıf içi uygulama”, “Okul yöneticisi”, “Ölçek”, “Dezavantajlı çocuklar”, “Öğretmen adayları”, “Özel gereksinimi olan öğrenciler”, “Öğretmen görüşleri”, “Fen Bilimleri öğretmenleri” ve “Sığınmacı öğrenciler” anahtar kelimelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesini içeren lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik profilini ortaya koyarak ileride yapılacak çalışmaları yönlendirebilecek bir rehber niteliğindedir. Teknolojinin ilerlemesiyle veri tabanlarına erişimin daha kolay olduğu günümüz dünyasında, bilimsel çalışmaların niceliksel analizine olanak sağlayan bibliyometrik yöntemlerle literatürün sınıflandırılması giderek önem kazanmıştır. Sonsuz bir uzay haline gelen bilimsel çalışmaların, anlamlı kategoriler oluşturacak şekilde çeşitli parametrelerle sınırlandırılması, literatürdeki keşfedilmemiş alanların ve eksikliklerin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu çalışma kapsayıcı eğitim konusunda yapılmış ilk bibliyometri çalışma olması açısından önemlidir. Ayrıca konuyla ilgili bilimsel çalışma yapacak olan araştırmacılara rehberlik edecek bir çalışmadır. Bu kapsamda 2017-2023 yılları arasında kapsayıcı eğitim konusundaki lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik profilini ortaya koyan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu araştırmada incelenen lisansüstü tez çalışmaları ve “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimesini içeren bundan sonraki lisansüstü tez çalışmaları bulgularına dayalı olarak incelenebilir. Kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği, ülkemizdeki durumu, avantaj ve varsa dezavantajlarının öne çıkarıldığı araştırmalar yapılabilir. Araştırmaların çalışma grupları genişletilerek tüm eğitim paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) kapsayıcı eğitim konusundaki görüşleri incelenebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda karma yöntemlere ağırlıklı verilmesi kapsayıcı eğitim konusunda hem derinlemesine bilgilere hem de çalışma grubu çeşitliliğine ulaşılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Andrés, A. (2009). *Measuring academic research: How to undertake a bibliometric study*. Chandos Publishing.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.

- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education international policy and practice*. SAGE Publications.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing "Inclusion": New Labour and the cultural politics of special. *Oxford Review of Education*, 31(1), 135-151.
- Briner, R. B., & Denyer, D. (2012). Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. D. M. Rousseau (Ed.), *Oxford handbook of evidence-based management: companies, classrooms and research* (ss. 112-129). Oxford University Press.
- Broadus, R. (1987). Toward a definition of "bibliometrics". *Scientometrics*, 12, 373-379.
- Chennat, S. (2019). *Disability, inclusion and inclusive education*. Springer.
- de Bellis, N. (2009). *Bibliometrics and citation analysis*. The Scarecrow Press, Inc.
- Diodata, V. (2012). *Dictionary of bibliometrics*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Glänzel, W. (2003). *Bibliometrics as a research field: A course on theory and application of bibliometric indicators*. Course Handouts.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 24, 348-349.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. Helpdesk Report.
- Sengupta, J. N. (1992). Bibliometrics, informetrics, scientometrics and librmetrics: An overview. *Libri*, 42(2), 75-90.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- UNICEF. (2023). *Inclusive education*. UNICEF: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education#:~:text=Inclusive%20education%20means%20all%20children,speakers%20of%20minority%20languages%20too> Erişim tarihi: 20.11.2023
- van Raan, A. (2004). Measuring science. Capita selecta of current main issues. H. F. moed, W. Glänzel, & U. Schmoch (Eds.), *Handbook on quantitative science and technology research*. Kluwer Academic.
- Wilson, C. (1999). Informetrics. M. Williams (Ed.), *Annual review of information science and technology*. Information Today.
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18, 429-472.

EKLER

EK-1: İncelenen Lisansüstü Tez Çalışmaları

Yazar, Yıl	Tez adı
Yıldırım, E. (2017)	Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi
Zhalelkanova, A. (2019)	Pre-service efl teachers' views on inclusive education in elt: a comparative study of Kazakh and Turkish contexts
Demirel-Kaya, E. (2019)	Millî eğitim bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)
Şimşek, Ü. (2019)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması
Bayram, B. (2019)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları
Keleş, H. (2019)	Kapsayıcı bir eğitim sistemi ile köprüler kurmak: Hatay'da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği
Kırılmaz, M. C. (2019)	Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi
Yamaçlı, S. (2019)	Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi
Selimbocaoğlu, E. E. (2021)	High school teachers' attitudes, perceptions and perceived competence regarding inclusive education: a systematic literature review
Kara-Eren, C. (2021)	Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği
Ünal, R. (2021)	4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi
Fırat, E. (2021)	Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma
Yılmaz, E. (2021)	Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi
İlçin, M. (2022)	Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini artırma
Dönmez, A. (2022)	Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi (kayseri ili örneği)

Öner, G. (2022)	Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması
Durmuş, A. B. (2022)	Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi
Aksungur, S. (2022)	Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri
Şengöz, E. (2022)	Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi
Güngör, K. (2022)	Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışlarının incelenmesi
Moran, M. D. (2022)	Exploring preparatory school instructors' views and practices related to diversity and inclusion in English language teaching: a case study
Türkmenoğlu, Ö. A. (2022)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi
Baka, B. (2023)	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi
Güler, E. (2023)	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki
Erçiçek, B. (2023)	Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi
Alkaya, S. (2023)	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yöneliktutum ve öz yeterliliklerinin incelenmesi
Uruk, Ö. (2023)	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları
Akyar, Ö. Y. (2023)	Dijital hikâye anlatımı ile kapsayıcı eğitim bağlamında beden eğitimi öğretmen eğitimi: bir eylem araştırması çalışması
Ovalı, E. (2023)	İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim eğitim açısından incelenmesi
Mazı, A. (2023)	Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Matematik dersi başarısına etkisi
Dağdelen, S. (2023)	Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model çalışması
İsmail, E. A. (2023)	Etiyopya'da kapsayıcı eğitim uygulamaları ve medya yayıncılığı Nabad tv-srtv örneği
Mohammadzadeh Sardroud, E. (2023)	Okul öncesi öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı tutumlarının kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi
Dumlu, B. (2023)	Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023

ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 5

ÖĞRETMEN GELİŞİMİNDE OKUL İÇİ DENETİM UYGULAMALARI¹

Pınar YENGİN SARP KAYA², Burcu ALTUN³

Özet

Denetim hem bir yönetim süreci hem de mesleki gelişimin temel bileşenlerinden biridir. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarının ve öğrenci kazanımlarının niteliğini artırmaya dönük her türlü çaba öğretmen denetiminin bir parçasıdır ve okul bağlamı ile yakından ilişkilidir. Çağdaş denetim anlayışında klinik denetim, farklılaştırılmış denetim, meslektaş denetimi, mesleki öğrenme toplulukları, mentörlük, koçluk gibi uygulamalar öğretmeni ve öğretmen özerkliğini ön planda tutan uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamaların etkili bir biçimde yürütülmesi için okul yöneticilerinin ya da denetim rolünü üstlenen ilgili paydaşların rehberliği gereklidir. Bu rehberliğin niteliği ise denetsel kuram ve uygulama becerisine dayalıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların öğretmen gelişimine dönük okul içi denetim uygulamalarını kılavuzlamak amacıyla; okul içi denetim ve denetim döngüsü, klinik denetim, farklılaştırılmış denetim konularını ortaya koymaktır. Denetim süreci durum saptama, değerlendirme ve düzeltme bileşenlerinin döngü halinde işlemesinden oluşmaktadır. Durum saptamada çeşitli ölçütlere göre performans ölçümü yapılır, değerlendirme aşamasında geliştirilmesi gereken yönler karşılaştırmalı olarak belirlenir ve düzeltme aşamasında ise rehberlik ve geliştirme uygulamaları işe koşular. Bu döngü çeşitli denetim yaklaşımları ile yürütülür. Bu yaklaşımlardan biri klinik denetimdir. Öğretmen ve denetimi yürüten kişi arasındaki yüz yüze ve yakın ilişkiyi vurgulayan klinik denetim, öğretmenin kendi uygulamalarına dönük olarak farkındalığının artmasını ve bu doğrultuda gelişmesini hedefler. Klinik denetimin çeşitli görüşme ve gözlemi içeren aşamaları bulunmaktadır. Bir diğer denetim yaklaşımı ise her öğretmenin gereksiniminin farklı olduğu varsayımından hareketle yoğun gelişim, işbirlikli gelişim ve özyönetimli gelişim seçenekleri sunan farklılaştırılmış denetimdir. Denetim süreçlerinde özelliklerine ve gereksinime göre kullanılacak çeşitli gözlem araçları bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Denetim, klinik denetim, farklılaştırılmış denetim, öğretmen gelişimi.

GİRİŞ

Denetim, eğitim yönetiminin temel bileşenlerinden ve yönetim süreçlerinden biridir. Öğretmen denetimi ise yönetsel uygulamaların bir yansıması olarak öğretmene mesleki destek sağlamanın bir yoludur. Öğretmenin öğretimsel becerilerinin, dolayısıyla sınıf içi yaşantılarının ve öğrenci öğrenmelerinin niteliğini artırmak için yapılacak her türlü eylem denetsel eylem olarak değerlendirilebilir ve bu eylemler okul bağlamından bağımsız olarak düşünülemez. Çağdaş denetim anlayışında öğretmeni desteklemenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Klinik denetim, farklılaştırılmış denetim, meslektaş denetimi, mesleki öğrenme toplulukları, mentörlük, koçluk gibi uygulamalar çağdaş denetimin öğretmeni ve öğretmen özerkliğini önceleyen uygulamalarındandır. Bu uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde okul müdürünün ya da denetim rolünü üstlenen diğer paydaşın rehberlik rolü önemlidir. Denetim konusunda rehber olunabilmesi için de hem kuramsal hem uygulamalı olarak

¹ Bu çalışmanın bir bölümü ICONTE-2023'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, pinar@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-8379-7083

³ Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üy., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, burcu.altun@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8564-829X

denetsel yeterliklerin kazanılmış olması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada okul müdürlerinin ve diğer paydaşların okul içi denetim uygulamalarına kılavuzluk etmek amacıyla; okul içi denetim, denetim döngüsü, klinik denetim, klinik denetimin aşamaları, farklılaştırılmış denetim, farklılaştırılmış denetimin temelleri ve bileşenleri, denetimde gözlem ile nicel ve nitel ders gözlem araçları konuları incelenmiştir.

OKUL İÇİ DENETİM

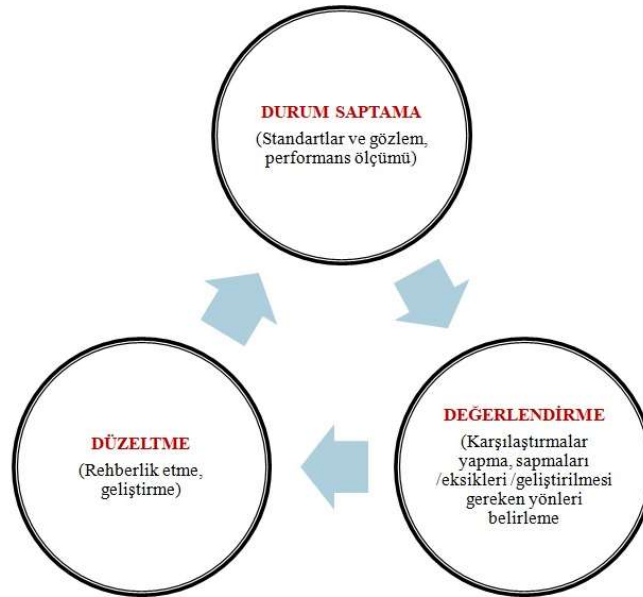
Yönetim, örgütü amaçlarına ulaştırabilmek için insanları yönlendirme ve kaynakları etkili ve verimli şekilde kullanma bilimidir (Erdoğan, 2010) ve örgüt yöneticisinin sorumluluğundadır. Bu bağlamda okulun amaçlarına ulaşmasından, bu hedefe ulaşma basamaklarının yönetilmesinden ve değerlendirilmesinden öncelikli olarak sorumlu olan aktör de okulun yöneticisidir (Bursalıoğlu, 2012). Örgütü amaçlarına ulaştırma süreçleri, diğer bir ifadeyle yönetim süreçleri; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, yönlendirme (etkileme) ve denetimdir (Fişek, 2011; Kaya, 1991). Dolayısıyla denetim hem bir yönetim süreci hem de yönetimin temel işlevlerinden biridir (Harris, 1985; Wiles ve Bondi, 2000, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2011), bir geribildirim aracı görevi yapmaktadır ve örgütün amaçlarına ulaşması için zorunludur. Kısacası denetim yönetim sürecinin bir uzantısıdır (Başaran, 1989) ve ayrılmaz bir parçasıdır.

Okulun temel amacı öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasını sağlamaktır. Bu sürecin aktörü ise öğretmendir. Örgüte öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinden bakıldığında öğretmen denetimi ön plana çıkmaktadır ve öğretmen denetimi okul içi denetim uygulamalarının çok büyük bir kısmını oluşturur. Bu bağlamda denetim öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak, sınıf içi etkinlikleri geliştirecek şekilde öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeyi hedefleyen bir uygulamadır. Başka bir deyişle okulu amaçlarına ulaştırmak için öğretmene mesleki destek sunma ve mesleki uygulamalarını geliştirme sürecidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Denetim süreci genel olarak üç bileşenin döngü halinde işlemesinden oluşmaktadır. Bunlar durum saptama, değerlendirme ve düzeltmedir (Başar, 1998). Denetim sürecinde geliştirilen bazı ölçütler üzerinden ve yapılan gözlemler üzerinden var olan durum belirlenir, daha sonra bu durum olması gereken durumla karşılaştırılarak, varsa sapmalar, eksikleri geliştirilmesi gereken yönler belirlenerek değerlendirilir, daha sonra ise geliştirilen plan dâhilinde rehberlikle geliştirme aşaması yürütülür. Doğal olarak da yeni durumların saptanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi aşamaları döngüsel olarak devam eder. Bu süreç Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Denetim Süreci

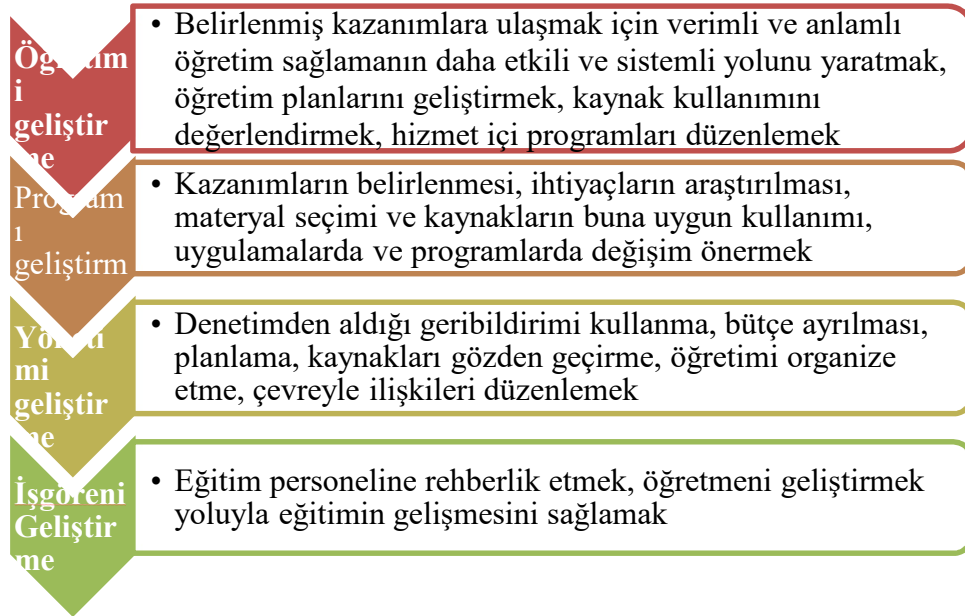


Kaynak: Başar, (1998).

Şekil 1'e göre denetim süreci, standartlar doğrultusunda gözlemlerin yapılması ve performans ölçümünü içeren durum saptama; karşılaştırmalar yaparak geliştirilmesi gereken yönleri belirlemeyi içeren değerlendirme ve rehberlik ve geliştirmeyi içeren düzeltme aşamalarının döngüsel olarak işleyişinden oluşmaktadır. Geçmişten günümüze denetim süreci ve bağlı uygulamalar yönetim bilimindeki, dolayısıyla da denetim anlayışındaki değişimlere paralel olarak gelişmiştir. Çağdaş denetim anlayışına doğru ilerlerken denetimin amacı kontrolden geliştirmeye, yönetim anlayışı otoriterden demokrasiğe doğru evrilmiştir. Denetimin tarihi açısından bakıldığında, rehberlik yönü olmayan denetimlerden sosyal etkililiğe ve demokratik anlayışa doğru bir geçiş yaşandığını söylemek mümkündür (Kalita, 2017; Sullivan ve Glanz, 2015). Buna bağlı olarak da denetim sorumluluğu geçmişte denetmendeleyen artık denetimlerin öğretmen ve denetmenin ortak sorumluluğunda yürütülmesi beklenmektedir.

Okullarda denetimsel denebilecek birçok görev yürütülmektedir, örneğin program geliştirme, öğretimi örgütlenme ve geliştirme, eylem araştırması (Glickman vd., 2009; Gordon, 2019a; Gordon, 2019b), işgören sağlama, olanak sunma, hizmet içi eğitim yaşantıları için fırsatlar oluşturma, materyal sağlama, işgörenleri yönlendirme, çevreyle ilişkileri geliştirme, öğrenci hizmetlerini sağlama ve öğretimi değerlendirme (Harris, 1985) denetimsel görevler arasındadır. Denetsel görevler denetimin işlevleri olarak da değerlendirilebilir. Etkili denetim süreci birçok işlevi yerine getirir. Denetimin temel işlevleri öğretimi geliştirme, programı geliştirme, yönetimi geliştirme ve işgöreni geliştirmedir. Bir okulda etkili denetimler yoluyla öğrenci kazanımlarına ulaşmanın etkili ve verimli yolları belirlenir, yıllık planlar ve günlük planlara geribildirim sağlanabilir, kaynak ve materyal kullanımı düzenlenebilir, öğretmenler ve diğer personel için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir, öğrenciler için uygun kazanımlar belirlenebilir ve bu doğrultuda uygun kaynak ve materyal kullanımıyla etkili programlar geliştirilebilir, yönetim süreçleri etkili geribildirimlerle yürütülebilir, tüm veriler yönetsel gelişim için kullanılabilir, bunlardan hareketle öğretmenlerin gereksinimleri belirlenerek gelişimi sağlanabilir (Glickman vd., 2009; Harris, 1985; Wiles, 1967; Wiles ve Bondi, 2000; Young ve Castetter, 2004). Denetimin işlevleri Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2
Denetimin İşlevleri



Kaynak: Glickman vd., 2009; Harris, 1985; Wiles, 1967; Wiles ve Bondi, 2000; Young ve Castetter, 2004.

Şekil 2'ye göre denetimin öğretimi, programı, yönetimi ve işgöreni geliştirme işlevleri bulunmaktadır. Denetimin işlevlerinden yararlanmada benimsenecek anlayış denetimin etkililiği açısından önemlidir. Söz konusu öğretmen denetimi, diğer bir ifadeyle öğretmenin mesleki becerilerinin geliştirilmesinin kılavuzlanması olduğunda, öğretmenin bir yetişkin olduğu, gelişim sorumluluğu alma isteği, güdülenme

ihtiyacı, bir uzman olduğu unutulmamalı ve bunlara uygun bir anlayışla denetim süreci yürütülmelidir. Öğretmenler çok çeşitli nedenlerle denetime gereksinim duyarlar. Yalıtılmışlık, psikolojik ikilemler ve hayal kırıklığı, bir öğretim gününün rutinliği, göreve yeni başlayan öğretmenlerin uyum sorunları, öğretime ilişkin diyalog yetersizliği program geliştirme ve öğretimsel kararlara katılımın yetersizliği (Glickman vd., 2009) ve daha birçok konu öğretmenin denetim gereksinimini doğurur. Diğer yandan bu gereksinimlere yanıt vermek için çağdaş denetim anlayışını doğru kavramak gereklidir. Denetim bir açık arama, puanlama, öğretmenin değerini biçme süreci değildir, rehberlikten ayrı ifade edilen bir kavram değildir, denetim öğretmenin mesleki becerilerini öğrenci başarısını artırma odaklı olarak geliştirmek için, sınıf ortamlarında ve okul düzeyinde öğrenmeyi destekleyecek bir iklim oluşturabilmesi için öğretmene yapılan bir mesleki yardım, işbirliği ve rehberlik sürecidir (Henson, 2010; Marzano vd., 2011; Taymaz, 2011).

Günümüzde denetim paydaşları düşebilecekleri kavram yanılgılarından birinin değerlendirmeyi denetimle eşdeğer tutmaları olacağını fark etmelidir (Kaiser, 2003). Bu bağlamda denetim değerlendirmeyi içeren (Marshall, 2009); fakat çok daha kapsamlı, gelişimsel öğeler üzerine kurulu bir kavramdır. Nitelikli denetimin bir felsefesi vardır, demokratik ve bilimsel temeller üzerine kuruludur (Kalita, 2017; Mohanty, 2005). Denetime çeşitli açılardan bakılabilir ama denetimin amacına ilişkin görüşlerin ortak paydası öğretmenin mesleki gelişimi ve buna bağlı olarak öğretimin geliştirilmesidir (Glanz ve Neville, 1997; Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Sağlıklı bir anlayışla yürütülen denetimler öğretmenlerin etkili ders planlaması ve yürütmesini sağlar (McQuarrie ve Wood, 1991), paydaşlar arasında güven ve saygıya dayalı bir ortam oluşturur, öğrenci öğrenmeleri ve sorunların çözümü için işbirliğine güdüler (Nolan ve Hoover, 2004), genel olarak öğretmen güdülenmesine katkı yapar (Aydın, 2013; Esia-Donkoh ve Baffoe, 2018; Kayıkcı vd., 2014; Köklü, 1996; Nasreen ve Shah, 2019). Bu etkilerin ortaya çıkması için çağdaş denetim anlayışıyla hareket edilmesi gereklidir. Çağdaş denetim anlayışı merkeze alındığında çok çeşitli uygulamaların varlığından söz edilir. Klinik denetim (Sullivan ve Glanz, 2009), farklılaştırılmış denetim (Glatthorn, 1984), eylem araştırması (Johnson, 2005, mesleki öğrenme toplulukları (Altun, 2020; DuFour, 2004), meslektaş denetimi, mentörlük, koçluk (Kocabaş ve Yirci, 2011; Zpeda, 2016) gibi yaklaşımlar öğretmenlerin mesleki becerilerini artırma odaklı olarak kullanılabilir. Bir sonraki bölümde bu yaklaşımlardan biri olan klinik denetim uygulaması ele alınmıştır.

KLİNİK DENETİM

Klinik denetim kavramının ortaya çıkışı Morris Cogan ve Robert Goldhammer'ın araştırmalarına dayalı olarak 1960'lara uzanır (Pajak, 2003; Sullivan ve Glanz, 2009). Klinik kavramı öğretmen-denetmen arasındaki yüz yüze ve yakın ilişkiyi vurgular (Chaula, 2023, Hopkins ve Moore, 1993). Bir öğretmenin, dersini gözlemleyen denetmeden, kendi öğretim başarımına dair eleştirel geribildirim alabilmesini ve bu geribildirim doğrultusunda kendi uygulamalarını değiştirebilmesini içermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenin öğretimsel becerilerine ilişkin farkındalığı geliştirir. Klinik denetimin çıkış noktası: öğretmen ve denetmen arasında, belirlenmiş kurallar ve işbirliğine dayanarak eğitimin geliştirilebileceği düşüncesidir (Sullivan ve Glanz, 2015). Öğretmenin mesleki gelişimi için yürütülecek klinik denetim, öğretmen ve denetmen arasında yüz yüze samimi bir etkileşime, açık bir gözleme (nasıl yürütüleceği ve nelere odaklanılarak gözlem yapılacağı önceden öğretmen ve denetmen tarafından belirlenen), ayrıntılı gözlem verilerine ve denetmen ve öğretmenin ortak bir şekilde öğretmenin gelişimine odaklanmasına dayanır. Klinik denetimin kendine özgü özellikleri sıralanacak olursa,

- Öğretmenin hataları yerine gelişiminin vurgulandığı,
- Sonuç odaklı değil gelişim odaklı değerlendirmenin yapıldığı,
- Verilerin sistematik yorumlanmasıyla öğretimsel iyileştirmenin gerçekleştiği,
- Öğretmen merkezli bir süreç olduğu,
- Öğretmenin daha fazla sorumluluğunun, bağımsızlığının ve yansıtıcı düşünmesinin teşvik edildiği bu nedenle etik, tarafsız ve stressiz olduğu söylenebilir (Hopkins ve Moore, 1995).

Klinik denetimde amaç öğretmenin öğretimsel becerilerine bir ayna tutmaktır. Klinik denetimi yapan kişi öğretmenin öğretimsel becerilerine ilişkin bir farkındalık kazanmasını kılavuzlar ve öğretmenin öz-farkındalık alanını genişletir. Johari farkındalık modeline göre, bireyin kişiler arası ilişkisine dair farkındalığında 4 pencere bulunmaktadır. (1) Arena penceresi bireyin özelliklerinin kendisince ve başkalarınca bilindiği alandır, (2) Saklı alan penceresi ise diğerlerinin bireyde görmediği ama bireyin kendinde gördüğü alandır, (3) Kör nokta bireyin kendine dönük bilgisinin olmadığı ama ona dair başkalarının gördüklerini kapsayan alandır. (4) Bilinmeyen penceresi ise bireyin de başkalarının da bireye dair bilgisinin olmadığı bir alandır (Luft, 1982). Denetimlerde amaç mesleki diyalog yoluyla arena penceresini mümkün olduğunca genişletmek ve bilinmeyen penceresini ve buna bağlı olarak da kör nokta ve saklı alan penceresini mümkün olduğunca daraltmaktır. Bireyin kişiler arası ilişkisine dair farkındalığını yansıtan Johari Farkındalık modeli ve her bir pencerenin özelliği Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Johari Farkındalık Modeli

	Kişinin bildiği	Kişinin bilmediği
Başkasının bildiği	<p>Arena Penceresi Bireyin özelliklerinin kendisince ve başkalarınca bilinmesidir</p>	<p>Kör Nokta Bireyin özellikleri kendisi tarafından bilinmemekte fakat başkası tarafından bilinmektedir.</p>
Başkasının bilmediği	<p>Saklı Alan Penceresi Diğerleri bireyi tanımlayamamakta ama kişi kendini tanımlayabilmektedir</p>	<p>Bilinmeyen Penceresi Birey de başkaları da kişiyi Niteleyememektedir.</p>

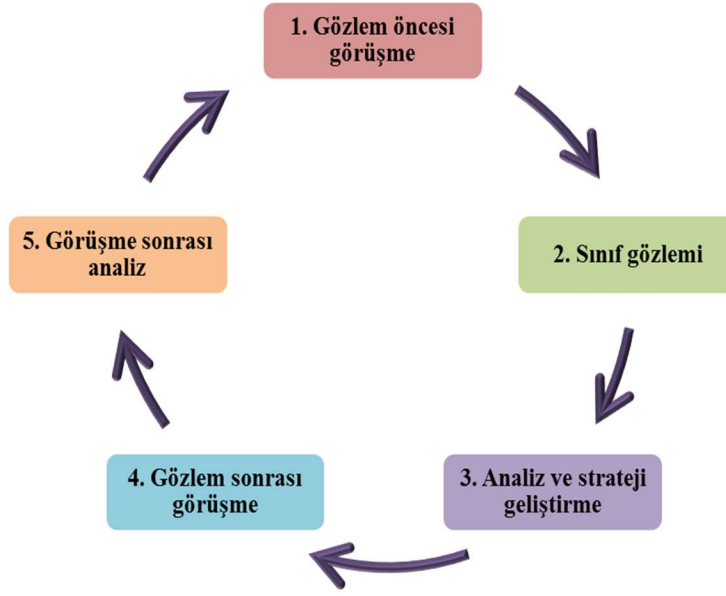
Kaynak: Luft, (1982).

Şekil 3'de görüldüğü gibi arena penceresi herkese açık, saklı alan sadece kişiye açık, kör nokta sadece başkalarına açık alanlar, bilinmeyen penceresi kişiye de başkalarına da kapalıdır. Klinik denetimlerin öğretmenin öğretimsel becerileri konusunda arena penceresini mümkün olduğunca genişletmesi beklenebilir. Geribildirim kişinin hem kendince hem de başkalarınca fark edilir öğretimsel özelliklerini artırmaya destek olabilir. Bu doğrultuda bilinmeyen penceresi, kör nokta ve saklı alan penceresi ne kadar daralır ve arena penceresi ne kadar genişlerse o kadar işlevseldir ve klinik denetim buna katkı sağlayabilir.

Klinik denetim bir denetim döngüsü dâhilinde denetimi yapan kişinin ve öğretmenin, aşamalı olarak nasıl geliştiğine odaklanır (Epling ve Cassedy, 2001). Klinik denetimin aşamaları farklı araştırmacılarca değişik şekillerde ifade edilmiştir; ama süreç temelde gözlem öncesi görüşme, gözlemin yürütülmesi ve gözlem sonrası görüşme ekseninde kurgulanmıştır. Hopkins ve Moore (1993) klinik denetimi gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, analiz ve strateji geliştirme, gözlem sonrası görüşme ve görüşme sonrası analiz olmak üzere beş aşamada ele alırken; Glickman ve arkadaşları da benzer şekilde öğretmenin görüşmenin yapılması, sınıf gözleminin gerçekleştirilmesi, gözlemin analiz edilmesi, yorumlanması ve görüşme yaklaşımının belirlenmesi, son görüşme ve önceki dört aşamanın değerlendirilmesi (Glickman vd., 2009) aşamalarını önermişlerdir. Şekil 4'te klinik denetimin aşamaları verilmiştir.

Şekil 4

Klinik Denetim Döngüsü



Kaynak: Hopkins ve Moore, (1993).

Şekil 4'te görüldüğü gibi 5 aşamalı olarak ele alınan denetim döngüsünün ilk basamağı gözlem öncesi görüşme basamağıdır, bunu yapılan görüşmeye uygun olarak sınıf gözlemini gerçekleştirme izler. Daha sonra yapılan gözlemin analiz edilmesi ve gözlem sonrası görüşme aşamaları yürütülür ve son olarak görüşme sonrası bir analiz yapılarak yeni klinik denetim döngüsüne girilebilir. Amaç nesnel ver toplamak, öğretime odaklanmak, öğretmene öğretimi konusunda sık geribildirim sunmak ve böylelikle sınıf içinde en etkili durumları ortaya koymaktır (İlğan, 2008).

1. Aşama: Gözlem Öncesi Görüşme

Bu görüşmede klinik denetim alan kişinin ve denetmenin ortak güven ve desteğe dayalı bir ilişki kurması beklenmektedir (Cassedy, 2010). Öğretmenin klinik denetimi açısından bakıldığında öğretmenin ders planı üzerine konuşma, gözlemlenecek ders ve sınıfla ilgili planlama yapma (amaçlar, çıktılar, içerik, öngörülen problemler...), bilgi alışverişinde bulunma, güven inşa etme yapılabilecekler arasında sıralanabilir. Böylelikle gözlem öncesi görüşmede; denetmen, gözlemleyeceği öğretmen, ders ve öğrencilere ilişkin bilgi sahibi olmuş olur, öğretmen, denetmene planıyla eğitim programı arasındaki bağlantıyı açıklar; dersle ilgili çekincelerini aktarmış olur, öğretmen ve denetmen, gözlemin amaçları, odağı ve gözlem aracı konusunda görüş alışverişi yapmış olurlar (Zepeda, 2016).

Gözlem öncesi görüşmede denetmen bazı konulara dikkat etmelidir. Denetmenin beden dili işbirliğini yansıtmalıdır, görüşmenin zamanlaması, konunun önemine uygun olmalıdır (Kilminster ve Jolly, 2000), denetmenin ve öğretmenin oturdukları yer (alan kullanımı) meslektaş dayanışmasını yansıtmalıdır ve denetmenin kullandığı dil üstünlük yansıtılmamalıdır ve denetmen adil bir biçimde görüşmede alınan kararlara uymalıdır (Abiddin, 2008). Bu görüşme sırasında sınıf gözlemine hazırlık yapılır. Bu hazırlık öğretmenin sınıfını tanımayı, gözlem sınırlarını belirleyerek denetmenin derse ne zaman geleceğini, nerede oturacağını, sınıftan ne zaman ve nasıl çıkacağını kararlaştırmayı, ders kitabı, izlenecek çalışma sayfaları, sınıfın oturma düzeni kopyası gibi belgeleri hazırlamayı, gözlem sırasında kullanılacak gözlem formları ya da videoya alma gibi konuları kararlaştırmayı içerebilir. Gözlem öncesi görüşme sırasında kullanılacak örnek bir formun örnek olarak doldurulmuş hali Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Gözlem Öncesi Görüşme Formu (Tamamlanmış)

Öğretmen:	Gözlemci:
Gözlem tarihi:	28.09.2012	Gözlem öncesi görüşme tarihi:	28.09.2012
Öğrenci sayısı:	11	Başlama zamanı:	8:05
Sınıf :	3	Bitiş zamanı:	8:55
Ders:	Dil sanatları	Gözlem süresi:	50 dakika
Dersin konusu:	Benzetme ve gibi ve kadar kavramları		
1.Öğrenme Hedefleri			
◆ <i>İçerik:</i> Öğrenciler ne öğrenecek? Öğrenciler "gibi" ve "kadar" kavramların, ve bu kelimelerin iki şeyi karşılaştırmak için benzetmelerde nasıl kullanıldığını öğrenecek.			
◆ <i>Süreç:</i> Öğretim nasıl olacak? Hangi öğretim stratejileri kullanılacak? Benzetmenler üzerine planlanan mini ders, üçerli gruplardan oluşan öğrencilerin "Annie Bankaya Gider" isimli kısa hikayedeki "gibi" ve "kadar" kelimelerini bulmaya çalışması ile başlayacak. Her bir grup hikayedeki benzetmelerin bir listesini hazırlayacak. Küçük grupların her biri buldukları benzetmeleri sınıfta paylaşacak. Öğretmen tüm sınıfın katıldığı tartışmayı, buldukları kelimelerin özelliklerinin neler olduğunu sorarak yönetecek. Öğrenciler, hikayede kullanılan karşılaştırmaların özelliklerini analiz etmek için sesli beyin fırtınası yapacak. Öğrencilerden, benzetmeler içeren iki paragraflık yazı yazmaları istenecek.			
◆ <i>Kaynaklar:</i> Ders boyunca öğretmen hangi kaynakları ve materyalleri kullanacak? "Annie Bankaya Gider" isimli kısa hikaye ve benzetmeleri yazmaları için posterler.			
2. Sınıf Çevresini Anlama			
◆ <i>Öğrenenlerin özellikleri:</i> Öğrenciler hangi özelliklere sahip? Öğrenciler, düşük seviyeli olanlardan yüksek seviyeli olanlara doğru değişiklik göstermektedir. Sınıfta 40 öğrenci vardır. Öğrencilerden biri kısmi duyma engellidir ve öğretmene yakın oturmaktadır.			
◆ <i>Kültür ve iklim:</i> Öğretmen sınıftaki olağan atmosferi nasıl tanımlar? Sınıfın atmosferi öğrenci merkezlidir ve öğrenciler kısmi duyma engelli olan öğrencinin özel gereksinimlerine karşı duyarlıdır. Genel olarak öğrenciler küçük grup çalışmalarında birlikte çok iyi çalışmaktadır ve bir grubun üyesi olarak çalışmak için gerekli olan sosyal becerileri de öğrenmektedirler.			
3. Sonuçları Gözleme			
◆ <i>Değerleme:</i> Hikayede bulunan benzerliklerin tartışılması sürecinde verilen yanıtların kalitesi. Öğretmen, öğrencilerin grup katılımını izleyecek, öğretmen, öğrencilerin benzetmeler için yazdıkları paragrafları değerlendirecek; öğrencilerin bu paragraflarda yazdığı benzetmelerin sunumundan sonra bir tartışma yapılacaktır. Öğrenciler ayrıca yazdıkları, metinleri öğretmene vermeden önce birbirlerinin eserlerini okuyacak ve düzeltecek.			
4. Gözleme odaklanma			
◆ <i>Odak</i> Öğretmen; a) öğrencileri gruplara ayırma tarzına, b) öğrencilere verdiği yönergelerin açıklığına, c) öğrencileri gruplarında izleme tarzına, d) sınıf etkinlikleri arasında geçişe (örneğin küçük grup çalışmasından büyük grup çalışmasına geçme) odaklanmak istemektedir.			
◆ <i>Gözlem aracı</i> İşbirlikli grup öğrenmesinin gözlenmesi			
Kaynak: Zepeda (2016).			

Tablo 1'de görüldüğü gibi gözlemci ve öğretmen öğrencilerin gözlenecek olan derste neler öğreneceğine, nasıl öğreneceğine, bu süreçte ne tür kaynaklar kullanılacağına, öğrencilerin özelliklerine, sınıfın kültür ve iklimine, değerlendirmenin nasıl yapılacağına ve gözlemin odağına ilişkin birlikte bir anlayış geliştirirler. Gözlem öncesi görüşme süreci tamamlandıktan sonra diğer aşamaya geçilir.

2. Aşama: Sınıf Gözlemi

Bu aşamada denetmen, önceki aşamada öğretmenle yapılan planlamaya uygun olarak sınıf gözlemini gerçekleştirir. Gözlem sırasında gözlemi yapan kişinin dikkatli olması, gözlem ve yorumu diğer bir ifadeyle çıkarımı birbirinden ayırması gerekir. Sullivan ve Glanz (2009), gözleme rehberlik edecek on öneri sunmuşlardır. Bu öneriler; öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye ve tartışmalara dâhil etme, öğretmenin kendi sınıfına dair bilgi sağlayacak gözlem araçları kullanma, var olanı tanımlama, bunun ne anlama geldiğini ise yorumlama, öncelikle davranışın kendisini betimleme ve yorumlamadan kaçınma, öğretmeni izlerken yararlanılacak gözlem aracı konusunda işbirliği yapma, sınıf içi

davranışları yorumlarken bireysel önyargıların tuzağına düşmeme, yorumlama ile gözlem ve tanımları birbirinden ayırma, sınıf gözleme sürecinin uygulama esaslarını tartışma ve tek bir gözlemle sonuca varmamadır (Sullivan ve Glanz, 2009).

Özellikle gözlem ve yorum farkına dikkat edilmeli, gözlenen ile buna ilişkin yorumun birbirinden farklı olduğu unutulmamalıdır. Örneğin "Öğretmen bir öğrenciye beş kez söz hakkı verdi" bir gözlem verisiyken, "O öğrenci öğretmenin gözde öğrencilerindedir" cümlesi bir yorum cümlesidir. Dolayısıyla bu süreçte toplanan veriler doğrudan gözlem verileri olmalıdır. Gözlem sırasında tutulan notlar, doldurulan formlar, video kayıtları ve benzerleri gözlem verisidir. Gözlem sırasında kullanılması amacıyla geliştirilmiş çok çeşitli formlar vardır. Denetmen kendisi ya da öğretmenle birlikte de bir form hazırlayabilir. Ders içi etkinlikler, sınıfın fiziksel koşulları ve düzeni, dersin hedef ve kazanımlara uygun planlanması, plana uygun ders işleme, materyal kullanma becerisi, öğrencilerin derse katılımı, konuların anlaşılıp anlaşılmadığı ya da öğrenci davranışlarındaki değişiklikler gözlem konusu olabilecek durumlar arasında sayılabilir (Taymaz, 2011); ama gözlem konusunun hangisi olacağına gözlem öncesi görüşmede kararlaştırılması gerekir. Bir gözlem sırasında her şeyin gözlenmesi mümkün değildir. Gözlem aşaması tamamlandıktan sonra analiz ve strateji geliştirme aşamasına geçilir.

3. Aşama: Analiz ve Strateji Geliştirme

Bu süreçte denetmen gözlemin odağını yeniden gözden geçirir. Örneğin öğretmenin amaçlarına ulaşmasını engelleyen ya da kolaylaştıran etmenleri belirler. Gözlem notlarını gereksiz ayrıntılardan arındırır. Öğretmene değer aşılama hedefinden uzak durur. Öğretmen için "uygulama aynası" olabilmeyi amaçlar. Topladığı verileri analiz eder ve öğretmenle görüşmede bunları paylaşırken nasıl bir strateji izleyeceğini belirler (Zepeda, 2016). Bir sonraki aşama ise gözlem sonrası görüşme aşamasıdır.

4. Aşama: Gözlem Sonrası Görüşme

Bu görüşme genel olarak gözlemden sonraki 48 saat içinde yapılmalıdır. Denetmen ve öğretmen, öğretmenin vermeye niyetlendiği dersle, gerçekleşen ders konusunda görüş alışverişi yapar. Klinik denetimin başarısı, mesleki uygulamaları anlama ve geliştirmeye dayalı bir değerlendirmeye odaklanmasına bağlıdır (Sergiovanni ve Starratt, 1979). Denetmenin amacı öğretmene kendi kaynaklarını daha işlevsel kullanabilmesi için yardım etmek ve dolayısıyla öğretimini daha etkili hale getirmektir (Sarfo ve Cudjoe, 2016). Bu aşamada denetmenin rolü sınıfta olup bitenler, gerçekleşen durumlar ve olayları anlaması amacıyla öğretmeni aydınlatmaktır. Öğretmenin rolü ise kendi uygulamalarını, öğretimini eleştirel biçimde gözden geçirmek ve sonraki uygulamalarına ilişkin düzenlemeler yapmaktır (Goldhammer, 1969). Bu aşamayı izleyen aşama ise görüşme sonrası analizdir.

5. Aşama: Görüşme Sonrası Analiz

Bu aşamada denetmen ve öğretmen önceki aşamaları birlikte değerlendirirler. Yapılan çalışmalarındaki en önemli noktalar nelerdir? Daha az önemli olanlar nelerdir? gibi sorular sorulur (Aydın, 2013). Önceki aşamaların ortak çıktısı, öğretmenle denetmenin gereken değişim üzerinde anlaşmasıdır. Bu süreçte öğretmenin en etkili tutumu klinik denetimi yürüttükleri denetmene dürüst ve açık geri bildirim sunmaktır. Öte yandan denetmenin görevi, klinik denetim sırasında kendi performansını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Bu süreç denetmene kendi performansını inceleme ve değerlendirme fırsatı sunar (Sarfo ve Cudjoe, 2016).

Sonuç olarak klinik denetim nesnel geribildirimlerle öğretmenlerin öğretimlerine ilişkin bilgi almasının, öğretimlerine bir ayna tutulmasının, öğretimsel problemlerin belirlenmesi ve çözülmesinin, öğretmenin öğretimsel becerilerini geliştirmelerine yardım etmenin, öğretmenleri sürekli gelişime güdülemenin bir yolu olarak kullanılabilir (Aydın, 2013; Glickman, 1985; Sergiovanni ve Starrat, 1993; Taymaz, 2011). Alanyazın incelendiğinde klinik denetime ilişkin araştırma bulguları bu uygulamanın bazı yönlerini ortaya koymaktadır. Williams'ın (2007) araştırma bulgularına göre, yapılan klinik denetim uygulanması sonunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin klinik denetim sürecinin tamamlanmasına zaman ayırma sorunu yaşadıkları, öğretmen ve denetmen arasındaki işbirliğine dayalı meslektaş ilişkisinin geliştirilmesinin ve üniversite danışmanı tarafından sağlanan eğitimin kolaylaştırıcı olduğu, denetmenlerin kolaylaştırıcı denetim rolünü başarılı bir şekilde üstlenebildikleri; değerlendirici rollerini sürecin dışında

birakabildikleri ve öğretmenlerin yıl boyunca süren pilot çalışmaya dâhil olmaktan önemli bir mesleki gelişim yaşadıkları belirlenmiştir.

FARKLIlaştırILMIŞ DENETİM

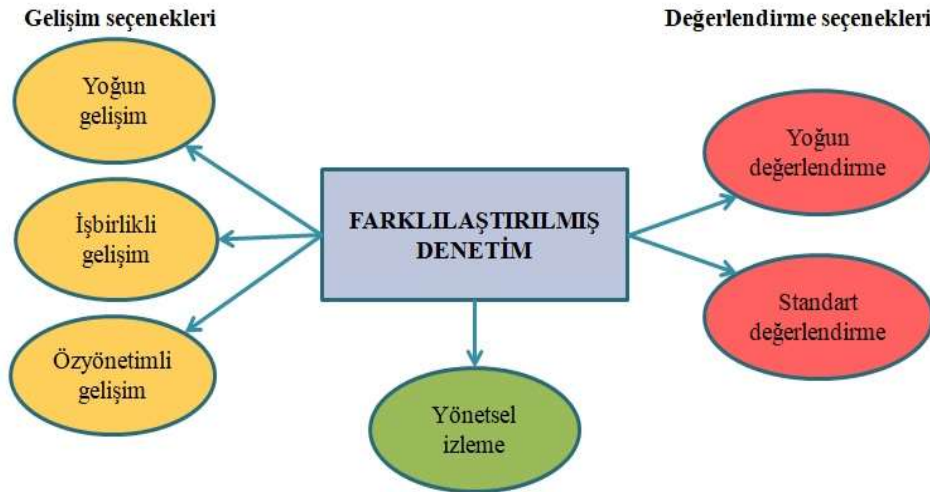
Farklılaştırılmış denetim, öğretmenlere, alacakları çeşitli denetim ve değerlendirme hizmetleri arasında seçim yapabilme olanağı sunan bir denetim modelidir. Allan A. Glatthorn (1984) tarafından geliştirilen bir denetim yaklaşımıdır ve temel savı, tüm öğretmenlerin klinik denetime gereksinim duymadığı ve deneyimli ve yetkin öğretmenlerin belirli seçeneklere sahip olması gerektiğidir. Klinik denetim oldukça etkili görülmesine rağmen tüm öğretmenlere aynı yaklaşımla bakması nedeniyle her durumda işlevsel olmayabilir (İlğan, 2008).

Farklılaştırılmış denetimde öğretim bir uzmanlık alanı olarak görülür ve öğretmenleri mesleki anlamda geliştirecek, öğretmenin gereksinimine dayalı denetimle ilgili seçim yapabilmeleri gerektiği kabul edilir (Zepeda, 2016). Diğer bir ifadeyle öğretmenler, gelişimlerinden kendileri sorumlu olabilirler (DiPaola ve Hoy, 2008). Farklılaştırılmış denetimin mantığında yöneticilerin ve denetmenlerin yaptıkları standart denetim uygulamalarının yetersiz ve etkisiz olduğu, tüm öğretmenlere klinik denetim sağlamanın hem uygulanabilir olmadığı hem de gerekli olmadığı, öğretmenlerin farklı gelişme ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına sahip olduğu yer almaktadır (Mausbach ve Morrison, 2022). Copeland'ın (1980) çalışmasına göre, bazı öğretmenler yönlendirici bir denetim stilini, bazı öğretmenler yönlendirici olmayan etkileşimleri tercih etmektedir.

Farklılaştırılmış denetimde gelişim ve değerlendirme sürecinde bazı seçenekler bulunmaktadır. Gelişim için yoğun gelişim, işbirlikli gelişim ve özyönetimli gelişim seçenekleri sunan farklılaştırılmış denetimde, değerlendirme içinse yoğun değerlendirme ve standart değerlendirme söz konusudur. Yönelimsel izleme ise sürecin tüm aşamalarında yer alabilir (Glatthorn, 1984). Farklılaştırılmış denetimde bulunan seçenekler Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Farklılaştırılmış Denetimde Seçenekler



Kaynak: Glatthorn (1984).

Şekil 5'e göre, farklılaştırılmış denetimde öğretmen gelişimi için uygulanabilecek çeşitli gelişim ve değerlendirme seçenekleri bulunmaktadır ve yönelimsel izleme de farklılaştırılmış denetimin temel bileşenlerinden biridir.

Farklılaştırılmış Denetimde Gelişim Seçenekleri

Farklılaştırılmış denetimde gelişim seçenekleri öğretmenin mesleki beceri ve gereksinimlerine göre yoğun gelişim, işbirlikli mesleki gelişim ve özyönetimli gelişim olarak ele alınabilir.

1.Yoğun gelişim (Klinik denetim). Yoğun gelişim süreci eğitimli bir gözetmen tarafından yürütülen yoğun gözlem ve geri bildirim sürecidir. Klinik denetim süreci olarak da değerlendirilebilir. Klinik

denetim, öğretimi geliştirmek için öğretmenle görüşerek planlanmış olan dersi gözleme, gözlem verilerini analiz etme ve öğretmene geribildirim vermeye dayanan yoğun bir süreçtir. Yoğun gelişim için bu denetim döngüsü birkaç kez tekrarlanır (Glatthorn, 1984).

2. İşbirlikli mesleki gelişim. İşbirlikli mesleki gelişim küçük akran gruplarının karşılıklı gelişmeleri için birlikte çalıştıkları mesleki gelişim sürecidir. İşbirlikli mesleki gelişimin tüm türlerinde: Orta düzeyde resmileştirilmiş bir süreç vardır; gözlem ve geribildirim içerir (en az iki gözlem ve iki geribildirim), meslektaş ilişkisine dayanır; (gözlem ve görüşme verileri yöneticilerle paylaşılmaz) değerlendirici bir süreç değildir (Rettig, 1999).

3. Özyönetimli gelişim. Özyönetimli gelişim, öğretmenin kendi gelişimi için bireysel olarak birincil sorumluluğu üstlendiği gelişim sürecidir. Bu sürecin dört temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler şunlardır (Glatthorn, 1984):

1. Öğretmen, bağımsız olarak mesleki gelişim programı üzerinde çalışır. Denetmen ise bu süreçte öğretmene kaynak görevi görür. Öğretmen klasik olarak başka bir denetmen ya da yönetici tarafından denetlenmez.

2. Öğretmen, kendi mesleki gereksinimleri ve kendine ilişkin öz değerlendirmesi doğrultusunda bir hedef belirler ve bu hedef doğrultusunda mesleki gelişim rotası geliştirir ve bunu izler.

3. Öğretmen aslında kendi belirlediği hedeflere ulaşmak için mesleki çalışmalar yürütürken bu çalışmaları hedefinin doğasına göre seçip uygular. Bu bağlamda,

- Öğretmenin öğretiminin video kayıtları,
- Öğrenci geribildirimleri,
- Mesleki kitaplar ve dijital ortamdaki kaynaklar,
- Lisansüstü dersler,
- Yoğun çalıştaylar,
- Okul ve ilçeden/ilden farklı denetmenlerden veya yöneticilerden destek,
- Okullar arası ziyaret gibi uygulamalar öğretmenin gereksinimine göre kullanılabileceği kaynaklar arasındadır. Bu kaynakların bir ya da birden fazlası kullanılabilir.

4. Öz yönetimli gelişim programının sonuçları öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılmaz. Bu dört özellik, öz yönetimli mesleki gelişimi hem farklılaştırılmış programın diğer bileşenlerinden hem de diğer hizmet içi eğitim türlerinden ayırır.

4. Yönetimsel izleme-İnformel gözlemler (Kısa ziyaret). Yönetimsel izleme yani informel gözlemler yöneticinin öğretmenlerin derslerine kısa süreli ziyaretler yaptığı ve görüşmeler düzenlediği bir süreçtir. Bu ziyaretler kısadır (15-20 dakika), öğretim yılı başında bu konuda öğretmenlere bilgi verilir, süreçte tüm öğretmenler gözlemlenir, gözlem öncesi görüşme yoktur, gözlem sonrası görüşme zorunlu değildir ama önerilir. Bu gözlemler planlanmış gözleme alternatif değildir. Mesleki beceriler anlamında zor durumdaki öğretmenleri yoğun ve uzun gözlemlememek önerilir. (Yeni öğretmenler, belli alanlarda zorluk çekenler, sınav baskısı yaşanan derslerin öğretmenleri...). Gözlemler sırasında bir iki konuya odaklanılır (grup çalışması, etkinlik geçişi, sınıf iklimi...). Süreçte öğretmenlerin kısa ziyaret için davet etmesini teşvik edici olunur. Gözlemlerde öğretmenlerin yetkinliklerini yakalamak önemlidir. Daha sonra paylaşım için teşvik edilir, bu gözlemler geldim, gezdim dönüyorum havasında yapılmaz, notlar alınır. Gözlemler farklı saat, farklı ders, dersin farklı bölümlerinde yapılır. Öğretmen tedirgin olacaksa ziyaretten önce genel bir bilgi alışverişi yapılır, genel bir plan belirtilir (Glatthorn, 1984; Marshall, 2009). Kısa ziyaret sonrası görüşme yapılamazsa bir not yazılabilir ya da not içeren bir form doldurarak öğretmene verilebilir. Örneğin öğretmene şu tür bir not yazılabilir:

"Sevgili Özgür Öğretmenim/Bey

.... tarihinde sınıfına yaptığım ziyaret için teşekkür ederim.

Derste ödev kontrolü yaparken öğrencileri bir yandan etkileşimli tahtadaki yazının yanlışlarını bulmaya yönlendirmen, hem zamanı etkili kullanma hem de öğrencilerin kendi kendilerine çalışma alışkanlığını geliştirme anlamında çok etkiliydi.

Kaynaştırma öğrencisiyle diğer öğrencilerin iletişimleri ve bu konudaki doğal yönlendirmelerin gerçekten çok başarılıydı. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim."

Farklaştırılmış Denetimde Gelişim Seçenekleri Uygulama Örneği

Farklaştırılmış denetime ilişkin Türkiye’de yapılan uygulamalı araştırmaya ulaşamadığı (Akyol ve Yavuzkurt, 2016) için uygulama örneği uluslararası alanyazına dayalı olarak oluşturulmuştur. Bir okulda uygulanabilecek farklılaştırılmış denetim planında bütün aday öğretmenler ve öğretimsel yetersizlik yaşayan kıdemli öğretmenler yoğunlaştırılmış denetime dâhil olurlar. Okuldaki her öğretmen üç gelişim seçeneğinden ikisine dâhil olur, bu gelişim seçeneklerinden biri yönetsel izleme olacak şekilde düzenlenir. Okuldaki tüm öğretmenler hem gelişim, hem de değerlendirme sürecine dâhil olur (Zepeda, 2016). Diğer yandan bu uygulamanın bağlama ve okul koşullarına uyarlanması zorunludur. Aşağıda Tablo 2’de farklılaştırılmış denetimin uygulama sürecine ilişkin ipuçları sunulmuştur. Tablo hangi denetim türünün, hangi öğretmenlere uygulanacağını ve bu süreçte gösterilmesi gereken denetmen davranışlarını özetlemektedir.

Tablo 2

Denetsel Stiller

Hangi Denetim?	Hangi Öğretmen?	Nasıl Bir Denetmen Davranışı?
Yoğun denetim/ gelişim	*Yeni öğretmenler *Yeni yöntem ve teknikler öğrenen/deneyen öğretmenler *Alan değişikliği yapanlar *Kıdemli olup sıkıntı yaşayanlar	*Bilgilendir, anlat, alternatifler üret (Çok fazla yönlendirici olmadığından emin ol)
İşbirlikli denetim/ gelişim	*Deneyimli öğretmenler *Uzmanlığa ve gelişmiş becerilere sahip öğretmenler	*Rehberlik et, *Tartışmalarda odak noktayı koru, *Benzer ihtiyaçları olanların birbirleriyle bağlantı kurmasına zemin hazırla
Öz yönetimli gelişim	*Usta öğretmenler	*Yargılayıcı olmadan dinle, *Açık uçlu sorular sor, sorulara açıklık getir, ek sorularla konuşmayı derinleştir.

Kaynak: Zepeda (2016).

Tablo 2’ye göre farklılaştırılmış denetimin yoğun gelişim seçeneği yeni öğretmenler, kıdemli olup sorun yaşayanlar, alan değiştirenler ya da yeni yöntem teknik deneyen öğretmenler için önerilirken, denetim davranışı için de çok fazla yönlendirici olmadan bilgilendirme önerilmektedir. İşbirlikli denetim seçeneği deneyimli ve gelişmiş becerilere sahip öğretmenler için önerilirken, denetim davranışı için de rehberlik önerilmektedir. Öz yönetimli gelişim seçeneği ise usta öğretmenler için önerilmektedir ve denetmen davranışı için de yargılayıcı olmadan dinleme önerilmektedir.

Farklaştırılmış Denetimde Değerlendirme Seçenekleri

Farklaştırılmış denetimde iki tür değerlendirme söz konusudur. Bunlar yoğun değerlendirme ve standart değerlendirmedir. Yoğun değerlendirme yoğun denetim uygulanan öğretmenlere uygulanır. Standart değerlendirme ise ülkenin eğitim sisteminin öngördüğü değerlendirme yöntemidir. Standart değerlendirme yapılırken eğitim sisteminin öngördüğü değerlendirme yöntemi kullanılır (Glatthorn, 1984; Jailall, 1998).

Gözlem araçlarını kullanmaya karar verme ve gözlem araçları. Gözlem sürecine önce odaklanmamış gözlemlerle başlamak uygun olabilir. Odaklanmamış gözlemlerden kastedilen gözlemcinin doğrudan bir konuya odaklanıp onu gözlemlemesi yerine genel bir gözlem yapmasıdır (Cohen vd., 2017). Bu süreci klinik denetimin aşamaları izlenerek yapılabilir. Gözlem sırasında gözlemci önemli gördüğü tüm davranışları gözlemlemeye ve not etmeye çalışır. Öğrenmenin kolaylaştırıldığı, zorlaştırıldığı, sınıf yönetiminde başarılı olunan/olunmayan, etkileşimin güçlü/zayıf olduğu... durumları

gözlemlemek ve not almak uygun olacaktır. Gözlem sonrası görüşmede ise öğretmenle birlikte problem olan alanı/konuyu belirlemek ve buna göre bir sonraki gözlemi, odaklanmış gözlem olarak planlamak veya doğrudan doğruya öğretmenin gözlemlenmesini istediği alanı/konuyu esas alıp odaklanmış gözlem yapmak yerinde bir uygulama olacaktır. Gözlemler sırasında çeşitli araçlar kullanılabilir. Örneğin şu amaçlar için tasarlanmış çeşitli gözlem araçları mevcuttur:

- Öğretmenin sözel davranışlarını bilgi verme, soru sorma, kendi sorularını yanıtlama, övme, yönlendirme, düzeltme ve azarlama olarak sınıflamaya yarayan, sınıf oturma düzeninde öğrencilerle öğretmen arasındaki sözel etkileşimin sıklığını ve yönünü belirleme,
- Öğretmenin sınıf içinde hangi öğrenci ile ne tür bir etkileşim içine girdiğini belirleme,
- Öğretmenin sınıf içinde alanı nasıl kullandığını, hangi alanlarda dolaşıp hangi alanlara hiç uğramadığını belirleme,
- Sınıf içinde yapılan rutin uygulamalar ve bu uygulamalar sırasında öğrencilerin davranışlarını belirleme,
- Sınıf içinde belli dakikalarda öğrencilerin bireysel ya da grupla neler yaptıklarını ve öğretmenin bunlara ne tür tepkiler verdiğini belirleme,
- Öğretmenin sorduğu soruların alanını ve bekleme süresini "Bloom Taksonomisini Kullanarak Düzeyine göre inceleme,
- Dersin bölümlerine göre neler yapıldığını belirleme.

Bu amaçlarla kullanılacak çeşitli gözlem araçlarına Glickman vd.'nin (2010) ve Zepeda'nın (2016) çalışmalarından ulaşılabilir. Ayrıca Altun'un (2020) çalışmasında da dersin bölümlerine göre kullanılacak bir gözlem formuna ulaşılabilir. Bu araçların ve formların kullanımında öğretmenle işbirliği yapılarak, gereksinim duyulan konu üzerine çalışılır. Gözlemlerin nasıl yapılacağı ve hangi amaçla kullanılacağından önceden kararlaştırılması, geribildirim sürecini daha etkili hale getirecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çağdaş mesleki gelişim yaklaşımlarından klinik denetim ve farklılaştırılmış denetim konuları ele alınmıştır. Bu çalışmanın özellikle uygulayıcılar için bu kavramların aydınlatılmasına destek olması hedeflenmektedir. Buradan hareketle bir okulda, okulun ve öğretmenlerin gereksinimlerine uygun bir denetim planı yapılabilir. Klinik denetim öğretmenin mesleki gelişimi için dikkatli, samimi ve sistematik bir şekilde planlanmış, ana hatlarıyla gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme basamaklarını içeren bir denetim uygulamasıdır. Başlı başına bir uygulama olan klinik denetim, aynı zamanda farklılaştırılmış denetim uygulamasında yoğun gelişim gereksinimi olan öğretmenlere de uygulanmaktadır. Döngüsel bir yaklaşım olduğu için kaç kez bu döngünün yürütüleceği öğretmen gereksinimine göre belirlenmelidir. Glatthorn'un (1984) çalışmaları bu döngünün etkililik için beş kez yürütülebileceğini ortaya koymaktadır. Tüm öğretmenlerin yararlanabileceği bu denetim türü, göreve yeni başlayan öğretmenler ve mesleki zorluklar yaşayan öğretmenler için oldukça etkili olabilir. Klinik denetimlerin yürütülmesi deneyim gerektirdiği için bu konuda eğitimi, deneyimi olan biri tarafından yürütülmesi tercih edilir. Klinik denetimin zaman alıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır, tüm öğretmenlere değil sadece gereksinimi olan öğretmenlere uygulanması tercih edilebilir. Klinik denetimler sırasında yapılan gözlemlerin öğretmenin performansını değerlendirmek için kullanılıp kullanılmayacağı hem yasal mevzuat, hem okul kuralları hem de meslektaşların beklentileri doğrultusunda kararlaştırılmalıdır.

Farklılaştırılmış denetim bir uzman olarak öğretmenin ne tür bir denetim yaşantısı tercihi olduğuna ve gereksinimlerine odaklanır. Tüm öğretmenler klinik denetime gereksinim duymayabilir. Klinik denetimin yoğun bir süreç olması da alternatiflerin olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış denetim süreci gelişim ve değerlendirme için çeşitli seçenekler sunmaktadır. Yoğun gelişim, işbirlikli gelişim ve öz yönetimli gelişim, farklılaştırılmış denetimin gelişim seçenekleridir. Yoğun gelişim klinik denetimi ifade eder. İş birlikli mesleki gelişim küçük bir grup öğretmenin mesleki gelişimi için bir arada çalıştığı, birbirlerinin sınıflarını gözlemlediği ve bu gözlemler üzerine görüşmeler

yaptığı süreçtir. Tüm öğretmenlerin yararlanabileceği bu süreçte iki ya da üç kişilik işbirliği grupları oluşturulabilir. Öğretmenler kendi branşlarından ya da farklı branşlardan öğretmenlerle işbirliği yapabilir. Öğretmenin talebine göre sınıfın ve öğretimin çeşitli açıları gözlemlenebilir. Sadece gözlemlenen öğretmen değil gözlemi yapan öğretmen de kendi mesleki uygulamalarına ve gelişimine ilişkin çıkarım yapabilir. Elde edilen veriler öğretmen performansını değerlendirmede kullanılmamalıdır. Öz yönetimli gelişim seçeneği mesleki gelişim ve uygulamalar anlamında yeterli ve deneyimli, bireysel çalışmayı grupla çalışmayı tercih eden ve öz yönetim becerileri gelişmiş öğretmenler için işlevseldir. Okul müdürü ile tartışmaya dayalı şekilde geliştirilen ve belki yazıya dökülen öz yönetimli gelişim uygulaması işlevseldir. Öğretmenin mesleki gelişim hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için yapılabilecek uygulamalar, yararlanılacak kaynaklar ve gerekli olan destek niteliği ve türü öz yönetimli mesleki gelişimin odağını oluşturur. Öğretmenin koyduğu somut hedefler ve bu hedeflere ulaşma süreci olarak özetlenebilir. Tüm bu gelişim seçeneklerine ek olarak farklılaştırılmış denetimde tüm öğretmenler yönetsel izleme denen ve okul yöneticisinin kısa ders ziyaretlerini içeren ders gözlemlerine katılır. Hızlı dinamik geribildirim süreci işe koşudur. Gelişim seçenekleri uygulandıktan sonra yoğun gelişim sürecine alınan öğretmenler yoğun değerlendirmeye, diğer öğretmenlerin tümü de standart değerlendirmeye tabi tutulur.

Türk eğitim sisteminde klinik denetim ve farklılaştırılmış denetim yaklaşımlarının uygulanabilirliğine, güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin araştırmalar yürütülmeli, bağlamsal özelliklerin bu yaklaşımların işleyişine etkileri araştırılmalıdır. Bu denetim türlerinin yararlarından hareketle, okul yöneticileri ve diğer uygulayıcılar, bu denetim türlerini okullarının öğretmen gelişimi süreçlerine dâhil etmelidir. Farklılaştırılmış denetimin çeşitli gelişimsel seçenekleri öğretmenlerin beceri ve uzmanlıklarına göre tercih edilmeli, tercih edilen denetim yaklaşımına göre de değerlendirme seçeneği uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abiddin, N. Z. (2008). Exploring clinical supervision to facilitate the creative process of supervision. *Journal of International Social Research*, 1(3), 13-33.
- Akyol, B. ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 908-926.
- Altun, B. (2020). Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi*. Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Gül Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* Pegem Yayıncılık.
- Cassedy, P. (2010). *First steps in clinical supervision: A guide for healthcare professionals*. McGraw-Hill Education (UK).
- Chaula, L. (2023). School heads’ clinical supervision practices and emerging teacher emotions in Tanzania secondary schools. *Heliyon*, 9(1), 1-17.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). Observation. *Research methods in education* (Ed. L Cohen, L. Manion ve K. Morrison) içinde (ss. 542-562). Routledge.
- Copeland, W. D. (1980). Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behavior. *The Journal of Educational Research*, 74(1), 37-42.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? Education leadership, *Association for Supervision and Curriculum Development*, 6-11.
- Epling, M. ve Cassedy, P. (2001). Clinical supervision: Visions from the classroom. J. Cutcliffe, T. Butterworth ve B. Proctor (Ed.), *Clinical supervision* içinde (s. 64-83). Routledge.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.

- Esia-Donkoh, K. ve Baffoe, S. (2018). Instructional supervisory practices of headteachers and teacher motivation in public basic schools in Anomabo Education Circuit. *Journal of education and E-Learning Research*, 5(1), 43-50.
- Fişek, K. (2011). *Yönetim*. Kilit Yayınları.
- Glanz, J. ve Neville, R. F. (1997). *Educational supervision: perspectives, issues, and controversies*. Chrithoper-Gordon Publishers, Inc.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2009). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Pearson Education, Inc.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt, Rinehart & Winston.
- Gordon, S. P. (2019a). Educational supervision: Reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2), 27-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>
- Gordon, S. P. (2019b). Supervision's new challenge: Facilitating a multidimensional curriculum. *Journal of Educational Supervision*, 1(2), 17-32. <https://doi.org/10.31045/jes.1.2.2>
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. Prentice-Hall, Inc.
- Henson, K., T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Long Grove, IL.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student, teacher supervision*. Brown & Benchmark Publishing.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1995). Clinical supervision: A neo-progressive approach. *The Teacher Educator*, 30(3), 31-43.
- Hoy, W. K. ve DiPaola, M. (Eds.). (2008). *Improving schools: Studies in leadership and culture*. IAP.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- Jailall, J. M. S. (1998). Differentiated supervision revisited: Towards the development of an effective supervisory model to promote teacher growth and instructional improvement. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. East Carolina University.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational studies*, 29(4), 337-350.
- Kaiser, J., S. (2003). *Educational administration*. Stylex Publishing Co., Inc.
- Kalita, S. (2017). Theoretical perspectives of educational supervision. *International Journal of Advanced Educational Research*, 2(5), 129-132.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi*. Set Ofset.
- Kayıkçı, K., Cantürk, G. ve Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 217-249. doi: 10.14527/kuey.2014.010
- Kilminster, S. M. ve Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical education*, 34(10), 827-840.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Anı Yayıncılık.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 259-268.
- Luft, J. (1982). *The Johari window: A graphic model of awareness in interpersonal relations*. NTL reading book for human relations training. NTL İnstitute.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close achievement gap*. Jossey-Bass.
- Marzano, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. ASCD Member Book.

- Mausbach, A. ve Morrison, K. (2022). *Differentiated supervision: Growing teachers and getting results*. Corwin Press.
- McQuarrie Jr, F. O. ve Wood, F. H. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, 30(2), 91-96.
- MEB (2011). *Öğretmen denetim rehberi*. http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/%C3%96%C4%9Fretmen_Denetim_Rehberi.pdf. Erişim Tarihi: 9 Nisan 2021.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Implementability of instructional supervision as a contemporary educational supervision model in Turkish education system. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 131-142.
- Mohanty, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. USA: Deep & Deep Publications.
- Nasreen, S. ve Shah, M. (2019). Effect of instructional supervisory practices on teacher motivation in private secondary schools of Lahore, Pakistan. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(11), 192-203.
- Nolan, J. ve Hoover, L.. (2004). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: a guide for supervisors*. ASCD.
- Rettig, P. R. (1999). Differentiated supervision: A new approach. *Principal*, 78(3), 36-39.
- Sarfo, F. K. ve Cudjoe, B. (2016). Supervisors' knowledge and use of clinical supervision to promote teacher performance in basic schools. *International Journal of Education and Research*, 4(1), 87-100.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1979). *Supervision human perspectives*. McGraw-Hill, Inc.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning*. Corwin A SAGE Company.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim. (Çev. Ed. Ali Ünal). Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. Prentice Hall.
- Wiles, K. (1967). *Supervision for better schools*. Prentice-Hall International, Inc.
- Williams, R. L. (2007). *A case study in clinical supervision: Moving from an evaluation to a supervision mode*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. The Pennsylvania State University.
- Young, I. P. ve Castetter, W. B. (2004). *The human resource function in educational administration*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Zepeda, S. J. (2016). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Taylor & Francis.

BÖLÜM 6

MÜZELERİN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIMINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Dilek KIRNIK²

Özet

Öğrencilerin geçmişini doğru algılamaları ve geleceğini daha isabetli inşa etmelerinde müzelerin önemi büyüktür. Öğrencilerin zaman ve mekân algılarının gelişiminde etkili olan müzeler, geçmişi ve bugünü buluşturmaktadır. İnsanları tarih, sanat, doğa vb. alanlarda farklı eserler aracılığıyla bilgilendiren, çeşitli eserleri tanıtan ve koruyan müzeler, sıklıkla eğitim amaçlı kullanılan mekânlardır. Müzelerin eğitim alanı olarak kullanılması bu mekânlarda yapılan eğitim faaliyetlerini önemli hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı müzelerin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma modeline göre yapılan çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt olarak “müze ziyareti yapmak, sınıf öğretmeni olmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” kriterleri belirlenmiştir. 2022-2023 Eğitim öğretim yılı Eylül-Kasım aylarında Malatya ilinde görev yapan 9 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin arkeoloji, resim, tarih, doğa ve çevre müzelerine gittikleri; müze deneyimlerini en çok Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar dersleri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenler; müzede gözlem yapma, müze çalışanları ile söyleşi yapma, geçmiş kahramanlarla empati yapma vb. etkinlikler yaptıklarını ve bu etkinliklerin öğrencilerin hayal gücünü artırdığı, zaman algılarını olumlu yönde değiştirdiği, gözlem ve mantık becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müze, müzede eğitim, sınıf öğretmeni, temel eğitim

GİRİŞ

Çağdaş toplumların önemli mekânlarından biri olan müzeler, okul dışı öğrenme alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Müzeler yaşantımızda çokça yer almakta ve etkili bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2023) göre “Sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer” olarak tanımlanan müze; sanatsal, kültürel, tarihi ya da bilimsel değeri olan eserleri sergilemek amacıyla kullanılan halka açık yapılardır (Allan, 1963; Sözen ve Tanyeli, 1987). Madran (1999) müzelerin eğitimsel ve sosyolojik özelliklerine dikkat çekerek müzelerin kâr amacı olmayan, yaşama tanıklık etmiş ürünlerin sergilendiği kurumlar olarak açıklamıştır. Müzeler her ne kadar farklı tanımlarla ifade edilse de tüm açıklamalara bakıldığında müzelerin; toplumların kültürel varlıklarını ön plana çıkardığı, eserlerin tespitinde ve sergilenmesinde bilimsel yöntemleri kullandığı, estetik algıyı güçlendirdiği, maddi kaygılar gütmeyeceği, farklı disiplinlerle (sosyoloji, tarih, sanat, eğitim, antropoloji vb.) ortak çalıştığı, bireylerin gözlem ve düşünce becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Atagök, 1999; Gerçek, 1999; Madran, 1999)

Akmehmet ve Ödekan'a (2006) göre Avrupa'da müze; bir kurum olarak koleksiyonların gösterimi olarak başlamış, Rönesans döneminde coğrafi ilerlemelerle birlikte doğa ve dünya kavramlarına yoğunlaşmıştır. Bu zaman diliminde koleksiyonculuğa artan merak ve ilgi özellikle soylular tarafından müzenin yapılandırılmasına imkân tanımıştır. Aydınlanma zamanında bilginin önemi artmış ve kültür

¹ Bu çalışma ICONTE 2023'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa/Türkiye, dilekkirnik@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7261-7259

ve bilgi merkezleri ile birlikte müzeler de kurulmaya başlanmıştır. 1789 Fransız Devrimi ile Aydınlanma hareketi sonrasında müzeler eğitim aracı görülerek halka açılmıştır.

Bir toplumun önemli gördüğü ürünlerini içeren müzelerin eğitim amaçlı kullanım durumları çokça tartışılmıştır. Özellikle öğrencilerin belli olaylar hakkında doğrudan bilgi edinmeleri yanında onların görsel farkındalığını geliştirmeleri açısından müzeler önemlidir (Sternberg, 1989; Akt. Şahan, 2005). Şahan (2005) ve San'a (1998) göre eğitim amaçlı açılan müzeler bulunmaktadır. Bu müzeler, sanat eğitimi ile birlikte bireylerin yaşam alanı ile ilgili bilgi toplamakta, öğrenciler için özel programlar hazırlamakta ve müzelerin içinde yer alan atölyelerle eğitime katkı sunmaktadırlar. Müzelerin yaşam alanı olarak öğrencilere gerçek zamanlardan hareketle etkili bir öğrenme olanağı sunması müzeleri bir eğitim ortamı olarak günümüze taşımaktadır. Hooper-Greenhill'e (1999) (Akt. Akmehmet, Ödekan, 2006) göre 19. yy da müzeler öğrencilere ücretsiz yapılarak, geri getirmek kaydıyla okullara farklı nesnelere verilerek, müzelere okul gezileri düzenlenerek öğrencilerin müze ile ilişkisi güçlendirilmiştir. Öğrenciler bu ortamlarda farklı eserleri gerçek yaşam kesitinden orijinal olarak gözlemlemekte ve o dönemki yaşantıları daha doğru algılamaktadır. Kuruoğlu Maccario'ya (2002) göre müzede yapılan farklı çalışmalar öğrencilerin tarih bilincini, estetik beğenilerini geliştirmekle birlikte onların düşünme ve öğrenme becerilerini desteklemektedir. Müzeler sadece sanat eserlerinin toplanıp muhafaza edildiği bir mekân olmaktan çok her yaşta insanların düzenli olarak ziyaretleri ile bilgi aldıkları bir kültür kurumu haline dönüşmektedir. Bu amaçla müzeler farklı koleksiyonları bünyelerinde tutmakta ve onları her yaşta insanların anlayabileceği bir dille sergilemektedirler. Kültür ve bilim yuvası olarak anılan müzeler, elde ettikleri bilgi ve belgeleri bilimsel inceleme ve değerlendirme sonrasında tıpkı yaygın eğitim kurumları gibi halkı bilinçlendirmektedir. Torch'a (2010) göre müzeler kültürler arasında iletişimi güçlendiren oyun alanı, bireylerin sentez yapmalarına, yeni görüşler elde etmelerine, özdeşim kurmalarına imkân veren bir laboratuardır.

Toplumun kültürlenmesinde önemli bir faktör olan müzelerin sadece bir depo olarak düşünülmesi ya da değerli eşyaların saklandığı bir kasa olarak görülmesi doğru değildir. Birçok bilgi ve belgeyi bünyesinde bulundurmaya birlikte bir kütüphane olarak değerlendirilse de müzeler sadece kütüphane de değildir. Müzeler birer eğitim alanıdır ama okul değildir. Müzeler üstlendikleri görevler nedeniyle farklı eğitim amaçlarında hizmet etmek amacıyla kullanılan informal öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirilebilir. Her geçen gün farklı işlevleri kazandırmayı amaçlayan müzeler sadece sergileme işini değil aynı zamanda bünyesinde bulunan atölyeler, seminer salonları, farklı fuaye alanları ile halkın çok boyutlu gelişmesine, estetik duygularının ve yaratıcılığının artmasına hizmet eden ideal kurumlardır. Müze konusunda öğretmen ve öğrenci odaklı yapılmış çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışmalar bulunmaktadır. Wunder (2002) öğretmen adaylarında tarihsel bir anlayış geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada uygulamalı bir müze sergisini kullanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim için gerekli olan eserleri ve kaynakları tanımasının, müzede yer alan eserlerin insanlık için önemini farkına varmasının, tarihsel bir ortamı deneyimlemesinin gelecekte kendi sınıflarında uygulamalı bir şekilde tarih öğretmeyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Karnezou, vd (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bir bilim ve teknoloji müzesine okul ziyaretini planlarken, uygularken ve sonuçlarını yorumlarken, yaygın eğitimin değerine ilişkin inançları, yaygın bir fen öğrenme mekânında öğrenmeyi destekleme yolları ve mekana aşinalığın önemi ile ilgili uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada 14 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni, sınıflarıyla birlikte bir bilim ve teknoloji müzesine yaptıkları ziyaret örnek olay yaklaşımıyla incelenmiştir. Öğretmenlerin yaygın eğitimin değerine ilişkin inançları ile müze ziyareti öncesinde, sırasında ve sonrasında amaçlarını, rollerini ve eylemlerini etkileyen yaygın ortamlardaki öğrenme süreçleri arasında yakın bağlantılar olduğunu göstermiştir. Morentin ve Guisasola'in (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme odaklı bir müze ziyareti hazırlamaları için rollerini tartışmıştır. Bir okulun ihtiyaçları ile müzenin sunabileceği imkânlar arasında ilişki kurularak müzelerin önemli bir öğrenme merkezi olduğu vurgulanmıştır. Uppin ve Timoštšuk'un (2022) tarafında yapılan çalışmada, müze eğitimcilerinin doğrudan yardımı olmadan bir doğa tarihi müzesinde öğrenme etkinlikleri oluşturan, yürüten ve analiz eden sekiz Estonyalı ilköğretim öğretmenin uygulamalarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda özellikle

daha bireyselleştirilmiş ve problem çözme odaklı öğrenme görevleri oluşturmak için müze eğitimcileri ve Estonyalı ilköğretmenleri arasında daha fazla işbirliğine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Newson ve Silver (1978) (Akt. Kuruoğlu Maccario, 2002) 15 farklı okul programından müze eğitimcileri ile yaptığı araştırmada müzelerde öğrencilerin rahat hissetmelerine imkân tanımının, öğrencilerin görsel deneyimler yaşamalarına fırsat vermek, sanatı anlamalarına yardımcı olmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Egüz (2020) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler dersine müze eğitimi çalışmalarının temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenmelerdeki eksiklikleri tamamladığı ve öğrenmeye ilişkin algıları olumlu düzeyde geliştirdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin geçmişini doğru algılamaları ve geleceğini daha isabetli inşa etmelerinde müzelerin önemi büyüktür. Öğrencilerin zaman ve mekân algılarının gelişiminde etkili olan müzeler, geçmişi ve bugünü buluşturmaktadır. İnsanları tarih, sanat, doğa vb. alanlarda farklı eserler aracılığıyla bilgilendiren, bu eserleri tanıtan ve koruyan müzeler, sıklıkla eğitim amaçlı kullanılan mekânlardır. Alanda yapılan çalışmalarda müzeler bir eğitim kurumu olarak görülmektedir (Akmehtem ve Ödekan, 2006; Adıgüzel ve Başbuğ, 2019; Karataş vd., 2016). Müzelerin eğitim alanı olarak kullanılması bu mekânlarda yapılan eğitim faaliyetlerine dikkat çekmiştir. Bu çalışmanın amacı müzelerin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenleri;

- hangi tür müze/lere gitmektedir?
- öğrencileriyle müzede ne tür etkinlikler yapmaktadır?
- müze deneyimlerini ders ya da derslerle ilişkilendirir mi?
- müzelerin eğitime katkısına ilişkin ne düşünmektedir?

Bu çalışma temel eğitim düzeyinde sınıf öğretmenlerinin müzelere ilişkin görüşlerini, müzede yaptıkları eğitimsel faaliyetleri göstermesi açısından önemlidir. Müzelerin tarihi ve kültürel değerleri aktarmadaki rolü düşünüldüğünde öğrenim çağındaki çocuklara küçük yaşlarda müzeye gitmek, müzede öğrenmek, müzede farklı kültürleri tanıtmak ve müzede farklı etkinliklere katılmak açısından olumlu örnekler sunması açısından alana katkı sunacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma modeline göre yapılan çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada öğretmenlerin gözünden müzelere ilişkin bilgi toplamak, müzenin eğitime katkısına ilişkin görüşlerini tespit etmek için bu yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırma 2022-2023 Eğitim öğretim yılı Eylül-Kasım aylarında Malatya ilinde yapılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt olarak “müze ziyareti yapmak, sınıf öğretmeni olmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” kriterleri belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki deneyim
K1	E	11
K2	K	13
K3	K	9
K4	E	18
K5	E	22
K6	E	21
K7	K	17
K8	K	15
K9	K	15

Tablo 1 verilerine göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dördü erkek, beşi kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 9 yıl ile 22 yıl arasında değişmektedir. Araştırma sürecinde toplam 9 öğretmen ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda cinsiyet ve mesleki deneyim gibi iki demografik ve konu alanına uygun olarak dört soru hazırlanmıştır. Bu sorular şunlardır:

- Daha önce hangi tür müze/lere gittiniz?
- Öğrencilerle müzede ne tür etkinlikler yaptınız?
- Müze deneyimlerinizi en çok hangi derslerle ilişkilendirirsiniz?
- Müzelerin eğitime katkısına ilişkin ne düşünüyorsunuz?

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar online dokümana aktarılmıştır. Yapılan literatüre bağlı olarak temalar belirlenmiştir. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, araştırma soruları kapsamında tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın planlama aşamasında müze, müze ve eğitim, müzede eğitim başlıklarında araştırma yapılarak çalışmanın literatür alt yapısı hazırlanmıştır. Araştırma sınıf öğretmenleri özelinde yapılacağı için katılımcı tespitine yönelik ölçütler belirlenmiş ve müze deneyimi olan gerçek kişilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin araştırma sorularına yönelik verdikleri cevaplar doğrudan aktarım ile tablo altlarında verilerek tablo bulguları güçlendirilmiştir. Aynı zamanda her katılımcıya kendini ifade edecek kadar zaman verilmiş, katılımcıların istedikleri zaman diliminde görüşme yapılmıştır. Çalışma verilerinin değerlendirilmesinde birden fazla araştırmacı rol almıştır. Literatürde, çalışma ile ilgili araştırmaların bulguları tartışma bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, bu çalışmada öncelikle literatür araştırması yaparak ilgili dokümanlara ulaşmış, sonrasında araştırma amacı ve veri toplama aracını belirlemiştir. Araştırma grubuna ulaşarak katılımcılardan randevular alıp görüşmeleri yapmıştır. Toplanan verilerin analizinde de rol araştırmacı, betimsel analiz sonrası tabloları oluşturmuş, sonuç ve tartışma kısmını yazmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ziyaret ettikleri müzeleri öğrenmek için tüm katılımcılara “Daha önce hangi tür müze/lere gittiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin gittikleri müzelerin türlerine ilişkin görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Gittikleri Müzelerin Türlerine İlişkin Görüşleri

Müze türleri	f
Arkeoloji	1
Resim	1
Tarih	1
Doğa ve Çevre	1
Bilmiyorum	5

Tablo 2 verilerine göre sınıf öğretmenlerinin biri arkeoloji, biri resim, biri tarih, biri doğa ve çevre türünde müzelere gitmişlerdir. Beş öğretmen ise gittikleri müzelerin türlerini bilmemektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K4: Daha önce Malatya’da Beşkonaklar semtinde yer alan müzeye önce kendim gittim. Sonra öğrencilerle bir gezi programı dahilinde izin alarak gittik. O müzenin türünü bilmiyorum.

K7: Birçok müzeye gittim. Benim ilgi alanım daha çok tarih. Mesela İstanbul’da Topkapı Sarayı Müzesi’ne gittim. Çok etkileyiciydi. Malatya’da Battalgazi ilçesinde yer alan birçok tarihi mekanları ziyaret ettim.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerde yaptıkları etkinlikleri öğrenmek için onlara “Öğrencilerle müzede ne tür etkinlikler yaptınız?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerle müzede yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerle Müzede Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Gözlem yapmak	5
İlgililerle söyleşi yapmak	4
Şimdi ve geçmişi karşılaştırmak	4
Müze dokümanlarını okumak	3
Müze eserlerine yönelik hikaye anlatmak/ dinlemek	3
Geçmiş kahramanlarla empati kurmak	2
Müzik dinlemek	2
İncelenen döneme ilişkin tahmin yürütmek	2

Tablo 3 verilerine göre sınıf öğretmenleri öğrencileri ile müzede; gözlem yapmak (f=5), ilgililerle söyleşi yapmak (f=4), şimdi ve geçmişi karşılaştırmak (f=4), müze dokümanlarını okumak (f=3), müze eserlerine yönelik hikaye anlatmak/ dinlemek (f=3), geçmiş kahramanlarla empati kurmak (f=2), müzik dinlemek (f=2) ve incelenen döneme ilişkin tahmin yürütmek (f=2) gibi etkinlikler yapmışlardır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K1: Müzede ortalama bir buçuk ya da iki saat kadar kaldık. Bu süre zarfında öğrencilerle daha çok gözlem yapma fırsatını yakaladık. Öğrencilere öncelikle belli bir süre verdik tüm mekanı biraz incelediler. Sonra bir rehber eşliğinde mekanın önemli yerleri sırayla gezildi. Çocuklar merak ettikleri soruları sordular ve cevap buldular.

K5: Öğrencileri müzede kontrol etmekte bazen zorlandığımı İtiraf etmeliyim o nedenle çok etkinlik yapamadık ama daha çok müze içerisinde yer alan broşürler ve kitapçıkları inceledik. Camekanlar arkasında verilen eserleri gördük, altlarındaki yazan açıklamaları okuduk.

Sınıf öğretmenlerinin müzede yapılan çalışmaların derslerle ilişkilendirme durumlarını öğrenmek için onlara “Müze deneyimlerinizi en çok hangi derslerle ilişkilendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Müze deneyimlerinin en çok ele alındığı derslere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Müze Deneyimlerinin En Çok Ele Alındığı Derslere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dersler	f
Sosyal Bilgiler	6
Görsel Sanatlar	5
Türkçe	4
Fen Bilimleri	3
Hayat Bilgisi	3
Tüm dersler	1

Tablo 4 verilerine göre sınıf öğretmenleri müze deneyimlerini sırasıyla; Sosyal Bilgiler (f=6), Görsel Sanatlar (f=5), Türkçe (f=4), Fen Bilimleri (f=3) ve Hayat Bilgisi (f=3) derslerinde ele almaktadırlar. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise müze deneyimlerini tüm derslerde yansıttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K2: Müze deneyimlerini ben daha çok görsel sanatlar dersi ile ilişkilendirdim. Çünkü görsel sanatlar dersinde Kültür ve miras öğrenme alanında farklı kazanımlar var burada müze ören yeri tarihi mekanlar Sanat Galerisi ya da bunun gibi yerlerin içerisinde bulunan kültür sanat eserlerini inceleme ile ilgili kazanımlarımız var bu kazanımlarımızı tam olarak işleyebilmek için müze deneyimlerini kullandığımı ifade edebilirim

K3: Bence müze ile ilgili tüm bilgiler sosyal bilgiler dersi ile Çok iç içe mesela Sosyal Bilgiler dersinde birey ve toplum temasında toplumsal değerlerimiz var Kim müzede Toplumsal değer ürünlerimiz yer almaktadır mesela kültür ve miras temasında da yine müzede araçlar gereçler buradaki edinilen

bilgiler kullanılabilir Yine müze ile ilgili deneyimler sosyal bilgiler üretim programında yer alan insanlar yerler çevreler öğrenme alanıyla da ilişkilendirilebilir kısacası Bence sosyal bilgiler dersi müzede yapılmalı.

Sınıf öğretmenlerinin müzeleri yararlı görme durumlarına ilişkin görüşleri konusunda bilgi edinmek için onlara “Müzelerin eğitime katkısına ilişkin ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Müzelerin eğitime katkısına ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Müzelerin Eğitime Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Gözlem ve mantık becerilerini geliştirmek	5
Geçmiş yaşantıları tanımak	4
Gelişim sürecinin farkında olmak	3
Hayal gücünü arttırmak	3
Zamanı etkili kullanmak	3
Toplumun kültürel ve sanatsal değerlerini aktarmak yaşatmak	3
Tarihsel süreçlere, kahramanlara saygı duymak	2
Geçmişten ders çıkarmak	2
Estetik algıyı geliştirmek	2
Bilimsel gelişmeler için ilham almak	1

Tablo 5 verilerine göre sınıf öğretmenleri müzelerin; gözlem ve mantık becerilerini geliştirmek (f=5), geçmiş yaşantıları tanımak(f=4), gelişim sürecinin farkında olmak (f=3), hayal gücünü arttırmak (f=3), zamanı etkili kullanmak (f=3), toplumun kültürel ve sanatsal değerlerini aktarmak yaşatmak (f=3), tarihsel süreçlere, kahramanlara saygı duymak (f=2), geçmişten ders çıkarmak (f=2), estetik algıyı geliştirmek (f=2) ve bilimsel gelişmeler için ilham almak (f=1) gibi katkıları bulunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K6: Bence müze eğitimi öğrencileri gerçek geçmiş yaşantıları tanıtıyor. Yani o dönemki kıyafetler, o dönem ki savaş aletleri, o dönemki müzik aletleri... O dönemki yaşamı bize birebir yansıtıyor. Bu anlamda geçmişi daha doğru anlamamızı sağladığını ifade edebilirim.

K9:Müzelerle ilgili söylenebilecek çok fazla fayda var ama benim öğrenciler açısından gördüğüm en fazla katkı şu ki; bir toplumu oluşturan bütün değerleri müzelerle çocuklara öğretebiliyoruz. Müzelerde yer alan kültürel ve sanatsal ürünlerden yansıyan değerleri bu geziler sayesinde öğrencilere aktarabiliyoruz ya da bu değerleri yaşatabiliyoruz.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma müzelerin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri arkeoloji, resim, tarih, doğa ve çevre türünde müzeleri ziyaret etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğrencileri ile müzede; gözlem yapmak, ilgililerle söyleşi yapmak, şimdi ve geçmişi karşılaştırmak, müze dokümanlarını okumak, müze eserlerine yönelik hikaye anlatmak/ dinlemek, geçmiş kahramanlarla empati kurmak, müzik dinlemek ve incelenen döneme ilişkin tahmin yürütmek gibi etkinlikler yapmışlardır. Solmaz (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Eğitimine Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları” adlı yaptığı çalışmada öğretmenlerin müze eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, müzeyi sadece ziyaret amaçlı gördükleri, müze ziyaret etkinliklerinde sunuş yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularında sınıf öğretmenlerinin müze türlerine kadar bilgi vererek müzenin ziyaret amacı dışında daha eğitimsel ve kültürel rollerini ifade etmesi dikkat çekicidir. Akman vd. (2015) yaptığı çalışmada anasınıfı öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşlerini araştırmış ve öğretmenlerinin müze eğitiminin önemini bildiğini ancak müzeleri eğitim amaçlı olarak kullanmadıklarını tespit etmiştir. Hooper-Greenhill’e (1994) göre eğitim ortamları ne kadar gerçekçi olursa ya da gerçeğe ne kadar yakın olursa o kadar etkili bir öğrenme ortamı olur. Nitekim öğrencilerin öğrenme ortamlarında gerçek deneyimler yaşamaları onların kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir. Bu anlamda bu çalışmada

öğrencilerin geçmiş yaşantılara tanıklık eden ürünleri görebilerek onlarla etkileşime girmeleri onların eğitimi açısından olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri müze deneyimlerini sırasıyla; Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Türkçe, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi derslerinde ele almaktadırlar. Gürbüz (2017) yaptığı çalışmada ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin derslerinde müzelerin kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerine göre gittikleri müzelerde eğitsel etkinlikleri içeren programların yapılmadığı, farklı yaş gruplarından çocuklar için yaşa uygun program sunulmadığı ifade edilmiştir. Şahan'a (2005) göre yurt dışında anaokulunda öğrenciler arkeoloji ve sanat tarihi derslerini, ortaöğretim kademesinde tarih derslerini müzede görmektedirler. Yapılan bu çalışmada ise sınıf öğretmenleri mekânsal olarak müzeleri öğrenme ortamı kullanmasalar da edindikleri deneyimleri farklı ders içerikleri ile ilişkilendirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre müzelerin; gözlem ve mantık becerilerini geliştirmek, geçmiş yaşantıları tanımak, gelişim sürecinin farkında olmak, hayal gücünü arttırmak, zamanı etkili kullanmak, toplumun kültürel ve sanatsal değerlerini aktarmak yaşatmak, tarihsel süreçlere, kahramanlara saygı duymak, geçmişten ders çıkarmak, estetik algıyı geliştirmek ve bilimsel gelişmeler için ilham almak açılarından yararlıdır. Yücel'e (1999) göre müzede yapılan eğitimlerde öğrenciler pasif rolden aktif role geçmektedirler. Safran ve Ata'ya (1998) göre müzeler öğrencilerin kavramaları algılamasını kolaylaştırmakta, değişim ve sürekliliği anlamalarına yardım etmektedir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında müzelerin öğrenciler için alternatif öğrenme ortamı olması, farklı sanatsal eserlerle tanışması, gerçek öğelerle aktif bir şekilde çalışma imkânı bulması açılarından önemli olduğu ve öğrencilerin bu ortamları daha bilinçli kullanmaları önerilmektedir. Öğrencilerin gözlem ve mantık yönlerinin geliştirmekle birlikte onların estetik ve düşünce becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin müzelerde okul dışı etkinlikler düzenlemeleri tavsiye edilmektedir. Araştırmacılara yönelik olarak da müze faaliyetlerinin öğrencilerin farklı ders (Sosyal Bilgiler, Türkçe vb.) kazanımlarına etkisi, öğrencilerin karakter ve değerler gelişimine katkıları araştırılması önerilmektedir. Araştırma verileri bağlamda öğretmenlerin müze eğitimi konusunda gelişimlerini desteklemek için hizmet içi eğitimler alarak donanımlı hale gelmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. ve Başbuğ, S. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1) 1-32.
- Akman, B., Özen Altınkaynak Ş., Ertürk, H. G., ve Can Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 97-115.
- Akmehmet, T. A. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ Dergisi*, 3(1), 47-58.
- Allan, A. D. (1963). *Müzelerin teşkilatlanması-pratik öğütler*. UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi Yayınları, 5-19.
- Atagök, T. (1999). Yaşayan müze ve eğitim. *Sanat Dünyamız*, 71, 223-227
- Egüz, Ş. (2020). Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 245-270.
- Gerçek, F. (1999). *Türk müzeciliği*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gürbüz, E. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). Museum education: past, present and future. *Towards The Museum of The Future*. R. MILLES, L. ZAVALA (Eds). Routledge
- Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G. ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1). 112-125.
- Karnevou, M., Avgitidou, S., & Kariotoglou, P. (2013). Links between teachers' beliefs and their practices in a science and technology museum visit. *International Journal of Science Education*, 3(3), 246-266
- Kuruoğlu Maccario, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- Madran, B. (1999). *Müze türleri. Yeniden müzeciliği düşünmek*. Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.

- Morentin, M., & Guisasola, J. (2015). The role of science museum field trips in the primary teacher preparation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 965-990.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) 87-94.
- San, İ. (1998). Müze eğitim bilimi nasıl gelişti?, *Milliyet Sanat*, 444
- Solmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitime yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 40-54.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1987). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. Remzi Yayınevi.
- Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 487-501.
- Uppin, H., & Timoštšuk, I. (2022). Teaching in a natural history museum: what can we learn from Estonian elementary school teachers?. *Cultural Studies of Science Education*, 17(4), 1159-1192
- TDK (2023) <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 21.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Torch, C. (2010). *European museums and interculture: responding challenges in a globalized world*. European Council Report, Stockholm.
- Wunder, S. (2002). Learning to teach for historical understanding: Preservice teachers at a hands on museum. *The Social Studies*, 93(4), 159-163.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.*: Seçkin Yayıncılık
- Yücel, E. (1999). *Türkiye’de müzecilik*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

BÖLÜM 7

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE TEKNOLOJİYİ ENTEGRE ETMELERİ VE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNUN YANSIMALARI¹

Tuğçe İNCE², Ebru OĞUZ CANOL³

Özet

İçinde bulunulan bilim ve teknoloji çağı; yaşamın birçok alanını olduğu gibi öğrenme ortamlarını da etkilemiştir. Öğrenme ortamlarının farklı teknolojik araçlarla zenginleştirilmesi etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve dersin hedeflerine ulaşmasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle görsel sanatlar öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etme düzeyleri bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak karma araştırma deseninde yürütülmüştür. Nicel veriler Kocaeli ilinde çalışan 165 görsel sanatlar öğretmeninden alınan verilerden elde edilmiştir. Nitel veriler ise bu öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik yöntemiyle tespit edilmiş olan 10 görsel sanatlar öğretmeninden elde edilmiştir. Nicel veriler Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Ölçeği (Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi, 2015) kullanılarak elde edilmiştir. Bu veriler t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) istatistik tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Bu veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri kullanılarak ulaşılan bulgulardan görsel sanatlar öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji okuryazarlığı ve etik ve politikalar alt boyutunda erkek öğretmenler lehine; teknoloji ve öğretim alt boyutunda özel okulda görev yapan öğretmenler lehine; kıdem yılı 1-10 yıl ve 11- 20 olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim teknolojileriyle ilgili eğitim alma durumlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi entegre etme düzeylerinin yüksek olduğu ve genellikle donanımsal araçlardan faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Derslerine teknolojiyi entegre eden görsel sanatlar öğretmenleri; öğrencilerinin yaratıcılıklarında, derse katılımlarında, özgün çalışma öğretmenlerinde olumlu etkinin olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji entegrasyonu, sanat ve teknoloji, görsel sanatlar öğretmeni

GİRİŞ

İçinde bulunulan bilim ve teknoloji çağı; üretimden sanayiye, tarımdan turizme kadar birçok alanı etkilemiştir. Bu etki her alanı kalite ve hizmetini iyileştirip verimliliğini artırabilmesi için teknolojiden faydalanmaya teşvik etmiştir. Gelişen teknoloji her alanı olduğu gibi eğitim- öğretim ortamlarını da etkilemiştir. Bu etki günden güne artmış ve teknoloji eğitim öğretim süreci için oldukça önemli hale gelmiştir. Çünkü teknoloji aracılığıyla zenginleştirilen öğrenmelerin niteliğinin ve zamanın verimliliğinin artması gibi birçok sonuç gözlemlenmiştir. Teknolojinin kullanımının artmasıyla geleneksel sınıflar yerini teknolojiyle harmanlanmış öğrenme ortamlarına bırakmıştır. Eğitim ortamlarında yaşanan bu hızlı dönüşüm insanların hayatına eğitim teknolojisi kavramını getirmiştir. Eğitim teknolojisi; öğrenme öğretme sürecinde kullanılan kaynakları tasarlama, yönetme ve değerlendirme bileşenleri ile ilgilidir (Luppigini, 2005). Bu kavram eğitimde araç gereç kullanımının

¹ Bu çalışma “Görsel sanatlar öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etme düzeyleri ile derse yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi” isimli tezden üretilmiştir.

² Görsel Sanatlar Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli/Türkiye, tugcesaydammmail.com, ORCID: 0000-0001-6056-1422

³ Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, ebru.oguz@msgsu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5731-011X

ötesinde insan ve teknoloji etkileşimini içinde barındıran ayrı bir disiplin haline gelmiştir (Şimşek vd. 2008). Eğitim teknolojisi yalnızca bilgisayarlar, akıllı telefonlar gibi somut teknolojiler demek değildir. Eğitsel kuramlar ve yaklaşım stratejilerini içinde barındıran soyut teknolojilerden oluşmaktadır (Bozkurt, 2020). Öğretim teknolojisi ise eğitim teknolojileri ile aynı anlam barındırıyor gibi görülmekte öğretimin kendine özgü yönlerini içinde bulunduran bir kavramdır. Demirel ve Yağcı (2012); öğretim teknolojisini “öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ortamların oluşturulması ve organizasyonunu içeren, çıkacak sorunların çözümü için eğitimcilerle yol gösteren, uygun araç ve gerecin seçiminin tasarlanması ve hazırlanmasını sağlayan bir süreçtir olarak tanımlamışlardır. Söz konusu teknolojilerin gelişimi ile birlikte eğitimin niteliğini daha iyi noktalara çıkarmak amacıyla; web tabanlı eğitim, web destekli eğitim, bilgisayar destekli eğitim çevrimiçi öğrenme gibi teknolojinin derslere entegre edildiği yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Uysal ve Kuzu, 2016). Teknolojinin her ortamda yaygınlaşması, uzaktan ve yüz yüze eğitimde sıkça kullanılması sebebiyle öğretmenlerin de teknolojiyi derslerine entegre etmesi beklenmektedir. Bu da bireylerin yaşantısına yeni bir kavramın girmesine yol açmıştır. Bu kavram eğitimde teknoloji entegrasyonudur.

İlgili literatür incelendiğinde teknoloji entegrasyonunun standart bir tanımı olmasada Hew ve Brush (2007), masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, tabletler internet gibi bilgi işlemlerin okullarda öğretim amacıyla kullanılması olarak tanımlamışlardır. Günüş (2017) ise teknoloji entegrasyonunu, belirlenen kazanımlarda öğrenmeyi gerçekleştirmek için güncel teknolojiyi etkili ve planlı bir şekilde uygulamak olarak tanımlamıştır. Kalıcı ve etkili öğrenme için tek şart teknolojinin kullanımı değildir fakat teknolojinin gerekli olduğu söylenebilir. Bunun için öğretmenin, öğrencinin ihtiyaç ve eksikleri doğrultusunda öğrenme ortamını tasarlaması ve ders planlarında gerekli gördüğü noktalara teknolojiyi entegre etmesi önemli görülmektedir (Orhan, 2021). Teknoloji entegrasyonu için en önemli unsurlardan birinin öğretmenin tutumu ve özverileri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin samimiyetle sergilediği davranışlar onları izleyen öğrenciler tarafından örnek alınıp izlenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yenilikçi tutumları öğrencilerinin tutumlarını da etkilemektedir (Öztürk Yılmaz ve Summak, 2014). Teknoloji kullanımı noktasında öğretmen yeterlikleri, öğrenme aşamasındaki en önemli paydaşlardan biri olması sebebiyle önemli bir faktördür.

Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) yaygınlaşması ile birlikte Türkiye’de çağın gereklilikleriyle beraber ulusal ve uluslararası alanlarda teknoloji entegrasyonunu desteklemek amacıyla çeşitli projeler başlatılmıştır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı 22 Kasım 2010 tarihinde; Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi Artırma Hareketi (FATİH, 2021) adında teknolojinin kolaylaştırıcı gücünden faydalanarak etkili eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirmeye yönelik bir proje başlatmıştır. Bu projede ana unsur Türk eğitim sisteminde var olan kaliteyi arttırmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Bu proje kısa sürede pek çok okulda etkili olmaya başlamış böylelikle teknoloji sınıf ortamına daha fazla entegre edilmiştir.

BİT’ in başarılı bir şekilde derslere entegre edilmesindeki en önemli faktör öğretmenlerin konu ile ilgili yeterlik düzeyidir (Orhan, 2015). Fakat yürütülen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında entegrasyon sürecinin etkinliği konusunda öğretmenlere verilen Hizmet İçi Eğitimlerin (HİE) yetersiz kaldığı ve teknik destek ihtiyacının olduğu görülmektedir (Saritepeci vd. 2016). Bu durum öğretmenlerin, kendilerini içerik olarak yetersiz hissetmeleri sebebiyle teknoloji entegrasyonuna karşı tutumlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmen ihtiyaçlarının belirlendiği, buna uygun planlamaların yapıldığı ve uygulamanın sonucunda etkinliğinin değerlendirildiği hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin kendi alanlarına katkı sağladığı, teknoloji kullanmaktan yüksek oranda memnun olduklarını vurguladıkları araştırmalar da bulunmaktadır (Kaleci, 2018). Bu durum göz önüne alındığında teknoloji entegrasyonu noktasında nitelikli verilen Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin teknolojiyi kendi ve disiplinlerarası faaliyetlerde de etkinlik sağladığı görülmektedir.

Teknolojinin farklı alanlarda kullanımı sanata, sanat eğitimine ve eser üretimine de yansımıştır. Beyhan’ a (2018) göre sanat ve teknoloji arasındaki bağlar tarihsel anlamda yeni sayılabilecek kavramlar değildir. Bu iki kavramın da ortak bir kökenden geliyor olması, sanat ve teknolojiyi başlangıçtan bu zamana kadar birbiri ile etkileşimli kılmıştır. Teknoloji kelimesinin türetildiği teknik, Antik Yunan felsefesinde var olan ve beceri, iş, uğraş anlamına gelen tekhnē, tekno kökeninden gelmektedir (Eyuboğlu, 2017). Tekhnē, Antik Yunanda vazo ressamı, heykeltıraş, dokumacı, cerrah ve şairlerin işlerinin ortak özelliğidir. Uygulama bilgi ve yetisinin kuramsal bilgi ile birleşmesi ise teknoloji kavramını oluşturmuştur. Bu anlamda teknoloji kuramsal bilimin uygulama pratiğini, sanatın ise uygulama bilimini oluşturmaktadır (Beyhan, 2018). Günümüze geldiğimizde teknoloji ve sanat

hala iç içe kavramlardır. Yeni çağın dinamizmine paralel bir sanat eğitiminin de bu bağlamda planlanması gerekmektedir. Teknoloji ve sanatın temelinde çağına uygun yenilikçi bir disiplin barınmaktadır. Sanat eğitiminin verilmesinde de yeni nesil öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde kullandıkları araçların değişimi, gelişimi, sanat eğitimi ve teknolojinin her çağda olan birlikteliğini önemli kılan faktörlerdendir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programlarında teknolojiyi etkin ve güvenli kullanarak düşüncelerinin ifade etmeleri ile ilgili amaçlar bulunmaktadır. Dersin bu amaçlara ulaşabilmesinde görsel sanatlar öğretmenleri önemli rol oynamaktadır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaşadığı çağa ve deneyimlerine uygun bir öğrenme ortamı hazırlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi derslerine entegre etme düzeyleri ve sınıf içinde teknolojiyi nasıl kullandıklarını sorgulayarak alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda oluşturulan araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerine teknolojiyi entegre etme düzeyleri nasıldır?
2. Görsel sanatlar öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etme düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Okul türüne (devlet, özel)
 - d. Eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almalarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler derslerinde teknolojiyi nasıl kullanmaktadırlar?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler öğretim teknolojilerinin de gelişimine katkı sağlamıştır. Sadece yenilikler sonucunda değil, pandemi döneminde uzaktan eğitim yaygınlaşmış, teknolojinin aktif şekilde kullanıldığı yeni bir dönem başlamıştır. Dünya genelinde 11 ülkede yaklaşık 131 milyon öğrenci 2020 yılının Mart ayından 2021 yılı Eylül ayına kadar yüz yüze eğitime ara vermiştir. Bu süreçte eğitim bazı ülkelerde kısmen bazılarında tamamen kapalı olacak şekilde devam etmiştir (UNICEF, 2021). Türkiye olmak üzere birçok ülkede öğrenme faaliyetlerinde teknoloji kullanımı hiç olmadığı kadar artmıştır. Bu dönemde sıklıkla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden dersler işlenmiş, öğrenciler bu platform vasıtasıyla öğretmenlerinden gelen ders notları ve canlı bağlantılarla öğrenmelerine devam edebilmiştir. Bu dönemde internet ve web teknolojilerinin kullanımı öğretmen ve öğrencilere zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme ortamları sunmuştur. Dünyada ve Türkiye’de çok sayıda öğrenci çevrimiçi yollarla öğrenmeye başlamış bu durumda ortaya dijital verilerin korunması, etik ilkeler gibi konuların önemini ortaya koymuştur. Bu sebeple etik sınırların belirlenmesi, kişisel bilgilerin gizliliğine yönelik yeni yol haritalarına ihtiyaç duyulmuştur (Bozkurt, 2020a). Bu süreçte ebeveynler ve öğretmenler yeni misyonlar yüklenmiş söz konusu konuların önemi üzerinde de çözümler sağlamışlardır. Bu dönemde öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital dönüşüme ne derece hazır olduklarının önemi artmış ve bu durum çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Yaşanılan bu süreçle birlikte teknolojinin, eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Kalıcı ve etkili öğrenme için tek şart teknolojinin kullanımı değildir fakat teknolojinin gerekli olduğu söylenebilir. Bunun için öğretmenin, öğrencinin ihtiyaç ve eksikleri doğrultusunda öğrenme ortamını tasarlaması ve ders planlarında gerekli gördüğü noktalara teknolojiyi entegre etmesi önemli görülmektedir (Orhan, 2021). Teknoloji entegrasyonunda pedagoji bilgisi önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrencilere bilgiyi doğrudan vermenin ötesinde problemi çözmeye itmeli, öğrenme sürecinde deneyimi yaşamaya izin vermeli, konu ve öğrenci arasındaki fikirlerini derinlemesine işlenmesini sağlamalıdır. Burada entegrasyon sunulan içerik ve uygulamaları daha iyi aktaran araçlar olmalıdır ve odak noktanın ise öğrenmenin gerçekleşmesi olduğu unutulmamalıdır (Earle, 2002).

Eğitimde teknoloji entegrasyonu, teknolojinin uzun zamandır öğrenme ortamlarında var olmasına rağmen karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Araştırmacılar tarafından, entegrasyonu derinlemesine öğrenmek ve uygulayabilmek için yol gösterici misyonla yaygın olarak kullanılan modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerden bazıları; Beş aşamalı bilgisayar teknolojileri entegrasyonu modeli, Sistemik BİT entegrasyonu planlama modeli, E- Kapasite modeli, Dad (rat) modelidir. Bu modeller öğretmenlere teknolojiyi entegre etmek için bir yol haritası olarak görülebilir (Günüç, 2017).

Eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri, uygulayıcı ve yol göstericileri öğretmenlerdir. 21. yüzyıl becerilerinde öğrencilerin; araştıran sorgulayan, iş birliğine açık, yaratıcı, eleştirel düşünebilme

vb. becerilerinin yanında teknoloji ile ilgili becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilere bu becerileri kazandıracak kişi öğretmendir. Öğretmen yenilikçi yaklaşımlara açık olmalı, teknolojiyi etkin kullanmayı öğrenmeli ve gerekli adımlara uygulayabilmelidir. Öğretmenler teknoloji entegre etmesini engelleyen birtakım faktörler vardır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, pedagojik inançları, öğrenmeye istekli olma durumları gibi iç faktörler; ayrıca kültürel ve sosyal etki, kurumların alt yapı eksikliği, idarecilerin tutumu, kurumsal desteğin olmaması gibi dış faktörler entegrasyonu engelleyen unsurlardır (Mazman ve Usluel, 2011; Tsai ve Chai, 2012). Bu faktörler göz önüne alındığında entegrasyon için hem öğretmenin tutumu hem de öğretmene verilen dışsal destek oldukça önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aradığı karma yöntem araştırmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu desende, elde edilen nicel veriler detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerden yararlanır (Creswell, 2017). Ayrıca nicel ve nitel veriler farklı zamanlarda toplanır (Karagöz, 2021).

Bu araştırmanın ilk adımında nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Diğer adımda ise nicel verilerden hareketle belirlenen çalışma grubundan nitel veriler toplanmıştır. Ardından nitel verilerde analiz edilip toplanan tüm veriler yorumlanmıştır. Nicel veriler, anket kullanılarak elde edilmiştir. Bu anketle görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeyleri ile ilgili edinilen sonuçlara ulaşılmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra görüşmeler ile öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarının nasıl yapıldığı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar ile incelenerek analiz edilmiştir.

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapan 398 görsel sanatlar öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin ilçelere dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır. Tarama türü araştırmalarda örneklem büyüklüğü evrenin belli bir yüzdesi esas alınarak belirlenmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmanın nicel boyutunda evrenin tamamı araştırmaya dahil edildiğinden örneklem seçimi yoluna gidilmemiştir.

Tablo 1

2021- 2022 Eğitim – Öğretim Yılı Kocaeli İli Görsel Sanatlar Öğretmen Sayılar

İlçeler	Resmi	Özel	Toplam
Başiskele	18	16	34
Çayırova	22	1	23
Darica	31	14	45
Derince	28	1	29
Dilovası	5	0	5
Gebze	58	8	66
Gölcük	31	0	31
İzmit	67	15	82
Kandıra	2	0	2
Karamürsel	10	4	14
Kartepe	25	4	29
Körfez	31	7	38
Toplam	328	70	398

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2021 - 2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin görev yaptığı okulların sayıları ve ilçe dağılımları tablodaki gibidir. Bu sayılar Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik biriminden e-posta yolu ile alınmıştır. Bu bilgiler kapsamında tüm öğretmenlere resmi yazı, okul e postaları, zümre grupları ve yüz yüze olarak

ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sayıları

Katılımcıların Demografik Bilgileri	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	103	62
	Erkek	62	38
Kıdem	1-10	83	50
	11-20	43	26
	21 ve üzeri	39	24
Görev yaptıkları okul türü	Resmi	124	75
	Özel	41	25
Eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almaları	Evet	103	62
	Hayır	62	38

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62’si kadın (n=103), % 38’i (n=62)’si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50’si (n= 83) 1-10 yıl , % 26’sı (n=43) 11-20 yıl, % 24’ü ise (n=39) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Devlet okullarında görev yapan %75 (n=124), özel okullarda görev yapan %25 (n=41) öğretmen bulunmaktadır. Son olarak araştırma katılan öğretmenlerin % 62 ‘si (n=103) eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almış olup % 38’ i (n=62) herhangi bir eğitim almadığı Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 3

Görüşmeye Katılan Öğretmen Bilgileri

Katılımcı	Görüşme Süresi	Okul Türü	Cinsiyet	Kıdem
ÖÖ1	45	Özel	Erkek	10
ÖD2	40	Devlet	Kadın	5
ÖD3	25	Devlet	Kadın	18
ÖD4	30	Devlet	Kadın	21
ÖÖ5	35	Özel	Erkek	2
ÖD6	40	Devlet	Erkek	25
ÖD7	35	Devlet	Erkek	28
ÖD8	35	Devlet	Kadın	20
ÖÖ9	30	Özel	Erkek	2
ÖÖ10	40	Özel	Kadın	9

Tablo 3’ te de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu devlet ve özel okullarda görev yapan 10 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden beş tanesi kadın, beş tanesi erkek öğretmendir. Öğretmenlerden dördü özel okulda altısı ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Özel okulda görev yapan öğretmenler ÖÖ ile devlet okulunda görev yapan öğretmenler ise ÖD ile kodlanmıştır. Öğretmenlerden dördü yüksek lisans mezunu, altısı lisans mezunudur. Öğretmenlerin

görev süreleri 1- 10 yıl, 11 – 20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olarak değişmektedir. Öğretmenlerin dört tanesi resim anasanat dalı, altısı ise diğer atölye dallarından mezundur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nicel kısım tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Creswell (2017), tarama araştırmaları yapılmadan önce şu adımların izlenmesini önermektedir:

- Amaç tanımlanmalıdır.
- Tercih edilen anket belirlenmelidir.
- Tarama yönteminin türü (kesitsel, boylamsal, geçmişe dönük) tespit edilmelidir.
- Veri toplama şekli belirlenmelidir.
- Taramanın ne zaman uygulanacağı, değişkenlerinin neler olacağı, örneklemin seçimi yapılmalıdır.

Bu adımlar doğrultusunda araştırmanın nicel kısmı yapılandırılmıştır. Öncelikle amaç belirlenip öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla uygun veri toplama aracı araştırılmıştır. Daha sonra tarama yönteminin türü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yol haritası doğrultusunda Çakıroğlu vd. (2015) tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Temel Göstergeler Ölçeği (TEG) ölçeği uygulanmaya karar verilmiştir. Ölçeğin kullanım izni sorumlu yazardan e- posta yoluyla alınmıştır. Bu aşamaları gerçekleştirmek amacıyla öncelikli olarak gerekli izinleri alabilmek adına kurumlara başvuruda bulunulmuştur. İlk olarak 23.11.2021 tarihinde Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Etik kurul tarafından başvuru 23.11.2021 tarihinde ve 37502 sayı ile uygun bulunmuştur. Araştırmanın yapılabilmesi adına diğer bir başvuru izni Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 18.02.2022 tarihinde ve 43863235 sayı ile araştırma için gerekli izni vermiştir Uygulama aşamasında veriler Kocaeli ilinde görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenlerine ulaşılarak gönüllülük esasına dayalı olarak elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak Google Formlar aracılığıyla TEG ölçeği için çevrimiçi form hazırlanmıştır. Bu form Kocaeli ilinde görsel sanatlar öğretmeni bulunan tüm okullara resmi yazıyla birlikte İl Milli Müdürlüğüne yollanmış ve öğretmenlerin formu doldurmaları amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin teknolojiyi sınıf içine nasıl entegre ettiklerini, görsel sanatlar eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini açığa çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda verilerin görüşme tekniği kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme; yüz yüze veya telefon vb. araçlarla yapılan sözlü iletişim yoluyla edinilen veri toplama tekniğidir (Karasar, 2020). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniğinin amacı, bireyin iç dünyasına girerek tecrübelerini, olaylara karşı bakış açılarını ve tepkilerini ortaya çıkarmaktır (Karagöz, 2021). Bu nedenle katılımcıların, görsel sanatlar dersinde teknoloji kullanımıyla ilgili görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri analizinin kolay olması, görüşülen kişilerin kendilerini açıkça ifade olanağı tanınması, zaman esnekliği sağlanması ve de uygun görülen noktalarda derinlemesine bilgi elde etme kolaylığı olmasından dolayı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd. 2020). Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme esnasında soruların yapısının ve sırasının değiştirilerek bazı soru maddelerinin detaylandırılabilirdiği bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı önceden hazırladığı form aracılığıyla sorular sorar ve görüşmenin gidişatına yönelik yeni sorular ekleyebilmektedir. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ile ilgili uygulama ve görüşleri doğrultusunda detaylı veri elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından alanyazın ışığında hazırlanmıştır. Soruların hazırlama aşamasında ilgili çalışmalardan faydalanılmıştır. Görüşme formunda maddelerin açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu için; eğitim programları ve öğretimi alanında çalışmaları olan iki doçent, görsel sanatlar eğitimi alanında çalışmaları olan bir doktor öğretim üyesi, bir dil uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde sorular ve soru kökleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerde oluşabilecek muhtemel aksaklıkların görülebilmesi ve elde edilen verilerin araştırma amacına ne derecede hizmet ettiğinin öğrenilebilmesi adına üç öğretmenle pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonrasında olası sorunların tespiti yapılarak ortadan kaldırılmıştır. Dönütler sonucunda taslak görüşme formu son halini almıştır.

Görüşmeler, okul yönetiminden izin alınarak gönüllü olan öğretmenlerle yapılmıştır ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Bu görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak belirlenen gün ve saatte yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce öğretmenlere araştırmanın amacıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Amaç açıklandıktan sonra katılımcıdan ses kaydına izin verip vermemelerine ilişkin izinleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tümü ses kaydına izin vermiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme formunun üzerine doğrudan notlar alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma etiği gereği katılımcıların ve çalıştıkları kurumun kimlik bilgilerinin gizliliğine özen gösterilmiştir. Görüşme sonunda araştırma raporlaştırılırken öğretmenlere kod şeklinde rumuzlar verilmiştir. Görüşmeler en az 25 dakika, en fazla 45 dakika sürmüştür.

Araştırmada kullanılan Çakıroğlu vd. (2015) tarafından hazırlanan TEG ölçeği 28 madde 5 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler; teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim, etik ve politikalar, etik ve politikalar, organizasyon ve yönetimidir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan grup ikiye bölünmüş yarısına açılımlı faktör analizi (AFA) diğer yarısına ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. İlgili testler sonucunda Kaiser- Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphecity testi ve KMO değeri .941, Barlett değerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör yük değerinin .40 'ın altında olan 9 madde ölçekten çıkarılmış ve 28 madde olarak belirlenmiştir. KMO değeri .929 ve Barlett testinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçekte DFA analizine ilişkin t değeri incelenmiş ve 8.99 ile 18.19 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Belirlenen t değeri tüm maddeler için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak 28 maddeli ölçme aracının iyi uyum gösterdiği ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizi sonucuna göre cronbach alpha güvenirlik katsayısı .931 olarak bulunmuştur.

Araştırmada söz konusu ölçek uygulandıktan sonra nicel veriler analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra toplanan nicel veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen nicel veriler analiz edildiğinde veri setinde kayıp bir veriye ve herhangi bir türde hataya rastlanılmamıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeye hazır hale getirildikten sonra veriler için uygun istatistik tekniğinin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bir araştırmada toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı uygun istatistik tekniğinin seçimini etkilemektedir. Verilerin dağılımları parametrik ya da parametrik olmayan test tekniklerinin seçimi için önemlidir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım şartlarını yerine getirip getirmediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik test teknikleri kullanılarak analiz edilmesine karar verilmiştir. Parametrik testler için z testi, t testi, ANOVA, MANOVA vb. testler kullanılmaktadır (Karagöz, 2021). Bu araştırmada ikili değişkenlerin arasındaki farkların belirlenmesinde t-testi, ikiden fazla değişkenler arasındaki farkların belirlenmesinde ise ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca, Levene testi ile varyansların eşitliği incelenmiş ve .062 ($p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin bir amaç doğrultusunda taranması (Karagöz, 2021), kavramsallaştırılması ve temaların belirlenmesi sonucunda anlamlı örüntülerin oluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca verilerin derinlemesine analiz edilmesini, yeni yan temaların ve boyutların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada nitel verilerin analizi sürecinde 10 öğretmenden 33 sayfa veri seti elde edilmiştir. Bu işlemden sonra kodlama sürecine başlanmıştır. Öğretmenlere ÖÖ1, ÖÖ2, ÖD3, ... ÖÖ10 şeklinde kodlar verilmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenler ÖÖ, devlet okulunda görev yapan öğretmenler ise ÖD olarak kodlanmıştır. Böylece kişisel bilgiler kodlanarak gizlilik sağlanmıştır. Görüşmenin sonunda öğretmenlere söylediklerini inceleme ve kontrol etme fırsatı tanınmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtların yazılı dökümleri dijital ortama aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veri seti yanlış ya da eksik olup olmadığının kontrolü sağlanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra elde edilen verilerden kodlar çıkartılmış, bu kodlardan kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda analiz edilen verilere ilişkin bulgular belirlenen alt problemlerin sırasına uygun olarak sistematize edilerek sunulmuştur.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Derslerine Teknolojiyi Entegre Etme Düzeyleri

Bu araştırmanın birinci alt problemi, “Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerine teknolojiyi entegre etme düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 165 görsel sanatlar öğretmeninden elde edilen veriler neticesinde teknoloji entegrasyon düzeyleri ve alt boyutları (teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim, etik ve politikalar, mesleki gelişim, organizasyon ve yönetim) analiz edilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerine teknolojiyi entegre etme düzeylerine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	\bar{X}	S
Teknoloji Okuryazarlığı	4.01	.67
Teknoloji ile Öğretim	4.04	.68
Etik ve Politikalar	4.04	.70
Mesleki Gelişim	3.98	.62
Organizasyon ve Yönetim	4.26	.60
Teknoloji Entegrasyonu Düzeyleri	4.05	.55

Tablo 4’ e göre görsel sanatlar öğretmenlerinin “teknoloji entegrasyon düzeylerinin” \bar{X} =4.05 ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutların puan ortalamaları kıyaslandığında ise en yüksek ortalama \bar{X} =4.26 ile “organizasyon ve yönetim”, en düşük ortalama \bar{X} =3.98 ile “mesleki gelişim” alt boyutu olduğu görülmektedir.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Teknolojiyi Derslerine Entegre Etme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine

Araştırmanın ikinci alt problemi; Görsel sanatlar öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etme düzeyleri; cinsiyetlerine, kıdemlerine, okul türüne (devlet, özel), eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

Cinsiyete göre teknoloji entegrasyon düzeyi. Görsel sanatlar öğretmenlerinin cinsiyetine göre teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçümde ortalama puan ve cinsiyet arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5’te görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeyleri puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Tablo 5

Cinsiyete göre teknoloji entegrasyon düzeyi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	Sd	p	cohen's d
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	103	3.92	0.71	-2.288	163	0.02*	0.37
	Erkek	62	4.16	0.55				
Teknoloji ile Öğretim	Kadın	103	4.05	0.72	.158	163	0.87	
	Erkek	62	4.03	0.61				
Etik ve Politikalar	Kadın	103	3.91	0.73	-3.193	163	0.00*	0.52
	Erkek	62	4.26	0.60				
Mesleki Gelişim	Kadın	103	3.93	0.66	-1.348	163	0.17	
	Erkek	62	4.06	0.53				
Organizasyon ve Yönetim	Kadın	103	4.21	0.63	-1.353	163	0.17	
	Erkek	62	4.34	0.54				
Teknoloji Entegrasyon Düzeyi	Kadın	103	3.99	0.60	-1.188	163	0.06	
	Erkek	62	4.16	0.46				

Tablo 5 incelendiğinde; erkek öğretmenlerinin “teknoloji entegrasyon düzeyleri” ortalaması (\bar{X} =4.16, S= .46) ve kadın öğretmenlerin (\bar{X} = 3.99, S= .60) ortalamasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara bakıldığında ise; Teknoloji Okuryazarlığı ve Etik ve Politikalar boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucu incelendiğinde erkek öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı puan ortalaması (\bar{X} = 4.16, S=.55), kadın öğretmenlere göre (\bar{X} = 3.92, S= .71) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etik ve politikalar alt boyutuna

bakıldığında ise; erkek öğretmenlerin ($\bar{X}= 4.26$, $S=.60$), kadın öğretmenlerin aldıkları puan ortalamasından ($\bar{X}= 3.91$, $S=.73$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan anlamlı farklılığın etkisini inceleyebilmek için, erkek ve kadın öğretmenlerin puan ortalamaya farklarına göre hesaplanan etki büyüklüğüne bakılmıştır. Etki büyüklüğü; ortalama puanların karşılaştırılmasında ve sonucun yorumlanmasında dikkate alınan bir istatistik hesaplamasıdır (Büyüköztürk, 2020). Yapılan analizde, etki büyüklüğü için Cohen's d değerinden yararlanılmıştır. Bu değer işaretin önemi olmaksızın .2 küçük, .5 orta ve .8 geniş etki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmanın bulgularına bakıldığında “teknoloji okuryazarlığı” için erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, etki büyüklüğünün küçük (cohen's d= 0.37) düzeyde olduğu; “Etik ve politikalar” alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehine görülen etki büyüklüğünün orta (cohen's d= 0.57) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “teknoloji entegrasyonu düzeyleri”; alt boyutlarda “teknoloji ile öğretim”, “mesleki gelişim”, “organizasyon ve yönetim” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır

Kıdemlerine göre teknoloji entegrasyon düzeyi. Görsel sanatlar öğretmenlerinin kıdemlerine göre, teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçümde ortalama puan ve kıdem değişkeninde farkın anlamlılığı için yapılan Tek yönlü varyans (One way Anova) testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss	F	p
Teknoloji Okuryazarlığı	(1)1-10	83	4.17	.572	7.236	.001*
	(2)11-20	43	3.98	.768		
	(3)21- üzeri	39	3.69	.650		
	Toplam	165	4.01	.670		
Teknoloji ile Öğretim	(1)1-10	83	4.22	.584	10.618	.000*
	(2)11-20	43	4.08	.640		
	(3)21- üzeri	39	3.64	.765		
	Toplam	165	4.04	.682		
Etik ve Politikalar	(1)1-10	83	4.21	.598	5.383	.005*
	(2)11-20	43	3.91	.810		
	(3)21- üzeri	39	3.82	.722		
	Toplam	165	4.04	.707		
Mesleki Gelişim	(1)1-10	83	4.11	.529	8.675	.000*
	(2)11-20	43	4.05	.622		
	(3)21- üzeri	39	3.64	.692		
	Toplam	165	3.98	.622		
Organizasyon ve Yönetim	(1)1-10	83	4.39	.495	6.042	.003*
	(2)11-20	43	4.25	.730		
	(3)21- üzeri	39	4.00	.582		
	Toplam	165	4.26	.602		
Teknoloji Entegrasyon Düzeyi	(1)1-10	83	4.21	.443	10.472	.000*
	(2)11-20	43	4.04	.619		
	(3)21- üzeri	39	3.74	.589		
	Toplam	165	4.05	.559		

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ölçeği ve alt boyutları ile birlikte aldıkları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar incelendiğinde “Teknoloji okuryazarlığı” ($F=7.236$; $p<.05$), “Teknoloji ile Öğretim” ($F=10.618$; $p<.05$), “Etik ve Politikalar” ($F=5.383$; $p<.05$), “Mesleki Gelişim” ($F= 8.675$; $p<.05$), “Organizasyon ve Yönetim” ($F= 6.042$, $p<.05$) alt boyutlarında ve Teknoloji Entegrasyon düzeylerinde ($F= 10.472$; $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu

görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, gruplar arası anlamlılığın hangi grupların lehine olduğunu bulmak için Post Hoc testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 7*Post Hoc Testlerinden Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	kareler ort.	fark	eta-kare
Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplararası	6.053	2	3.026	1>3	.08
	Grupiçi	67.752	162	.418		
	Toplam	73.805	164			
Teknoloji ile Öğretim	Gruplararası	8.853	2	4.427	1>3 2>3	.11
	Grupiçi	67.537	162	.417		
	Toplam	76.390	164			
Etik ve Politikalar	Gruplararası	5.109	2	2.555	1>3	.06
	Grupiçi	76.882	162	.475		
	Toplam	81.991	164			
Mesleki Gelişim	Gruplararası	6.150	2	3.075	1>3 2>3	.09
	Grupiçi	57.428	162	.354		
	Toplam	63.578	164			
Organizasyon ve Yönetim	Gruplararası	4.136	2	2.068	1>3	.06
	Grupiçi	55.451	162	.342		
	Toplam	59.587	164			
Teknoloji Entegrasyon Düzeyi	Gruplararası	5.855	2	2.928	1>3 2>3	.11
	Grupiçi	45.484	162	.281		
	Toplam	51.339	164			

Tablo 7 incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve alt boyutları puanlarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gruplararası farkın kaynağını gösteren Post Hoc testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutunda etki büyüklüğü (eta kare=.08) orta düzeyde çıkmıştır. Çıkan farkın kaynağında ise 1-10 yıl (1) arasında görev yapan öğretmenlerin 21 ve üzeri yıl (3) görev yapan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Teknoloji ile öğretim” alt

boyutunda etki büyüklüğü (eta kare =.11) orta düzeyde çıkmıştır. Çıkan farkın kaynağında ise 1-10 yıl (1) ve 11- 20 (2) yıl görev yapan öğretmenlerin puanları 21 yıl ve üzeri (3) görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Etik ve politikalar” alt boyutunda etki büyüklüğü (eta kare= .06) orta düzeyde çıkmıştır. 1- 10 yıl (1) arası görev yapan öğretmenlerin puanları 21 59 yıl ve üzeri (3) görev yapan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. “Mesleki gelişim” alt boyutunda etki büyüklüğü (eta kare=.09) orta düzeyde çıkmıştır. 1- 10 yıl (1) ve 11- 20 (2) yıl arası görev yapan öğretmenlerin puanları 21 yıl ve üzeri (3) görev yapan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. “Organizasyon ve yönetim” alt boyutunda etki büyüklüğü (eta kare= .06) orta düzeyde çıkmıştır. 1- 10 yıl (1) arası görev yapan öğretmenlerin puanları 21 yıl ve üzeri (3) görev yapan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Teknoloji Entegrasyon düzeyi ortalamasına göre etki büyüklüğü (eta kare=.11) orta düzeyde çıkmıştır. 1- 10 yıl (1) ve 11-20 (2) yıl arası görev yapan öğretmenlerin puanları 21 yıl ve üzeri (3) görev yapan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Okul türlerine göre teknoloji entegrasyon düzeyi. Görsel sanatlar öğretmenlerinin cinsiyetine göre teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçümde ortalama puan ve okul türü arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Düzeyleri Puanlarının Okul Türüne Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p	cohen's d
Teknoloji Okuryazarlığı	Resmi	124	3.98	0.77	-0.96	.339	
	Özel	41	4.10	0.65			
Teknoloji ile Öğretim	Resmi	124	3.98	0.70	-2.09	.038*	0.39
	Özel	41	4.23	0.57			
Etik ve Politikalar	Resmi	124	4.03	0.70	-0.52	.601	
	Özel	41	4.09	0.72			
Mesleki Gelişim	Resmi	124	3.94	0.62	-1.37	.170	
	Özel	41	4.10	0.61			
Organizasyon ve Yönetim	Resmi	124	4.24	0.58	-0.63	.526	
	Özel	41	4.31	0.64			
Teknoloji Entegrasyon Düzeyi	Resmi	124	4.02	0.56	-1.37	.170	
	Özel	41	4.16	0.53			

Tablo 8 t- testi sonuçları incelendiğinde, özel okulda görev yapan öğretmenlerin “teknoloji ve öğretim” alt boyutuna ilişkin puanlarının ($X=4.23$, $S=.57$) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin puanlarından ($X= 3.98$, $S=.70$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hesaplanan Cohen’s d değeriyle ($d= 0.39$) farkın düşük düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; “teknoloji okuryazarlığı”, “etik ve politikalar”, “mesleki gelişim”, “organizasyon ve yönetim”, “teknoloji entegrasyon düzeyi” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p> .05$).

Eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almalarına göre teknoloji entegrasyon düzeyi. Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almalarına göre teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçümde ortalama puan ve eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim almaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Eğitim Teknolojileri İle İlgili Eğitim Almalarına Göre Teknoloji Entegrasyon Düzeylerine İlişkint-testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Evet	103	4.01	.060	.137	163	.891
	Hayır	62	4.00	.095			
Teknoloji ile Öğretim	Evet	103	4.05.	.064	.080	163	.937
	Hayır	62	4.04.	.093			
Etik ve Politikalar	Evet	103	4.08.	.059	.906	163	.367
	Hayır	62	3.97.	.108			
Mesleki Gelişim	Evet	103	4.03.	.058	1.413	163	.160
	Hayır	62	3.89.	.083			
Organizasyon ve Yönetim	Evet	103	4.27.	.057	.183	163	.855
	Hayır	62	4.25.	.080			
Teknoloji Entegrasyon Düzeyi	Evet	103	4.07.	.051	.647	163	.518
	Hayır	62	4.02.	.078			

Tablo 9 incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim teknoloji ile ilgili eğitim alan ve almayan değişkenine göre t-testi analizi sonucu, alt boyutlardan alınan puanlara bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>05$).

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Görüşleri

Araştırmanın nitel bölümünün birinci alt problemi olan “Görsel Sanatlar öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen kodlar, kategori ve tema etrafında toplanmıştır. Görsel Sanatlar dersinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerin yer aldığı kategoriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Görsel Sanatlar Dersinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Kategori Ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	
Öğretmen görüşleri	Teknoloji ile öğretim	Anlatım, sunu, örneklendirme	
		Dersin uygun aşaması	
		Dersin giriş aşaması	
		Dikkat çekme	
		Çalışmaları sergileme	
		Kavram öğretimi	
		Derse yönelik uygulamalar	
		Görsel okuryazarlık	
		Mesleki Gelişime Etkisi	Yenilikçi, çağdaş
			Zamanı iyi kullanma
Bilgiye hızlı erişim			
Kolaylaştırıcı			
Teknolojiye ayak uydurma			
Öğrenciye etkisi	Faydalı		
	Motivasyon		

		Kalıcı öğrenme Eğlenceli Dikkat çekici Hazırbulunuşluk Yaratıcı, performans artışı Özgünlük İnternet etiğini bilir Bilgiye ulaşmayı öğrenir Çağa ayak uydurur İstekli
	Teknolojik Araçlar	Teknolojik donanımlar Multimedya (görsel, video, müzik) Web araçları Sosyal medya uygulamaları Eğitim Uygulamaları Tasarım Uygulamaları Office Uygulamaları
Nasıl		Alt yapı eksikliği Donanıma erişim HİE yetersizliği Öğretim programlarından kaynaklanan eksiklik Ders saatinin az olması Alan ve Teknoloji bilgisi Teknik beceri yetersizliği
	Engeller	

Tablo 10’da gösterildiği gibi tema olarak ele alınan öğretmen görüşleri, teknoloji ile öğretim, mesleki gelişimlerine etkisi ve öğrenciye etkisi olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategorilerde görüşmelerden elde edilen bulgular şöyledir:

Teknoloji ile öğretim. Öğretmenler, teknolojiden öğretim süreçlerinde faydalandıkları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tümü (ÖÖ1,ÖD2,ÖD3... ÖÖ10) ders ile ilgili görselleri aktarma ve örneklendirme yapmak için teknolojiyi derslerine entegre ettiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler derslerinin yalnızca giriş etkinliklerinde teknolojiyi kullandıklarını söylerken diğer öğretmenler (ÖÖ1, ÖÖ5, ÖD6, ÖÖ10) dersin hem giriş aşamasında hemde derslerinin gerekli gördükleri aşamalara teknolojiyi entegre ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenci çalışmalarını sergilemek, kavramları öğretmek, derste öğrencilerin dikkatini çekmeye ilişkin görüşlerini söylemişlerdir.

Kodları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

ÖD2: “Görsel sanatlar dersinde teknolojiyi dersin giriş aşamasında konuya ilişkin örnek görseller, videolar göstererek öğrencilerimin dikkatini çekmek için kullanıyorum. Böylelikle konunun daha iyi anlaşılacağını düşünüyorum. Öğrencilerin soyut bir kavram ile ilgili öncelikle örnekler gördüklerinde daha iyi anlıyorlar.”

ÖÖ10: “Ben dersimin konusuna göre teknoloji kullanımında değişiklik yapıyorum. Bazen dersin girişinde, bazen dersin sonunda konuyu pekiştirmek için kullanıyorum. İlerleyen zamanlarda geçmişte işlediğim konularla ilgilide hatırlatma amaçlı kullandığımda oluyor. Kısacası ben teknolojiyi bazen öğretimde bazen uygulamada etkin bir şekilde kullanıyorum ve kullanılabileceğini düşünüyorum.”

ÖD8: “Genellikle teknolojiyi dersin başında kullanmak mantıklı oluyor. Soyut bir kavram örneklerle somutlaşınca daha iyi anlaşılıyor.

Mesleki gelişime etkisi. Öğretmenler, teknolojiyi derslerine entegre ettiklerinde sanattaki yeniliklerden (ÖÖ1, ÖD3, ÖÖ5, ÖÖ9, ÖÖ10) haberdar olduklarını ve derslerini böylelikle güncel tutabildiklerine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca teknoloji kullandıkları zaman derslerinde zamanı daha iyi kullanabildiklerini (ÖD2, ÖÖ5, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖÖ9, ÖÖ10) ve kendilerine kolaylık (ÖD2, ÖD3, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖÖ9, ÖÖ10) sağladığına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

ÖD8: “ ...dersteeki çalışmaları bu şekilde telefon uygulaması aracılığıyla alıyorum. Başta bu teknolojileri kullanmam zor oldu ama şimdi alıştım. Büyük kolaylık sağladı”.

ÖD3: “ Ben maalesef etki edecek becerilere sahip olmadığımı düşünüyorum fakat sosyal medyadan yeni gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Öğrenme ve aktarma noktasına kolaylaştırıcı etkisi var fakat dediğim gibi ben öğretime aktarma konusunda bir eğitim almadım.”

ÖÖ9: “Bilgisayar ve program bilgim yüksek. Dersimizle ilgili bir afiş veya görseli basit ve kısa bir zamanda kolay bir şekilde hazırlayıp sunabilirim. Fakat yeni araçlar çıkıyor bazen bende yakalayamıyorum.

Öğrenciye Etkisi

Görsel sanatlar öğretmenleri derslerine teknolojiyi entegre ettiklerinde öğrencilerinin motivasyonlarının arttığını (ÖD3, ÖD4, ÖÖ5, ÖD7, ÖD8, ÖÖ9, ÖÖ10), öğrenmelerinin kalıcı olduğunu (ÖÖ1, ÖD2, ÖÖ10), derste eğlendiklerini (ÖÖ1, ÖD2, ÖD4, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖÖ9, ÖÖ10) söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tümü teknoloji kullandıklarında öğrencilerinin dikkatlerini çektiğini, yaratıcılıklarını (ÖD2, ÖÖ5, ÖD6, ÖD8, ÖÖ9, ÖÖ10) geliştirdiğini, özgün çalışmalar (ÖD2, ÖÖ5) yaptıklarını belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımıyla internet etliğinin önemini anlayabildikleri, bilgiye ulaşmalarına katkı sağladığı, çağa ayak uydurdukları ve derse karşı istekli olduklarına ilişkin görüşlerini söylemişlerdir.

Kodlara ilişkin öğretmen görüşleri ise şunlardır:

ÖÖ5: “Geçen hafta okulumuzda “teknolojisiz hafta” adı altında bir uygulama başlatmıştık, bunu tecrübe ettim. Teknoloji kullanmadığım derste ben örnekleri çizip gösterene kadar öğrencilerimin dikkati dağınıyor. Öğrenci konuyu anlayıp uygulamaya başlayana kadar ders bitiyor. Bu motivasyon ve performansını kesinlikle etkiliyor.”

ÖÖ1: “Ders öncesinde detaylı bir çalışma yapacaksa whatsapp'tan veli gruplarına işleyeceğimiz konu ile ilgili görsel ve video paylaşıyorum. Öğrenci o gün ne yapacağını bilerek geldiği için motivasyonu yüksek oluyor.”

ÖD7: “Seçmeli görsel sanatlar dersinde öğrenci daha istekli geldiği için ve sınıf kalabalık olmadığından teknolojiyi daha kolay kullanıyorum. Öğrenciler farklı çalışma ve görselleri görünce zevk alıyor daha istekli oluyorlar.”

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanımı. Bu bölümde, araştırmanın nitel bölümünün üçüncü alt problemi olan “Görsel Sanatlar öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi nasıl kullanmaktadırlar?” sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen kodlar, kategori ve tema etrafında toplanmıştır. Görsel sanatlar öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin verilerinden elde edilen kodlar sonucunda “Teknolojik Araçlar” ve “Engeller” kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategorilerde görüşmelerden elde edilen bulgular şöyledir:

Teknolojik araçlar. Görsel sanatlar öğretmenleri teknoloji derslerinde araç olarak kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin tümü bunun için teknolojik donanımları (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon) kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden çoğu teknolojiden Eğitim uygulamalarıyla (Eba, zoom) entegre ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler teknolojiyi görsel ve video (multimedya) göstermede kullandıklarını, sosyal medyayı ve sunum için ise Office programlarını kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Belirlenen kodlara göre görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

ÖD8: “Bizim dersimizde ben akıllı tahtayı kullanıyorum. Akıllı tahtadan görsel örneklerden faydalanıyoruz, videolar izliyoruz, resim yaparken müzik dinliyoruz.”

ÖÖ5: “En basit işlemlerde artık bilgisayar, akıllı tahtadan faydalanıyoruz. Ben konularımı yeterince güncel tutmaya çalışıyorum. Kurumsal kimlikler, logolar, afişler bu konuları dijitale çevirmeye çalışıyorum. Hatta NFT işlediğim dersler var. Derste öğrenciler sıkıldığında bir uygulama var hem oyun gibi onu oynuyoruz. İdareden izin alıp iki telefon kullanıyoruz. Sınıfı dört altı kişilik gruplara bölüyorum. Uygulamada kelimeler çıkıyor çizerek takıma anlatmaya çalışıyorlar. Hem oyun hem ders

oldukça faydalı oluyor. Öğrenciler normal derste yapmadıkları kadar kısa zamanda çok çizim yapıyorlar. Oldukça eğleniyoruz, dersimize de katkısı oluyor” ÖD3: “ Okulda akıllı tahtamız yok fakat ben projeksiyonu kullanıyorum. Sanatçıların eserlerini, belgeselleri, görselleri bir şekilde öğrencilerime gösteriyorum. Uzaktan eğitim döneminde EBA ve Zoom kullandık.”

Alıntılanan ifadelerden öğretmenlerin teknolojiyi donanımsal araçlar, eğitsel araçlar, sosyal medya gibi araçlar kullanarak entegre ettikleri görülmektedir.

Engeller. Görsel sanatlar öğretmenleri derslerine teknolojiyi entegre etme süreçlerinde çeşitli engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden elde edilen kodlardan Engeller kategorisine ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinden “ÖD2, ÖD3, ÖD6” alt yapıdan kaynaklanan, donanıma erişimden kaynaklanan engelleri ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir çoğu teknoloji kullanmadan kaynaklanan engelleri ders saatlerinin az olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ÖD2, ÖD6, ÖD8, ÖÖ9, ÖÖ10” müfredatta teknoloji ile ilgili konuların az olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden “ÖD2, ÖD3, ÖD6, ÖD7, ÖD8” görsel sanatlar dersinde yeteri kadar teknolojinin nasıl kullanılacağını bilmedikleri ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir.

görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

ÖD2: “Teknoloji kullanımıyla ilgili bir eğitim aldım fakat çok yüzeysel her branş öğretmenin aynı eğitimi alması ne kadar fayda sağlar bilemiyorum. Bilgisayar ve akıllı tahtayı kullanmayı zaten biliyorum fakat bunları bizim dersimizde daha etkili nasıl kullanabilirim onu bilmiyorum.”

ÖÖ5: “Üniversitelerde zaten öğretmenlik adına çok tecrübe ettiğimizi düşünmüyorum. Deneyimleyerek öğreniyoruz. Bizim dersimizin en büyük problemi ders saatinin az olması bazen az zaman var diye çok istememe rağmen bazı etkinlikleri yapamıyorum. Benim okulum diğer okullara göre avantajlı olduğu halde. Ben okulum sayesinde çeşitli eğitimler aldım bunun faydasını görüyorum”

ÖD6: “Bizim dersimiz için akıllı tahtalar kullanılabilir fakat şuan bulunduğumuz binada ne akıllı tahta ne doğru düzgün internet var. Olsada MEB engeli oluyor. Bu iyi bir şey tabi biz her görseli kontrol edemeyiz ama aradığım bilgiye ulaşamıyorum.”

ÖD4: “ Uzaktan eğitim döneminde teknoloji aracılığıyla dersimi işlemeyi öğrencim o sürece alıştırm fakat İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri seminer dönemlerinde branş bazında eğitimler verebilir. Seminer dönemleri bunun için ve her öğretmen için uygun bir zaman diye düşünüyorum.”

ÖD7: “ Veli, öğrenci idare derse önem vermiyor. Bu yüzden yeni şeyleri öğretebilmeye inancım kalmadı. Aslında dersimiz her alanı etkileyen bir ders müfredat buna göre düzenlenmeli. Matematik becerisi yüksek öğrenci perspektifte bir şey yapamıyor. Bu programla, bu ders saatiyle teknoloji kullanabilsemde verimli olabileceğini düşünmüyorum.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeylerini ve sınıf içinde teknolojiyi nasıl entegre ettiklerine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Teknoloji Entegrasyonu Düzey Belirleme Ölçeği ve görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin bulgular ortaya çıkarılmıştır. Nicel bulgular ve nitel bulgular birlikte yorumlanarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeylerine yönelik az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar öğretmen adaylarıyla (Elkiran, 2019), öğretim elemanlarıyla (Keleş ve Turan Güntepe, 2018) ayrıca farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırmalardır (Atasoy, 2022; Bakır, 2022; Duran, 2022; Turgut, 2019). Turgut (2019) ve Bakır (2022) öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeyleriyle ilgili yaptığı araştırmalarda, öğretmenlerin entegrasyonu yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Turgut (2019) ve Bakır’ ın (2022) elde ettiği sonuçlar bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Bu araştırmada en düşük ortalama “mesleki gelişim” alt boyutunda görülmüştür. Nitel bulgularda da çeşitli sebeplerle öğretmenlerin derslerine teknolojiyi entegre edemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebepler genellikle hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, alan ve teknoloji bilgisi yetersizliği, teknik beceri yetersizliğidir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeyleri yapılan düzey belirleme ölçeğinde yüksek çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulgulardan bazı öğretmenlerin entegrasyonda zorlandıklarını, teknoloji alan bilgisinde kendilerini yetersiz hissettikleri fakat uygun

hizmetiçi eğitim aldıkları takdirde teknoloji entegrasyonunun oldukça faydalı olduğunu söylemişlerdir. Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olması, teknolojinin her geçen gün gelişmesi bu eğitimlerin önemini artırmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler kendilerini geliştirmeye ve yeniliklere açıktırlar. Alınacak eğitimler ve söz konusu engellerin ortadan kalkmasıyla uygulama aşamasında entegrasyonun artacağı düşünülmektedir.

Araştırmada görsel sanatlar öğretmenleri derslerine teknolojiyi entegre ederken çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu değişkenler cinsiyet, kıdem, okul türü ve eğitim teknolojileri ile ilgili bir eğitim alma değişkenleridir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında; Yalnız ölçeğin “teknoloji okuryazarlığı” ve “etik ve politikalar” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine bir fark ortaya çıkmıştır. Ulaşılan araştırmalarda da “teknoloji okuryazarlığı” ve “etik ve politikalar” altboyutlarında da erkek öğretmenlerin lehine bir sonuç olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Bakır, 2022; Bolat vd. 2020; Turgut, 2019; Türk, 2021). Kıdem değişkenine bakıldığında; 1- 10 yıl ve 11- 20 yıl görev yapan öğretmenlerin puanları 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında ise, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin güncel teknolojileri yakından takip ettikleri yönündedir. Fakat bu durum, mesleki kıdemi çok olan öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadıkları ve teknolojiyle ilgili olumsuz tutum gösterdikleri anlamına gelmemektedir. Yalnızca gelişen teknolojiye ayak uydurmada çeşitli zorluk yaşadıkları elde edilen nitel bulgulara yansımıştır.

Okul türü değişkenine incelendiğinde “teknoloji ile öğretim” alt boyutunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen nitel bulgulara göre özel okulda görev yapan öğretmenler özellikle pandemi döneminde çeşitli web araçlarını öğretim süreçlerinde sıklıkla kullandıklarını, bu konuda eğitimler aldıklarını ifade etmişlerdir. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin süreç içerisinde aldıkları hizmetiçi eğitimler ve okulların donanımsal özellikleri bu sonucun çıkmasında etkili olduğu görülmektedir. Arslan ve Şendurur’ un (2017) araştırmasında bu sonucu destekler niteliktedir. Eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim alma durumlarına bakıldığında ise eğitimi alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre, görüşmelere katılan görsel sanatlar öğretmenleri verilen eğitimlerin yetersiz kaldığını, alana özgü bir eğitim almadıklarını, bu doğrultuda alan ve teknoloji birlikteliğini yakalayamadıklarını dile getirmişlerdir. Arslan ve Şendurur (2017) yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim aldıklarını fakat gelişen teknolojiye ayak uyduramadıklarını, verilen eğitimin yetersiz kaldığını, eğitim verilsede içerikleri uygulama imkanı bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Özetle araştırmanın nicel bulgularının nitel bulgularda da desteklendiği ortaya çıkmıştır. Söz konusu durum öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma bilgileri olsa da sınıfta öğretime yansımadağının göstergesidir.

Araştırmanın görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerine teknoloji kullanımı ile ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlar ise öğretmenler teknoloji entegrasyon düzeyleri ve alanlarındaki yeterlikler pedagojik yaklaşımla bütünleşeceği için oldukça önemli görmektedirler. Araştırma kapsamında öğretmenlerin söylemlerinden teknoloji entegrasyonu ile ilgili görüşler “teknoloji ile öğretim”, “mesleki gelişime etkisi” ve “öğrenciye etkisi” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenler “teknoloji ile öğretim” kategorisi ile ilgili; konu aktarımında, dikkat çekmede, kavram öğretiminde, örnek gösterme, görsel okuryazarlığı geliştirme gibi faktörler konusunda teknolojiden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Teknolojinin derse entegrasyonunda öğretim boyutunda benzer faydaların görüldüğü araştırmalar bulunmaktadır. Kocaman -Karoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin yaptığı teknoloji entegrasyon sürecini; dikkat çeken, somut deneyimlerin elde edildiği, görselleştirme becerisine katkı sunma, yeni kavram öğretme ve farklı öğrenme ortamları sonuçları görülmüştür.

Bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Teknoloji ve sanatın birlikteliği göz önüne alındığında öğretimdeki uygulamanın etkilerini incelemek için durum çalışması veya eylem araştırması da literatüre katkı sağlayabilir. Görsel sanatlar öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarıyla teknoloji entegrasyonu alanında çalışmalar yürütülebilir. Görsel sanatlar öğretmenlerine teknolojiyi derslerine entegre edecekleri bir eğitim programı planlanıp eğitim öncesi ve eğitim sonrası düzeyleri ölçülebilir. Görsel sanatlar öğretmenleri varsa okullarındaki Bilişim Teknolojileri Rehber (BTR) öğretmenleriyle işbirliği içinde çalıştıkları bir süreç incelenebilir. Görsel sanatlar dersi öğretim programlarında teknoloji entegre edilebilecek daha fazla konu alanı eklenebilir.

Öğretim programlarına içinde bulunduğumuz yüzyılın sanat yaklaşımlarına uygun yeni hedef ve kazanımlar eklenmesi önerilebilir. Bu çalışmada teknoloji entegrasyon düzeyi cinsiyet, kıdem gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar farklı değişkenleri ele alarak yeni araştırmalar yapabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, S. ve Şendurur, P. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlerdeki Değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 25.
- Atasoy, B. (2022). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*.
- Bakır, G. (2022). Branş öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özellikleri ve teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme yeterliliklerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. *Necmettin Erbakan Üniversitesi*.
- Beyhan, H. C. (2018). Teknoloji ve sanat. *Journal of Arts*, 1(1), 13–22. doi: 10.31566/arts.2018145135
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Bolat, D., Korkmaz, Ö. ve Çakır, R. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım ve Derslerine Entegre Edebilme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 229–250.
- Bozkurt, A. (2020). Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 18. doi:10.5334/jime.570.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S. ve Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarına Yönelik Temel Göstergeler: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 507–522.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2012). Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde*. Pegem Akademi.
- Duran, A. A. (2022). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu ile ilgili görüş ve tecrübeleri [Yüksek lisans tezi]. *Marmara Üniversitesi*.
- Earle, R. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. *Educational Technology Magazine*, 42(1), 5–13. <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic87187.files/Earle02.pdf> adresinden erişildi.
- Elkıran, Y. M. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlilikleri ile öğretmenlik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki [Doktora tezi]. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*.
- Eyuboğlu, İ. Z. (2017). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. Say yayınları.
- FATİH (2021; Haziran 9). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi. www.fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252. doi:10.1007/s11423-006-9022-5
- Kaleci, F. (2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve etkililiği [Doktora tezi]. *Necmettin Erbakan Üniversitesi*.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS AMOS META uygulamalı nitel- nicel- karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Nobel yayın dağıtım.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım
- Keleş, E. ve Turan Güntepe, E. (2018). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Teknolojiyi Öğrenme - Öğretme Sürecine Entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 142–157.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175.
- Luppici, R. (2005). A Systems Definition of Educational Technology in Society. *Educational Technology and Society*, 8(3), 103–109.
- Mazman, S. G. ve Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerine Entegrasyonu: Modeller ve Göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62–79.
- MEB (2021; Ekim). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Orhan, F. (2015). Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli Kapsamında Bilişim Teknolojilerinin Derslere Entegrasyonuna Yönelik Üniversite- Okul İşbirliği Yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 148– 164.

- Orhan, F. (2022, Eylül 5). 7. ÖRAV Eğitim Şenliği - Prof. Dr. Feza Orhan [Video]. www.youtube.com/watch?v=Uze7TrsSga0 adresinden erişildi
- Öztürk Yılmaz, Z. ve Summak, M. S. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerini Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi. *International journal of Science Culture and Sport*, 2(5), 844–844.
- Sartepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmet-içi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 601–601.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439–458.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2016). Eğitim Teknolojileri Uzmanları İle Bilgisayar Etiğine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1532–1545.
- Tsai, C. C. & Chai, C. S. (2012). The “third”-order barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060. doi:10.14742/ajet.810
- Turgut, G. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon düzeylerinin belirlenmesi: Kırşehir ili örneği. *[Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.*
- Türk, N. (2021). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa örneği). *[Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.*
- UNICEF (2021, Eylül 5). Tüm dünyada okul çağındaki çocuklar, COVID-19’a yönelik karantina tedbirleri nedeniyle yüz yüze eğitimin 1,8 trilyon saatini kaçırdı ve bu süre artmaya devam ediyor. <https://www.unicef.org/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 8

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ İLKOKUL DÜZEYİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ¹

Aysun GEZER², Ertuğ CAN³

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili ilkököl düzeyinde yürütölen bilimsel araştırmaları incelemektir. Bu alanda yapılan araştırmalar, Marmara Bölgesi okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları esas alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmış ve araştırma verileri betimsel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. 2009-2023 yılları arasında yapılan 16 yüksek lisans ve 4 doktora tez çalışması ile 17 makale incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırmalarda genellikle katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı, okul dışı öğrenme ortamları olarak müzeler, bilim merkezleri, doğal yaşam parkı, atölyeler, çarşı ve tesislerin inceleme konusu yapıldığı ve bu ortamlara yönelik kazanımlara yer verildiğı görölmektedir. Araştırmalarda sırasıyla nicel, nitel ve karma yöntem araştırmaları tercih edilmiştir. Araştırmalar genellikle öğretmen adayları, öğrenciler, öğretmenler ve velilerin katılımı ile yürütölmüş, aynı zamanda doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem formları, ölçekler, anketler, dokümanlar ve testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarının öğrenciye katkıları, öğretmenler, izin süreci ve işbirliğı ile ilgili olduğu, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere, öğretmenlere ve öğretim sürecine olumlu etkileri olduğu görölmektedir. Ancak, okul dışı öğrenme ortamlarını konu alan çalışmalarda maddi nedenlerle her öğrencinin katılamaması, öğretmenlerin sorumluluğunun artması, prosedür işlemlerinin uzun sürmesi, planlama gerektirmesi ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmalarda okul dışı öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesi, etkinlik öncesi bilgilendirme yapılması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, planlama yapılması ve öğrencilerin bilgilendirilmesine yönelik öneriler sıralanmıştır. Araştırma sonuçları, okul dışı öğrenme ortamlarının tanıtılması, okul dışı öğrenmenin desteklenmesi, okul dışı öğrenme kılavuzlarının belirli standartlara göre hazırlanması, okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik uygulamaların kolaylaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamı, okul dışı öğrenme kılavuzu.

GİRİş

Küreselleşen dünyada her alanda yaşanan hızlı değişimler eğitimi de etkilemiş, pasif bireyler yerine yaratıcı düşönen, sorgulayan, araştıran, bilgiye ulaşmayı başarabilen bireyler yetiştirmeye dayalı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda küresel düzeyde yaşanan salgın hastalıklar ve depremlere bağlı olarak eğitim öğretimin okul dışı ortamlarda yürütölmesi, eğitimin yalnızca okul sınırları içinde gerçekteşen bir faaliyet olmadığını göstermiştir. Okul, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı programlı yapıldığı kurumdur. Bir başka deyişle eğitim faaliyetlerinin kurumsallaşmasıdır. Ancak esas olan okulun kurumsallaşması değildir. Çünkü eğitim okulla sınırlandırılmaz. Eğitim

¹ Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiş olup, 31 Ağustos-03 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (ICONTE2023)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve ayrıca güncellenmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul /Türkiye, g-aysun@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-3180-6312

³ Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli/Türkiye, ertugcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0885-9042.

uygulanması ve kapsamı geniş olan bir alandır (Uygun, 2021). Tarihsel süreçte okul ve yaşamın birbiri ile ilişkilendirilememesi, diğer deyişle okul ile yaşamın kopuk olması, yerli-yabancı eğitim uzmanı kişiler tarafından belirtilmiştir. Okulda gerçekleşen öğrenmelerin, öğrenci açısından anlamlı ve işlevsel olması için sınıf içi öğrenmelerin gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Sözer, 2015).

Modern okulların ve alternatif okulların kurucusu olarak kabul edilen J. J. Rousseau'a (1712-1778) göre, “Çocuk hiçbir şey bilmesin, ama düşünsün. Çocuk bilgiyi öğrenmesin, keşfetsin.” (Uygun, 2021). Böylece çocuğun eğitimde aktif olması, bütünsel gelişimi ve okulun çocuğu topluma hazırlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Illich (2016), “Okulsuz Toplum” adlı eserinde okuldaki geleneksel eğitimi eleştirerek okulsuz topluma yönelik öngörülerde bulunmuştur. Okulların belirlenen müfredata göre yetiştirdiği bireylerin sınırlandırıldığı, bu sebeple de okulların bireylerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine engel olduğunu, okulun olmadığı bir toplumda bireylerin yeteneklerini keşfedebileceğini savunmaktadır. Öğrenme ve öğretmede okulların yetersiz kaldığını, farklı yollar bulunması gerektiğini, insanların tüm bilgi ve becerileri yalnızca okulda öğrenebileceği algısının yanlış olduğunu belirtmektedir. Illich (2016), okul dışında da öğrenmelerin gerçekleşebildiğini, yaşama yönelik öğrenmelerin ve tecrübelerin genellikle okul dışında gerçekleştiğini belirtmektedir. Can ve Ozan'ın (2022) da belirttiği gibi, COVID-19 pandemisi sonucunda okul kapanmalarının yaşanması ile sanal okulların yaygınlaşması, sanal sınıf uygulamaları ve uzaktan eğitime yönelik talep artışı, öğrenmenin zorunlu olarak okul dışında gerçekleşmesi, Illich'in okulsuz toplum hayalinin bir ütopya olmadığını göstergesi olabilir. Louv (2018), “Doğadaki Son Çocuk” adlı kitabında bir bilginin kalıcı olarak öğrenilmesi için planlanmamış olmasını ve doğada öğrenilmesi gerektiğini anlatmaktadır. Günümüzde çocuklarda ekrana, teknolojik araçlara ve internete bağımlılıkla ilgili birçok sorun gündemde yer almaktadır. Louv (2018), bu durumu “doğa yoksunluğu sendromu” olarak tanımlamaktadır. Doğa ile baş başa olan bir çocukla dört duvar arasında eğitim alan bir çocuğun yeteneklerini keşfetmesinde farklılıklar olacağını, doğa yoksunluğu ile çocukların yetiştirilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Tek düze ortamların çocukları sıkıtiğini, eğitim verilen ortamların çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenmeyi formal, informal ve non-formal öğrenme olarak üçe ayırmak mümkündür. Formal öğrenme, plan ve program kullanılarak yapılan öğretim faaliyetleridir (Bozdoğan, 2007). İnfomal öğrenme ise planlı programlı olmayan öğrenmelerdir. İnfomal öğrenme hayatın her aşamasında devam eden öğrenmedir (Bozdoğan, 2011). Şen'e (2021) göre ise Okul Dışı Öğrenme Ortamları (ODÖO), informal öğrenme yapılan ortamların, formal eğitim ortamlarına çevrilmesidir. Özellikle 20. yüzyıldan sonra geleneksel ve ezber dayalı eğitim yerine öğrenenin merkezde olduğu bir anlayışa geçilmiştir. Öğrenci bu anlayışla bilgiyi yalnızca alan konumunda değil, öğretmenin verdikleriyle yetinmeyip araştıran ve sorgulayan kişi olmuştur. Öğrenci süreç içerisinde deneyimlerini yeni edindiği bilgilerle karşılaştırıp sorgulayarak yorumlamaktadır. Okul dışı öğrenme, okuldaki öğretim programlarının kazanımlarından bağımsız değildir. Gezi, gözlem gibi faaliyetler okul dışı öğrenmede kullanılan yöntemlerdir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Okul dışı eğitimi informal ya da non-formal olarak farklı şekilde ele almak mümkündür. İnfomal öğrenme olarak okul dışı öğrenme, duyu organlarıyla etkileşime girerek okul dışında gerçekleşen öğrenmedir. Non-formal olarak okul dışı öğrenme ise formal ve informal öğrenmenin birleşeceği şekilde eğitimin amaçlarına uygun olarak planlı yapılan çalışmalardır (Tösten, 2021). Non-formal öğrenme ise informal ve formal öğrenme arasında bir köprü olma özelliği taşımaktadır. Okul dışı öğrenmenin informal ve formal öğrenme boyutları bulunmaktadır (Eshach, 2007'den aktaran Tösten, 2021).

Eğitim-öğretimin kitaplara bağımlı olarak yalnızca sınıf içinde yapılması, 21. yy. eğitim anlayışına uygun değildir. Geleneksel eğitim anlayışına yöneltilen en büyük eleştirilerden biri öğrencilerin sınıf içinde sınırlandırılmasıdır. “Okul dışı öğrenme, informal öğrenmenin serbest seçim öğrenme, ilgi doğrultusunda öğrenme özelliklerini göz ardı etmeden, derslerdeki konuların bizzat kendi ortamında öğrenilmesidir” (Laçın-Şimşek, 2020). Öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmediği, bilginin olduğu

her yerin öğrenme ortamı olabileceği görüşü öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile birlikte son yıllarda ön plana çıkmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin okul dışında sürdürüldüğü ortamlara okul dışı öğrenme ortamları denilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları, programlardaki kazanımların gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilerin bölgelerindeki kapasiteyi keşfetmesini, çevrelerini tanımasını, derslerle birlikte veya sınıf dışı etkinlik yoluyla yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermek amacıyla bu etkinliklerin gerçekleştirildiği yerler olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Okul dışı ortamlar, eğitim öğretime yönelik yapılan ve öğretim süreçlerinin gerçekleştirilebildiği yerler (Taşçı ve Soran, 2008), şeklinde tanımlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu (2019) incelendiğinde; okul dışı öğrenme ortamları *müzeler, bilim ve sanat merkezleri, tarihi ve kültürel alanlar, kütüphaneler, teknoparklar, ören yerleri, milli park ve tematik park ve bahçeleri* olarak belirtilmektedir. Ancak köyde görevli bir öğretmenin öğrencileriyle dere kenarındaki ya da kırdaki gezisi de okul dışı öğrenme ortamına örnek sayılabilir. Her koşulda ve ortamda eğitim öğretim faaliyetlerini okul dışına taşımak mümkündür. Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) incelendiğinde, eğitim öğretimin yalnızca okul içinde yapılan bir etkinlik olmadığı, okul dışında, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmesi gerektiğine yer verilmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (MEB, 2018a), temel eğitim ve ortaöğretim başlıklarında okul dışı öğrenme konusuna ayrı ayrı yer verilmiştir. Temel eğitim bölümünde “*yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak*” başlığı altındaki hedeflerde okulların çevresindeki okul dışı öğrenme ortamlarıyla etkileşimlerinin artırılması ve öğrencilerin çevrelerindeki öğrenme ortamlarına ders içi ve ders dışı faaliyetler olarak önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu’na (MEB, 2019) göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya koyulmak üzere her il millî eğitim müdürlüğü tarafından okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu hazırlanması istenmiştir.

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) değişik projelerle okul dışı öğrenmeyi desteklemekte, bu projelerle eğitim öğretimin okul dışında da devam etmesini amaçlamaktadır (Çağlakpınar, 2022). Okul dışı öğrenme denildiğinde, çoğunlukla okul dışında bir yere yapılacak gezi akla gelmektedir. Okul dışı öğrenme algısının değişmesi, okul dışı öğrenmenin informal öğrenme boyutundan çıkarılarak daha planlı ve programlı yapılması için son yıllarda çalışmalar yapılmaktadır. Bu projelerin ilkökul kademesinde devam etmesi için araştırmalar yapılması ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İlk insanlar yaşadıkları deneyimleriyle bilgiye ulaşmaya çalışmışlardır (Karasar, 2022). Bu dönemdeki insanların yaşam ile ilgili deneyimlerini birbirleriyle paylaştıkları düşünülürse, okul dışı öğrenmenin insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Dünyada okul dışı öğrenmenin tarihsel gelişimine bakıldığında M.Ö. tarihlere kadar gidilmektedir. Modern anlamdaki okul dışı öğrenme kavramı ise 19. yy. sonları ile 20. yy. başlarında ortaya çıkmaktadır. Sokrates’in (M.Ö.470- M.Ö. 434), bir okul formatı olmadan sokratik yöntem ile bilgiyi öğrenen kişiye buldurması, okul dışı öğrenmeye işaret etmektedir. Sokrates’ten sonra Platon’un kurduğu Akademia’da öğrencilik yapmış olan Aristoteles (M.Ö. 384-322) de eğitimi sınıfla sınırlandırmamıştır (Uygun, 2021). M.Ö. 306 yılında Aristoteles öldükten sonra Atina’da Epikürcü okullar adı verilen okullar ortaya çıkmıştır. Okul ortamının bahçede olması sebebiyle bahçe filozofları adı verilmiştir. Bu bahçede öğütler verilir, yaşama dair şeyler anlatılırdı (Tetik, 2018). Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ise 18. yy’da doğada özgür bireyler yetiştirmenin önemini vurgulamış ve insanın özgürlüğünün ancak doğada bulunabileceğini savunmuştur. Rousseau eğitimcilere doğayı gözlemlemeyi ve onun göstereceği yolun eğitimde kullanılmasının gerekliliğini belirtmiştir (Bakır, 2007). Jean Jacques Rousseau’nun özellikle “Emile” ve “Toplum Sözleşmesi” eserlerinden ünlü eğitimci Pestalozzi de etkilenmiştir. Aydınlanma Çağı’nda Pestalozzi doğanın çocuk eğitiminde uygulamalı bir yer olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013). Modern okulların kurucusu ve yoksulların eğitmeni olarak bilinen Pestalozzi (1746-1827), yoksulların eğitilmesinin önemli olduğunu belirtmiş ve okullarda verilen tek düze eğitimi eleştirmiştir. Çocukların ilk öğretmenin annesi, en doğal öğrenme

ortamının ise ev ortamı olduğunu belirtmiştir. Pestalozzi'den de ünlü düşünür John Dewey etkilenmiştir. John Dewey okullardaki cansız ve sıradan eğitimi eleştirmiştir (Başalev ve Aktan-Acar, 2022). Stine (1997'den aktaran Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013), okul dışı eğitimin Amerika'daki Broadoaks Okulları'nda uygulandığını belirtmektedir. Bu okulun, 1800'lü yılların sonunda Ada ve Imelda Brooks kardeşler öncülüğünde, yetim çocukların eğitimi için kurulduğu bilinmektedir. Sonrasında ise Ada ve Imelda Brooks kardeşlerin “doğanın, laboratuvar olarak kullanılıp derslerle birleştirilmesi” fikri Kaliforniya Eyalet Okul Programı içinde yer almıştır. 1912 yılında ise ilk kez sınıf dışı eğitim, ilköğretim programlarında yer almaya başlamıştır (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Türklerin okul dışı öğrenmeyi, Hunlar döneminden itibaren kullandığı düşünülmektedir. Hunlar, Çinlilerden korunmak amacıyla göçebe yaşamışlardır. Çocuklarına savaş sanatlarını öğretmek için okul dışı öğrenmeyi kullanmışlardır (Akyüz, 2020). Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle beraber gezgin dervişler dolaşarak fikir alışverişinde bulunmuştur. Bu dönemki okul dışı öğrenme ortamları olarak hamamlar, çarşılar, kervansaraylar, ortaoyunu, kıraathane, kahvehane gibi yerler sayılabilir. Bu ortamlarda insanlar birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunarak edindikleri bilgileri paylaşırlardı. Örneğin, kahvehanelerde okunan kitapları birbirleriyle paylaşıp, birbirlerine hikâyeler anlatırlardı. 1800'lü yıllarda ise gazetelerin ortaya çıkışıyla belirtilen bu alanlarda gazeteler okunup bilgi paylaşımı yapılmıştır (Uygun, 2021).

1921 yılında toplanan Maarif Kongresinde (MEB, 2023), “çocukları hayatta başarılı olacakları şekilde yetiştirmek için” yeni bir program hazırlanması gerektiği, o döneme kadar uygulanan ilköğretim programlarının uygulanabilir olmadığı ve halkın daha çok ihtiyaç duyduğu dersleri alması gerektiği, halk eğitiminin ancak bu şekilde sağlanabileceği belirtilmiştir. Köylü ve kentli ihtiyaçlarının farklı olması sebebiyle ilkokul programlarının ayrı ayrı düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında gerçekleşen Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında görüşülen 25 konudan üçü okul dışı öğrenme ortamlarından olan *müzeler* başlığında “*Etnografya Müzesi, Millî Müze ve Okul Müzesi*” ile ilgilidir (MEB, 2023). II. Millî Eğitim Şûra dokümanları (MEB, 2023) incelendiğinde, ilkokul seviyesinde tarih öğretimi konusunda yapılan görüşmelerde çocuğa mücerret ve umumi düşünceler halinde bilgi verilmemesi, aksine somut bilgiler sunulması gerektiği belirtilmiştir. 1949 yılında toplanan IV. Millî Eğitim Şûrasında dönemin Millî Eğitim Bakanı olan Dr. Tahsin Banguoğlu konuşmasında (MEB, 2023), çocuğa verilecek bilgilerin onun gerçek yaşamda işine yarayacak bilgiler olması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir: “*Hayatla ilgisi olmayan birçok maddeler okutuyoruz, memleketin realitesinde bulunmayan birtakım şeyler öğretiyoruz. Memleket mevzularını, çocuğun muhitindeki mevzuları ders konusu yapıp onları öğretmiyoruz. Öğrettiğimiz konular hayati değildir.*”

1957 yılında toplanan VI. Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 2023), öğrencilerin fabrikayı okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanacağı ve fabrikaların okul dışı öğrenme ortamlarından biri olduğu belirtilmiştir. VI. Millî Eğitim Şûra görüşmeleri incelendiğinde, fabrikada teknik eğitimle ilgili Malatya Pamuklu Sanayi Müessesinin Malatya'da Sanat Enstitüsü Tekstil Şubesi açacağı ve öğrencilerin tatbikatı fabrika atölyelerinde göreceği belirtilmiştir. Yine VI. Millî Eğitim Şûrasında dönemin Millî Eğitim Bakanı olan Ahmet Özel eğitimin gayesini, “*ferdi sosyal hayata hazırlamak, seviyeli, moral hayata kavuşturmak*” olarak belirtmiştir (MEB, 2023). IX. Millî Eğitim Şûrasında ortaokul programlarında ders dışı eğitsel ve sosyal faaliyetler ile seçmeli derslerin çeşitli programlara yönelme ve hayata hazırlanma bakımından yardımcı olacağı görüşülmüştür (MEB, 2023). XII. Millî Eğitim Şûrasında ilköğretim için alınan kararda okul dışı öğrenme ortamları geçmektedir. XII. Millî Eğitim Şûrasında ilköğretim başlıklı 17. kararda (MEB, 2023), şu ifadelerle yer verilmiştir: “*Okullarda tabiat koleksiyonları, müzeler, sergiler, seralar ve hayvan yetiştirme yerlerinin kurulması; öğrencilerin gözlem, araştırma ve uygulama yapmalarının teşvik edilmesi; çevrede mevcut müzelerin ve benzeri yerlerin gezdirilmesi.*”

XII. Millî Eğitim Şûrasında Prof. Dr. Yahya Akyüz eğitimin okul dışında da desteklenmesi gerektiğini “*Öğretmenin öğretim ve kılavuzluğunu okul dışında da destekleme yollarını bulup sağlamadan, onun çok başarılı olacağını düşünmeyelim.*” şeklinde belirtmiştir (MEB, 2023, s.313). XIII. Millî Eğitim Şûrasında yaygın eğitim, okul dışı eğitim, halk eğitimi, yetişkinler eğitimi, hayat boyu eğitim gibi

kavramların bazen aynı anlamda bazen de farklı anlamlarda kullanıldığı belirtilmiştir (MEB, 2023). XIV. Milli Eğitim Şûrasında eğitim hizmetlerinin sadece okullarla sınırlı olmadığı, eğitimin okul dışında da yapılması gerektiği bu bilincin daha da geliştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2023). XV. Milli Eğitim Şûrasında ilköğretim ve yönlendirme başlıklı alınan 24. karar “*Spor ve sanat eğitimine önem verilmeli, bu eğitime ders dışı etkinliklerle de ağırlık kazandırılmalıdır.*” şeklindedir (MEB, 2023). XVI. Milli Eğitim Şûrasında meslek eğitiminin okul dışına taşınan sürecin her aşamasında değerlendirme sistemi oluşturulması ile ilgili önlemler alınması gerektiği görüşülmüştür (MEB, 2023). XVII. Milli Eğitim Şûrasında öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmak için okul içi ve okul dışında sosyal etkinliklere yer verilmesi görüşülmüştür (MEB, 2023). XVIII. Milli Eğitim Şûrasında “*Sosyal ve sportif etkinlikler için uygun koşullar hazırlanmalı, eğitim ortam ve programları, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.*” şeklinde karar alınmıştır (MEB, 2023). XX. Milli Eğitim Şûrasındaki 41. karar “*Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için okul dışı öğrenme imkânlarının oluşturulması ve desteklenmesi sağlanmalıdır.*” şeklindedir (MEB, 2023). Yine aynı şûrada alınan 50. Kararda (MEB, 2023), şu ifadeler yer verilmiştir: “*Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere öğrencilerin kültürel gelişimleri için tiyatro, sergi, müze gezisi vb. kültürel faaliyetler kapsamında etkinlikler yapılmalı; gezici tiyatro, sergi vb. ücretsiz olarak düzenlenmelidir.*” Görüldüğü gibi, Milli Eğitim Şûra kararlarında, öğrenme öğretme faaliyetlerinin okul ile sınırlı olmadığı, her ortamda ve her fırsatta çocuklara ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda okul dışı ortamlarda gerçek hayatta ihtiyaç duydukları konularda eğitim imkânı sunulması gerektiği belirtilmiştir.

17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı yasa ile kurulan Köy Enstitüleri de okul dışı öğrenme ortamları olarak önem taşımaktadır. Köy Enstitüleri kuruluş amaçları ve işleyişi ile kendine özgü özellikler taşımaktadır. Köy Enstitüleri “*iş içinde eğitim ilkesine*” dayanmaktadır (Şeren, 2008). Köy Enstitülerinin okul dışı öğrenme ortamlarına önemli katkısı çok fazla olmuştur. Türkiye’de Köy Enstitüleri açıldıktan sonra öğrenme ortamı yalnızca sınıf ve laboratuvar gibi okul içindeki ortamlar olarak düşünülmemiştir. Yakın çevreden başlayarak köylere, ilçe ve farklı bölgelere doğal, toplumsal ve kültürel araştırma ve inceleme alanı imkânı sağlamıştır. Bu durumun okul dışı öğrenme ortamları için önemi büyüktür (Metin-Göksu, 2020). Köy Enstitülerinde çocukların yanında yetişkinlere de yaşama dair köyün kalkınması için ziraat, tarım, balıkçılık, arıcılık, çiçekçilik gibi konularda eğitimler verilmiştir. Bu durum eğitimin okul dışında da devam ettiğini göstermektedir. Köy Enstitüsü mimarlarından olan İsmail Hakkı Tonguç “*Köy güzelleşmedikçe memleket güzelleşemez, köy canlandırılmadıkça memleketin umumi hayatı canlanamaz. Köy çiçeklenmedikçe kasaba ve şehirler çiçeklenemez.*” demiştir. Farklı bölgelerde açılan 21 Köy Enstitüsü 1954 yılında kapatılmıştır (Kartal, 2008).

2005 yılında Türkiye’de uygulamaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile birlikte öğretim sürecinin bir bölümünün okul dışı ortamlarda gerçekleşmesi önem kazanmıştır (Yazıcı ve Yıldırım, 2017). Yapılandırmacı yaklaşımda etkinlikler, yalnızca sınıf-okul içi etkinliklerle ile gerçekleştirilmez, okul dışı etkinliklere de bu yaklaşımda yer verilir (Güneş, 2013). Her alanda yaşanan hızlı değişimlerle birlikte eğitim öğretimin okul dışında da devam etmesi zorunlu hale gelmektedir.

Araştırmanın amacı ve alt amaçlar

Bu çalışma okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: İllkokul düzeyinde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan araştırmalarda;

- 1) Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?
- 2) Hangi okul dışı öğrenme ortamları yer almaktadır?
- 3) Okul dışı öğrenme kılavuzlarındaki kazanımların yapısı nasıldır?
- 4) Hangi yöntemler kullanılmıştır?
- 5) Hangi örneklem grupları tercih edilmiştir?
- 6) Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- 7) Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
- 8) Okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu yanları ve sınırlılıkları nelerdir?

9) Okul dışı öğrenme ortamlarının ve kılavuzlarının daha etkili kullanılması için öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılmış, verilerin analizinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Özkan'ın (2023) belirttiği gibi, bilimsel bir yöntem olarak doküman incelemesi, genel bir alanyazın taraması değil, hem bir veri toplama yöntemi hem de bir analiz biçimini ifade etmektedir. Doküman inceleme yöntemi, araştırma verilerinin sınırları belirlenmiş birincil kaynaklardan toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir. Özkan'a (2023) göre, doküman inceleme kullanılan araştırmalarda toplanan verilerin betimlenmesi bu sürecin önemli bir parçasıdır. Betimsel içerik analizinde nitel ve nicel veri türleri birlikte kullanılmaktadır. Betimsel içerik analizinde ham veriler okuyucuların anlayabileceği ve kullanabileceği şekilde ifade edilmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılarak yeni bulgular ve önermelerde bulunulması hedeflenmiştir. Bu nedenle nicel araştırmalardaki gibi evren ve örneklem seçimi yapılmamıştır. Veriler ulusal tez merkezindeki tezler ile TR Dizinde taranan makalelerden toplanmıştır. Tez ve makaleler belirlenirken yıl sınırlaması olmadan tümü alınmıştır. Ancak, katılımcıların ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmen, öğretmen adayları olması ve ilköğretim öğrencisi olması, 4+4+4 eğitim sistemine göre, ilköğretim 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile ilgili olması, çalışmanın dilinin Türkçe olması ve belirlenen anahtar kavramlarla ilgili içeriğinin olması kriterleri esas alınmıştır. Ayrıca il milli eğitim müdürlüklerinin hazırlamış olduğu okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarından Marmara Bölgesi'nde olan illerin kılavuzları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında dört doktora, 14 yüksek lisans olmak üzere toplam 20 lisansüstü tez ile TR Dizinde taranan 14 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmada toplanan veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizi, bir konuda yapılan nicel ve nitel çalışmaların incelenip düzenlenmesi ve çalışmaların genel eğilimlerinin belirlenmesini içermektedir (Ültay ve diğ., 2021). Araştırmalarda öncelikle elde edilen çalışmaların analiz edilmesi, çözümlenmesi gerekir. Daha sonra elde edilen veriler sentezlenir. En son da değerlendirme yapılarak süreç tamamlanır (Ertekin, 2019). Bu araştırmada dokümanlardan elde edilen veriler Özkan'ın (2023) belirttiği gibi kuramsal çerçeve içinde araştırma sorularına uygun olarak işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi araştırma sorularına uygun olarak tema, alt tema ve kodlara ayrılarak bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Verilerin analizi sonucunda dokuz tema, 42 alt tema ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda lisansüstü tezler "T", makaleler ise "M" şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Amaçlara İlişkin Bulgular

Çalışmalardaki amaçlara ilişkin bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Amaçlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	Çalışmalar	f
Amaçlar	Katılımcıların görüş ve tutumu	Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili kaygı, tutum ve görüşlerini belirleme	M8, M11, M13, M14, M15, T1, T4, T5, T7, T8, T10, T13, T15, T17	14
		Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili öğrenci tutum ve görüşlerini inceleme	M2, M3, M7, M9, M10, M12, T7, T8, T12	9
		Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki farkındalıkları ve görüşlerini belirleme	M1, M4, M17, T4, T9, T18, T19, T20	8
		Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili veli tutum ve görüşlerini inceleme	T8	1

	Okul dışı öğrenme ortamlarının etkililiğini inceleme ve geliştirme	M6, T11, T14	3
Akademik başarı	Öğretmenlere verilen okul dışı eğitimin etkililiğini ölçme	T2, T3	2
	Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonuna ve akademik başarısına etkisini inceleme	M5	1
Yapılan çalışmalar	Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmaları inceleme	M16, T14	2
Okul dışı öğrenme ortamı	Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının ilkökul matematik dersi öğretim programına göre inceleme	T16	1
Yeni öğrenme ortamı	Okul dışı örnek bir öğrenme ortamı tasarlama	T6	1

Tablo 1 incelendiğinde, genellikle katılımcıların görüş ve tutumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmaların ($f=32$) olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda bulunmaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili araştırmaları inceleme ve okul dışı öğrenme ortamı tasarlama ve bu alandaki kılavuzları incelemeyi amaçlayan araştırmalar da yer almaktadır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Bulgular

Çalışmalarda yer verilen okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2
Çalışılan Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar

Tema	Alt Tema	Çalışmaların Kodu	f	%
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Müzeler	T1, T2, T3, T5, T7, T10, T19	7	38,8
	Bilim Merkezleri	M5, M9, M10, M11, T9	5	27,7
	Sanal Müzeler	T8, T18	2	11,1
	Doğal Yaşam Parkı	T6	1	5,5
	Atölyeler	M12	1	5,5
	Çarşı	M6	1	5,5
	Tesis	T11	1	5,5
	Toplam			18

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmalarda incelemeye alınan okul dışı öğrenme ortamlarının genellikle müzeler (%38,8), bilim merkezleri (%27,7) ve sanal müzeler (%11,1) ile ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmalarda doğal yaşam parkı ve atölyeler de inceleme konusu yapılmıştır. Ayrıca çarşı ve tesis gibi mekânlar da okul dışı öğrenme ortamları olarak incelenmiştir.

Kazanımlara İlişkin Bulgular

Çalışmalardaki okul dışı öğrenme ortamlarının, okul dışı öğrenme kılavuzlarındaki kazanımlara ait kodlamaların yapısı Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1
Kazanımların Yapısı



Kaynak: MEB. (2018b).

Şekil 1’de görüldüğü gibi kazanımlarda verilen kodlamalardaki ilk harfler dersin kodunu göstermektedir. Daha sonra verilen rakamlar ise sırasıyla sınıf düzeyini, öğrenme alanını, alt öğrenme alanını ve kazanım numarasını göstermektedir. Kazanımlar incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının genellikle müzeler, bilim merkezleri, yaşam ortamları ve diğer ortamlar olarak temalara ayrıldığı görülmektedir.

Marmara Bölgesi’ndeki illerin okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları incelendiğinde, Kırklareli’de 351, Çanakkale’de 243, Kocaeli’de 179, Bursa’da 137, Sakarya’da 113, Balıkesir’de 87, Edirne’de 71, Bilecik’te 57, İstanbul’da 51, Yalova’da 36, Tekirdağ’da ise 24 okul dışı öğrenme ortamına yer verildiği görülmüştür. Yalnızca Marmara Bölgesi’ndeki illerin okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları incelendiğinde toplam 1349 okul dışı öğrenme ortamına ulaşılmıştır.

Yöntemlere İlişkin Bulgular

Çalışmalarda kullanılan yöntemlere ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3
Yöntemlere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Çalışmaların Kodu	f
Yöntemler	Nicel Araştırma	T1, T5, T10, T11, T14, T18, T19, T20, M5, M7, M8, M9, M14, M15, M17	15
	Nitel Araştırma	T4, T6, T7, T8, T9, T16, M1, M2, M4, M6, M11, M12, M16	13
	Karma	T2, T3, T12, T13, T15, T17, M3, M10, M13	9
Toplam			37

Tablo 3’ te verilene göre, araştırmalarda en çok nicel ($f=15$) ve nitel araştırma yöntemlerinin ($f=13$) kullanıldığı, en az kullanılan yöntemin ise karma araştırma yöntemi ($f=9$) olduğu görülmektedir. Nicel araştırmaların 8’i tez, 7’si makale çalışmasıdır. Nitel araştırmaların ise 6’sı tez, 7’si makale çalışmasıdır. Araştırmalarda 6 tez çalışması ile 3 makale çalışmasında karma yöntem kullanılmıştır.

Örneklem Gruplarına İlişkin Bulgular

Çalışmalardaki örneklem gruplarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Örneklem Gruplarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar/Çalışma Kodu	Frekans	
Örneklem Grupları	Öğretmen Adayı	1.Sınıf:T3, T18, T19, T20	4	
		2.Sınıf:T3, T18, T19, T20	4	
		3.Sınıf: T3, T9, T18, T19, T20, M1, M4, M17	8	
		4.Sınıf: T3, T18, T19, T20, M4, M17	6	
	Öğrenci	1.Sınıf		0
		2.Sınıf: T7		1
		3.Sınıf: T2, T7, M5, M9, M12		5
		4.Sınıf: T6, T7, T8, T11, T12, M2, M3, M7, M9, M10		10
		Diğer: M9		1
	Öğretmen	T1, T3, T5, T7, T8, T10, T13, T15, T17, M8, M11, M13, M14, M15		14
	Doküman	Tez: T4, T14, T16		3
		Makale: T4, T14, T16		3
		Diğer: T16		1
	Veli	T6, T8, T12		3
	Diğer	M6		1

Tablo 4 incelendiğinde, örneklem grupları olarak sırasıyla öğretmen adayları (f=22), öğretmenler (f=21) ve öğrenciler (f=17) tercih edilmiştir. Öğretmen adayları arasında ise en fazla 3. sınıf öğretmen adayları (f=8) yer almıştır. Öğretmenleri örneklem olarak alan çalışmalar, tez çalışması(f=9) ve makale (f=5) çalışmasıdır.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmalardaki veri toplama araçlarına ilişkin tema, alt tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Veri Toplama Aracı	Çalışmanın Kodu	f	
Veri Toplama Araçları	Form	Görüşme Formu	T2, T6, T7, T8, T9, T12, T15, M2, M4, M6, M11, M13	12	
		Bilgi Formu	T6, T12, T15, T18	4	
		Açık Uçlu Soru Formu	M1, M10, M12	3	
		Gözlem Formu	T6, M6	2	
		Sınıf Öğretmenleri İçin Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri Projesi Değerlendirme Formu	M13	1	
		Performans Geliştirme Formu	T6	1	
		VNOS-C Formu	T9	1	
		Ölçek	Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği	T17, M13, M14	3
			Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	T2, M15	
			Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	T12, M7	
	Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği		T15, T20	2	
	Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Gerçekleştirme			2	

	Ölçeği	T3	1
	Müzeler ve Müzelerde Eğitim Ölçeği		
	Çevre Tutum Ölçeği	T10	1
	Atölye Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği	T11	1
	Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği	M12	1
	Müze Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı	T18	1
	Ölçeği	T19	1
	Mühendislere Ve Bilim İnsanlarına Yönelik	M3	1
	Algı Ölçeği	M10	
	Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum		1
	Ölçeği		1
	Tez	T4, T14, M16	3
Doküman	Çalışma Yaprağı	T6, M11	2
	Balık Kılçığı	T6	1
	Çözümleme Tablosu	T6	1
	Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu	T16	1
Anket		T1, T5, T8, T13, M5, M8, M17	7
Test	Başarı Testi	T2, T6, T12, M5	4

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının *form, ölçek, doküman, anket, test* olarak ayrıldığı görülmektedir. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle form ($f=24$) kullanılmıştır. Veri toplamada ölçekler de yaygın olarak kullanılmıştır. En az tercih edilen veri toplama aracı testtir ($f=4$).

Sonuçlara İlişkin Bulgular

Çalışmalardaki sonuçlara ilişkin tema, alt tema ve kodlar Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6
Sonuçlara İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar

	Tema	Alt Tema	Kod	Çalışmanın Kodu	Frekans
Sonuçlar			Bilgilerin kalıcılığının artması	M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M17, T2, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T17	21
		Öğrenciye Katkıları	Aktif katılım	M1, M2, M3, M7, M9, M11, M13, T2, T4, T5, T6, T8, T9, T12, T13, T14	16
			Derse yönelik olumlu tutum davranış	M2, M3, M7, M8, M9, M10, M12, T2, T3, T4, T6, T11, T12, T18	14
			Akademik başarı, ders başarısı	M5, M10, M12, M13, T2, T4, T11, T12	8
			Öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi	M2, M5, M9, T4	4
		Planlama	Süreç öncesi ve süreç sonrası plan yapılması	M1, M4, M9, M12, M13, M17, T1, T2, T4, T7, T17, T19	12
			Daha fazla araştırma yapılması	M10, M12, M13, M14, M15, M16, T3, T5, T16, T20	10
			Okul dışı öğrenme ortamlarının iyi tespit edilmesi	M7, M8, M12, M14, T11, T16	6
		Öğretmen	Öğretmen eğitimleri	M4, M5, M8, M11, M15, M17, T1, T2, T7, T8, T10, T13, T17, T20	14
			Öğretmene düşen sorumluluk	M1, M4, M5, M13, M15, M17	6
		İzin süreci	Prosedürlerin kolaylaştırılması	M7, M17, T1, T2, T12	5
		İş birliği	Okul-aile-veli- öğretmen	M7, M12, M17, T7	4

Tablo 6’da sonuçlar temasıyla ilgili alt temalar incelendiğinde, araştırmaların sırasıyla öğrenciye katkıları (f=63), planlama (f=28), öğretmen (f=20), izin süreci (f=5), ve iş birliği (f=4) boyutları ile ilgili olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları, okul dışı öğrenme ortamlarının bilgilerin kalıcılığını artırma, aktif katılımı sağlama, olumlu tutum geliştirme, akademik başarıda artış, bilişsel ve duyuşsal yönden gelişimde öğrencilere önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Ancak okul dışı öğrenme ortamlarının iyi planlanması ve izin süreçlerinin kolaylaştırılması gerektiği belirtilmektedir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Olumlu Yanları ve Sınırlılıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul seviyesinde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda kodlar ve alt temalar oluşturulmuştur. Okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu yanlarına ilişkin tema, alt tema ve kodlar Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7
ODÖO’nun Olumlu Yanlarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Çalışmaların Kodları
ODÖO’nun Olumlu Yanları	Öğrenci	Akademik başarı	T4, T7, T8, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T19, M1, M2, M5, M8, M9, M10, M11, M12, M13
		Dersi sevme	T1, T6, T7, T12, T13, T17, M1, M2, M3, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M13
		Eğlenceli olması	T4, T6, T13, T17, M1, M2, M3, M5, M7, M9, M10, M11, M12, M13
		Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı	T1, T2, T6, T12, T13, T17, M1, M5, M10, M11, M13
		Sosyalleşme	T4, T6, T13, T17, M1, M10, M11, M12, M13
	Öğretim Süreci	Aktif katılım	T1, T4, T6, T13, T17, M1, M2, M5, M8, M9, M10, M11, M13
		Öğretimi somutlaştırma	T2, T6, T13, T17, M1, M5, M10, M11, M13, M15
	Öğretmen	Öğretmenin işini kolaylaştırma	T13, T17, M1, M5, M13

Tablo 7 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu yanı olarak genellikle akademik başarının artması (f=19), dersi sevme (f=16), eğlenceli olması (f=14), öğrenilen bilgilerin kalıcılığı (f=11) ve sosyalleşme (f=8) ile ilgili olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine aktif katılım ve öğretimi somutlaştırmada katkıları bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin işini kolaylaştırması da olumlu bir yönüdür. Okul dışı öğrenme ortamlarının sınırlılıklarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Sınırlılıklarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Çalışmaların Kodları
ODÖO’nun Sınırlılıkları	Öğretmen	Öğretmenin sorumluluğunun artması	T1, T12, T15, T17, T20, M1, M8, M13
		Prosedür işlemleri	T1, T4, T15, T17, M1, M8, M17
		Kalabalık sınıf	T1, T15, T17, M1, M8, M13
		Dikkat dağıtıcı unsurların olması	T15, T17, M1, M8
	Öğretim Süreci	Planlama gerektirmesi	T1, T2, T17, M1, M8, M13, M15
		Zaman alması	T1, T4, T12, T17, M1, M8, M12
	Maddi	Bütçe ayrılması	T1, T4, T15, T17, M1, M8, M13
		Ulaşım sıkıntısı	T1, T17, M1, M8

Tablo 8 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili sınırlılıkların öğretmen boyutu (f=25), öğretim süreci (f=14), ve maddi boyut (f=11) ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmen boyutunda öğretmenlerin sorumluluğunun artması (f=8) en önemli sınırlılık olarak görülmektedir. Öğretim

sürecinde planlama gerektirmesi ve zaman alması önemli bir sınırlılıktır. Bir diğer sınırlılık ise bütçe gerektirmesi ve ulaşım sıkıntısıdır.

Önerilere İlişkin Bulgular

Çalışmalardaki önerilerden elde edilen bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir:

Tablo 9

Önerilere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Araştırmanın Kodu		
Öneriler	Okul dışı öğrenmenin geliştirilmesi	Daha fazla araştırma yapılması	T1, T3, T4, T6, T7, T8, T10, T12, T13, T16 T17, T18, T19, T20, M3, M4, M6, M8, M9, M10, M13, M14, M16		
		Okul dışı kültürünün geliştirilmesi	T1, T4, T9, T14, T15, T16, M7, M8, M10		
		Bütçe ayrılması	T1, T2, T4, T15, T17, M2, M7, M8		
		Prosedürlerin kolaylaştırılması	T1, T4, T15, T17, M1, M2, M7, M8 T4, T14		
		Yurt dışı kaynakları araştırılmalı	T16		
		Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bir veri tabanı oluşturulması	T11 M8		
		Zorunlu okul dışı dersleri			
		Taşınabilir ortamların oluşturulması			
		Öğretmenler		Hizmet içi eğitim	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, M4, M8, M13, M16, M17
				Planlamanın yapılması	T2, T4, T5, T7, T8, T13, M1, M7, M8, M9
Daha donanımlı öğretmenler	T1, T4, T7, T9, T13, T16, T17, M8, M17				
İdareci, öğretmen, veli iş birliği	T1, T2, T5, T10, T15, M1, M2, M7				
Öğretmen yetiştirme		Öğretmen adaylarına ODÖO dersleri verilmesi	T3, T7, T9, T10, T12, T17, T18, T19, T20, M8, M13		
Öğrenciler		Etkinlik öncesi bilgilendirilmesi	T1, T4, T7, T13, M8		
Öğretim Süreci		Derslerle daha fazla ilişkilendirme	T3, T15		

Tablo 9 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yürütülen araştırmalarda ortaya çıkan önerilerin sırasıyla okul dışı öğrenmenin geliştirilmesi (f=53), öğretmenler (f=46), öğretmen yetiştirme (f=11), öğrenciler (f=5) ve öğretim süreci (f=2) ile ilgili olduğu görülmektedir. Genellikle daha fazla araştırma yapılması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitilmesi, öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi yönünde önerilerin olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bir veri tabanı oluşturulması, zorunlu okul dışı derslere yer verilmesi ve taşınabilir ortamların oluşturulması ise en az yer verilen önerilerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Birinci alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkökul düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmaların amaçları çeşitlilik göstermektedir. Amaçlar bağlamında katılımcı görüşlerini belirleme, yapılan çalışmalarını inceleme, okul dışı ortamı yaratma, okul dışı öğrenme ortamı kılavuzlarını inceleme ve akademik başarıyı inceleme ön plana çıkmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, genellikle katılımcı görüşlerini belirlemenin amaçlandığı görülmüştür. Araştırmalarda okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili öğretmen görüşlerini belirleme (Aydoğdu ve diğ., 2023; Şeker ve Savaş, 2023), ön plana çıkmaktadır. Kan (2022), Çetingüney ve Uğur’un (2022) araştırma sonucunda da okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmaların amaçları arasında en fazla görüş bildirmenin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarını inceleyen araştırmaların yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarını inceleyen araştırmalar arasında ilkökul matematik öğretim programının okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarına göre incelenmesi (Çağlakpınar, 2022), sosyal bilgiler kazanımlarıyla okul dışı öğrenme

ortamları kazanımlarının karşılaştırılması (Yazıcı ve diğ., 2022), çalışmaları yer almaktadır. Kılavuzları incelemeyi amaçlayan çalışmaların artması okul dışı öğrenmenin kullanımının yaygınlaşması için faydalı olacaktır.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda ortam olarak müzeler, sanal müzeler, bilim merkezleri, doğal yaşam parkları, atölyeler, çarşı ve tesis olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok müzeler araştırma konusu yapılmıştır. Daha sonra ise çalışmalarda en çok kullanılan okul dışı öğrenme ortamı bilim merkezleridir. Armağan (2015), yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme ortamı olarak yaşam alanlarını kullanmıştır. İrdem-Diremci ve Topaloğlu (2021) ise, okul dışı öğrenme ortamı olarak atölyeleri çalışmalarında incelemiştir. Çağlayan (2020) ise, çalışmasında farklı bir okul dışı öğrenme ortamı olarak çarşiyı ele almıştır. Aydoğdu ve diğ. (2023) çalışmasında öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamı denildiğinde, akıllarına ne geldiği sorusunu sormuştur ve cevap olarak en çok müze sonucuna ulaşmıştır. Müze ile ilgili çalışmaların fazla olması, okul dışı öğrenme ortamları denildiğinde en fazla müzelerin akla gelmesi, müzelerin okul dışı öğrenme ortamları arasında ön plana çıktığını göstermektedir. Ancak Kan'ın (2022) araştırma sonucuna göre, öğretmenler müze kavramını yeterli düzeyde bilmemektedir. İlkokul seviyesindeki okul dışı öğrenme ortamları çalışmaları incelendiğinde planetarium, vivarium, botanik bahçesi, hayvanat bahçesi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Ancak ortaokul kademesinde bu ortamlardan hayvanat bahçesi (Kaplan ve Türkmen, 2022), planetarium (Çil, 2019; Solakçı, 2022), botanik bahçesi (Günay, 2019) ile ilgili okul dışı öğrenmeyi inceleyen çalışmalara ulaşmak mümkündür. Usta ve diğ., (2023) ise okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin matematik başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, okul dışı öğrenme ortamı olarak kermesi incelemiştir. Yıldırım-Polat ve Gürsoy'un (2023), araştırma sonucuna göre fen eğitiminde en fazla okul dışı öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi daha fazla ortam çeşitliliği ile okul dışı öğrenmenin yaygınlaştırılmasına ve farklı okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili araştırmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları her yer olabilmektedir. Bu alanların çeşitlendirilmesi ve eksik olan ortamlarda da yeni çalışmaların yapılması öğretmenler arasında kullanımının yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın üçüncü alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokuldaki tüm sınıf seviyeleri için kazanımlar olduğu, ancak çalışmalarda kullanılan bazı okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kazanımların kılavuzlarda karşılıklarının bulunmadığı, tüm kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Çağlakpınar'ın (2022) araştırma sonucuna göre, okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yer verilen ilkokul matematik kazanımlarının tüm kazanımları karşılamadığı, ayrıca bazı okul dışı öğrenme ortamları için verilen kazanımların yanlış verildiği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Yazıcı ve diğ., de (2022) sosyal bilgiler dersinde her konuya ilişkin kazanımın kılavuzlarda bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da kılavuzlar incelendiğinde, belirli standartlara göre hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin İstanbul'da 51 okul dışı öğrenme ortamının kılavuzda yer aldığı görülmektedir. Kırklareli'de ise 351 okul dışı öğrenme ortamı vardır. İstanbul okul dışı öğrenme kılavuzu incelendiğinde "bazı" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum kılavuzların hepsinde okul dışı öğrenme ortamlarına ayrıntılı olarak yer verilmediğini göstermektedir. Yalnızca Marmara Bölgesi'ndeki illerin okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları incelendiğinde, 1349 okul dışı öğrenme ortamına ulaşılmıştır. Bu durum, Türkiye'nin okul dışı öğrenme ortamları bakımından zenginliğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının tamamının kazanımlarda yer verildiği kapsamlı çalışmalar tüm öğretmenlere yol gösterme niteliği taşıyacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan tezlerde en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çetingüney ve Büyük'ün (2022), okul dışı öğrenme ortamlarını inceleyen çalışmasında meta-sentez yöntemi kullanılmış ve Türkiye'de de uluslararası alanda da yapılmış çalışmalarda nicel araştırma yönteminin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada incelenen makalelerde ise nicel ve nitel yöntemin eşit sayıda kullanıldığı görülmektedir. Sözer (2015) de çalışmasını nitel araştırma kapsamında meta-sentez yöntemiyle yürütmüştür. Karma araştırma yönteminin ise kullanıldığı çalışma sayısı azdır. Bu durum karma araştırma yönteminin daha fazla analiz gerektirmesi ve bu sebeple daha az tercih edilmesi ile açıklanabilir. İlkokul düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarını konu edinen bu

araştırmada nicel araştırma desenlerinden meta-analizin en az tercih edildiği görülmektedir. Nitel araştırma desenlerinden ise en az meta-sentez ve eylem araştırması kullanılmıştır. Sağlamgöncü (2023) ise müze eğitime yönelik yaptığı çalışmada yapılan çalışmaların eylem araştırması, durum çalışması, tarama çalışması bakımından sınırlı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yıldırım-Polat ve Gürsoy (2023), fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tezlerde nitel araştırmaların daha fazla kullanıldığı, fen eğitimi alanında ise en az kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemlerin, öğretim kademesi ve derslere göre değişebileceğini göstermektedir.

Beşinci alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, örneklem grubu olarak öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci, doküman ve diğer olarak sonuçlara ulaşılmıştır. En çok örneklem gruplarının öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci olarak seçildiği görülmektedir. Araştırmalarda öğretmen adayları arasında örneklem grubu en çok 3.sınıf öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Öğrenciler arasında en çok 4.sınıf öğrencileriyle çalışmalar yapılmıştır. 1.sınıf öğrencileri hiçbir çalışmada örneklem olarak yer almamıştır. Çetingüney ve Uğur'un (2022) fen eğitimine yönelik okul dışı öğrenmelerle ilgili yaptığı araştırmanın katılımcıları sırasıyla sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Tosun (2015) çalışmada örneklem grubu olarak 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerini tercih etmiş, ilkokuldaki yalnızca 1. sınıfları örneklemine almamıştır. 1. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında doğru sonuç alamama ihtimali bulunmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin örnekleme daha az tercih edilme sebebi bu durumda anlamlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneklem grubu olarak velilerin tercih edildiği çalışmalar ise az sayıdadır. Örneğin, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan fen öğretimine yönelik veli görüşleri (Armağan, 2015), sanal müze ile ilgili veli görüşleri (Canlı, 2016), okul dışı eğitime ilişkin velilerle işbirliği yapılarak görüşlerinin alınması (Avcı, 2019), şeklinde velilerin de araştırmalara dâhil edildiği görülmektedir. Örneklemin çoğaltılması, araştırmaları çeşitlendirmesi doğru sonuçlar alınması açısından önemlidir. Bu çalışmada örneklem seçimi yapılmamış, okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında çalışan kişilerin görüşlerine yer veren çalışmalar da yapılabilir. Özellikle okul dışı öğrenme ortamı olarak çok sık tercih edilen ortamlarda çalışanların örneklem grubuna alınması literatür için fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın altıncı alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, veri toplama aracı olarak form, ölçek, doküman, anket ve test kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak en çok form kullanıldığı görülmektedir. Sağlamgöncü de (2023) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Müze eğitime yönelik çalışmada veri toplama aracı olarak en çok gözlem formunun kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarını inceleyen bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi ile yürütülen araştırmalarda (Çağlakpınar, 2022; Çetinkaya, 2022; Karlı ve Kurt, 2022; Sözer, 2015) genel olarak tez ve makale incelemesi yapılmış, Yazıcı ve diğ., (2022) ise okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarını incelemiştir. Bu alanda daha fazla çalışma yapılması farklı veri toplama araçlarının kullanılmasına da olanak sağlayacaktır. Yıldırım-Polat ve Gürsoy (2023), araştırma sonucuna göre en fazla veri toplama aracı olarak ölçekler tercih edilmiştir.

Yedinci alt amaca ilişkin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde araştırmalarda öğrenciye katkıları, planlama, öğretmen, izin süreci ve iş birliği başlıkları altında sonuçlara ulaşılmıştır. Bilgilerin kalıcılığını artırması, aktif katılımı sağlaması, derse yönelik olumlu tutum ve akademik başarının artması, bilişsel ve duyuşsal gelişim sağlaması ile öğrenciye katkıları olarak araştırmalarda yer almıştır. Süreç öncesi ve sonrası planlamanın yapılması, daha fazla araştırma yapılması ve okul dışı öğrenme ortamlarının iyi tespit edilmesi, planlama ile ilgili elde edilen sonuçlardır. Öğretmenlerle ilgili olarak öğretmen eğitimlerinin yapılması ve öğretmenlere düşen sorumluluğu artırması sonuçlarına ulaşılmıştır. İzin sürecinde prosedürlerin azaltılması ve okul-aile-öğretmen iş birliğine önem verilmesi de ulaşılan sonuçlardandır. En çok etkin katılım ve bilgilerin kalıcılığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerine etkin olarak katılan bireylerin öğrendikleri bilgiler de kalıcı olacaktır., okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerdeki bilgilerin kalıcılığını sağladığına yönelik araştırma sonuçları (Aydoğdu ve diğ., 2023; Özdemir, 2019) araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Sekizinci alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmalarda okul dışı öğrenme faaliyetlerinin olumlu yanı olarak akademik başarıyı artırması, dersi sevdirmesi, derslerin eğlenceli hale gelmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlması, sosyalleşme olanağı, derslere aktif katılımı artırması ve öğretmenin işini kolaylaştırması sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucu ile benzer şekilde, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu etki ettiğı (Uludağ ve Erkan, 2023), okul dışı öğrenmenin fen öğretimine ilgi ve motivasyonu artırdığı (Özdemir, 2019), okul dışı öğrenmenin fen öğretiminde motivasyonu artırdığı (Erol-Işıklı, 2023) ve okul dışı öğrenmenin öğretimi somutlaştırdığı, ilgi ve motivasyonu sağladığı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğı (Aydoğdu ve diğ., 2023) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmesi ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin sınırlılıklar incelendiğinde, öğretmenin sorumluluğunu artırması, prosedür işlemlerinin uzun sürmesi, kalabalık sınıflarda hakimiyetin zor olması, dikkat dağıtıcı unsurların olması, planlama gerektirmesi, zaman alması, bütçe ihtiyacı ve ulaşım sıkıntısı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucu ile benzer şekilde, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gezilerde yasal prosedürlerin azaltılması gerektiğı (Demirci, 2009), öğretmenlerin sorumluluklarının artırılması ve yasal işlemlerin uzunluğu (Sözer, 2015), okul dışı öğrenme ortamlarında dikkat dağıtıcı unsurların olduğı (Ay ve diğ., 2015; Doğan 2022; Uğurlu, 2022; Ürey ve Kaymakçı, 2020), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu araştırmada da okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin hareketli olması dikkatlerinin çabuk dağılmasına neden olmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu ve diğ., (2023) araştırmasında okul dışı öğrenmenin zaman alması, sınıf yönetiminin zor olması, yasal prosedürlerinin uzun olması, maddi yetersizlikler, iklim koşulları, hatalı öğrenme, velinin ön yargısı gibi sınırlılıklara ulaşılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarını konu alan çalışmalarda maddi nedenlerle her öğrencinin katılamaması, öğretmenlerin sorumluluğunun artması, prosedür işlemlerinin uzun sürmesi, planlama gerektirmesi, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması okul dışı öğrenmenin sınırlılıkları olarak ortaya çıkmıştır. Etkinliklere katılım belirli bir ücrete göre olduğunda bütçesi yetersiz olan öğrencilerin göz önüne alınması gerekir. Okul dışında yapılacak etkinliklerde öğretmenin sorumluluğunun artması sebebiyle okul dışı öğrenmenin öğretmenler tarafından tercih edilmediğı görülmektedir. Aynı zamanda izin ve evrak işlerinin yavaş ilerlemesi de en önemli sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Bazı araştırmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim sürecinin kontrolünün ve denetiminin zor olması ve zaman problemi yaşanması (Ay ve diğ., 2015), öğretmenlerin müze kavramı hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, uygulamalardan haberdar olamaması, bilgi eksiklikleri ve müze gezilerinin plansız yapılması (Kan, 2022), okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımını sınırlandırmaktadır.

Dokuzuncu alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, okul dışı öğrenmenin geliştirilmesi, öğretmen, öğretmen yetiştirme, öğrenciler ve öğretim süreci ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Okul dışı öğrenmenin geliştirilmesi ile ilgili daha fazla araştırma yapılması, okul dışı öğrenme kültürünün geliştirilmesi, bütçe ayrılması, prosedürlerin kolaylaştırılması, yurt dışı kaynaklarının araştırılması, bir veri tabanının oluşturulması, zorunlu derslerin olması, taşınabilir ortamların oluşturulması önerilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerle ilgili olarak yapılan önerilerde hizmet içi eğitim verilmesi, planlamaların yapılması, okul dışı öğrenme alanı ile ilgili olarak daha donanımlı öğretmenlerin olması, idareci öğretmen veli iş birliğinin yapılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamları eğitimlerinin verilmesi ile derslerle ilgili daha fazla ilişkilendirilme yapılması ulaşılan diğere önerilerdir. Daha fazla araştırma yapılması ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilerinin çoğunlukta olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu ve diğ., (2023), atölyelerin ve müzelerin yaygınlaştırılması, yasal prosedürlerin azaltılması, mevcutların azaltılması, bütçe sağlanması, öğretmenlere eğitim verilmesi, sanal müzelerin oluşturulmasını önermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılacak daha fazla çalışma bu alandaki öğrenme anlayışının değışmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından müzeler konusunda daha fazla eğitilmesi (Kan, 2022), okul dışı öğrenme ortamları konusunda öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmadığı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla okul dışı öğrenme ortamları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğı (Aydoğdu ve diğ., 2023), uygun ortamı bulunan okullara taşınabilir okul dışı öğrenme ortamlarının kurulması (Ürey ve Kaymakçı, 2020), okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımı ve bu konuda öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler arasında farkındalık

sağlaması bakımından da faydalı olacaktır. Çünkü araştırma sonucu, Marmara bölgesinde toplam 1349 okul dışı öğrenme ortamı olmasına rağmen ilkokul düzeyinde yürütülen araştırma sonuçları okul dışı öğrenme ortamlarına yeterli önemin verilmediğini ve etkili kullanılmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar amaçlar, ortamlar, kazanımlar, yöntemler, örneklem grupları, veri toplama araçları, sonuçlar, olumlu ve olumsuz yönleri ile öneriler incelenmiştir. Bu araştırma ile bütüncül bir bakış ve anlayış geliştirilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlara göre okul dışı öğrenme ortamlarının tanıtımının yapılması ve desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için örneğin, 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda il milli eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının tanıtılması gerekir. Bu kılavuzların belirli standartlara göre hazırlanması faydalı olacaktır. Kılavuzların içeriklerinde ne olacağı standartlaştırılmalı ve tüm kazanımları kapsayacak şekilde tüm kademeler için ayrıntılı olarak hazırlanmalıdır. Bu kılavuzlara öğretmenlere yardımcı olacak bir kılavuz niteliği kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin okul dışı öğrenmeyi tercih etmeme sebepleri araştırılmalı ve okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımına yönelik teşvikler sağlanabilir. Okul dışı etkinliklere maddi nedenlerle katılmak istemeyen öğrenciler için okul dışı etkinliklere katılımında maddi destek sağlanabilir. Aynı zamanda içinde yaşadığımız çağda teknolojik alt yapılı okul dışı öğrenme ortamlarının olması ve bu ortamların kılavuzlarının hazırlanması gerekir. Okullara okul dışı öğrenme ortamlarının desteklenmesi için bütçe ayrılmalı ve tüm öğrencilerin katılımı desteklenmelidir. Maddi desteğin olması, tüm öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlayacaktır. Okul yönetimi, öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamlarına katılımı yönünde destek sağlamalı ya da destek sağlayacak kişi, kurum ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği sağlamalıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak etkinlikler için izin işlemleri belirli düzende yapılarak sistemleştirilmelidir. Okul dışı etkinlikler öğretmenlerin sorumluluklarını artırmaktadır. Bunun için öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim verilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarına bu nedenle hizmet öncesinde okul dışında uygulama görevlendirmeleri yapılmalıdır. Öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili zorunlu dersler okutulmalıdır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili uygulama dersleri de olmalıdır. Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları ile ilgili ilkokul düzeyinde daha fazla çalışma yapılması, okul dışı etkinliklerin yaygınlaştırılmasına destek olacaktır. Okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğrenciler o ortamlarda çalışanlarla da muhatap olmaktadır. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarında çalışanların ve yöneticilerin eğitimle ilgili görüşlerine başvurulması da faydalı olabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının etkililiği farklı derslerle ilişkilendirilerek araştırılabilir. Velilerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2020*. (Gözden Geçirilmiş 33. Baskı). Pegem Akademi.
- Armağan, B. (2015). *İlkokul 4. sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, G. (2019). *Sınıf dışı eğitimin ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi*. [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies International*, 10(15), s. 103-118.
- Aydoğdu, S. (2022). *Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik idareci görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, M. Z. ve Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(55), s. 60-78.
- Bakır, K. (2007). Jean Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), s. 103 – 122.
- Başalev, S. ve Aktan-Acar, E. (2022). Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alan makaleler üzerine bir betimsel içerik analizi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), s. 23-48.

- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bozdoğan, A. E. (2011). Bilim merkezleri. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 57-72). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. ve Ozan, C. (2022). Ivan Illich: Okulsuz topluma doğru mu? *Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)*, 2(1), 12-21.
- Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. Sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çağlakpınar, B. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuz kitaplarının ilkokul matematik programı kazanımları açısından analizi*. [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çağlayan, E. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Safranbolu örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3802-3834. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/790602>
- Çetingüney, H. ve Büyük, U. (2022). Fen eğitimine yönelik okul dışı öğrenme çalışmaları: Bir meta sentez araştırması. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*. 7(19), s.93-121.
- Çetinkaya, M. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların etkililiğinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çil, M. (2019). *Planetaryum destekli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve zihinsel modelleri üzerine etkisinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Demirci, M. T. (2009). *Kültürel öğelerin öğretiminde müze gezilerinin önemi*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, G. N. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri*. [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Erol-Işıklı, Ü. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitimindeki etkililiğine yönelik bir meta-analiz çalışması. [Yüksek lisans tezi]. Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Artvin.
- Ertekin, E. (2019). *Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren araştırma bulgularının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Günay, B. (2019). *İnformal öğrenme ortamının sorgulama yaklaşımının akademik başarıya etkileri: Ege Üniversitesi Botanik Bahçesi ve Herbaryum Uygulama Ve Araştırma Merkezi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), s.171-187.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*. Şule Yayınları.
- İrdem-Diremci, S. ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamındaki tecrübeleri ile ilgili görüşleri: Meslek atölyeleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUJEF)*, 21(1), s. 1-12.
- Kan, Ç. (2022). Eğitimde müze gezilerini konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *Kütüphane, Arşiv ve Müze Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 93-108.
- Kaplan, G. ve Türkmen, H. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde hayvanat bahçelerinin kullanımına yönelik görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(2), s. 99-115.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Karlı, G. ve Kurt, M. (2022). 2012-2021 yılları arası Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları konulu araştırmaların incelenmesi: Doküman analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(92), s. 86-104.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s.23-36.

- Laçin-Şimşek, C. (2020). Giriş. C. L. Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 1-17). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Louv, R. (2018). *Doğadaki son çocuk*. TÜBİTAK Yayınları.
- MEB. (2023). *Geçmişten günümüze Millî Eğitim Şüraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuzemill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 15.02.2023 tarihinde erişildi.
- MEB. (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden 15.02.2023 tarihinde erişildi.
- MEB. (2018b). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden 15.02.2023 tarihinde erişildi.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf adresinden 15.02.2023 tarihinde erişildi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). *Resmî Gazete* 14574 (24.6.1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden 15.02.2023 tarihinde erişildi.
- Metin-Göksu, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), s. 1-16.
- Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), s.32-42.
- Özdemir, B. (2019). *7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Sağlamgöncü, A. (2023). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 308-334.
- Solakçı, O. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin planetaryum hakkındaki görüşleri: Erbaa Bilimpark Planetaryumu*. [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması*. [Doktora tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64-83.
- Şen, A. İ. (2021). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 2-18). Pegem Akademi Yayınları.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), s.203-226.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.). *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* içinde (ss. 1-13). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşçı, G. ve Soran, H. (2008). Hücre bölünmesi konusunda çoklu ortam uygulamalarının kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenme başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008(34), s.233 - 243.
- Tetik, H. (2018). *Epikuros'un ahlâk felsefesinde "mutluluk" kavramı*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, H. B. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tösten, R. (2021). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçüköğlü ve H. İ. Kaya, (eds.). *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları içinde* (ss.2-21). Pegem Akademi Yayınları.
- Uludağ, G., ve Erkan, N. S. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler içeren fen eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 52-77. doi: 10.16986/HUJE.2020064760.
- Uğurlu, A. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Usta, N., Gürçay, S., Sakioğlu, Ş. N. ve Demir, F. (2023). Okul dışı öğrenme ortamı uygulamalarının matematik başarılarına etkisi ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), s. 711-733. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373593>
- Uygun, S. (2021). *Ah şu okullar yok mu? Okul eleştirileri ve sınıf dışı eğitim*. Aktif Yayınevi.
- Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(10), 188- 201.
- Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), s.7-32.
- Yazıcı, F. ve Yıldırım, T. (2017). Okul dışı tarih öğretimi ve sosyal zekâ arasındaki ilişkinin yol analiziyle incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), s.733-755.
- Yazıcı, H., Ertürk, A. ve Kulaca, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), s. 1-27.
- Yıldırım-Polat, S. N. ve Gürsoy, G. (2023). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tezlerin sistematik derlemesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-20.

EK

ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALARIN KÜNYESİ

Kod	Meta-senteze Alınan Çalışma
M1	Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. <i>Turkish Studies International</i> , 10(15), s. 103-118.
M2	Avcı, G. ve Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. <i>Turkish Studies Educational Sciences</i> , 14(3), s. 351-377.
M3	Balçın, M. D. ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkököl öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i> , 9(1), s. 157-170.
M4	Yarar-Kaptan, S.Y. ve Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. <i>Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> , 13(30), s. 347-366. doi: 10.29329/mjer.2019.218.20
M5	Zeren-Özer, D. ve Güngör, S. N. (2019). <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 0(51), s. 288-314.
M6	Çağlayan, E. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Safranbolu örneği. <i>İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi</i> , 9 (5), 3802-3834. Retrieved from http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/790602
M7	Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkököl 4. Sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. <i>Batu Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 11(1), s. 89-106.
M8	Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. <i>Millî Eğitim Dergisi</i> , 49(227), s.7-32.
M9	Ok, Z. ve Aslan, O. (2020). Konya Bilim Merkezi'nde gerçekleşen atölye çalışmalarının ilkököl ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. <i>Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi</i> , 9(1), s. 28-45.
M10	Yavuz-Topaloğlu, M. ve Balçın, M. D. (2021). Doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının incelenmesi, <i>Trakya Eğitim Dergisi</i> , 11(1), 55-75.
M11	Yolcu, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Konya bilim merkezine yapılan bir sanal gezintinin bilimsel etkisi

	hakkında öğretmen görüşleri. <i>Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 22(3), 1925-1983.
M12	İrdem-Diremci, S. ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamındaki tecrübeleri ile ilgili görüşleri: meslek atölyeleri. <i>Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUJEF)</i> , 21(1), s. 1-12.
M13	Demirtaş, S. Akkocaoğlu-Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. <i>Eğitim ve Bilim</i> , 46(208), s. 1-30.
M14	Göloğlu-Demir, C. ve Çetin, F. (2021). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. <i>TEBD</i> , 19(1), s.613-634.
M15	Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 42(2), 1443-1461.
M16	Karslı, G. ve Kurt, M. (2022). 2012-2021 yılları arası Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları konulu araştırmaların incelenmesi: doküman analizi. <i>Ekev Akademi Dergisi</i> , 0(92), s. 86-104.
M17	Fırat-Durdukoca, Ş. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yeterlik algıları. <i>Ekev Akademi Dergisi</i> , 0(93), s. 421-442.
T1	Demirci, M. T. (2009). <i>Kültürel öğelerin öğretiminde müze gezilerinin önemi. [Yüksek lisans tezi]</i> . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
T2	Güler, A. (2009). <i>Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkililiğinin ölçülmesi. [Doktora tezi]</i> . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
T3	Karademir, E. (2013). <i>Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında “okul dışı öğrenme etkinliklerini” gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi. [Doktora tezi]</i> . Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
T4	Sözer, Y. (2015). <i>Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: bir meta-sentez çalışması. [Doktora tezi]</i> . Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
T5	Yücel-Kurnaz, F. (2015). <i>Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Müzelerde Uygulatılan Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. [Yüksek lisans tezi]</i> . Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
T6	Armağan, B. (2015). <i>İlkokul 4. sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması. [Yüksek lisans tezi]</i> . Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
T7	Tosun, H. B. (2015). <i>Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları. [Yüksek lisans tezi]</i> . Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
T8	Canlı, K. (2016). <i>İlkokul 4. Sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. [Yüksek lisans tezi]</i> . Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
T9	Han, B. (2017). <i>Bilimin doğasını öğrenme ve öğretmede alternatif öğrenme ortamları: Bilim merkezleri. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.</i>
T10	Gürbüz, E. (2017). <i>Sınıf öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]</i> . Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
T11	Can, N. S. (2019). <i>Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]</i> . Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
T12	Avcı, G. (2019). <i>Sınıf dışı eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi. [Doktora tezi]</i> . Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
T13	Kaya, Z. (2021). <i>Sınıf öğretmenlerinin ilkökulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri. [Yüksek lisans tezi]</i> . Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
T14	Çetinkaya, M. (2022). <i>Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların etkililiğinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]</i> . Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
T15	Uğurlu, A. (2022). <i>Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]</i> . İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
T16	Çağlakpınar, B. (2022). <i>Okul dışı öğrenme ortamları kılavuz kitaplarının ilkökul matematik programı kazanımları açısından analizi. [Yüksek lisans tezi]</i> . İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
T17	Doğan, G. N. (2022). <i>Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri. [Yüksek lisans tezi]</i> . Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

-
- T18** Yorulmaz, E. (2022). *Sınıf öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik memnuniyet düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Yüksek lisans tezi].* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
-
- T19** Kala, F. N. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançları. [Yüksek lisans tezi].* Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
-
- T20** Şahin, F. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi].* Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
-

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YARDIMCI PERSONEL İHTİYACININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Figen ÇALIŞKAN BÜTÜN², Öznur TULUNAY ATEŞ³

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde yardımcı personel ihtiyacının değerlendirilmesidir. Nitel araştırma olarak hazırlanan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan 31 gönüllü öğretmen/yöneticiye 6 soru yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesinde görev yapan eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda katılımcılar açısından yardımcı personelin ihtiyaç olarak görüldüğü saptanmıştır. Özellikle yaş grubu açısından çocuğun eğitimi için hem ailesine hem öğretmene ihtiyaç duyulduğu bu dönem de öğretmenin tek başına sınıfta çocuklar için yeterli gelmediği düşünülmektedir. Bunun yanında yardımcı personelin eğitilmiş olması özellikle çocuk gelişimi mezunu olması beklenmektedir. Güler yüzlü, sevecen, samimi ve sabırlı olması da eğitime yardımcı olması açısından önemlidir. Velilerin yardımcı personel talep etmeleri doğrultusunda okul yönetiminin temin edebileceği görülmüştür. Yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Yardımcı Personel.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, isteğe bağlı bir şekilde zorunlu ilköğretim çağına henüz gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anaokuluna başlama yaşı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan yönetmeliğin 11. maddesinde, kayıt yaptırılacak yılın Eylül ayının sonu itibarıyla ilk aşamada “57- 68 ay” arasındaki çocuklar olarak ifade edilmiştir (MEB, 2020). Okul öncesi eğitim kurumları insanların hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu kurumların en büyük işlevi, çocuğun gelişim aşamalarının desteklenmesi ve yaratıcılık potansiyellerinin fark edilerek en üst düzeye çıkarılmasıdır. Okul öncesi eğitimin verildiği ortamın çocuk merkezli olması gerekir. Çocuk merkezli eğitim ortamları, eğitim alan çocukların yaşına, ihtiyaç ve ilgilerine cevap vermelidir (Baran vd., 2007).

Eğitim süreçlerinin nitelikli yürütülmesi konusunda okul yöneticileri, öğretmen ve diğer okul personellerine düşen önemli görevler vardır. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim süreci ile ilişkili karar alma, organize etme ve planlama gibi görevleri gerçekleştirirken, öğretmenler öğrenmenin gerçekleşebilmesi gibi önemli bir görev üstlenmektedirler. Okulların nitelik ve nicelik yönünden istenen özelliklere sahip olabilmesinde, eğitim hizmetlerini doğrudan üreten okul yöneticileri ile öğretmenler kadar diğer yardımcı personelin de etkisi vardır. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim süreci ile ilişkili yönetsel eylemler uygulamaları ve öğretmenlerin istenilen bir ortamda eğitim öğretim çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri konusunda eğitime yardımcı olan personele önemli görevler

¹ Bu çalışma 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi – ICONTE 2023 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

² Sorumlu yazar: Okul Müdürü, Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, Bucak/Türkiye, figeen15.5@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7156-0123

³ Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, otates@mehmetakif.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1784-7227

düşmektedir. Bu görevlerin gerçekleştirilme biçimi ve düzeyi eğitim öğretimi dolaylı olarak ya da doğrudan etkileyebilmektedir (Köse vd., 2018).

Eğitimci olmayan yardımcı personelin eğitim-öğretim sürecine etkilerinin olması kaçınılmaz bir sonuçtur. Okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesine yardım eden personelin yardımı dolaylı etki olarak ortaya çıkabilirken davranış ve tutumlarının öğrenciler tarafından gözlemlenerek öğrenilmesi ise yardımcı personelin eğitime doğrudan etkisi olarak ortaya çıkabilmektedir (Toprakçı ve Altunay, 2017). Bu nedenle eğitimci olmayan okul personelinin davranış, görünüş ve sözleriyle okulun içinde ve dışında bulunan öğelerin üzerinde olumlu/olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Okulda görev yapan çalışanlar, eğitim ile ilgili çeşitli görevler üstlenmektedirler. Örneğin eğitimci olmayan okul personelinin okulun işletme, bakım ve meydana gelmesi muhtemel tehlikeli olay ve durumlarda okulun ve içindeki bulunanların korunması hususunda önemli rolleri vardır. Özellikle yetenekli bir çalışanın görevsel statüsü bir müdür yardımcısı kadar yüksek olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Bu açıdan sorumluluk ve görevleri itibarıyla olan yardımcı personellerin seçilmesi ve görevlendirilmeleri eğitim öğretim açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem içinde çocukların öğrenmelerini en çok destekleyen kişiler kuşkusuz öğretmenlerdir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı personel ihtiyaçlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespit edilerek çözümlenmesi verilen eğitimin kalitesini de arttıracakı söylenebilir. Okullarda bulunan kadrolu yardımcı personelin sayı olarak yetersiz kalması bu alandaki personel ihtiyacının farklı kaynaklardan karşılanmasını gerektirmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çeşitli sorumluluk ve görevlere sahip personeller bulunmaktadır. Buna karşın resmi okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmadığı ve bazı özel kurumlardaysa kurumun kendi işleyişi çerçevesinde farklı şekillerde uygulandığı görülmektedir. Bu sebeple yardımcı öğretmenlik veya personel ile ilgili yapılan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Demir, 2013; Köse vd., 2018; Toprakçı ve Altunay, 2017; Yavuz, 2011). Bu durumun önemli bir problem olduğu düşüncesinden hareketle yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimde yardımcı personel ihtiyacı araştırılmıştır. Yardımcı personelin nitel ve nicel yeterliliği eğitimin bütün kademeleri için önemlidir. Bu durum birçok ebeveynin çocuklarını formal eğitim ile tanıştırdığı ilk basamak olan okul öncesi eğitim kurumlarında daha fazla önemli olmaktadır. Eğitim kurumları özelde değerlendirildiği zaman, eğitimin farklı bir süreç olduğu ve bu kurumlarda çalışanların herhangi bir işletmede çalışanlardan farklı sorumluluklara sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında eğitim kurumlarındaki insan kaynağı planlaması süreçlerinin de ayrı bir önemi olduğunu belirtmek gerekir (Erdoğan, 2015). Bu açıdan eğitim kurumlarının ihtiyacı olan nitelikli personelin seçilmesi ve seçilen personelin süreç içinde sistematik bir şekilde yetiştirilmesi gerekir. Bu gereklilik eğitim öğretim süreci içinde rol alan çalışanların tümünün aynı zamanda okulu ve okulun yönetimini etkileyen öğeler olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle çalışmada okul öncesi eğitimde yardımcı personel ihtiyacının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitimde okullaşma ve hizmet standartlarının devamlı olarak arttığı düşünülmektedir. Hizmet standartlarını artıran etkenlerin içinde yardım ve destek de yer aldığı, bu nedenle de eğitim öğretim süreçlerini etkileyen yardımcı personelle ilgili çalışmaların yapılması önemlidir. Bu durumdan hareketle çalışmanın amacı okul öncesi eğitimde yardımcı personel ihtiyacıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin görüşleri olarak ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan alt amaçlar ise, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin:

- 1.Okul öncesi eğitimde tek başına öğretmenin sınıfta yeterli olmasına ilişkin görüşleri,
- 2.Sınıfta /okulda bulunan yardımcı personel hakkında görüşleri,
- 3.Okul öncesi sınıflarında bulunan ya da bulunmasını düşünülen yardımcı personelin beklentiyi karşılama düzeyi,
- 4.Velilerin yardımcı personel talepleri olduğunda izlenen yol,
- 5.Okul öncesi sınıflarının yardımcı personel ücretlerinin finansmanı karşılama şekli,
- 6.Okul öncesi eğitimde okul veya sınıflarda bulunan, bulunmasını istenen yardımcı personelin işe alım şartlarına ilişkin görüşleri oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı personel ihtiyacının belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi için nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Toplanan veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmada olay ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi olarak ortaya konmasıyla ilgili bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması kullanılmıştır. Üzerinde çalışılması amaçlanan sürecin doğası gereğince kendiliğinden oluştuğunda ve araştırmacılar “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına odaklandığında; “Hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmek istediğinde, durum çalışmalarına yönelmektedir. Durum çalışmalarının güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde çalışılması ve birden çok kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmaya uygun olduğu düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Burdur ili Bucak ilçesine bağlı resmî bağımsız anaokulları ve anasınıfı bulunan okullarda çalışan toplam 31 yönetici/öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma amaçlı örnekleme yöntemleri içinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntem araştırmacının yakın olduğu ve kolaylıkla erişebildiği bir durumu seçmesi demektir. Araştırmaya hız ve pratik kazandırmaktadır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu yöntemin seçilme nedeni katılımcıların çalışmaya gönüllü katılım sağlamalarıdır. Araştırma etiği gereğince katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Bu nedenle katılımcılara K1’den K31’e kadar kodlar verilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları okullar ziyaret edilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika kadar sürmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda kayda alınmıştır ve elde edilen bilgiler Tablo 1 ‘de sunulmuştur.

Tablo 1.

<i>Demografik Bilgiler</i>	Sayı (n)	
Yaş	25 yaş altı	1
	25-34	7
	35-44	19
	45-59	4
	Toplam	31
Cinsiyet	Kadın	29
	Erkek	2
	Toplam	31
Eğitim Kademesi	Anaokulu	19
	İlkokul	11
	Ortaokul	1
	Toplam	31
Görev	Öğretmen	26
	Yönetici	5
	Toplam	31

Tablo 1’de araştırmadaki katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların %61’inin 35 ile 44 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yüzde 94’ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Anaokulunda görev yapanların oranı %61, ilkokuldakilerin oranı %36 ve ortaokuldakilerin oranı %3 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Yöntemi

Araştırma verileri, genel olarak yüz yüze, telefon gibi sesli, görüntülü iletişim araçları ile yapılan sözlü iletişim ile veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yöntemi (Karasar, 2005) kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, belirli bir araştırma konusu ya da soruyla ilgili derinlemesine bilgi sağlayan yonteme denir (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ise görüşme tekniklerinden biridir. Çalışmada kullanılan görüşme formları konuyla ilişkili literatür taramasının sonucunda oluşturulmuştur. Daha önceden konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve açık uçlu sorulardan oluşturulan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik katılımcı görüşleri içinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bunun yanında konuyla ilgili iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Öğretmenler, kendi el yazılarıyla görüşme formunda yer alan soruları cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi için nitel analiz teknikleri arasında yer alan betimsel analiz ile içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, belli konuda ya da alanda birbirlerinden bağımsız yapılan nicel ve nitel çalışmaların derinlemesine incelenerek düzenlenmesi demektir. İçerik analizi, belli kurallara dayanan kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilen bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma verileri araştırmacı tarafından okunarak, katılımcıların sıklıkla kullandıkları cümleler, kelimeler ve sorunlar tespit edilmiştir. Bu veriler kapsamında kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların kullandıkları cümleler doğrudan alıntılanmıştır.

Geçerlilik Ve Güvenirlik

Görüşme formunda geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği, kelimelerin açıklığı ve uygun kelime kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi için form araştırmacı tarafından incelenmiştir. Daha sonra görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, iki uzmana incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmacının analizinden sonra alan uzmanı tarafından da incelenerek sonuç ve bulguların tutarlılığı sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular alt problemlerdeki sıra ile aşağıda verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Tek Başına Öğretmenin Sınıfta Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Okul Öncesinde Görev Yapan Eğitimcilerin Görüşleri

Araştırmada katılımcılara ilk olarak okul öncesi eğitimde tek başına öğretmenin sınıfta yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevapların yoğunluğu ölçüsünde 4 tema ve 2 alt tema oluşturulmuştur. Alt temalar yetersiz ve yeterli olarak belirlenmiştir. Temalar ise çocukların öz bakımı ve birebir ilgilenilmesi açısından gereklidir, etkinlik sırasında gereklidir ve sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle gereklidir ve tek başına öğretmen yeterlidir şeklinde verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Tema 1: Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Sınıfta Tek Başına Yeterli Görülmesi

Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerine Göre Kategoriler	n
Yetersiz	Çocukların öz bakımı ve birebir ilgilenilmesi açısından gereklidir	13
	Etkinlik sırasında gereklidir	6
	Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle gereklidir	9
Yeterli	Tek başına öğretmen yeterlidir	3

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 28’i okul öncesi eğitimde tek başına öğretmenin sınıfta yetersiz olduğunu savunmuştur. Katılımcıların 3’ü ise öğretmenin sınıfta tek başına yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K1: Yaş grubu küçük olduğu için ve bazı etkinliklerde çocukla geçirilen zaman fazla olacağı için tek kişi yeterli değildir.

K3: 20-25 öğrenci ile (4 yaş, 5 yaş veya 3 yaş) tek öğretmenin ilgilenmesi pek mümkün değil. Muhakkak bir yardımcı gerekiyor. Tuvaleti gelen öğrenciler oluyor, su döken, altını ıslatan, ağlayan vb. öğrenciler oluyor öğretmen hepsine yetemeyebiliyor. O sebeple yardımcı personel şart oluyor.

K6: Öğrenci sayılarının fazla olması ve öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması gibi sebeplerle tek eğitmen yeterli olmamaktadır.

K29: Okul öncesi eğitimin kesintisiz olması ve öğrenci grubunun yaş itibarıyla bir yetişkin denetiminde olması gerekliliği tek başına bir öğretmenin sınıfta yeterli olamayacağını gösteriyor.

Verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde okul öncesi eğitim alan çocukların yaş itibarıyla daha fazla ilgiye ihtiyaç duydukları, her biriyle ayrı ayrı ilgilenilmesi gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Bunların yanında fiziksel anlamda da okul öncesi kurumların belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yaş grubuna ait okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların kişisel ihtiyaçları, küçük ve büyük kaslarını geliştiren oyunlar, planlanmış eğitim faaliyetleri verilmektedir. (Güven ve Azkeskin, 2010; Kocamanoğlu, 2014). Sınıftaki öğrenci sayısı da dikkate alındığında bu kurumlarda tek başına bir öğretmenin yeterli gelmemesi olağandır.

Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Eğitimcilerin Sınıfta Bulunan Yardımcı Personel Hakkında Görüşleri

Katılımcılara, sınıfta veya okulda bulunan yardımcı personellerle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda 5 kategori, 2 alt tema oluşturulmuştur. Olumlu ve olumsuz olarak belirlenen alt temaların yanında güler yüzlü, özverili ve eğitilmiş, programa uymalı, öğretmene yardımcı olmalı, her yıl aynı personel gelmeli, yeterli değil, geç geldi, devlet desteği yok ve eğitim/öğretime katılmıyor olarak verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Tema 2: Mevcut Yardımcı Personel Görüşleri

Alt Temalar	Yardımcı personele göre kategoriler	n
Olumlu	Güler yüzlü	4
	Özverili	5
	Eğitilmiş	6
	Programa Uyuyor	2
	Öğretmene yardımcı oluyor	3
Olumsuz	Yeterli değil	5
	Geç geldi	3
	Eğitim/öğretime katılmıyor	4

Tablo 3'te, katılımcıların mevcut yardımcı personel görüşleri verilmiştir. Buna göre katılımcıların 4'ünün güler yüzlü, 5'nin özverili ve 6'sının eğitilmiş olduğunu aktardıkları saptanmıştır. Ayrıca, 2 katılımcı mevcut yardımcı personelin programa uyduğunu ve 3'ünün öğretmene yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 5'i mevcut yardımcı personelin yeterli olmadığını, 3'ü personelin okula geç başladığını ve 4'ünün de eğitim/öğretime katılmadığını aktardıkları görülmüştür. Katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K5: Sadece yardım istediğimizde yardımcı oluyorlar, bu da yeterli gelmiyor.

K8: Sınıflarda özel eğitilmiş yardımcı personelin olması gerektiğini düşünüyorum.

K11: Sınıflarda yardımcı personelin tek işinin öğrenci ile ilgilenmek olması gerekiyor, fakat başka sorumluluklar da verilebiliyor.

K15: Okulumuzda yardımcı personelin İş-Kur tarafından alınması, onun işe okul açılışından çok sonra başlamasına neden olmaktadır. Bu durum da okula adaptasyon problemi yaşamasına sebebiyet veriyor.

Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Eğitimcilerin Sınıfta Bulunan ya da Bulunması Düşünülen Yardımcı Personel Beklentileri ile İlgili Görüşleri

Katılımcılara sınıflarda bulunan ya da bulunması düşünülen yardımcı personelden neler beledikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda olumlu, kararsız ve olumsuz olarak üç alt tema oluşturulmuştur. Olumlu, beklentileri karşılıyor; kararsız, kısmen; olumsuz, personel sayısının az olması, eğitimsiz, yaş sınırının olmaması, işini severek yapmaması ve sadece temizlik yapması gibi cevaplar da olumsuz kategorisinde ele alınarak incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Tema 3: Yardımcı Personel Beklentileri

Alt Temalar	Yardımcı personel beklenti kategorileri	n
Olumlu	Beklentileri karşılıyor	16
Kararsız	Kısmen	2
Olumsuz	Beklentileri karşılamıyor	13
	Personel sayısı az	4
	Eğitimsiz	4
	Yaş sınırı yok	3
	İşini severek yapmıyor	1
	Sadece temizlikle ilgileniyor	1

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, katılımcıların cevapları sınıfta veya okulda bulunan yardımcı personelin beklentileri karşıladığını düşünenlerin sayısı 16'dır. Kısmen karşıladığını düşünenlerin sayısı sadece 2'dir. Beklentileri karşılamadığını düşünenlerin sayısı 13'tür. Bunların içinden personel sayısı az diyenlerin sayısı 4, eğitimsiz olduğunu düşünenlerin sayısı 4, yaş sınırı yok diyenlerin sayısı 3, işini severek yapmadığını söyleyenlerin sayısı 1 ve sadece temizlikle ilgilediğini belirtenlerin sayısı 1'dir. Verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K23: Kalabalık sınıflarda yardımcı personellerin sınıflar için beklentiyi karşılayamadığı görülmektedir. Personellerin çocuk gelişimi konusunda eğitim almaları üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmaları gerekmektedir.

K25: Yeterli sayıda yardımcı personel maalesef yok. Temizlik için ayrı çocuklarla ilgilenmek için ayrı personellerin çalışmasını tercih ederdim.

K29: Her gelen personel işini severek yapmıyor, işini sevmeyen personel de maalesef beklentiyi karşılamıyor. Bu nedenle yardımcı personelin çocukları kabullenmeleri ve işini severek yapmaları gerekmektedir.

Katılımcıların sorulara genellikle mevcut yardımcı personel üzerinden cevap verdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte yardımcı personelin, öğretmenlerin gözetimi altında olmaları ve çocukların öğrenebilmeleri için planlama, değerlendirme ve uygulama yaparak; öğretim programının çocukların üzerindeki etkililiğini değerlendirmeleri (Göle ve Köroğlu, 2020) temelde beklenen davranışlar bütünüdür.

Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Eğitimcilerin Velilerin Yardımcı Personel Talepleri Olduğunda İzlenen Yol ile İlgili Görüşleri

Katılımcılara velilerin yardımcı personel talepleri doğrultusunda nasıl bir yol izlendiği sorulmuştur. Bunun için öncelikle velilerden yardımcı personel talebinin olup olmadığı araştırılmıştır. Oluşturulan alt temalar da buna göre belirlenmiştir. Katılımcıların %84'ünün yardımcı personel talep edildiği bilgisini verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Tema 4: Yardımcı Personel Talepleri

Alt Temalar	Yardımcı Personel Taleplerinde İzlenen Yol Kategorileri	n
Talep Oldu	Okul yönetimine bildiriliyor	23
	İş-Kurdan Yardım İsteniyor	4
Talep Olmadı	Bugüne kadar gerekmedi	4

Tablo 5 incelendiğinde, yardımcı personel talepleri şeklinde oluşturulan temaya göre talep gelmesi halinde okul yönetimine bildirenlerin sayısı 23, İş-Kur'dan yardım isteme oranı 4 olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin 4'ü velilerin bugüne kadar hiç talep gelmediğini aktarmıştır.

Katılımcı cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir:

K11: Veliler yardımcı personel talep ettiklerinde okul idaresine yönlendiriyoruz.

K27: Okul idaresi tarafından temin edilen personelle ilerliyoruz.

K30: Talep geldiğinde karşılanmaya çalışıyor ancak her okulun şartları farklı olduğundan çoğu zaman maddi olarak yetersiz kalıyor.

Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Eğitimcilerin Sınıflarda Yardımcı Personel Ücretlerinin Finansmanının Karşılmasına İlişkin Görüşleri

Yardımcı personel ücretleri hakkında katılımcılara yönlendirilen soru cevapları incelenerek; okul-aile birliği ve diğer kurum/kuruluşlar olarak iki alt tema oluşturulmuştur. Finansman kategorileri de okul aile birliği kapsamında okul yönetimi ve veliler; diğer kurum/kuruluşlarda ise MEB ve İş-Kur olarak verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Tema 5: Yardımcı Personel Ücretlerinin Finansmanı

Alt Temalar	Yardımcı Personel Ücretlerinin Finansman Kategorileri	n
Okul-Aile Birliği	Okul yönetimi	13
	Veliler	10
	MEB	2
Diğer kurum/kuruluşlar	İş-Kur	6

Tablo 6'ya göre katılımcı cevapları incelendiğinde yardımcı personel ücret finansmanının okul yönetimi (döner sermaye) tarafından karşılandığını belirten katılımcı sayısının 13 olduğu görülmüştür. Veliler tarafından karşılandığını belirten katılımcı sayısı ise 10 olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın 2 katılımcı da MEB tarafından karşılandığı aktarılmıştır. Katılımcı cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir:

K8: Okul yönetimi tarafından karşılandığını biliyorum.

K15: Velilerle görüşüyor ve onlardan talep ediyoruz.

K22: Bildiğim kadarıyla belirli bir kısmını İŞ-KUR ödüyor.

K30: Milli eğitim tarafından karşılanıyor.

Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Eğitimcilerin Okul veya Sınıflarda Bulunan, Bulunması İstenilen Yardımcı Personellerin İşe Alım Şartları İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen son soru okul veya sınıfta bulunan, bulunması istenilen yardımcı personellerin işe alım şartları konusundaki görüşleridir. Bu kapsamda kişilik özellikleri, güler yüzlü, samimi, yaş olarak; davranış özellikleri, çözüm odaklı, çocuk sevgisi, anlayışlı, sabırlı, iletişim becerisi olarak ve eğitim, mezuniyet alanı dolarak 3 alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Tema 6: Yardımcı Personelin İşe Alım Şartları

Alt Temalar	Yardımcı Personelin İşe Alım Şartları Kategorileri	n
Kişilik Özellikleri	Güler yüzlü	1
	Samimi	2
	Yaş	2
Davranış Özellikleri	Çözüm odaklı	2
	Çocuk sevgisi	2
	Anlayışlı	1
	Sabırlı	1
	İletişim becerisi	4
Eğitim	Mezuniyet alanı	16

Tablo 7 incelendiğinde yardımcı personelin işe alım şartları konusunda katılımcılardan 16'sının çocuk gelişimi mezunu olması gerektiğinde hem fikir oldukları saptanmıştır. Göle ve Köroğlu (2020) da yaptıkları çalışmada yardımcı personelin eğitim düzeyinin, en az ortaöğretim veya ön lisans seviyesinde çocuk gelişimi olması ya da çocuk gelişimi alanıyla ilgili sertifikaya sahip olmaları gerektiği aktarılmıştır. Literatürde bu durumu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Butt ve Lowe, 2012; Shim, Hestenes ve Cassidy, 2004). Katılımcılardan 10'nun yardımcı personelin davranış özelliklerine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bunlar; çözüm odaklı, iletişim becerileri kuvvetli, anlayışlı, sabırlı ve çocuk sevgisi sahibi olmak olarak sıralanmıştır. Katılımcılardan 5'nin yardımcı personelin kişilik özelliklerine önem verdikleri görülmüştür. Katılımcıların 1'i güler yüzlü, 2'si samimi ve 2'si de yaş sınırı gelmesi gerektiği vurgulanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde yardımcı personel ihtiyacının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılmaya gönüllü 31 öğretmen/yöneticiye 6 adet soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplar kapsamında ulaşılan sonuç ve öneriler aşağıda aktarılmıştır. Bir okul öncesi eğitim sınıfında öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde yardımcı personele ihtiyaç duymaktadır. Gerek sınıf mevcudiyeti gerekse çocukların yaşları itibarıyla kişisel ihtiyaçlarının karşılanması konusunda tek başına sınıf öğretmenin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Sınıftaki hem çocukların hem de öğretmenleri ihtiyaçları ne olursa olsun personel-çocuk oranı standartlarına uyulması bir gerekliliktir. Bu bilgilerden hareketle yardımcı personellerin okul öncesi eğitim sınıflarında bulunmasının tek sebebe bağlı olmadığı, her zaman onlara sınıfta ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmada, yardımcı personelin, okul öncesi eğitimin dışında okuldaki diğer işlere (temizlik gibi) de yardım ettiği görülmüştür. Yardımcı personellerin yapacağı işler, görevler, beklenti ve eğitimleri ile ilişkili farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu durum görev tanımlarının yapılması ve uygulama birliği olması gerektiğini göstermektedir. Yardımcı personelden ilk olarak beklenen çocuk gelişimi eğitimi almış olmasıdır. Bu konuda bilgili, eğitilmiş hatta deneyimli personellerin tercih edildiği saptanmıştır. Bunun yanında ülkemizde resmi kurum/kuruluşlarının yardımcı personel uygulaması bulunmadığı; bazı özel kurumlarınsa bu uygulamayı kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yapabildikleri görülmektedir. Yapılan çalışmada yardımcı personel ihtiyacının veli talepleri doğrultusunda, idarenin temin edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Finansman desteğinin de okul yönetimi (döner sermaye) veya velilerden karşılandığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda yardımcı personelin görevleri ve öğretmen ile velilerin beklentileri göz önüne alınarak şu öneriler geliştirilmiştir: Yardımcı personeller, çocuklar ile öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmenlere yardımcı olmalıdırlar. Yardımcı personeller, güler yüzlü ve samimi olmalıdırlar. Yardımcı personellerin, anlayışlı ve sabırlı olması önerilmektedir. Yardımcı personeller, eğitim süreci içinde ortaya çıkan boşlukların doldurulmasını sağlamalıdır. Yardımcı personellerin, iletişim becerileri yüksek olmalıdır. Yardımcı personellerde çocuk sevgisi olması beklenmektedir. Yardımcı personellerin mezuniyeti çocuk gelişimi bölümü olmalıdır.

Çalışma kapsamında okullar ve MEB için geliştirilen öneriler ise: Okul öncesi sınıflarda sınıftaki öğrenci sayısına dikkat edilmelidir. Yaş grubu itibarıyla özel ilgiye ihtiyaç duyulan okul öncesi eğitimde okul-aile birliğinin önemi büyüktür. Özellikle bu sınıflarda veliler ile işbirliği yapılması, onların da desteğinin alınması önerilmektedir. Okulların yardımcı personel ihtiyaçları MEB tarafından belirlenmelidir. MEB tarafından belirlenen yardımcı personel ihtiyacı en hızlı şekilde karşılanmalıdır. Yardımcı personelin finansmanı okul yönetimi ya da velilere yüklenmemelidir şeklindedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılar okul-aile birliği ve MEB'in personel ihtiyacına olan desteğini incelemeye yönelik konuları araştırabilir.

Sonuç olarak okul öncesi sınıflarda eğitim ve öğretimin sağlıklı işleyişin sağlanabilmesi için öğretmenlerin birçoğunun yardımcı personele ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür. Burada öğretmen ve yardımcı personelin görev ve sorumluluklarının açık ve net olarak belirlenmesi önemlidir. Bunun yanında öğretmen ve yardımcı personelin eğitimin bir parçası olarak kabul edilerek; iş birliği halinde çalışmalarını, ilişki kurma ve iletişim becerilerinde yeterli olması ve uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 27-44.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair*. Nobel Yayıncılık.

- Göle Oğuz, M. ve Köroğlu, A. (2020). Okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenlik mesleği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 222-238.
- Güven, G. ve Azkeskin, E. K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim, İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 2-50). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kocamanoglu Özer, D. (2014). *Öğrenme merkezleri kullanılarak oluşturulan bir okul öncesi eğitim sınıfında çocukların sanat ürünlerinin incelenmesi ve estetik yargılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köse, A., Uzun, M., ve Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 61-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). MEB 2016 faaliyet raporu. Erişim tarihi: 17.10.2023, <https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30>
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2017). Okulun insan kaynağının bir ögesi olarak okul yardımcı personellerinin anılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 363-391.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 10

EĞİTİM BÜTÇESİNİN FİNANSMANI VE YÖNETİMİ¹

Kasım KARAKÜTÜK²

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetimi bilim alanının süreçleri içinde yer almakla birlikte ülkemizde üzerinde az durulan eğitim planlaması ve ekonomisi konusu içindeki finansman ve bütçe yönetimini kuramsal ve uygulama yönüyle tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim bütçesinin finansmanı ve eğitim bütçesinin yönetimi ana başlıkları altında konu ele alınmıştır. Bu çalışmanın yöntemi, alanda yapılan bir araştırmaya dayanmadığı için evren-örneklem-çalışma grubu belirlenmemiş; yazılı (dokümanlar) belgeler incelenmiş, Türkiye İstatistik Enstitüsü Kurumu (TÜİK) ile OECD'nin eğitim finansmanı-bütçesi-harcamaları ile ilgili istatistikleri değerlendirilmiş ve sonuç ile öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda eğitimin maliyetinin toplumun tümünden (yurttaşların gücü oranında) toplanan vergilerle -en az OECD Avrupa 22 ülkeleri ortalaması oranında- finanse edilmesi, devlet bütçesinden özel okullara-vakıf yükseköğretim kurumlarına ödenek aktarılmaması, eğitime ayrılan bütçenin eğitim hizmetlerinin nitelikli biçimde sunulması ve öğretmenlerin-öğretim elemanlarının yaşamlarını sürdürebilecek bir düzeyde olması için yeterli miktarda olması, eğitim bütçesinin savurganlık edilmeden etkili ve verimli biçimde kullanılması; bu konuda eğitim yöneticilerine yeterlik kazandırılması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim bütçesinin finansmanı, eğitimin finansmanı, eğitim bütçesinin yönetimi, eğitimin yönetiminde planlama-bütçeleme süreci.

EĞİTİM BÜTÇESİNİN FİNANSMANI

Bu çalışmanın başlığında iki kavram yer almaktadır; birisi eğitim bütçesinin finansmanı, diğeri ise eğitim bütçesinin yönetimidir. Bu kapsamda önce eğitim bütçesinin finansmanı ile ilgili konular ele alınacak, ardından eğitim bütçesinin yönetimi incelenecektir.

Eğitim Yönetimi Süreci ve Planlama-Bütçeleme

Eğitim Yönetimi alanyazınında “yönetim süreçleri” farklı adlar altında sınıflandırılmaktadır. Bazı yazarlar (örneğin Bursalıoğlu, 1998) yönetim süreçlerini “karar” ile başlatırken bazı yazarlar (örneğin Başaran, 1993) “planlama” ile başlatmaktadır. Bu aynı zamanda Anglo-Sakson yaklaşım ile Kıta Avrupası yaklaşımlarının yönetim sürecine farklı açıdan yaklaştığını da göstermektedir. Diğer yandan “yönetim süreçleri” ya da “yönetim süreci” biçiminde adlandırmada da bir ayrıntı söz konusu olmaktadır. Her iki yaklaşımda da yönetim süreçleri sıralanmaktadır. Ancak Başaran ve Çınkır (1993) yönetim sürecinin bir bütün olduğunu; planlamanın, sorun çözmenin, örgütlenme ve eşgüdümlemenin, iletişimin, denetleme-değerlendirmenin bu sürecin içinde gerçekleştiğini dolayısıyla adlandırmada “yönetim süreçleri” yerine “yönetim sürecinin” kullanılmasının daha uygun olduğunu belirtmektedirler. Yönetim süreci ya da yönetim süreçlerinin, örgütün sorunlarını çözmeye yönelik olduğu da düşünülebilir. “Yönetim süreçleri”, “yönetim süreci” ya da “sorun çözüme” olarak adlandırılın, tüm yöneticilerin örgütün-okulun amaçlarını gerçekleştirmek için planlama yapmaları,

¹ 31.08-03.09.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde davetli konuşmacı olarak sunulan bildirinin metnidir.

²Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, karakut@education.ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3136-1979

bu plana uygun finansmanın sağlanması ve bütçe hazırlamaları-bütçeyi uygulamaları (bütçenin onaylanması, harcamaların yapılması ...) gerekmektedir. Yönetim süreçleri ya da yönetim süreci içinde planlama, finansman, bütçeleme ister planlama süreci içinde ister bütçe kavramı içinde alınsın, tüm eğitim yöneticilerinin yeterli sahibi olmaları gereken bir konudur. Bu açıklamalar ışığında eğitim planlaması-eğitimin finansmanı-eğitim bütçesinin yönetimi ile ilgili işlerin eğitim yönetiminin çalışma alanında olduğu belirtilmelidir. Bu gereklilik Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının planlamanın devletin görevi olduğunu belirten 166. maddesi ile kamu yönetimlerinin bütçelerinin hazırlanmasını içeren 160. maddesi kapsamında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun özellikle 14. ve 39. Maddeleri, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 5. maddesi, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun 9. maddesi ile kalkınma planları ile merkezi yönetim bütçe kanunlarından yasal dayanağını almaktadır. Türkiye'de eğitim planlaması, eğitim ekonomisi, eğitim finansmanı, eğitimde bütçeleme, eğitim maliyesi gibi konuların çatı adı olarak "Eğitim Ekonomisi ve Planlaması"nın yerleştiği söylenebilir.

Ancak Türkiye'de "Eğitim Yönetimi" bilim alanındaki lisansüstü programlarda genel olarak Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Teftişi), bazı programlarda da liderliğin ön plana çıkarıldığı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması ile Eğitim Hukuku bilim alanlarının eksik kaldığı ya da ihmal edildiği görülmektedir. Bunun nedeni eğitim yönetimi programlarında eğitim ekonomisi ve planlaması ile eğitim hukuku alanındaki derslerin olmayışıdır. Hatta Eğitim Ekonomisi ve Planlaması ile Eğitim Hukuku alanında doçentliğe başvuran adayların jürisinde eğitim yönetimi ve denetimi (teftişi) ağırlıklı eğitim almış profesörlerin bazılarının kararları adayın yayınlarının eğitim yönetimi alanında olmadığı biçiminde olumsuz sonuçlanabilmektedir. Oysa 1964 yılında oluşturulan eğitim yönetimi alanındaki ilk lisans programının adı "Eğitim İdaresi ve Planlaması"dır. Daha sonra Eğitim Yönetimi ve Planlaması adını alan programın adında yönetim ve planlama birliktedir. Bu programların açıldığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde eğitim yönetimi bilim alanı beş dalı (uzmanlık alanını) kapsamıştır: Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması, Eğitim Hukuku, Eğitimde Araştırma ve İstatistik ile Halk Eğitimidir. Bunlardan Eğitimde Araştırma ve İstatistik anabilim dalında görev yapan öğretim elemanları Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılında yaptığı eğitim fakültelerindeki yapılanma ile kurduğu "Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı"na geçmişlerdir. Bu açıklama ile Eğitim Yönetimi bilim alanının Eğitimde Araştırma ve İstatistik alanının gelişmesine de uzun yıllar (1964-1997) katkı sağladığı belirtilmelidir. "Halk Eğitimi" bilim alanının da Eğitim Yönetimi bilim alanı içinde gelişip bağımsız bir bilim alanına dönüşmesi, sonra "Yetişkin Eğitimi" daha sonra "Yaşamboyu Öğrenme"ye evrilmesi de belirtilmesi gereken bir noktadır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi; Eğitim Yönetimi bilim alanında-lisansüstü programlarında Eğitim Ekonomisi ve Planlaması yüksek lisans ve doktora programları ayrı iken son verilen karar ile bu programlar kapatılmıştır. Bununla birlikte Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarında "Eğitim Yönetimi ve Teftişi", "Eğitim Ekonomisi ve Planlaması" ve "Eğitim Hukuku" birlikteliği geleneği sürdürülmeye çalışmaktadır.

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Alanının Gelişimi

Eğitimin finansmanı, bütçeleme, planlaması konuları İkinci Dünya Savaşında büyük ölçekte sermaye ve insan gücü kaybından sonra kaynakların etkin kullanılması sorununun bilimsel olarak ele alınması amacıyla gelişmiş ülkelerde doğmuş, ülkemizde de aynı yıllarda; 1960'lı yıllardan sonra "Eğitim Yönetimi ve Planlaması", "Eğitim Yönetimi ve Politikası", "Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi", "Eğitim Ekonomisi ve Planlaması" gibi anabilim dalı-bölümler-programların konuları içinde yer almıştır. Ülkemizde Eğitim Ekonomisi ve Planlaması bilim alanı zaman zaman tek başına (Eğitim Yönetimiyle yan yana) yer alırken, bugün Eğitim Yönetimi bilim dalı çatısı altında yer almaktadır. Günümüzde ülke yönetiminde ekonominin, finansmanın, planlamanın önemi neyse, eğitim-okul yönetiminde de Eğitim Ekonomisi ve Planlaması aynı önemde olmalıdır. Ancak Eğitim Ekonomisi ve Planlaması bilim alanına ülkemizde yeterli ilginin gösterilmediği, bilimsel araştırmalara yeterince konu edilmediği gözlenmektedir. Bir ülkenin kalkınmasında ve geleceğinde çok önemli olan eğitimin amaçlarına ve hedeflerine ulaşılmasında eğitimin finansmanını kimin karşılayacağı, eğitime ne kadar bütçe ayrılması gerektiği ve bu bütçenin hangi eğitim hedeflerini gerçekleştirmek üzere kullanılacağı konularının üzerinde önemle durulması, araştırmalara konu edilmesi ve bu konuda doğru politikalar uygulanması; gelirlerini büyük ölçüde yurttaşlarının vergilerinden sağlayan devletin bir sorumluluğu olmalıdır.

Eğitim Finansmanı

Daha önce belirtildiği gibi planlama, finansman, bütçeleme eğitim yönetimi sürecinde, yöneticilerin yapmaları gereken işlerdir. Çünkü eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için önce planlama yaparak hedeflerini belirlemek daha sonra bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için yeterli parasal kaynağı sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda planlama ile finansman ve bütçelemenin iç içe işler olduğu gözlenmektedir. Yeterli finansman sağlanamayan eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesi bir yana işgörenlerinin (personelinin) ödemelerini yapamamaları, eğitim hizmetinin sunulması için gerekli harcamaları yapamaması (su, elektrik, doğalgaz, temizlik, telefon, internet, tüketim malzemeleri vb faturaların ödenememesi) anlamına gelir. Bu noktada mal-hizmet kavramı ayrımını açıklamak uygun olacaktır. Ekonomi biliminde “mal”, insan gereksinimlerini karşılayan elle tutulan gözle görülen nesnel herşey için kullanılırken, “hizmet” insan gereksinimini karşılayan ancak her zaman elle tutulup gözle görülmemekle birlikte sonuçları görülebilen şeyler için kullanılmaktadır. Aslında malın insan açısından önemi, insana sunduğu hizmettir. Bu bağlamda ekonomi biliminde “mal” denildiğinde “hizmeti” de kapsar, ayrıca “hizmet” demeye gerek yoktur. Bu kavramlaştırma Eğitim Ekonomisi ve Planlaması alanyazınında da geçerlidir. Ancak eğitimi “mal” olarak tanımlamanın eğitimin alınıp satılan bir “meta” olarak görülmesine yol açabileceği düşünülürse eğitim için “hizmet” kavramının kullanılmasının daha uygun olacağı belirtilmelidir.

Kuşkusuz her mal-hizmetin üretilmesi için bir maliyete katlanmak gerekeceği açıktır. Çünkü her mal-hizmetin üretilmesi için bir fedakarlığa katlanmak gerekir. Bu fedakarlığa toplumun mu, kişilerin mi ya da ikisinin birlikte mi katlanması konusu önemlidir ve bu da eğitim finansmanı bilim alanına götürmektedir.

Eğitim finansmanı, eğitim hizmeti üretimini ve sunumunu (arzını) belirleyen önemli etkenlerden birisi olan eğitim hizmetinin maliyetinin, bedelinin kimlerce karşılanacağını konu edinir. Eş deyişle eğitim finansmanı, eğitim hizmetinin maliyetini kimin ödemesi gerektiğinin incelenerek uygulanacak politikaların belirlenmesi ve eğitime parasal kaynakların sağlanmasıdır. Bu tanımda eğitimin maliyeti vurgulanmaktadır. Öyleyse eğitimin maliyetinin de açıklanması gerekir.

Eğitimde ve ekonomide maliyet kavramı farklı içeriktedir. “Eğitimin maliyeti”, eğitim hizmetinin üretilmesi ve sunulmasının bedelidir, katlanılan fedakarlıklar biçiminde tanımlanabilir. Maliyet çözümlenmelerinde, ulusal ölçekte eğitime yapılan toplam giderler temel alınır. *Kamusal maliyet*, Devletin katlandığı maliyettir. Eğitimde amaç kâr değildir; eğitim hizmetinin bir satış fiyatı yoktur. Hesaplama güçlüğü olmakla birlikte eğitimin maliyeti; toplumsal, bireysel, doğrudan, dolaylı, yatırım, birim ve toplam maliyeti hesaplanabilir. Eğitimin toplumsal maliyeti, eğitimin toplam maliyetini gösterir. *Eğitimin toplumsal maliyeti*, dolaylı, doğrudan, yatırım maliyetleri toplanarak bulunabilir; kamusal ve bireysel maliyetler toplanarak da hesaplanabilir. *Eğitimin doğrudan maliyeti* devletin ve öğrencilerin-ailelerinin giderlerini içerir (Karakütük, 2023, 206-211). Dolaylı maliyet hem birey, hem toplum açısından olabilir. Kaynakların farklı kullanımları arasında seçim yapmak, seçilmeyen seçeneklerden vazgeçmek, bazı gereksinimlerin karşılanmamasına yol açabilir. Toplum adına karar verici Devletin bir alanda (köprü) yatırım yaparken diğer alanda (eğitim) yapılabilecekleri bir anlamda geriye bıraktığı söylenebilir. Bu, yapılan seçimin toplum açısından vazgeçme [fırsat, seçenek (alternatif)] maliyetine bir örnektir. Birey açısından vazgeçme maliyeti: *Eğitimin birey açısından dolaylı maliyeti*, öğrencilerin çalışmadıkları için vazgeçtikleri ücret-gelir kestirimidir. “*Eğitimin bireysel gerçek maliyeti*” ise, bireysel doğrudan maliyet (kayıt-öğrenim ücretleri ve harçları, kitap-kırtasiye giderleri, okula ulaşım giderleri, yemek, giyim ve barınma giderleri) ve dolaylı bireysel maliyet (vazgeçilen gelir) toplamından bireye devlet ya da gönüllü kişi-örgütlerce sağlanan karşılıksız parasal yardımların (burs, yemek yardımı vb) çıkarılmasıyla bulunabilir” (Karakütük, 2023, 207). Eğitimin bireye parasal maliyetini azaltan uygulamalar arasında burs, parasız eğitim, eğitim harcamalarının vergiden düşürebilmesi, ücretsiz yemek belirtilebilir.

Eğitimin toplam maliyeti, her girdi için yapılan harcamalar toplanarak bulunabilir. *Birim maliyet (öğrenci başına maliyet)*, eğitimde birim çıktı-ürün öğrenci olarak alındığında, eğitimin maliyetinin çözümlenmesinde başvurulacak bir göstergedir. Eğitimde verimliliği sağlamak için, en az girdi ile niteliği düşürmeden (belki yükselterek) en çok çıktıyı elde etmek gerekir. Yatırım harcamalarını, öğrenim görmekte olan öğrencilere yansıtmak maliyeti sağlıklı hesaplamayı engelleyebilir. Bu nedenle bir öğretim yılında yapılan cari harcamaları, o yıl öğrenim görmekte olan öğrenci sayısına oranlayarak

birim cari harcamalar (öğrenci başına cari harcamalar) hesaplanabilir. Birim cari harcamalar öğrencilerin öğrenim süresiyle (yıl) çarpılarak *birim cari maliyet* bulunabilir. Birim cari harcamaların-maliyetin bir yılın fiyatlarıyla da gösterilmesi gerçek (sabit, reel) maliyetin değerlendirilmesini sağlar. Diğer yandan derslik, okul başına maliyet, öğretmen maliyeti de hesaplanabilir (Âdem, 1993, 130-131). Eğitimde maliyetin düşürülmesi, girdileri azaltarak ya da daha düşük maliyetli bir öğretim teknolojisi kullanılarak sağlanabilir. Eğitimde birim maliyet ile eğitimin niteliği arasında da bir ilişki kurulmalıdır. Ancak eğitimde birim maliyeti azaltmak, eğitimin niteliğini düşürmek olmamalıdır.

Devletin Niteliği ve Eğitimin Finansmanı

Devletin niteliği, ülkede uygulanan ekonomik sistem ve eğitimin nasıl bir hizmet olarak görüldüğü, eğitim hizmetinin sunumu ve bu sunumun finansmanı ile ilgili değerlendirmeleri etkiler. Anayasa (m. 2), Türkiye Cumhuriyeti'nin "sosyal devlet" olduğunu belirtmektedir. Sosyal devlet, yurttaşlarına eğitim, sağlık, adalet, güvenlik, ulusal savunma gibi hizmetleri sunan devlettir. Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası'na göre, kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz; eğitim hizmetinin yurttaşlara genellik, fırsat ve olanak eşitliği ilkeleri çerçevesinde sunulması; maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile gerekli yardımları Devletin yapması gerekir. Bu çerçevede kalkınma planlarında da eğitim, öncelikli bir sektör olarak görülmüş olmasına karşın, eğitim hizmetinin finansmanının devletçe karşılanacağı biçiminde uygulanmamıştır. Çünkü özellikle 1980 yılından sonra sosyal devletten kapitalist devlete (neoliberal ekonomi politikalarına) geçiş hızlandırılmış; "garson devlet", "devletin küçültülmesi" gibi politikalarla devletin ekonomik etkinliklerden çekilmesi, yalnızca eğitim, sağlık gibi hizmetleri sunması gerektiği belirtilmiştir. Buna koşut olarak 2001-2023 stratejisinde eğitimde özel kesimin payının artırılması hedefleri öne çıkarılmış [Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2000, 23]; Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) "Devletin özelleştirme yoluyla üretim alanından çekilerek asli işlevine ağırlık vermesi" (DPT, 2000, 26) ve "...öğrencilerden alınan eğitime katkı paylarının yükseköğretimin finansmanında kaynaklardan biri haline gelmesinin sağlanması"na (DPT, 2000, 84) yer verilmiş, sonraki kalkınma planlarında da özel sektörün eğitim kurumu açması, özel sektörün etkisini artırma ve eğitimin paralı olmasının yaygınlaştırılması (eğitim hizmetinin finansmanının yararlananlarca karşılanması), bu hizmeti sunan özel kuruluşların devlet yardımı alması, çeşitli indirimlerden yararlanması gibi politika ve görüşler ileri sürülmüş, uygulamalar başlatılmıştır. Bu kapsamda On Birinci Kalkınma Planında (2019-2023) (2019, 130) "özel üniversite mevzuatı hazırlanacaktır" politikasına yer verildiği gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesinde "finansman yöntemlerinin çeşitlendirilmesi" hedefi içinde eğitime ve okullara bağış yapılması konusunda düzenlemeler yapılması, özel sektör ve sivil toplum işbirlikleriyle eğitim kurumlarına finansman sağlanması, okul aile birliğinin gelirlerinin bir yapıya kavuşturulması, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kendi gereksinimlerini kendi gelirlerinden sağlanması gibi politikalar benimsenmiştir. Sonuçta son kırk yıllık dönemde eğitim hizmetlerinin sunumunda özel sektörün oranı artmış; Devletçe sunulan eğitim hizmetinin maliyetinin belli bir bölümünün öğrenim ücreti-katkı payı gibi uygulamalarla hizmetten yararlananlarca karşılanmasına başlanmıştır. Bu bağlamda eğitim kamuoyunda şu sorunun yanıtını tartışmak gerekir: Eğitim ve sağlık gibi hizmetler ağırlıklı olarak özel sektörde sunulacak, eğitimin finansmanı da eğitim hizmetinden yararlananlarca karşılanacaksa, ekonomik etkinliklerden çekilerek küçülmesi öngörülen devletin işlevi ne olacaktır? Bu sorunun yanıtını "düzenleyici devlet" işlevi ile açıklamak, konunun başka alana çekilmesi olacaktır.

Eğitimde Başlıca Finansman Biçimleri

Eğitimin finansmanını kimin karşılayacağı, eğitim hizmetinin nasıl bir hizmet olarak görüldüğüne bağlıdır. Eğitimin finansman biçimleri üç başlık altında ele alınabilir (Hesapçioğlu, 1994, 222):

Kamusal (Doğrudan) Finansman: Bu yaklaşımda eğitim hizmetinin kamu ekonomisi kapsamında parasız olarak sunulması öngörülür. Aslında sunulan eğitimin bir bedeli-maliyeti vardır, parasız değildir. Ancak eğitim bir kamusal (toplumsal) hizmet olarak görülür ve eğitimin finansmanı devlet bütçesinden (toplumdan sağlanan vergilerle) karşılanır. Devlet, eğitimin örgütlenmesini üstlenir. Bireyler, ödeyecekleri vergilerle, kendilerinden sonra öğrenim göreceklein maliyetini karşılarlar. Eğitimde görece olarak fırsat ve olanak eşitliği sağlanabilir. Eğitime kamusal finansmanla kaynak ayrılmasında, büyük kamu bütçesinden eğitime daha büyük bir pay ayrılması ya da tersi durumda, düşük kamu bütçesinden daha az bir pay ayrılmasıyla karşılaşılabılır.

Karma (Kısmi) Finansman: Eğitim, yarı kamusal (karma) hizmet olarak görülür ve eğitim için gerekli finansmanın (parasal kaynakların) bir bölümü alınan vergilerden devletçe karşılanır, bir bölümü de eğitim hizmetini alanlardan-öğrencilerden alınır. Eğitimin karma finansman biçiminde yükseköğretimin hem toplumsal hem de kişisel getirilerinin (dışsal yararlarının) olduğu görüşü benimsendiğinden yükseköğretimin finansmanının öğrenim ücretleri-katkı payları, vergiler, gönüllü kişi-örgütler, işveren katkıları gibi kaynaklardan sağlanması ileri sürülür; kamu kaynaklarının yeterli olmadığı dönemlerde, eğitimin finansmanının olumsuz etkilenmeyeceği savunulur.

Özel (Dolaylı) Finansman: Eğitim özel (kişisel) hizmet (mal) olarak görülür; eğitim hizmeti piyasada satılan- satın alınan bir hizmet olarak değerlendirilir, eğitimin maliyeti bireysel yararlar göz önünde bulundurularak hesaplanır. Bu nedenle, eğitimden yararlanan öğrenciler-aileleri ya da öğrencilerin öğrenimini destekleyen kişi ve örgütlerin (merkezi-yerel yönetim, işverenler ya da gönüllü kişi-örgütlerin) bu hizmetin bedelini ödemeleri beklenir. Özel okulların ve vakıf yükseköğretim kurumlarının başlıca gelir kaynağı öğretim ücretleridir, devlet yardımı da alabilecekleri savunulur. Devlet, öğrencilere kredi gibi destekler sağlayabilir. Eğitim hizmetini devlet ya da özel sektör sunabilir.

Yukarıda belirtilen finansman biçimlerinden hangisi-hangilerinin hangi eğitim düzeylerinde uygulanacağı o ülkede uygulanan ekonomik sisteme, ulusal gelir düzeyine ve halkın gelir düzeyine bağlı olarak değişecektir.

Türkiye’de Eğitimin Finansmanı

Türkiye’de devlet eğitim kurumlarına hangi kaynaklardan finansman sağlanacağı eğitimle ilgili yasalarda (Anayasa, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Yükseköğretim Kanunu...) belirlenmiştir. Bu parasal kaynakların tutarları, bütçelerde gösterilir. Türkiye’de eğitimin finansmanı şunlardan biri veya birkaçınca karşılanır:

1. Devlet,
2. Eğitim örgütleri,
3. Yerel yönetimler (belediyeler, il özel idareleri, köyler...)
4. Öğrenciler-aileleri,
5. Özel sektör,
6. Gönüllü kişi ve örgütler,
7. Uluslararası örgütlerden ve yabancı ülkelere sağlanan kredi-bağışlar.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre ilköğretim tüm yurttaşlar için zorunlu, Devlet okullarında parasızdır (m. 42) ilkesine karşın araştırmaların da ortaya koyduğu gibi birçok isim altında devlet ilköğretim okullarında öğrencilerden para toplandığı, okul aile birliğinin okulların gereksinimlerini karşılamak üzere harcama yaptığı bilinmektedir. Aynı durum ortaöğretim için de geçerlidir. Bu durum devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kamusal finansman biçiminin tam olarak uygulanmadığını göstermektedir. Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre de Devlet eğitim kurumlarında okulöncesi eğitim ücretsiz olmasına karşın aynı yönetmeliğe göre beslenme, temizlik, eğitim programları için gerekli araç-gereçlerin alınması için il-ilçe milli eğitim müdürünün başkanlığında oluşturulan ücret belirleme komisyonunca her öğretim yılı belirlenen aylık ücreti, veliler öderler. Örneğin 2022-2023 öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü sayfasında bağımsız anaokullarında yemeksiz 180 TL olan aylık ücretin yemekli olması durumunda 350 TL olduğu ilan edilmiştir (<https://istanbul.meb.gov.tr>) Mersin ilinde ise aynı öğretim yılında bağımsız anaokullarında yarım gün yemeksiz tavan ücreti 25-150 TL, yemekli tavan ücreti aylık 180-450 TL iken, mesleki teknik liselere bağlı okullarda tam gün tavan ücretinin aylık 1.200-1.480 TL olduğu görülmektedir (<https://mersin.meb.gov.tr>). 2023-2024 öğretim yılında okulöncesi eğitim kurumlarında ücret alınmayacağını Milli Eğitim Bakanının açıklamasına karşın, örneğin Ankara’da bağımsız anaokullarında 640 TL, anasınıflarında ise 320 TL aylık katkı payı alınmasının velilere yazıyla bildirildiği anlaşılmaktadır (<https://www.sikayetvar.com>).

Milli Eğitim Temel Yasası (m. 38), yükseköğretimin paralı olduğunu öngörmüştür. Yükseköğretim Yasasına (2547 SY, m. 46) göre devlet yükseköğretim kurumlarında birinci öğretimde öğrenci katkı payı (öğrenim süresinde mezun olanlardan katkı payı alınmaz), ikinci öğretimde (isteğe bağlıdır) ve uzaktan öğretimde öğrenim ücreti, ikinci bir yükseköğretim programına kayıtlı öğrencilerden ve tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden de alınacak katkı payı, öğrenci başına düşen cari hizmet maliyetine göre

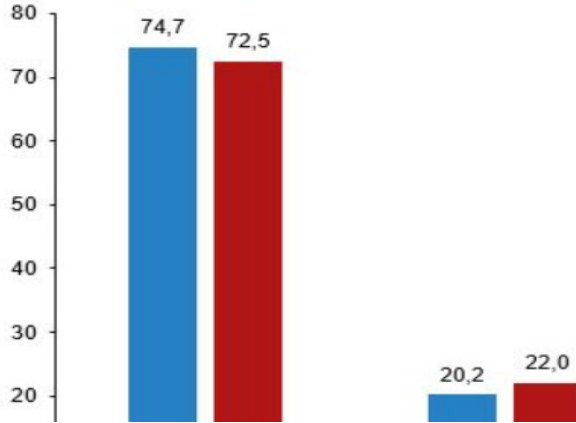
belirlenir. Her öğretim yılı için katkı payı tutarları “Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretleriyle” ilgili Cumhurbaşkanlığı kararı ile belirlenir. 2022-2023 öğretim yılında örneğin tıp fakülteleri için cari hizmet maliyeti 25.291 TL, öğrenci katkısı 961 TL, Devlet katkısı 24.330 TL iken; Eğitim-Hukuk-İktisadi ve İdari Bilimler-İlahiyat fakültelerinde aynı tutarlar 3.759 TL, 509 TL ve 3.250 TL’dir. Bu bilgiler, okulöncesi eğitim ve yükseköğretimin devlet kurumlarında yarı kamusal bir hizmet olarak görüldüğü ve bu hizmetten yararlananların hizmetin maliyetinin bir bölümünü karşıladıklarını (finansse ettiklerini), diğer bölümünün ise devletçe karşılandığını göstermektedir.

Türkiye’de eğitimde özel finansman, özel okullar ile vakıf yükseköğretim örgütlerinde uygulanan bir finansman biçimidir. Özel okullarda öğrenim ücretlerini özel öğretim kurumları ve vakıf yükseköğretim kurumlarında da mütevellî heyeti belirler. Anayasa’da (m. 130) “kazanç amacına yönelik olmamak koşuluyla” vakıflarca yükseköğretim kurumları kurulabileceği belirtilmekle birlikte, ÖSYM “Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzlarındaki” öğrenim ücretleriyle ilgili özel koşullar incelendiğinde öğrenim ücretleri ile öğrenim ücretlerinde her yıl yapılacak artışların 2008 yılına kadar dolar üzerinden, sonraki yıllarda Tüketici Fiyat Endeksi (TÜFE) artışlarına göre yapılacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda 2022 yılında yayınlanan Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Eğitim Harcamaları İstatistikleri verilerine göre Türkiye’de finansman kaynaklarına göre eğitim harcamalarının yüzde olarak dağılımı (2020, 2021) Şekil 1’den görülebilir.

Şekil 1

Türkiye’de finansman kaynaklarına göre eğitim harcamalarının dağılımı (%), (2020, 2021)

Finans kaynaklarına göre eğitim harcamalarının dağılımı (%), 2020, 2021



* Devletten ve özel sektörden hanehalklarına transferleri de içerdiğinden eğitim harcamalarının dağılımı toplamı 100’ü geçmektedir.

Kaynak: TÜİK (2022).

Şekil 1’den görüldüğü gibi 2021 yılında Türkiye’de eğitimin finansmanı ağırlıklı olarak (% 72.5) devletçe, % 22’si hanehalklarınca, % 10.5’i özel tüzel kişilerce, az bir bölüm (% 0.4’ü) de uluslararası kaynaklardan finanse edilmiştir. Diğer yandan 2021 yılında 2020 yılına göre hanehalklarının ve özel sektörün oranının görece olarak arttığı görülmektedir. Bu veriler, eğitimin finansmanda devletin oranının bir önceki yıla göre azaldığını, buna karşılık hanehalkları ve özel sektörün payının önceki yıla göre arttığını göstermektedir. Bu durum, ülkemizde 1980’li yıllardan başlanarak uygulanan neoliberal politikaların etkisinin bir sonucu biçiminde değerlendirilebilir.

Karşılaştırmalı Eğitim Finansmanı Göstergeleri

Bu aşamada Türkiye’nin üyesi olduğu OECD ülkelerine göre eğitim finansmanındaki durumunun incelenmesi de Türkiye’de eğitimin finansmanı ile ilgili durumunu değerlendirmede bir ölçüt olabilir. Bu kapsamda bazı OECD ülkelerinde eğitim örgütlerine yapılan kamu harcamalarının oranı Tablo 1’den incelenebilir.

Tablo 1*Bazı OECD Ülkelerinde Eğitim Düzeylerine Göre Yapılan Kamu Harcamalarının Oranı (2019)*

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
İsveç	100	83	95
Finlandiya	99	90	97
Norveç	99	92	97
Belçika	96	84	93
Danimarka	94	85	91
Avusturya	96	89	93
Almanya	88	81	86
ABD	92	36	68
Fransa	91	75	86
İzlanda	97	89	95
İngiltere	84	24	64
Türkiye	75	69	73
OECD Ortalaması*	90	66	83
EU22 Ortalaması**	92	75	87

Kaynak: OECD (2023, 277).

Tablo 1'e göre 2023 yılı verilerine göre OECD ülkeleri ortalamasına göre kamu harcamaları oranının ilköğretimde % 90 (% 7'si hanehalkları, % 3'ü özel sektör), ortaöğretimde % 66 (% 22'si hanehalkları, % 9'u özel sektör, % 3'ü uluslararası kaynaklar) ve yükseköğretimde % 83 (% 12 hanehalkları, % 4'ü özel sektör, % 1 uluslararası kaynaklar) olduğu, eğitimin büyük oranda kamu kaynaklarından finanse edildiği gözlenmektedir. OECD Avrupa 22 ortalamasına bakıldığında kamu harcamaları oranının ilköğretimde % 92 (% 5'i hanehalkları, % 5'i özel sektör), ortaöğretimde % 75 (% 13'ü hanehalkları, % 7'si özel sektör, % 5'i uluslararası kaynaklar) ve yükseköğretimde % 87 (% 7'si hanehalkları, % 4'ü özel sektör, % 2 uluslararası kaynaklar) olduğu ve Avrupa ülkelerinde eğitimin daha yüksek bir oranda kamu kaynaklarından finanse edildiği görülmektedir. Türkiye'de ise ilköğretimin finansmanının % 75'inin kamu, % 25 özel sektörde (% 16'sı hanehalkları, % 6'sı özel sektör); ortaöğretimin finansmanının % 61'i kamu, % 31'i özel sektörde (% 14'ü hanehalkları, % 16'sı özel sektör, % 1'i de uluslararası kaynaklar) sağlanırken yükseköğretimin % 73'ü kamu, % 27'si özel sektörde (% 15'i hanehalkları, % 11'i özel sektör) finanse edilmiştir. OECD Avrupa 22 ortalamalarıyla karşılaştırıldığında Türkiye'de kamu sektörünün payının OECD ortalamalarından düşük olduğu gözlenmektedir.

Bir başka açıdan bakılacak olursa Tablo 2'den bazı OECD ülkelerinde özel sektörün eğitim harcamalarındaki oranında değişme eğilimi gözlenebilir.

Tablo 2*Bazı OECD Ülkelerinde Özel Sektörün Eğitim Harcamalarındaki Oranında Değişme Eğilimi (2011, 2015, 2019)*

Ülkeler	2011	2015	2019
İngiltere	..	31	34
ABD	..	31	34
Türkiye	23	25	27
Fransa	12	12	13
Avusturya	..	5	7
İsveç	3	3	4
Norveç	1	1	2
Finlandiya	2	2	2
Çek Cumhuriyeti	12	12	10
İrlanda	..	16	14
Portekiz	..	16	15
Almanya	13	14	13

Kaynak: OECD (2023, 279).

Tablo 2’den veri sağlanabilmiş olan dönemde bazı ülkelerde özel sektörün eğitim harcamalarındaki oranı artarken (ABD, İngiltere, Fransa...) Türkiye’de de özel sektörün eğitim harcamalarındaki oranının (% 23’ten % 27’ye) yükseldiği, eş deyişle kamu sektörü payının azaldığı görülmektedir. Oysa Tablo 2’de yer verilen bazı OECD ülkelerinde (Örneğin Almanya, İrlanda, Portekiz, Çek Cumhuriyeti) özel sektörün payının giderek azaldığı, eş deyişle kamu sektörünün payının artma eğilimi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Gelir Dağılımı İle Eğitimin Finansmanı İlişkisi

Kişiler-hanehalkları, gerçek (reel) gelirleri arttığında, daha iyi mal ve hizmetlere istemde (talepte) bulunmaları; gelir düzeyinin düşük, gelir dağılımının adaletsiz, pahalılığın (enflasyonun) yüksek olduğu dönemlerde nitelikli mal-hizmetlere, aynı zamanda eğitime olan istemin azalması beklenebilir. Özellikle gelir düzeyi düşük yurttaşların eğitim hizmetini alamayacak duruma gelmelerine yol açabilir. Yeterli gelire sahip olan kişiler-hanehalkları öğrenim ücretini ödeyebilirler, öğretimin ücretli olması bir sorun oluşturmaz. Bu durum eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırır. Diğer yandan Ülkemizde ekonomik bunalım (kriz) yaşandığı dönemlerde de kamu kesimine yönelik alınan tasarruf önlemlerinin başında eğitim hizmetlerine ayrılan ödeneklerin kısıtlandığı ya da durdurulduğu gözlenmektedir. Bu nedenle ulusal gelirin (kişi başına düşen ulusal gelirin) düzenli olarak artması ve adaletli dağılımı, eğitimin yaygınlaşması açısından da gereklidir. Bu bağlamda TÜİK verilerindeki Türkiye’de sıralı % 20’lik gruplara göre yıllık eşdeğer hanehalkı birey gelirlerinin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Türkiye’de Sıralı % 20’lik Gruplara Göre Yıllık Eşdeğer Hanehalkı Birey Gelirlerinin Dağılımı (% 2013-2022)

Anket Yılı	2013	2015	2020	2021	2022
Gelir Referans Yılı	2012	2014	2019	2020	2021
Toplam*	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
İlk % 20 (En düşük)	6.1	6.1	5.9	6.1	6.0
İkinci % 20	10.7	10.7	10.6	10.8	10.4
Üçüncü % 20	15.2	15.2	14.9	15.1	14.7
Dördüncü % 20	21.4	21.5	21.1	21.3	20.9
Beşinci % 20 (En yüksek)	46.6	46.5	47.5	46.7	48.0

*Yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Kaynak: TÜİK (2023).

Tablo 3’e göre Türkiye’de yüzde yirmilik gelir düzeylerine göre en düşük (ilk % 20) gelir grubundan başlayarak sırasıyla ulusal gelirden aldıkları pay 2013 ve 2022 yılları için sırasıyla % 6.1 ve % 6.0; ikinci % 20’lik gelir grubundakilerin % 10.7 ve % 10.4; üçüncü % 20’lik gelir grubundakilerin % 15.2 ve % 14.7; dördüncü % 20’lik gelir grubundakilerin de % 21.4 ve % 20.9’dur. Bu verilere göre incelenen dönemde en düşük % 20’lik gelir grubundan başlayarak dördüncü % 20’lik gelir grubuna kadar dört % 20’lik dilimdekilerin eş deyişle % 80’lik kesimin ulusal gelirden aldıkları pay giderek azalmıştır. Oysa en yüksek (beşinci % 20’lik) gelir grubundakilerin ulusal gelirden aldıkları pay 2013 yılında % 46.6 iken 2022 yılında % 48.0 olmuştur; ulusal gelirin yarısına yakını en yüksek % 20’lik gruptakiler sahip olmuşlardır. Buna göre Türkiye’de en yüksek % 20’lik gelir grubundakilerin ulusal gelirden giderek daha fazla pay almalarına karşın, diğer gelir grubundakilerin aldıkları pay görece olarak azalmıştır. Bu durum gelir dağılımındaki adaletsizliğin giderek artmış olduğunu göstermektedir.

EĞİTİM BÜTÇESİNİN YÖNETİMİ

Bu başlık altında eğitim bütçesinin yönetimi ile ilgili konular ele alınmıştır.

Eğitim Bütçesi-Eğitim Finansmanı

Eğitim finansmanı ile eğitim bütçesi kavramları çoğu zaman karıştırılmakta, genelde birbiri yerine kullanılmaktadır. Oysa ikisi arasında fark bulunmaktadır. Eğitim finansmanı, eğitim hizmetinin sunulabilmesi için gerekli olan paranın nereden ya da kim tarafından karşılanacağı konusu üzerinde dururken, eğitim bütçesi eğitime ne kadar para ayrılması gerektiği ve bu paranın nasıl ve nerede harcanması gerektiği üzerinde yoğunlaşır.

Eğitim Bütçesi ve İşlevleri

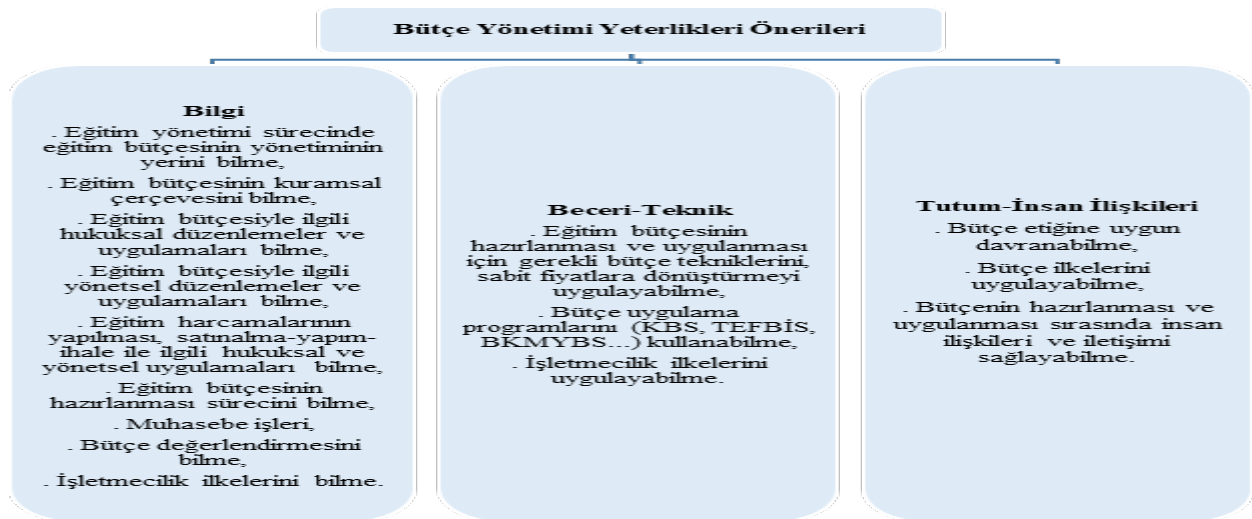
Eğitim bütçesi, eğitim hizmetinin sunulması için kamu kaynaklarından sağlanacak olan gelirler ile bu gelirlerin nereye harcanacağını (giderler) gösteren bir plan olarak tanımlanabilir. Eğitim bütçesi, merkezi yönetim bütçesi içinde kamusal eğitime ayrılan ödenekleri kapsadığı için aynı zamanda bir yasadır. Eğitim bütçesinin bir tanımı yapılacak olursa, devletçe sunulan eğitim hizmetleri (örgün eğitim -okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim- ve yaygın eğitim -halk eğitimi-yaşam boyu öğrenme- özel eğitim...) için kamu kaynaklarından sağlanan gelirler ve bu gelirlerin harcanmasını içeren yönetsel bir plandır. Eğitim bütçesi eğitim hizmetini sunan örgütlere göre tanımlanacak olursa Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi, Yükseköğretim Kurulu bütçesi, devlet üniversiteleri ve yüksek teknoloji enstitülerinin bütçeleri ile Yükseköğretim Kalite Kurulunun bütçesinin toplamından oluşmaktadır (Karakütük, 2020). Bu tanıma OECD istatistiklerinde geride kalmamak ve ulusal gelirden eğitime ayrılan payı yüksek göstermek için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Kredi ve Yurtlar Kurumu (KYK) bütçelerinin de eklenmesi; bütçe ödeneklerinde personel giderlerinin olduğundan yüksek gösterilmesi gibi uygulamaların uygun bir yaklaşım olmadığı belirtilmelidir. Eğitim hizmetinin sunulabilmesi için yeterli bütçenin sağlanması, bu bütçenin de savurganlık edilmeden kullanılması giderek önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim bütçesinin

- . Toplumsal adaleti sağlama,
- . Eğitimin amaçlarını gerçekleştirme,
- . Tutumluluğu sağlama,
- . Eğitimin maliyetini hesaplamaya temel olma,
- . Eğitimin sorunlarını hesaplamaya yardımcı olma,
- . Hukuka uygun olma,
- . Eğitim planlamasının aracı olma,
- . Denetimi kolaylaştırma,
- . Eğitime verilen önemin göstergesi olma,

. Kamusal eğitimin bir göstergesi olma işlevleri bulunmaktadır (Karakütük, 2020). Bu nedenle eğitim hizmetinin sunulmasında görev yapan eğitim-okul yöneticilerinin bütçe yönetimi konusunda yeterlik kazanmış olması gerekir. Uygulamada eğitim yönetimi alanında yeterlik kazanmış yöneticilerin çok az olduğu gerçeği yanında bu yöneticilerin bütçe yönetimi konusunda yeterliklerinin olmadığı, bütçe uygulamaları sırasında deneyim kazandıkları gözlenmektedir. Eğitim yöneticilerine bütçe yönetimi konusunda kazandırılacak bütçe yeterlikleri Şekil 2’de önerilmiştir.

Şekil 2

Eğitimde Bütçe Yönetimi Yeterlikleri Önerileri



Kaynak: Karakütük, (2020).

Eğitim yöneticilerinin eğitim bütçesinin yönetimiyle ilgili bilgi, beceri-teknik ve tutum-insan ilişkileri yeterliklerine sahip olmalarının uygun olacağı Şekil 2'den anlaşılmaktadır.

Eğitim Bütçesinin Yönetiminde Bazı Göstergeler

Eğitim bütçesinin yönetiminde öncelikle eğitim planlarında belirlenen hedeflere yeterli tutarda bütçe-ödenek ayrılması ve ayrılan bütçe-ödeneklerin savurganlık edilmeden harcanması yanında öğretmen-öğretim elemanı aylıklarının yaşam düzeyini sürdürecektir düzeyde olması önemlidir. Bu bağlamda eğitim bütçesinin yönetiminde şu göstergeler önem taşımaktadır:

- Eğitim bütçesinin plan hedefleri doğrultusunda yeterliği,
- Eğitim bütçesinin ulusal gelir içindeki payı,
- Eğitim bütçesinin eğitim düzeylerine, okullara, il-ilçelere göre dağılımı,
- Eğitim bütçesinin cari, yatırım, transfer harcamalarına göre dağılımı,
- Eğitim bütçesinde personel (öğretmen) harcamalarının oranı ve öğretmen harcamalarının yeterliği,
- Eğitim bütçesinin öğrenci başına harcamaya göre durumu gibi göstergeler.

Bu bağlamda eğitim harcamaları ile ilgili bazı temel göstergeler, Tablo 4'ten incelenebilir.

Tablo 4

Eğitim Harcamaları Temel Göstergeleri (2011-2021)

	2011	2015	2020	2021
Toplam Eğitim Harcaması (Milyon TL)	77.308	135.249	270.921	344.341
Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (TL)	4.008	6.426	12.311	15.500
Eğitim Harcamasının Gayrı Safi Yurtiçi Hasıla İçindeki Payı (%)	5,5	5,8	5,4	4,8
Devlet Eğitim Harcamasının Gayrı Safi Yurtiçi Hasıla İçindeki Payı (%)	4,2	4,3	4,0	3,4
Toplam Eğitim Harcaması (Milyon \$)	46.069	49.635	38.614	38.813
Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (\$)	2.389	2.358	1.754	1.747

Kaynak: TÜİK (2022).

Tablo 4'ten toplam eğitim harcaması ile öğrenci başına eğitim harcaması cari fiyatlarla artıyor görünmekle birlikte; eğitim harcamasının gayrı safi yurtiçi hasıla içindeki payı ile devlet eğitim harcamasının gayrı safi yurt içi hasıla içindeki payı, dolar olarak toplam eğitim harcaması ve dolar olarak öğrenci başına eğitim harcamasının giderek azaldığı görülmektedir.

Öğrenci başına harcamanın da okulöncesi eğitimde 10.696 TL, ilkökulda 11.626 TL, ortaokulda 12.539 TL, ortaöğretimde 14.467 TL ve yükseköğretimde 28.597 TL olduğu gözlenmektedir. Eğitim harcamalarının eğitim düzeylerine göre oranları ile ilgili veriler incelendiğinde ise eğitim harcamalarının % 32,0'sinin yükseköğretime, % 25,6'sının ortaöğretime, % 19,2'sinin ortaokullara, % 18,2'sinin ilkökullara ve % 5,0'inin de okulöncesi eğitime yapıldığı gözlenmektedir. Bu verilerden öğretim düzeylerine göre öğrenci başına en yüksek harcamanın yükseköğretimde yapıldığı anlaşılmaktadır. Eğitim harcamaları hizmet sunucularına göre değerlendirildiğinde; devlet eğitim kurumlarınca yapılan harcamaların % 35,6'sını yükseköğretim, % 22,3'ünü ortaöğretim oluştururken özel öğretim kurumlarınca yapılan harcamaların % 39,5'inin yükseköğretime, % 34,4'ünün ortaöğretime yapıldığı görülmektedir (TÜİK, 2022).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Özellikle eğitimde özelleştirmelerin artması, devlet okullarında çeşitli adlarla para toplanması, okulöncesi eğitimde ve yükseköğretimde öğrenim ücreti-katkı payı ödemeleri neoliberal eğitim politikalarıyla yaygınlaştırılmıştır. Bu politikaların özellikle gelir düzeyi düşük yurttaşların eğitime erişimlerini engellemesi kaçınılmazdır. Eğitim hizmeti kâr-kazanç elde edilecek bir alan değildir, olmamalıdır. Ulusal gelir düzeyinin artması ve adaletli dağılması, yurttaşların yaşam düzeylerinin üyesi olduğumuz OECD ülkeleri düzeyinde olması durumunda eğitimin finansmanının özel ya da karma olması yurttaşlar açısından önemli bir sorun oluşturmayacaktır. Bu nedenle gerek Anayasanın devletin niteliğini "sosyal devlet" olarak belirleyen hükmü, gerek eğitimle ilgili yasalar, gerekse dünyada eğitimde uluslararası yüksek başarı sağlayan ülkelerin eğitimi finanse etme biçimleri dikkate alındığında Türkiye'de devlet eğitim kurumlarında eğitimin kamu ekonomisi kapsamında parasız

olarak devletçe sunulması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması açısından önemlidir. Belirtildiği gibi gerçekte eğitim hizmetinin bir maliyeti vardır, bu nedenle eğitim parasız olarak sunulmamaktadır, eğitimin maliyeti-bedeli toplumun tümünden (yurttaşların gücü oranında) toplanan vergilerle finanse edilmelidir. Devlet bütçesinden özel okullara-vakıf yükseköğretim kurumlarına ödenek aktarılmamalıdır.

Eğitime ayrılan bütçenin de eğitim hizmetlerini nitelikli biçimde sunulması, öğretmenlerin-öğretim elemanlarının yaşamlarını sürdürebilecek bir düzeyde olması için yeterli miktarda olması gerekir. Diğer yandan eğitim bütçesinin savurganlık edilmeden etkili ve verimli biçimde kullanılması; bu konuda eğitim yöneticilerinin yeterlik kazanmaları gerekir.

KAYNAKÇA

- Âdem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 172.
- Başaran, İ. E. ve Çmkr, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Dördüncü bası. Ekinoks.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Onbirinci bası. Pegema Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2022). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 2022-2023 Öğretim Yılı Ücretleri. <https://istanbul.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-kurumlarında-2022-2023-ogretim-yili-ucretleri/icerik/4233>.
- Karakütük, K. (2020). *Eğitimde Bütçe Yönetimi: Okulda Bütçe Yönetimi*. Pegema Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2023). *Eğitim Planlaması*. Sekizinci bası. Pegema Yayıncılık.
- Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2022). https://mersin.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/19143222_okul_oncesi_egitim_kurumlari_aylik_tavan_ucretleri.pdf.
- Neden Ücretli Oldu? (2023). <https://www.sikayetvar.com/millî-egitim-bakanligi-meb/millî-egitim-bakanligi-meb-neden-ucretli-oldu>.
- OECD (2023). *Education at a Glance: OECD Indicators 2022*. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/3197152b-en.pdf?itemId=/content/publication/3197152b-en&mimeType=pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2021-45553>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023). *Gelir Dağılımı İstatistikleri 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Income-Distribution-Statistics-2022-49745#:~:text=Toplam%20gelir%20i%C3%A7erisinde%20en%20y%C3%BCksek,g%C3%B6steren%20sosyal%20transfer%20geliri%20olu%C5%9Fturdu>.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 11

SINAV KAYGISI VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR KEŞİFSEL VERİ ANALİZİ

Mahmut Sami YİĞİTER¹

Özet

Sınav kaygısı, öğrenciler arasında yaygındır ve genellikle stres, endişe veya başarısızlık korkusu ile ilişkilendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, aşırı düzeyde sınav kaygısının öğrencinin akademik başarısını, motivasyonunu ve öğrenmesini kötü yönde etkileyeceğine dair geniş bir kanı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, belirli bir düzeyde sınav kaygısı, öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu sağlamasında ve sınava odaklanmasında faydalı olabilir. Bu çalışmanın amacı, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi Keşifsel Veri Analizi yöntemi ile incelemektir. Nicel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada PISA 2015 döngüsüne Türkiye'den katılan 15 yaş grubundaki 5452 öğrenciden elde edilen sınav kaygısı ölçeği, matematik, fen ve okuma başarı puanları verileri kullanılmıştır. Araştırmada sınav kaygısı ile akademik başarı puanlarının arasındaki ilişkiler saçılım grafiği üzerinde iki farklı regresyon eğrisinden elde edilen eğriler üzerinden incelenmiştir. Bulgular, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin net bir şekilde doğrusal olmadığını, sınav kaygısının düzeyine göre öğrencilerin akademik başarılarının değişebileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akademik başarı için belirli bir düzeyde sınav kaygısına sahip olması gerektiği ve çok düşük veya çok yüksek sınav kaygısının ise akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği fikrini desteklemektedir. Gelecekte sınav kaygısı ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırarak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, akademik başarı, keşifsel veri analizi, regresyon.

GİRİŞ

Eğitim ortamlarında yaygın bir sorun olan sınav kaygısı, sınavlardan önce veya sınavlar sırasında endişe, gerginlik ve korku duyguları ile karakterize edilmektedir (Putwain ve Daly, 2014). Eğitim sürecinde, öğrencinin üzerindeki artan akademik beklentilerin oluşturduğu baskı, sınav kaygısının temel sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir (Zeidner, 2014). Bu psikolojik durum genellikle kalp atış hızının artması, terleme, derin düşünceler ve konsantrasyon güçlüğü gibi hem fizyolojik hem de bilişsel semptomlarla kendini gösterir. Sınav kaygısı, öğrenciler arasında yaygındır ve genellikle stres, endişe veya başarısızlık korkusu ile ilişkilendirilmektedir (Chamberlain vd., 2011). Sınav kaygısının temel tetikleyicileri, başarısızlık korkusu, yüksek taleplerin oluşturduğu baskı, akranlarla rekabet veya özgüven eksikliği gibi faktörler olabilir (Ringeisen ve Raufelder, 2015; Tan ve Pang, 2023). Ayrıca sınav kaygısının depresif belirtiler, stres, duygusal denge bozuklukları gibi pek çok psikolojik semptom ile yakından ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Augner, 2015; von der Embse vd., 2013).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sınav kaygısı, öğrencilerde yaygın olarak incelenen literatürde uzun bir süredir çalışılan bir psikolojik olgudur ve genellikle bilişsel, duygusal ve fizyolojik faktörlerin bir kombinasyonu ile ilişkilidir. Literatürde sınav kaygısı ile ilişkili olan pek çok faktör olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Augner, 2015; Koçyiğit, 2023; von der Embse vd., 2013; Yiğiter ve Boduroğlu, 2023). Örneğin,

¹ Sorumlu yazar: Dr. Mahmut Sami YİĞİTER, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara/Türkiye, mahmutsamiyigiter@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2896-0201

kişilik özelliklerine göre bazı bireyler sınav kaygısına daha yatkındır. Özellikle olumsuz mükemmeliyetçilik ve kendinden şüphe duyma, sınav esnasında kaygı seviyesinin yükselmesine katkıda bulunabilir (Arana ve Furlan, 2016). Bir diğer özellik ise başarısızlık korkusudur. Öğrencinin kendisini, ebeveynlerini veya öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratması sınav kaygısına neden olabilir. Ayrıca sınavın algılanan önemi ve başarısızlığın olası sonuçlarının zihinsel şemaları sınav kaygısını yoğunlaştırabilir. Ayrıca yüksek riskli sınavlar (üniversiteye giriş sınavları veya mesleki sertifika sınavları gibi) öğrencinin üzerindeki baskıyı ve sınav kaygısını artırabilir (Segool vd., 2013). Sınav kaygısına etki eden bir diğer faktör ise akademik öz yeterlik olabilir. Öğrencinin akademik yeteneklerine güvenmemesi sınav kaygısına neden olabilir. Bir konudaki yetkinliklerinden şüphe duyan öğrenciler, o konudaki değerlendirmelerle karşı karşıya kaldıklarında yüksek kaygı yaşayabilirler. Sınav kaygısını etkileyebilecek diğer değişkenler ise hazırlık ve çalışma alışkanlıkları (Ogunsanya ve Olayinka, 2020), akran ve ebeveyn beklentileri (Suhas, 2020), kültürel ve toplumsal etmenler (Bodas ve Ollendick, 2005), sınavın algılanan zorluğu ve zaman baskısı (Hong, 1999) olabilir. Bu çalışmada ise sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı İlişkisi

Özellikle son otuz yılda araştırmacılar sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma gerçekleştirmişlerdir. Pek çok çalışma, sınav kaygısının akademik başarı üzerinde negatif yönlü etkisinin olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar, özellikle aşırı düzeyde sınav kaygısının öğrencinin akademik başarısını, motivasyonunu ve öğrenmesini kötü yönde etkileyeceğine dair geniş bir kanı olduğunu göstermektedir (Roos vd., 2021). İlişkisel araştırmalar incelendiğinde sınav kaygısı ile akademik başarı arasında küçük düzeyde ve negatif yönlü ilişkilerin olduğu çalışmalar ön plana çıkmaktadır (Von der Embse vd., 2018). Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin 75 çalışma üzerinden incelendiği bir meta-analiz çalışmasının sonuçları, tüm eğitim seviyelerinde bu iki değişken arasında negatif yönde ve küçük düzeyde korelasyonlar (-0.16 ile -0.25 aralığında) olduğunu göstermektedir (Von der Embse vd., 2018). Bazı çalışmalar ise sınav kaygısı ile akademik başarı arasında ilişkinin olmadığını (Cakici, 2016; Yılmaz ve Bindak, 2016), hatta bazı çalışmalar ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu (Sung vd., 2016; Cochanco vd., 2021) belirtmektedir.

Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalar ise sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi doğrusal olarak incelemek yerine düşük-orta-yüksek sınav kaygısı düzeylerine göre öğrencileri kategorilendirip grupların akademik başarıları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Burke ve diğerleri (2020), sınav kaygısına göre öğrencileri düşük-orta-yüksek şeklinde üç kategoriye ayırmış ve kategorilerin akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yüksek sınav kaygılı öğrencilerin akademik başarılarının düşük ve normal sınav kaygılı öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğunu belirtmektedir. Literatürdeki sonuçlara göre sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve negatif yönlü olduğunu belirten çalışmalar oldukça fazladır. Fakat, sınav kaygısının etkilerini azaltmak için her yıl öğrencilere eğitimler düzenlenmekte, öğrencilerin sınav kaygılarını kontrol altına almalarının önemine vurgu yapılmaktadır. Literatüre göre akademik başarı ile düşük bir ilişkiye sahip olan sınav kaygısına bu derece büyük önem verilmesi anlamı mı sorusu akıllara gelmektedir. Bu noktada, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin farklı bir şekilde ele alınmasının ve incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi keşifsel veri analizi yöntemiyle incelemektir. Bu çalışmada aşağıdaki üç araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

- 1) Sınav kaygısı ile matematik puanları arasındaki ilişki GAM ve GLM regresyon eğrilerine göre ne düzeyde değişim göstermektedir?
- 2) Sınav kaygısı ile fen puanları arasındaki ilişki GAM ve GLM regresyon eğrilerine göre ne düzeyde değişim göstermektedir?
- 3) Sınav kaygısı ile okuma puanları arasındaki ilişki GAM ve GLM regresyon eğrilerine göre ne düzeyde değişim göstermektedir?

YÖNTEM

Bu çalışma, PISA 2015 verisindeki öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türündedir (Büyükoztürk vd., 2017). Araştırmada iki değişken arasındaki ilişki, Keşifsel Veri Analizi yöntemiyle

incelenmiştir. Keşifsel Veri Analizi, verilerin temel özelliklerini özetlemek, veriye dayalı kararlar almak ve daha ileri analizler için yardımcı olabilecek ilginç ve önemli özellikleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Tukey, 1962).

Evren ve Örneklem

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performanslarını ölçmek amacıyla Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nı (PISA) yürütmektedir. PISA 2015 döngüsüne 72 ülkeden yaklaşık 520.000 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini ise döngüye Türkiye'den katılan 15 yaş grubundaki 5452 öğrenci oluşturmaktadır. PISA 2015 döngüsünde, Türkiye 15 yaş grubu evreni 1.324.089 öğrencidir. PISA döngüsüne katılabilecek Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak tespit edilmiştir. PISA 2015 döngüsünde okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. Birinci aşamada eğitim türü, okul türü, okulların buldukları yer ve okulların idari biçimleri tabakalarına göre okullar seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İkinci aşamada ise okullardan uygulamaya katılacak öğrenciler yine seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Taş vd. (2016) örneklemeyle dair daha ayrıntılı bilgiler sunmaktadır.

Veri Kaynağı

Veriler OECD'nin (2015) resmi web sitesinde yer alan veri tabanından elde edilmiştir. PISA 2015 döngüsünde okuma, fen ve matematik başarı testlerinin yanında, öğrenci, öğretmen, okul ve ev anketleri de yer almaktadır. Bu çalışma sınav kaygısı ölçeği ve akademik başarı puanları ile sınırlandırılmıştır.

Sınav kaygısı ölçeği

Sınav kaygısı ölçeği (OECD, 2017a), öğrencilerin okul çalışmalarından kaynaklı olarak yaşadıkları kaygıyı beş madde ile ölçmektedir. Ölçekte yer alan maddeler ve kodları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Sınav Kaygısı Ölçeği Maddeleri

Maddenin Kodu	Madde
ST118Q01NA	Gireceğim sınavın zor olacağı konusunda sık sık endişelenirim.
ST118Q02NA	Okulda düşük notlar alacağım diye endişelenirim.
ST118Q03NA	Bir sınava iyi hazırlanmış olsam bile kendimi çok endişeli hissederim.
ST118Q04NA	Bir sınava çalışırken kendimi gergin hissederim.
ST118Q05NA	Okulda bir konuyu nasıl çözeceğimi bilemediğim zaman sinir olurum.

Ölçeğin orijinal adı okul çalışmalarıyla ilgili kaygı (schoolwork-related anxiety) ölçeğidir. Bu çalışmada ise sınav kaygısı ölçeği olarak bahsedilmektedir. OECD (2017b), ölçeğin geliştirilmesi ve diğer değişkenlerle ilişkilerine dair ayrıntıları sunmaktadır. Dörtlü likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum) hazırlanan bu maddelerine verilen yüksek puanlar sınav kaygısının arttığını göstermektedir.

Akademik başarı puanları

Akademik başarı puanları olarak PISA 2015 verisinde yer alan matematik, fen ve okuma puanları kullanılmıştır. PISA 2015 döngüsünde matematik, fen ve okuma puanları olarak 10 makul değer (plausible values) yer almaktadır. Geniş ölçekli değerlendirmelerde çok sayıda farklı kitapçık yer almaktadır. Fakat katılımcı öğrencilerin üzerindeki test yükünü hafifletmek amacıyla katılımcılar bu kitapçıklardan belirlenen az sayıda kitapçığı cevaplamaktadır. Bu durum eksik test deseni olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda öğrenciler, grup olarak tüm kitapçıkları yanıtlamış olsalar da, her öğrenci bir katılımcı olarak daha az sayıda soruyu yanıtlamış olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel puanları yerine öğrenci başarısının kayıp değer olarak belirlenerek çoklu atama (multiple imputation) yöntemiyle kestirilen makul değerler (plausible value) hesaplanmaktadır (Arikan vd.,

2020). PISA 2015 döngüsünde her bir katılımcı için 10 makul değer sunulmuştur. Bu çalışmada akademik başarı puanı olarak makul değerlerin ortalaması kullanılmıştır.

Veri Analizi

Veri analizine başlamadan önce, tek değişkenli istatistiksel tekniklerde sağlanması gereken varsayımlar incelenmiştir. PISA 2015 veri tabanından elde edilen veride Türkiye’den katılan 5895 öğrenci yer almaktadır. Öncelikle sınav kaygısı ölçeğindeki maddelerin tamamını boş bırakan 59 öğrenci liste bazında silinmiştir. Ardından kayıp veriler düzeyi incelenmiştir. En yüksek kayıp veri oranı ST118Q04NA kodlu maddede %1’in altında (40/5836) olduğundan kayıp veri oranının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Analiz gücünün kaybolmaması adına kayıp verilere liste bazında silme yöntemi yerine kayıp veri ataması tercih edilmiştir. EM algoritması ile kayıp veri ataması yapılmıştır. Ardından uçdeğer analizleri üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle L_z birey uyum indeksine göre uyumsuz yanıt değerleri olarak 384 gözlem belirlenmiş ve liste bazında silinmiştir (Tendeiro, 2017). Ardından sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanına göre standartlaştırılmış Z puanları hesaplanmıştır. Z puanlarına göre [-4,+4] aralığı dışında yer alan herhangi bir gözlem olmadığından bu aşamada hiçbir gözlem bu aşamada silinmemiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına karar vermek için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Sınav kaygısı ölçeği ve tüm akademik başarı değişkeni puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları [-1.5,+1.5] aralığında olduğundan tüm değişkenlerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Matematik, Fen ve Okuma Puanları, PISA 2015 döngüsünde yer alan her değişkene ait 10 makul değer (plausible values) ortalaması alınarak kullanılmıştır.

Araştırmada sınav kaygısı ile matematik, fen ve okuma puanlarının arasındaki ilişkiler saçılım grafiği üzerinde Genelleştirilmiş Toplamsal Model (Generalized Additive Model [GAM]) ve Genelleştirilmiş Doğrusal Model (Generalized Linear Model [GLM]) aracılığıyla elde edilen regresyon eğrileri üzerinden incelenmiştir. GAM olarak kısaltılan Genelleştirilmiş Toplamsal Model, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal olmayan ilişkilere izin vererek GLM kavramını genişleten istatistiksel bir modelleme yaklaşımıdır (Kurdal ve Önder, 2022). GAM'lar özellikle değişkenler arasındaki ilişkiler karmaşık olduğunda ve doğrusal modeller tarafından iyi temsil edilemediğinde kullanışlıdır.

Bu çalışmada tüm analizler R’da gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizleri “lavaan” (Rossee, 2012) paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca EM algoritması için “mvdalab” (Afanador vd., 2016) ve grafikler için “ggplot2” (Wickham, 2011) paketleri kullanılmıştır.

Etik Bilgi

Araştırmada yer alan veriler PISA 2015 veri tabanından elde edilmiş olup araştırmada ayrıca herhangi bir insan veya canlı katılımcıdan veri toplanmamıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sorularına geçilmeden önce sınav kaygısı ile akademik başarı puanları (matematik, fen ve okuma) puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Sınav Kaygısı		$p < 0,000$	$p < 0,000$	$p = 0,188$
2. Matematik Puanı	-0,06		$p < 0,000$	$p < 0,000$
3. Fen Puanı	-0,04	0,92		$p < 0,000$
4. Okuma Puanı	0,02	0,85	0,91	

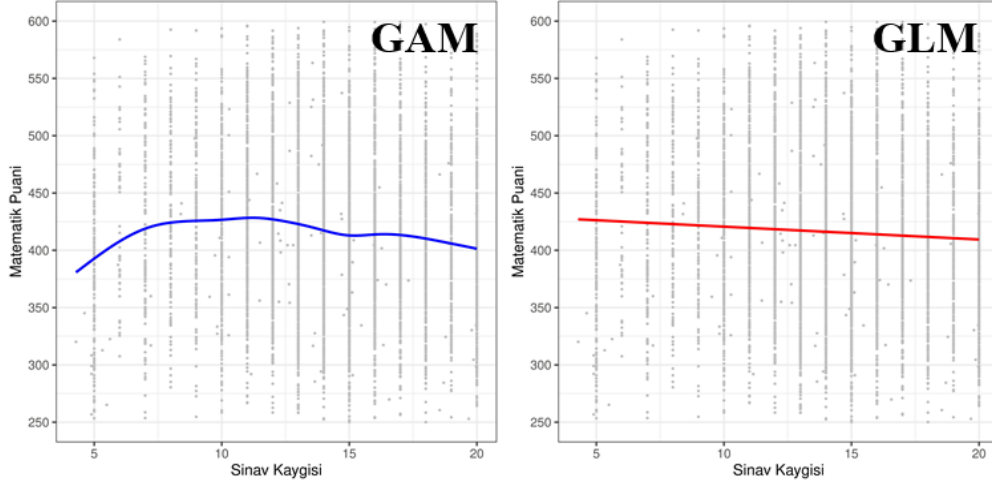
Tablo 1’de görüldüğü üzere sınav kaygısı ile matematik puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r = -0,06$; $p < 0,00$), fen puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r = -0,04$; $p < 0,00$) ilişki vardır. Sınav kaygısı ile okuma puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = 0,02$; $p > 0,05$). Matematik, fen ve okuma puanları arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Sınav Kaygısı ve Matematik Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Birinci araştırma sorusu “Sınav kaygısı ile matematik puanları arasındaki ilişki GAM ve GLM regresyon eğrilerine göre ne düzeyde değişim göstermektedir?” şeklindeydi. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki GLM ve GAM modellerinden elde edilen regresyon eğrileri üzerinden incelenmiştir. Eğriler Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

Sınav Kaygısı ve Matematik Puanları Arasındaki Regresyon Eğrileri



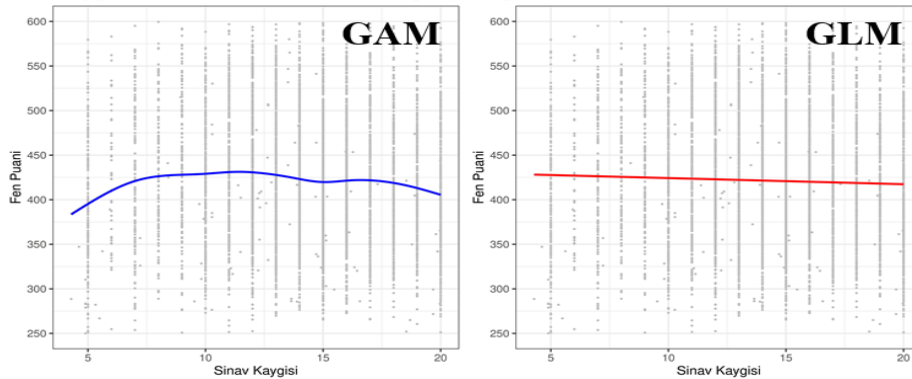
Şekil 1 incelendiğinde, GAM regresyon eğrisine göre düşük sınav kaygısına sahip öğrencilerin matematik puanları düşük iken, orta düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin matematik puanları artış göstermektedir. Yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin ise matematik puanlarında düşüş görülmektedir. GLM regresyon eğrisi ise doğrusal bir eğri olduğundan sınav kaygısı düşük öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğunu, sınav kaygısı arttıkça matematik puanlarının düşüş gösterdiğini belirtmektedir. GAM regresyon eğrisine göre düşük düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin puanları 400’ün altına sarkma gösteriyorken, yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin puanları 400 sınırında görünmektedir. Bu bulguya göre düşük sınav kaygısının düşük matematik başarısı ile ilişkili olabileceği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla sınav kaygısının yüksek olması, matematik başarısını olumsuz etkiliyorsa, sınav kaygısının düşük olması da matematik başarısını olumsuz olarak etkileyebilir.

Sınav Kaygısı ve Fen Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İkinci araştırma sorusu “Sınav kaygısı ile fen puanları arasındaki ilişki GAM ve GLM regresyon eğrilerine göre ne düzeyde değişim göstermektedir?” şeklindeydi. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için sınav kaygısı ve fen puanları arasındaki ilişki GLM ve GAM modellerinden elde edilen regresyon eğrileri üzerinden incelenmiştir. Eğriler Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2

Sınav Kaygısı ve Fen Puanları Arasındaki Regresyon Eğrileri



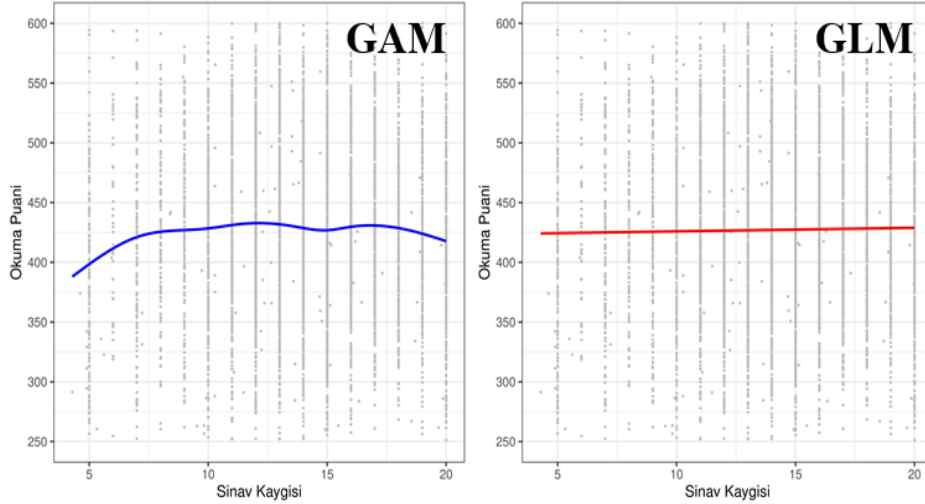
Şekil 2 incelendiğinde, GAM regresyon eğrisine göre düşük sınav kaygısına sahip öğrencilerin fen puanları düşük iken, orta düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin fen puanları artış göstermektedir. Yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin ise fen puanlarında düşüş görülmektedir. GLM regresyon eğrisi ise doğrusal bir eğri olduğundan sınav kaygısı düşük öğrencilerin daha yüksek fen puanlarına sahip olduğunu, sınav kaygısı arttıkça fen puanlarının düşüş gösterdiğini belirtmektedir.

Sınav Kaygısı ve Okuma Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “Sınav kaygısı ile okuma puanları arasındaki ilişki GAM ve GLM regresyon eğrilerine göre ne düzeyde değişim göstermektedir?” şeklindeydi. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için sınav kaygısı ve okuma puanları arasındaki ilişki GLM ve GAM modellerinden elde edilen regresyon eğrileri üzerinden incelenmiştir. Eğriler Şekil 3’de yer almaktadır.

Şekil 3

Sınav Kaygısı ve Okuma Puanları Arasındaki Regresyon Eğrileri



Şekil 3 incelendiğinde, GAM regresyon eğrisine göre düşük sınav kaygısına sahip öğrencilerin okuma puanları düşük iken, orta düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin okuma puanları artış göstermektedir. Yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin ise okuma puanlarında düşüş görülmektedir. GLM regresyon eğrisi ise doğrusal ve düz bir eğri olduğundan sınav kaygısı ile okuma puanları arasındaki ilişkinin neredeyse olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiler literatürde pek çok araştırmada ele alınmış ve halen tartışılmaktadır. Bu çalışmada bir geniş ölçekli değerlendirmeden elde edilen verilerle sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiler keşifsel veri analizi yöntemiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Geniş ölçekli değerlendirmeden elde edilen verilere göre sınav kaygısı ile matematik puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara göre; Bozkurt ve Bircan (2015), negatif yönde ve orta düzeyde, Ekenel (2005) ve Kara (2021) negatif yönde ve küçük düzeyde ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Yılmaz ve Bindak (2016) ise sınav kaygısı ile matematik başarısı arasında ilişkinin olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, belirtilen araştırmanın sonuçları ile oldukça benzerlik göstermektedir.

Sınav kaygısı ile fen puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olatoye (2009) ve Ali ve Mohsin (2013), sınav kaygısı ile fen başarısı arasındaki ilişkinin bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde negatif yönde ve düşük düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu çalışmada sınav kaygısı ile okuma puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, sınav kaygısı ile matematik ve fen puanlarının okuma puanlarına göre daha yüksek ilişkili oldukları görülmektedir. Hem korelasyon değerleri hem de GAM ve GLM regresyon eğrileri bu sonucu desteklemektedir.

Literatürde genellikle yüksek sınav kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediğine yönelik bir genel kanı vardır. Bu araştırmanın sonuçları ise, düşük sınav kaygısının da akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. GAM regresyon eğrileri incelendiğinde, düşük sınav kaygısına sahip öğrencilerin hem matematik hem fen hem de okuma puanlarının yüksek sınav kaygısına sahip

öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla düşük sınav kaygısı da yüksek sınav kaygısı gibi akademik başarıyı azaltan bir durum olabilir.

GAM regresyon modeli sonuçları, sınav kaygısı ile akademik arasındaki ilişkinin sınav kaygısı düzeyine göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Bir diğer deyişle, sınav kaygısı çok düşük düzeyde olan öğrencilerin akademik başarıları da düşük iken, sınav kaygısı orta düzeyde olan öğrencilerin akademik başarıları maksimum düzeye ulaşmaktadır. Sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik başarıları ise tekrar düşüş göstermektedir. Dolayısıyla sınav kaygısı ile akademik başarı arasında tam bir doğrusal ilişkinin olmadığı, sınav kaygısı düzeyine göre akademik başarının da değişebileceği görülmektedir. Sung vd. (2016), sınav kaygısı ile akademik başarının arasındaki ilişkinin çan eğrisi şeklinde olduğunu ve sınav kaygısı düzeyine göre akademik başarının da değişebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile Sung ve diğerlerinin (2016) sonuçları oldukça benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki ilişkiyi araştırmaların belirttiği gibi sınav kaygısı ve akademik başarının istikrarlı, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkiye sahip olmadığını söylemektedir. Diğer bir deyişle bu ilişki sınav kaygısı ve akademik başarının düzeylerine göre değişiklik gösterebilir. Sonuç olarak, sınav kaygısı veya akademik başarısı arasındaki ilişki incelenirken, değişkenlerden biri kategorilendirilerek t-testi veya ANOVA gibi analizlerle veya keşifsel veri analizi yöntemiyle bu ilişkinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktayız.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki Yerkes-Dodson yasası ile benzerlik göstermektedir. Yerkes-Dodson yasası, ilk olarak 1908 yılında psikolog Robert M. Yerkes ve John Dillingham Dodson tarafından geliştirilmiştir ve uyarılma (baskı) ile performans arasındaki ilişkiyi çan eğrisine benzer bir şekilde modellemektedir (Yerkes ve Dodson, 1908). Bu yasa, performansın fizyolojik veya zihinsel uyarılma (baskı) ile arttığını, ancak sadece bir noktaya kadar yükseleceğini belirtir. Uyarılma seviyeleri çok yükseldiğinde performans düşmektedir. Grafiksiz olarak çan şeklinde bir eğri şeklinde gösterilmektedir. Yerkes-Dodson yasasına benzer şekilde, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkide de sınav kaygısının oluşturduğu zihinsel uyarım başarıyı bir noktaya kadar arttırırken, daha fazla uyarı ve baskı başarının düşmesine neden olabilir.

Sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin çan eğrisi veya ters U şekillerine benzer şekilde oluşması korelasyon ve regresyon analizlerinden elde edilen katsayıların ilişkinin gerçek yapısını yansıtmıyor olabileceğine işaret etmektedir. Regresyon veya korelasyon analizleri gibi doğrusal ilişkileri modelleyen analizler kullanılacaksa bu yöntemlerin temel varsayımlarından biri olan doğrusallık testleri yapılmalıdır. Ayrıca, gelecekteki çalışmalarda araştırmacılar, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisinde korelasyon ve regresyon gibi doğrusal ilişkileri ölçen analizlerin dışında keşfedici grafiklerden de faydalanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afanador, N. L., Tran, T., Blanchet, L., & Baumgartner, R. (2016). mvdalab-package.
- Ali, M. S., & Mohsin, M. N. (2013). Relationship of test anxiety with students' achievement in science. *International Journal of Educational Science and Research*, 3(1), 99-106.
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.001>
- Arikan, S., Özer, F., Şeker, V., & Ertaş, G. (2020). The importance of sample weights and plausible values in large-scale assessments. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(1), 43-60. <https://doi.org/10.21031/epod.602765>
- Augner, C. (2015). Depressive symptoms and perceived chronic stress predict test anxiety in nursing students. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 6(3), 291-297. <https://doi.org/10.15452/CEJNM.2015.06.0018>
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-2342-x>
- Bozkurt, E. ve Bircan, M. A. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 201-220.
- Burke, E. G., Hryniuk, A., & Edmondson, A. (2020). Influence of test anxiety on academic performance in the anatomical sciences. *FASEB Journal: Official Publication of the Federation of American Societies for Experimental Biology*, 34(S1), 1-1. <https://doi.org/10.1096/fasebj.2020.34.s1.05608>
- Cakici, D. (2016). The Correlation among EFL Learners' Test Anxiety, Foreign Language Anxiety and Language Achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203.

- Chamberlain, S., Daly, A. L., & Spalding, V. (2011). The fear factor: students' experiences of test anxiety when taking A-level examinations. *Pastoral Care in Education*, 29(3), 193–205. <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.599856>
- Cochanco, R. A., P. Olipas, C. N., S. Cochanco, A., & B. Sison, R. (2021). An assessment on the test anxiety and academic performance of information technology students. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 8(4), 118–122. <https://doi.org/10.22161/ijaers.84.13>
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty, and test performance: temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431–447. [https://doi.org/10.1016/s1041-6080\(99\)80012-0](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(99)80012-0)
- Kara, Y. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik motivasyonları, tutumları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, E. G. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 126-140.
- Kurdal, N., & Önder, H. (2022). Use of generalized additive models in animal science. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, 5(4), 137–145. <https://doi.org/10.34248/bsengineering.1075808>
- OECD (2015). PISA 2015 Veri Tabanı: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>
- OECD (2017a). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (2017b), “Schoolwork-related anxiety”, in *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-8-en>
- Ogunsanya, A. O., & Olayinka, B. (2020). Study Habit and Test Anxiety as Determinants of Secondary School Students Performance in Social Studies. *KIU Journal of Humanities*, 5(1), 269-277.
- Olatoye, R. A. (2009). Students' test anxiety, motivation for examinations and science achievement in junior secondary schools in Ogun State, Nigeria. *International Journal of Psychology and Counselling*, 1(10), 194-198.
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety-- Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45(1), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.018>
- Roos, A.-L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A., & Pekrun, R. (2021). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(2), 579–618. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09543-z>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing: Test anxiety among school children. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Suhas, D. T. (2020). Role of parents education and occupation in parental pressure and adolescents test anxiety. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 13(1), 288–295. <https://doi.org/10.21786/bbrc/13.1/47>
- Sung, Y.-T., Chao, T.-Y., & Tseng, F.-L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241–252. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.001>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th edition)*. Northridge: Pearson.
- Tan, S. H., & Pang, J. S. (2023). Test anxiety: An integration of the test anxiety and achievement motivation research traditions. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09737-1>
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Tendeiro, J. N. (2017). The lz(p)* person-fit statistic in an unfolding model context. *Applied Psychological Measurement*, 41(1), 44–59. <https://doi.org/10.1177/0146621616669336>
- Tukey, J. W. (1962). The future of data analysis. *The annals of mathematical statistics*, 33(1), 1-67.
- von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010: Test anxiety interventions for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57–71. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>

- Wickham, H. (2011). Ggplot2: Ggplot2. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Computational Statistics*, 3(2), 180–185. <https://doi.org/10.1002/wics.147>
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>
- Yılmaz, H. R. ve Bindak, R. (2016). Ortaokul Öğrencilerinde Matematik Başarısının Matematik Kaygısı, Sınav Kaygısı ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 30-42.
- Yiğiter, M. S., & Boduroğlu, E. (2023). Chapter 1 Gender Differences and Measurement Invariance in Test Anxiety Across the World: Evidence from Pisa 2015. In R. A. H. Chirinos de Jesus (Ed.), *International Academic Research & Reviews in Educational Sciences-II-* (pp. 13-39). Ankara, Türkiye: Global Academy Publishing House. <https://dx.doi.org/10.59740/academy.29>
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). Routledge/Taylor & Francis Group.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 12

EĞİTİMDE YENİ PRADİGMALAR VE YENİLİĞİ İNŞA SÜRECİ

Melik BÜLBÜL¹

Özet

Uzun yıllardır sorunsal yapısını her alanda etkili biçimde hissettiren eğitim sorunsalı, ülkemiz açısından da üst boyutta bir mesele haline gelmiş bulunmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca insanın iç ve dış dünyasının inşası için düşünce sistemleri ağında evirilerek her zaman en yeni ilkeleri zorunlu kılan eğitim süreci, küreselleşme olgusu ile birlikte çoklu boyutlara ulaşmıştır. Global sermaye, ülkelerin gelişmişlik düzeyi, yatırım faaliyetleri, savunma sanayisi ve kalkınma süreçleri bir bütün olarak birey ve ülke için varoluşsal bir sorunun alt yapısını oluşturan ana belirleyicilerdir. Eğitimde dönüşümün amacı da bu parametreler üzerine oturmaktadır. Eğitim sisteminin tıkanıklığına çözüm üretme çabasında olan anlayışların, gereksinim duyulan asıl doğruların inşasında eleştirel olmaları, öz kaynaklara uygun yeniliklere ortam hazırlamaları ve geleceğin inşasının eğitim yatırımlarına yönelik çalışmalara bağlı olduğunu fark etmeleri artık bir zorunluluktur. Bu çalışmada, nitel veri analizleri kapsamında, eğitimi süreçlerine bağlı olarak birey ve toplum odaklı ülke kalkınmasında ve inşasında hangi paradigmalardan öncelenmesi gerektiği meselesinin uyarılarına dikkat çekmek hedeflenmiştir.

Anahtar kelimeler: eğitim, yenilik, yatırım, kalkınma, gelişmişlik.

GİRİŞ

Çağ insanının vizyon oluşturma süreçlerinde yer alan ve sahip olunan değerlerin oluşturduğu nitelik evrenini, iyi tahlil edilerek, öz değerlere yönelerek var kalma ve var olma sürecini tamamlayarak yeniden güncellemek elzem görünmektedir. Milli eğitim şurası toplantılarının sonuçları incelendiğinde, eğitim sorununun esasen sorun olmaktan çok sorunsallaştırıldığı yani ön zamanlı ve art zamanlı bir gözlem ve değerlendirmeden uzak kalarak sorunların üzerine gidildiği ve bunun da sorunları çözmek yerine, yeni sorunlar yarattığı görülmektedir. Bunun en büyük nedeni sorunsal hale gelmiş değil de getirilmiş; çözüm üretmeye istekli olmayan, ancak dile getiren bir anlayıştan; çözüm üretmeyi görev edinen bir anlayışa evirlenimin parametrelerinin neler olduğunu anlamaya çalışan bir anlayışın mimarlarını inşa edememe sorunu mevcuttur. Bilindiği üzere her sistem, adı üstünde sistemli/uyumlu bir işleyişe sahiptir. En kötü sistemler bile iyi ve kurallı işletilirse, istenen-beklenen işlevi öne çıkar; iyi sonuçlar da alınabilir, ancak işletilemeyen sistemlerin ve aksamının doğurduğu zararlar ve yankıları sisteme hamledilmemelidir. Eğitimcilerin önemli bir kısmı bu açıdan bakmaktadırlar olaya. Bu da tek taraflı bir bakışla, sistemi tartışmalı hale getirmekte ve asıl sorunların karanlıkta kalmasına neden olmaktadır. Sorun suni kalmakta ve sistemsel bir arızanın olmayan çözümüne odaklanılmaktadır. Elbette sistemler belli periyotlarla revize edilmelidir. Ancak sorunsal nedenler gözden kaçırılmamalıdır. Bu işe iş, zaman, emek ve ekonomi kayıplarıyla sonuçlanan kısır bir döngünün içinde çözümsüzlüğe yol açmaktadır. Sistemsel aksaklıkları sorunun ana nedeni olarak görmek, sorunların kaynaklarına uygun çözümler getirmeyecektir (Orhan vd. 2010).

Eğitimin sorunsal –zamana yayılmış kronik ve çözümsüz sorun- olduğu gerçeği ile kafa yoran eğitimciler bunun sadece tek taraflı bir bakış açısıyla çözümlenemeyeceğinin altını çizerekler. Bilindiği gibi eğitim, insan, çevre, kurumsal alt yapı ekonomik destek, eğitim politikası gibi pek çok bileşeni içine alan geniş bir etki alanına sahiptir. Kaliteli eğitim ve öğretimin yolu; *öğrencilerin zihnî gelişimlerini desteklemekten ve kolaylaştırmaktan, manevi yönlerini güçlendirmekten; onlara vizyon kazandırmaktan*, manevi yönlerini güçlendirmekten geçmektedir (Kaya ve Engin, 2007). Doğal olarak eğitim politikalarında insan merkezli değerler meselesinin de dikkate alınması kaçınılmazdır. Modern

¹ Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi KKEF Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi, bulbulm@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-6409>

insanın açmazlarından olan yalnızlaşma, içe dönük yaşam biçimlerine mahkûm olma, büyük şehir sendromuna yenik düşme, iletişimsizlik sorunu, sorunlara baş edememe tıkanıklığı, tükenmişlik sendromu, çözüm üretememe ve yenilmişlik duygusu büyük sorunlar yumağı olarak çağ insanını burgacına almış durumdadır. Bu sorunsal ağdan kurtulmanın yolu eğitimin yeni nesil verileriyle donatılarak, öz kaynaklarla çağdaş ihtiyaçlara karşılık verebilecek seviyeye gelmesiyle mümkündür (Aydın, 2006).

Bilim üretmek, düşüncelere açık olmak, düşünce çeşitliği içinde tartışma ortamı yaratmak ve sentezleme süreçlerine katkı sağlamak üniversitelerin görevidir. Bu yanı sıra toplumu aydınlatan, ona yol gösteren ve onu yönlendiren ve üretim süreçlerine katkı değer sağlayan kurumdur. Eğitim sistemini, genel anlamda eğitimle ilgili sorunsal ağın tek kaynağı olarak görmek sorunu tek yanlı bir alan sıkıştırmak olacaktır. Bu nedenle eğitimle ilgili bir sorunun olduğu açıktır; ancak bu sorunun mevzi ve mevzusunun yanlış yerde aranması, ülke adına enerji, zaman, iş ve diğer faktörler açısından büyük kayıptır ve büyük kayıplar olarak da kayda girmiştir. Bu sebeple eğitim sorununun nedeni! uzun yıllar bu sorun ağının zeminiymiş gibi gösterilen sistemsel aksaklıklar tek başına değildir. Önemli bir yüzdeyle sisteme uyum sağlamada sorun yaşayan uygulayıcılar yani insan sorundur. Bu anlamda sorunun asıl kaynaklarına inerek, yerinde irdelemek isabetli olacaktır.

Yeni Yönelimler Açısından Vizyon Olgusu

Sistemlerin uygulayıcıları ve hizmet sağlayıcı ekipmanları, doğru ve yerli yerinde uyumlu çalıştırabilmek sorunların önemli ölçüde çözülmesine zemin hazırlayacaktır. Günümüze değin çeşitli aralıklarla sürmekte olan Milli Eğitim Şuralarının ilki Hasan Ali Yücel tarafından 17 Temmuz 1939'da da bilim adamları, eğitimciler, yazarlar ve sanatçıların katıldığı, milli eğitim sisteminin ilkelerini ve okul programlarını belirlemek amacıyla toplanır. Yücel (1993), bu konu bağlamında ilk stratejilerini değişim ve dönüşüm odaklı olarak dile getirmiştir: “*Kanaatimce bütün maarif teşkilatı tam ve mükemmel bir uzviyet olabilmek için her uzvun birbiriyle alakalı, birbiriyle münasebetli bir surette işlemleri lazımdır. Ben maarifimizde ahenk meselesini ana davalarımızdan biri belliyorum.*” (19). Diyerek Milli eğitim bakanlığının tam bir teşkilat hüviyetinde olmadığını tespit ederek bu yönde çalışmalar yapacağını işaretlerini verir.

Bu durumda inşa etmek üzere konumlanmış bilim ve ahlak anlayışını canlı tutmak hayatımızın ana umdesi olmalıdır. Bir insanın vizyonu onun varlık nedeni, yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullerinin çizdiği ufuktur (Özlem, 2014). Vizyon yaratılmaz, onlar sahip olduğumuz değerlerin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Diğer bir deyişle vizyon, sahip olunan değerlerin anlam ve yansımasıyla geleceğe ve gereksinimlere dönük olarak zihinlerde çizilen tasarımlardır. Bundan dolayı değerlere dayalı olmayan bir vizyondan söz edilemez. Vizyon geliştirme süreci, mevcut durumu sorun olarak görme ile başlar. Bu bağlamda mevcut durumun geçmişe dayalı sosyal, kurumsal ve politik tüm uygulamaları ve buna bağlı aksaklıkların değerlendirilmesi ve sonuçların sağduyulu biçimde öz eleştirileri de gözeterek; ortaya konulması gelecekteki sağlıklı adımlar için son derece önemli ve gereklidir. Genelde yapılanın aksine sorun tespit etme ve sorunların üzerinden durumu sorunsallaştırma refleksinden öte sorunsallaştırılmış eğitim sürecinin sağlıklı bir tabana oturtulmasının ana ilkelerini tespit edilip, sahaya yani uygulamaya dökülmesi ana amaç olmalıdır.

Genel bakış olarak eğitimin kurum ve öğrenci düzleminde yer alan başarı veya başarısızlık değişkelerine takılan araştırmacı kesim, istatistiki verilerle (oluşturulmuş) mevcut durumun yüzeysel değerlendirmelerine ışık tutmaktadırlar. Oysaki öğrenci başarısının geleceğe yönelik süreçleri de kapsayan ve test yoluyla değerlendirmelerin ötesinde, analitik veri ve beceri ortaya koyabilen, tüm yetkinlikleri içine alan genel bir panoramayı içermelidir. Bu anlamda öğrenen, bilgiyi elde etme yolunu öğrenmekte, onu biçimlendirme ve yeni olgularla ilişkilendirme ve üretme süreçlerinde beceri sahibi olabilecektir (Yıldırım, 2001). Bunu sağlayan alt yapıyı inşa etmek elzemdir. Sosyal öğrenme ve duygusal öz bilinç ile olaylara yaklaşma becerisi ancak öz güven ve öz denetim becerilerinin etkin olmasıyla mümkündür. Ülkenin aradığı öğrenci profilinin de son zamanlarda sosyal iletişime açık yanının ön plana çıkarılmasının gerekliliği bu açıdan ülke politikalarında da önem taşımaktadır.

İleti Sorunundan Üreti Kültürüne Geçiş

*Anlamanın olduğu yerde öfke,
Öfkenin olduğu yerde anlama gelişmez.*
D. Cüceloğlu

Eğitim süreçleri içinde, uzun yıllardır tartışılan ve kronik bir sorunsal olarak eğitimcilerin belleğinde önemli bir yer tutan; eğitimin üretim mekanizmalarına ve süreçlerine katkısının olup olmadığı veya ne ölçüde olduğu, ya da olması gerektiği hususları tartışılmalıdır. Bunu sonucunun en keskin göstergesi, ulusal ve uluslararası kuruluşların araştırmalarına dayalı verilerin dökümleridir. Bu verilere göre ülkemizin eğitim sorunsalının öğrenci odaklı olmadığı, en azından sadece öğrenciye bağlı olmadığı; öğretmen ve öğretme süreçleriyle ilgili tutum ve metodik yaklaşımların da bu süreçte önemli bir rol oynadığı ortaya konmuş bulunmaktadır (Aydın, 2015). Bu bakımdan bilginin işlenmesi, üretilmesi ve yeni bilgi doğurgularına dönüştürülmesi eylemleri öğrenci, öğretmen ve okul üçgeninde verimlilik adına en çarpıcı dönüt olacaktır. Ancak ne acıdır ki bu beklenti, istenen biçimde gerçekleşmemiştir. Okul ortamında yetişen öğrencinin müfredata tabi süreçlerin tamamlanması sonucu üreten değil aktaran bir rol üstlenmesinden öte bir iş ve işlemler olmamıştır. Bunun en büyük nedeni, eğitim süreçlerinde sistemsal verilerin sorunlarının gerçeğinin de ötesinde, uygulamadaki tutumların bilgiyi üretmeye yönelik değil, taşımaya yani ileti kültürüne yatkın olması ve aktarım eylemlerinin üretim eylemlerinin önüne geçmesidir (Bülbül, 2021). Bu bakımdan öğrenci, ileti kültürüne odaklanmış ve bu alanda kendini şartlandırmış; bilginin sınav öncesi ve sınav esnasındaki dural-etkisiz durumu yığın bilgi formatı eğitimin denetlenebilir ve istenen değeri! olarak hafızalara kazınmıştır.

Oysa eğitimin, istendik davranış oluşturabilmesi için bilginin, öğrencinin düşünce süreçlerinde çoklu becerilerini etkin kılması; sorun- ihtiyaç aralığındaki ilişkileri çözümlene becerisi kazandırması ve öğrencide sonuçlara götürücü dürtüleri oluşturması/geliştirmesi amaçlanmalıdır. Diğer bir deyişle, eğitim ortamı sınav odaklı olmamalı; öğrenci bilgiyi sınav için bilgi/veri yığını olarak görmemeli ve sınava kadar götürülüp sınavda kâğıda dökülüp ve kendisinden kurtarılacak bir eylem uzantısı olarak anlamamalıdır. Ancak içinde bulunulan durum bunun tam tersini göstermektedir. Öğrenci malumat taşımakta, onu sınava kadar götürme zorunluğunu içinde hissetmekte ve taşıdığı/ezberlediği (belli ve geçici bir süre-sınav süresi- için) sınav kâğıdına aktarıp geri çıkmakta görmektedir eğitimin işlerlik akışını. Eğitimin amaçları ve misyonu içerisindeki beklentiler kuşağı ise bu biçimin çok ötesinde bir eylemi kapsamaktadır. Diğer yandan bu sorunsallaştırılmış süreç bilgiyi ve okul ortamını bir yük olarak gören öğrencinin kolayına gelmekte, mali ve geçim sıkıntısı sorunlarıyla çatışan öğretmenin motivasyonuna olumsuz etki ettiğinden, ona da kolaylığa kaçma yolu olarak görünmekte, okul ve yönetimi içinse sorunlarla uğraşmanın kurum üstü bir uğraşmayı ve ekstra bir yük ve enerji gerektirmesine nedeniyle, mesafeli olmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan sorun, esasen sorun olmaktan öte, ortam koşullarına bağlı bu hususa sahip çıkılmadığından sorunsallaştırılmış olarak ortada kalmaktadır. Sürece sahip çıkılmamakta ve her kesim kendi yalnızlığı ve kalıbı içinde kendince kaçamaklı yollarla süreci tamamlamaya koyulmaktadır (Cüceloğlu, 2018).

Yukarıda sayılanlar bağlamında eğitimde başarı ve dolayısıyla pratik yaşamın sosyal ilişkiler ağında başarı elde edilememektedir. Çünkü başarı, eğitimin bilgiyi yığın olarak öğrenciye aktarma ve sınav ortamında ondan tekrar geri isteme gibi kısır döngü içinde akış bulan bir süreç değildir. Tam tersine bilginin irdelenmesini, öğrenci, öğretmen ve güncel yaşamın ağında yeniden üretilmesini (yetkinlikler) gerektirir. Öğrencinin, özgün bakış açısından ve iç dünyasının süzgecinden geçirilmesini ve ihtiyaca bağlı olarak bilginin, yeniden kurulmasını, yeni üretimler inşa etmesini ve işlerlik kazanmasını temin eden becerileri ve düşünme süreçlerini içine almalıdır. Doğal olarak bu durum öğrenci ve öğretmen açısından hatta yönetim ve denetleme süreçleri bakımından ayrıca zaman, enerji ve güç gerektirdiğinden kolaylıkla sahlenebilecek bir süreç olamamaktadır. Eğitim de tam bu noktada sorunsallaş(tırıl)maya başlamaktadır. Çünkü eğitim süreci, diğer pek çok ihtiyaç unsurlarının yanında, özveri isteyen ve bu özverinin vicdan, sorumluluk ve aidiyete bağlı diğer değerlerle birlikte tamamlandığı bir eylemdir (Yaman, 2014).

Son yıllarda eğitimde istenen seviyeyi yakalama adına yapılan iyi niyetli ve katkı oranı yüksek göstergeli yapılanmalar ve yenilikler, süreci bu anlamda daha da sorunsal hale getirmiş ve öğrencinin rahat etmesinin anlaşılma biçimi tembelleşmesine evrilmiştir. Bu da eğitimde öğrenci profili açısından hedeflenen göstergelerin yakalanmasına engel oluşturmuştur. İşin içinden çıkma adına yapılan diğer çalışmalar, öğrenme ve üretme becerilerini tetiklemeyle yönelik olsa da öğrencinin ve velinin de süreç

dâhil edilmesiyle kolaylıklar ve rahatlık odaklı imtiyazlar, kazanılmış haklar olarak görülmüş, artık öğrenci ve veli kendine aitmiş gibi görülen ayrıcalıkların ve imkânların içinde kendini üretmesi gereken sorumluluk sahibi bireyler olarak değil de, yüklenilmesi ve taşınması gereken yük değer olarak algılamış ve kurumların üstünde yük olarak kalmıştır. Korku kültürünün eğitimde üretim süreçlerine olumsuz etkiler bıraktığı gerçeği, korkusuz eğitim süreçlerinin sorumlulukları da beraberinde yok ettiği gerçeğine dönüşmüştür. Oysa korkudan arı değerler kültürü, öğrencinin ve velinin öz bilinç, sosyal farkındalık ve sorumluluklarının bilincinde olmayı sağlayan alt yapı veya ön basamak olarak görülmesi istenmekte ve hedeflenmekteydi (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Yasal yaptırımlar, kurumsal yaptırımların hepsi, bu sözü edilen düzenin korunup kollanması için kamusal ve bireysel iyileştirmeler olarak görülmektedir. Sınırsız serbesti algısına dönüşen korku kültüründen uzak rahatlık anlayışı, sorumlulukları ve görevleri tercih meselesi haline getirmiş, öğrencinin ödev/yük/sorumluluk almadan, değer kazanmayı hak etme algısına dönüşmüştür (Cüceloğlu, 2020). Bu anlamda korku, düzenin güvencesidir. Fromm (2006), *bütün kötülüklerin ve savaşın temelinde yaşanmamış yaşamlar vardır*, derken iyi ve kötü olgularının değer yargıları ve felsefi doktrinler bağlamında, birey ve toplumun yaşamsal ahengine etki eden faktör olarak yaşanmamışlıkları görür. Yaşanmış gibi yaparak veya “mış” gibi yaparak kolaylıklar evreninde zorluklarla başa çıkmak, hayal olmaktan çok boşluğu beklemekten öteye gitmeyen bir kuruntu olacaktır. Cüceloğlu (2020), “ben ve “biz” ayrımında sosyal ilişkiler düzeninin neden korku odaklı biçimlendiğinin altını çizerken, bilinç ve öz bilinç ağında değerlendirilmesi gereken sosyal ilişkilerin iletişimsizlik açmazlarına vurgu yapmamaktadır Yanılığlar ve yanılışmaların algı formlarına olumsuz etkisini ve bunun insani ilişkilere olan olumsuz yansımalarının, iletişime dönük parazitlenmelerini öz yaşanmışlıklarla sarmallı biçimde somut veriler üzerinden ortaya koyamamaktadır Korku kültürü içinde sarmalanmış bireyin dış dünyayı algılama biçiminin sorunsal yanına insan ve eğitim bağlamında değinide bulunur: *Kalıplayan korku kültüründe yetişen birinin, kendisinin olmayan bir niyetten elde ettiği sonuç, kendine, içindeki temel duygulara bir anlam ifade etmeyecektir. Geliştiren saygı kültüründe yetişen birinin elde ettiği sonuç ise onun gönlünün muradını temsil edecek, onu duygulandıracak ve sonuç anlamlı olacaktır. Sanırım korku kültürünün ana-babasıyla saygı-sevgi-güven kültürünün ana-babasının en belirgin olarak ayrıldığı nokta çocuklarıyla ilişki kuruluş tarzları oluyor... Korku kültürünün ana-babaları çocuklarının hangi okuldan mezun olduklarına, hangi mesleği seçip ne mevkie geldiklerine, kimin kızı/oğluyla evlendiğine, hangi semtte nasıl bir evde oturduğuna çok önem verirler ve bu amaçla küçükken çocukları yönlendirirler.*

Yönlendirilmiş marazi bir duygunun uzantısı olan korku ile sosyal düzenin sağlayıcısı ve yaşamın ahenginin teminatı olan yaptırımlar odaklı korku/saygı ve sorumluluk bilinci, bu haliyle birbirinden ayrılmış olmaktadır. Yoksa çocukların sınırsız bir sosyal ağ içinde sınırsız serbesti ile ilişkilerine gelişigüzel alan tanıyarak diğer bireylerin sosyal yaşamlarından hak koparmaları ve onları yok saymaları anlamında bir hareket alanı, sorumsuzluk ve zorlama içeren bir tutum anlamına gelir ki bu sosyal yaşamın güven ortamını tesis etmek bir yana; bu yaşamın ahenk kodlarını temelden sarsan ve zedeleyen bir durumdur (Rousseau, 2009). Bu öz bilinç veya farkındalık kültürü içinde biçimlenen öğrenci, birey olma bilinciyle görev sorumluluklarının kendinden bir değer olarak yapılması gereken (istenen değil) görevler olduğu inancıyla ilet kültüründen sıyrılacak ve bilgiyi üretim süreçlerinde geçirmenin doğal bir iş ve işlem olduğu kanaatini yapılandıracaktır (Bülbül, 2011). Eğitimin, öğrenci üzerinden üretime dönük işlevi böylece sağlanmış olacaktır. Bilgi sınav için taşınan dural bir olgu değil, üretilmesi gereken bir değer olduğu anlaşılmış olacaktır. *Bir öğretmenin etkisi sonsuzluğa uzanır, onun etkisinin nerde nerede son bulacağını kimse bilemez* (Henry Adams). Bilgiyi taşınan bir yük değil, tartışılan ve sonuçta üretilen değer olarak benimseten güç olmalıdır öğretmen. Öğrenci bu gerçeğe inandırılmalı ve pratik olarak öğrenci, bu güce tanık olmalıdır. Bu nedenle “ben” çemberinden “biz” evrenine giden anlayışın inşa edilmesi öğretmenin gücüne bağlıdır. *“Ben” değil “biz” diyen güçlüdür. Toplum olarak “biz” kimliğimizi keşfetmek ve yaşatmak zorundayız. Barış, huzur, üretim, gelişim içinde özgürce yaşamamız, “biz” diyebilmemize bağlı* (Cüceloğlu, 2020).

İletişim, Başarı ve Aile

*Ruhu öldürmek, bedeni öldürmekten
Daha büyük cinayettir.*

G Hauptmann

Eğitim sorunsalı veya eğitimin, yapalım derken yöntem hatası nedeniyle sorunsallaştırılmasının diğer nedenlerinden biri de iletişimin yönetime dayalı sorunudur. Bu sorun çocuğun doğduktan hemen sonra aile içindeki çocuk algısı ve duygusal değerlendirme tutumuyla ilişkilidir. Doğu toplumlarıyla batı

toplumlarının en ayırt edici özelliği, batı toplumlarının rasyonel oluşu, buna karşın doğu toplumlarının ise duygusal yapılarıdır. Bu durumun sosyal yaşama, özellikle öğrenci/çocuk yaşamına önemli etkiler bıraktığı pratik yaşamın yansımalarından açıkça görülmektedir. İş yapabilirlik, başarabilirlik, üstesinden gelinebilirlik ve mutlu olunabilirlik gibi çocuk için geleceğe dönük yapıcı ve güven verici becerilerin yetkinlikler olarak sosyal yaşamın daha sonraki evrelerine çok olumsuz etkiler yapmaktadır (Kafka, 1994). Bu da özgüven duygusunun zedelenmesinden üstesinden gelinemezlik duygu patolojisine varana dek bir takım olumsuzlukları beraberinde tetiklemektedir (Hesse, 1990). Sağlık eğitimin temellerinin sağlıklı bireylere ve sağlıklı aileye dayalı olacağı gerçeğinden yola çıkarak, sağlıklı toplumun temelini ana unsurlarını sağlıklı iletişimin, hem bireyler ve hem de kurumlar arasında tesis edilmesiyle sağlamak mümkündür. Aile içinde yanlısalı bir anlayışla “sus” komutu üzerinden çocuğa biçim vermek hatası daha ilk çağlarda çocuğun dünya ve insan algısına olan temkinli ve güvensiz bakışının oluşmasına zemin hazırlamakta ve bu bozuk tutum daha sonra gelişerek bireyler arasında duygu göçüğüne yol açmaktadır. Neticede bu patolojik bir sorunsala dönüşmekte ve çocuk aileden aldığı bu olumsuz davranışı kendi yaşamının dokusuna istemeyerek de olsa giydirmek zorunda kalmaktadır (Carrel, 2019). Bu ise sorunsal bir yaraya dönüşmekte ve ileriki dönemlerde iletişim sorunu olarak çözümsüz kalmaktadır. Çünkü bilindiği üzere kemikleşmiş sorunsal tutumlardan vaz geçmek yaşamın ileriki safhalarında hiç kolay olmamaktadır. Sonuç olarak çocuk “sus” komutuyla yaşamının en hassas döneminde tanışmakla olgunluk döneminde tesis etmek istediği yaratıcı becerilerini işletmemekte ve eğitimin dış yapı ve imkân zenginliği içinde de olsa bu sorunsal karakteristik nedeniyle verimli bir süreç yaratılamamaktadır. Bu durumun, eğitim sorunu olarak değerlendirilmesi hatası ise diğer bir yanlış olgu olarak hayata girmekte ve duygusal tutum sorunundan kaynaklı yanlışlar eğitime mal edilerek; eğitimin açmazları şeklinde değerlendirilmekte ve eğitim sorunu diye çözüm aranmaktadır.

Oysa sözü edilen korumacı, duygusal, öngörüsüz tutumlar çocuğa katkı sağlamak bir tarafa çocuğun gizli becerilerinin de ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Eğitim psikologlarının sıkça vurguladığı gibi çocuk üstesinden gelme fitratıyla dünyaya gelmektedir (Cüceloğlu, 2005). Ancak doğal becerilerin sekteye uğratılması, özellikle koruyucu duygusallıkla bunun çocuk üzerinde denenmesi, çocuğun ileriki yıllarda okul başarısı bir yana, hayat başarı notunun düşürmekte ve sorunsal bir kişilik olarak toplumda yığın bireylerin sayısına katılmaktadırlar. Bu ise ülkeye insan kaynaklarının sağlıklı biçimde katkı sağlamamasına, enerji, zaman ve maddi kayıplara neden olmaktadır (Büyükdüvenci, 1987). Bu bakımdan çocuk eğitimi denmeden öncelikle çocuğu eğiten ailenin eğitiminden söz etmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda öz kaynaklara eğilmek ve tarihsel verilerin titizlikle incelenerek; çocuk eğitimi süreçlerini güncel koşullarla sentezlenerek yeni ihtiyaçlarla birlikte yeni bir varlık ve yapı ortaya koyması gerekmektedir (Akyüz, 2012).

Küçük adamlar olan çocukların düşünce dünyalarının dikkate alınmasının gerekliliği son yıllarda yapılan araştırmalar eşliğinde kendini önemsetmektedir. Çocuk dünyası, felsefe dünyasının bir diğer açılımı olarak kendini göstermektedir (Manav, 2018). Onların anlamsız gelen tutum ve söylemlerini önemsemek, onlara verilecek kişilik ve kimlik anlamına geleceğinden, farkındalık duygularının ve buna bağlı olarak da öz güven ve öz denetim becerilerine olumlu katkılar sağlayacaktır (Özcan, 1014). Denetim odaklı korku kültürü bu sayede yerini gelişim odaklı değerler kültürüne bırakmış olacaktır (Cüceloğlu, 2018). Unutarak öğrenme ilkesi gibi yanılarak öğrenmek de öğrenme süreçlerinde gelişim ve yapılandırma becerileri bakımından önem taşımaktadır. Ev ortamında, çocuğun hatalarından ve becerilerinin tam gelişme evresinde olmasından kaynaklı kimi yıkım ve döküm içeren davranışlarını aşırı tepki göstermeden karşılamak yerinde olacaktır. Bu ortamda en yapıcı davranış, çocuğun hatasının hata olarak normal yaşamın bir parçası gibi fark etmesine yardımcı olmaktır. Farkındalık duygusu, olumlu ve olumsuz davranışların ortak uzlaşma zemininde toplumsal davranış normlarına uygun olarak tanımlanmış biçimiyle çocuğun belleğine taşınmalıdır (Bilhan, 1991). Yapılması gerekenlerin ve yapılmaması gerekenlerin ayırıcılığına varma becerisini geliştiren çocuk yaşamın ileriki aşamalarında kendi isteği ile karar verebilme yetkinliğini kolaylıkla elde etmiş olacaktır. Bu haliyle eğitim süreçlerine katılması da çözüm odaklı eğitim süreçlerine ve dolayısıyla ülkeye artı değer olarak katkı sağlayacağı açıktır.

Topçu'ya göre; maarifin ve muallimin esas vazifesi ahlak ve şahsiyet sahibi insan yetiştirmektir. Günümüzde ailenin rolünün ahlak terbiyesinde gitgide azaldığı görülmektedir. Hatta Nurettin Topçu'ya göre ailenin hiçbir ehemmiyeti kalmadığı gibi, okul aile işbirliğinin çocuğun ahlaki gelişimine katkıda bulunmaya çalışması da probleme bir çözüm getirmeyecektir (Topçu, 2016). Çünkü okul ona göre hayatın dışında tutulmalıdır. Hâlbuki okul aile birliği ile okul hayata taşınmakta böylece istikbalin

gençlerini yetiştirmekten uzaklaşmaktadır. Ona göre okul, pratik hayatın uygulandığı alan değil; felsefesi, vizyonu ve ahlak nizamı olan, bu değerleri çocuğa kazandırırken aynı zamanda gençleri geleceğe hazırlayan bir kurum olmalıdır. Okul aile birliğinin eğitime faydadan çok zarar verdiğini şöyle dile getirmektedir “Okul aile birliği, mektebin istikbalinin ortadan kalkmış olduğunun bariz bir alametidir” (Topçu, 2016).

Sağlıklı çocukların, mutlu çocuklar olmasından geçtiği artık bilinmektedir. 2023 eğitim vizyonu içeriğinde de önemli bir yer alan “mutlu çocuklar” inşa etme projesi, bu yanıyla büyük değer taşımaktadır (2023 Eğitim Vizyonu, 2019). Değer, değerli olana tevdi edilmesi gereken duygu ve tutum odaklı her katmanı içermelidir. Değerli olduğu kanısına varmış çocuk, bu duygu etkisiyle yaratıcı Ben’ini farkındalık duygusu ile birleştirmesini de bilecek ve yaratım-üretim süreçlerine destek güç olarak ülkenin katma değerine değer katmasını da bilecektir. Aksi düşünülecek olursa kişiliği ve benliği yaralanmış çocuğun güvensiz ve tedirgin davranışlarının içsel travmaya dönüşmüş kişiliği ve nefret duygusu ile bütünleşmiş dış dünya algısı, tamamıyla toplumsal bir sorun ve eksi değer olarak dönüş yapacaktır. Sağlıklı iletişim temelinde aile ve özellikle öğretmenin gücünün farkında olunmasının katkıları ölçülemeyecek kadar büyüktür. Öğrencinin birey ve insan olarak inşasında en etkili güç öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenin öneminin öğrenci nezdinde önemsetilmesi eğitim sorunsalına önemli ölçüde çözüm getireceği de açıktır (Arslanoğlu, 2012). İnşa eden güç olarak öğretmen doğru ölçekli bir yöntem takip edemezse katkı sağlayamayacağı unutulmamalıdır. Öğrencinin okul başarısını değil pratik yaşamın tüm koşullarına yönelik, baş etme duygusu ile birlikte hayatta başarılı olma becerisini kazandıran lokomotif ancak öğretmendir. Ailesinden başlayarak okul-sınıf ortamında dayakla terbiye edilmeye çalışılan ve bir türlü terbiye edilemeyen (bu yöntemle asla terbiye edilemeyecek olan) öğrenci modeli ile gelişim odaklı değerler eğitimi sürecinden geçen iç ve dış dünya bileşenleriyle karakter oluşturmuş; sorgulayan, denetleyen, eleştiren ve anlamlandırma gücünü kendinde hissedebilen öğrenci modeli arasında, eğitimin yaratıcı beceri kazandırması noktasında büyük farklar olacağı kesindir. Cüceloğlu’nun (2018) kaleminden, “...evet, ailesinde dayakla terbiye edilmemiş bir öğrenci var. Onun insan olma onuru, duyarlılığı, cesareti ve yaratıcı zekâsı öğretmenleriyle sohbet ortamı” bulmasına yol açmış ve insan değerini, insan onuruyla ancak kazanmanın imkânlı olduğu bilincini elde etmiştir. Ortak payda olarak “insan olmak” gerçeğinden bakılacak olursa insani muamelelerden yoksun davranışlara maruz kalacak olan bir öğrenciden insani refleksler beklemek isabetli olmayacaktır. Bu haliyle sorunsallaştırılmış eğitim ve süreçleri, kendinden savunmalı bir sorun olarak ortaya çıkmış değildir, aksine bizzat insan olarak eğitim süreçlerinde öğrenciden sorumlu kişi olan eğitimcilerin/öğretmenlerin, sisteme iyileştirmeler diye entegre edilmiş kurallar ve davranışsal durumlarının sorunlu oluşu ve bu yüzden ilişkilerdeki iletişimin sağlıklı kurulamaması ve sağlıklı yaşam ağı oluşturulamaması nedeniyle sorunsallaştırılan eğitimin, çözüm arayışlarının da sorunlu kalmasına neden olmuştur.

Özbek (2004), sağlıklı toplumun oluşturulmasının sağlıklı eğitime bağlı olduğu değerine bir anı niteliğinde izler düşürürken şu sıralı düşüncelere yer verir: *Eğitimcinin görevi sınıf farklılığının yarattığı uçurumları yok etmek, her öğrenciyi aynı görmek olmalıdır. Yoksa farklı yaklaşımlar kıskançlık ve de derse ilgisizlik yaratacaktır. Kendi doğrularını çocuklara aktarmaktan vazgeçmeli yetişkinler, yaratılacak hoşgörü, özgürlük ve sevgi atmosferi onları çağın değerleriyle, gerçekleriyle yüzleşmesine ve iyiyi doğruyu, güzeli bulmalarına yardımcı olacaktır. Herkesin kendi doğrularını kendi kalıplarını onlara belletmeye çalışmaları onları bocalatmaktan başka bir şeye yaramayacaktır. Bu tutum, onlara sağlıklı, gerçekçi bakma olanağı vermeyeceği gibi onların kalıp içinde körelmesine ortam sağlayacak ve başka dünyalara açılım yapmalarını engelleyecektir.*

Eğitim olgusu yalnızca bir okuma yazma olgusu olarak algılanmamaktadır. İktisadın içindeki eğitimin taşıdığı amaç, beşeri sermayesi yüksek insanlar yetiştirmektedir. Bu bağlamda eğitime verilen önemde gün geçtikçe artmaktadır. Ülkeler artık eğitime yapılan harcamaları ve verilen emeği geleceğe dönük uzun vadeli yatırımlar olarak düşünmektedirler. Sadece parasal anlamda bir sermaye değil aynı zamanda beşeri sermayenin de önemi üzerinde durmaktadırlar. Bir ekonomide verimliliğin artırılmasında yalnızca parasal kavramlar makine ve teçhizatlar değil aynı zamanda insan faktörü önemli rol oynamaya başlamıştır. Bu insan faktörü de beşeri sermayesi yüksek, ülkenin yeni ürün ve teknoloji üretimini sağlayabilecek bir donanıma sahip olan değer olarak görülmektedir. Bu sebeple eğitim insanların bilgi düzeyini arttırmanın yanında aynı zamanda ülkelerin ekonomik kalkınmasına dünya ülkeleri ile rekabetten sağ çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Genel anlamda kalkınma ile eğitim olgusu arasında

sıkı bir bağ olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda ülkelerin gelişmişlikleri incelenirken de eğitim de temel alınan bu olgular ve durumlar değerlendirilmektedir.

İktisadi kalkınma, toplumsal gelişmişlik ve eğitim arasında pozitif bir bağ olmasının yanı sıra aynı zamanda eğitimin siyasi ve kültürel faktörlerle arasında da pozitif ilişkileri olduğu görülmektedir. Ülkeler özellikle ileri düzeyde kalkınmış ülkeler eğitime büyük önem vermektedir. Eğitime verilen önem sadece bireylerin okuma yazma bilmesi ya da bilgi edinmesi değil, aynı zamanda üretici ve yenilikçi beyinlerin gelişimine verilen önemle kendini göstermektedir. Bu sayede ülkede üretilen ürünlerin geliştirilmesi, yeni ürünler ve teknolojilerin üretilmesi ve bununla birlikte ülkelerin hem ekonomik hem de sosyal ve siyasi anlamda gelişmesinin meydana gelmesine büyük katkıda bulunmaktadır.

Eğitimde Yenileşme Süreçlerinde Öneriler

Eğitimin yenileşme süreçlerindeki paradigmasını daha da netleştirmek bağlamında, sorunun giderilmesine yönelik aşağıda verilen önerilerin dikkate alınması yerinde olacaktır.

- Öğrenmeyi öğrenme
- Düşünmeyi öğrenme
- Bilgi üretme, bilgiyi yığın veya malumat olarak değil, üretime açık uyaran olarak değerlendirebilme
- Problem çözme
- Bireysel çalışma, öğrenmenin kişiye özgü bir süreç olduğunu fark etme
- Benlik gelişimi ve kendini gerçekleştirme
- Sağlıklı iletişim süreçleri tanımlama
- Öğrenmenin kişiye özgü olduğunu fark etme
- Öğretme yerine öğrenme yaklaşımını öncelikleme
- Değişimin eskiteceği gerçeğini bilerek; yeniliklere ve değişimlere açık olma
- Yaşadıklarından öğrenmeyi bilme
- Özdenetim süreçlerini işlevsel kılma
- Toplumsal değer yargılarını öz değerlerle birleştirebilme
- Güven duygusu taşıma ve özgün düşüncelerin de geçerli olabileceğine inanma
- Başkalarını da kendisini de olduğu gibi kabul etme
- Yaşama özümsemek
- Çoğunluğun zorlamalarından çok kendi duygularını dinleme
- Sorumluluk alabilme ve karar verebilme yetisine sahip olma
- Yeni süreçleri denemekten çekinmeme
- Kendini gerçekleştirmede cesaretli olma
- Çevreyle etkileşim içinde olma ve düşünsel duyuşsal davranışsal değişimlere açık kalma
- Öğrenme öğrencinin yüksek düzeyde düşünmesine yönelik olarak düzenlenmelidir (Özden, 2022).
- Birey merkezli eğitimi öncelikleme
- Bilgi toplumunun ve küreselleşmenin getirilerine uyum sağlayabilme
- Bilginin dural bir olgu olmadığı, aksine yeniliğe yönelik itici bir güç olduğunu bilme
- Alışkanlıklardan kopmanın zor olduğu gerçeği dikkate alınarak; yeniliklere cesaretle yönelmeli
- Bilgi sahibi olmaktan çok onu pratik yaşamda kullanabilmeyi öğrenme
- Bilginin tek doğruya dayandılmayacağını fark ederek, değişimin uzantılarına bağlı üretilen doğruların doğrularını hesaba katma
- En önemli sorunlardan birini oluşturan ve uzun yıllar habise bir yara olarak kurumlarda öğrencini yanlış yönlendirilmesine yol açan ve onu öğrenme süreçlerinin dışına iten, bizde maalesef kasıtlı olarak yanlış yorumlanan “*öğrenci merkezli eğitim*” anlayışı, aslına döndürülmeli ve bu çarpık tutum aynı zamanda kaçamaklı görüntüsünden kurtarılmalıdır. Öğrenci merkezlilik, öğretmenin dönem başında yıllık konuları öğrenciler arasında dağılımını yaparak, öğrencilere haftalık ders anlatılmak şeklinde değil, aksine her konunun öğretmen tarafından güncellenerek, öğrenci ile interaktif ortamda eylemsel öğrenme metotları etkin kılınarak öğretim sürecinin ve dersin biçimlenmesi sağlanmalıdır. Sorgulama ve çözüm

üretme mekanizmaları aktif kılınarak; öğrencilerin ve özellikle öğretmenin/ders hocasının ilgili konuları irdelemesi ve irdeletmesi sağlanmalıdır.

- Sosyal zekâ ve buna bağlı olarak sosyal beceri duygularını geliştirici ders müfredatları oluşmalı ve öğrencinin sağlıklı biçimde sosyal hayata katılımı sağlanmalıdır.
- Müfredatlar oluşturulurken, sınırlı sayıdaki üniversitelerin kaynaklarıyla yetinmemeli, geniş tabanlı bir analiz ve danışma alanı oluşturulmalıdır. Ortak aklın kazanımlarının daha etkili olduğu unutulmamalıdır.
- Öğrencinin, öğrendiğini kullanabilme ve sınavabilme ortamlarına hazırlanması sağlanmalıdır.
- Pratik hayata dönük olmayan bilginin, yığından öte bir yük olamayacağı bilinmelidir. (Örneğin: Doğa sevgisi, insan sevgisi tanıtım programlarına rağmen neden başarılı olunamıyor doğayı korumada ve insana saygıda istenen saygınlık seviyesi elde edilemiyor).
- Görevler düşünme ortamlarının öğrenci algısı için daha uyarıcı olduğu gerçeği bilinmelidir.
- Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi canlı tutulmalıdır.
- Her ülkenin kendi yapısal ve fiziksel özellikleri olduğundan, söz konusu ülkenin çözüm modelleri diğer ülkeler için geçerli olamayacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle her ülke, kendi geçmişi/yaşanmışlığı ve deneyimleri ile beklenti ufkunu şekillendirmeli ve öz kaynaklarından çıkan modellerle sorunlarına çözüm alanları yaratmalıdır.
- Sınavla öğrenci alan okullar kademeli olarak azaltılması gerekliliği, okul sürecindeki beceri ve notların değerlendirmeye katılmalıdır.
- Dershane olgusundan ülkenin kurtulması, kendini inkâr anlamına gelen ve eğitimin kurumlardan kaynaklanan okul-dershane farkının sorunundan kurtulma zorunluluğu.
- Sınavla öğrenci alan okullar kademeli olarak azaltılmalıdır. Okuldaki eğitim sürecinde elde edilen kazanımlar, bilgi, beceri ve notların değerlendirmeye katılmasının sağlanması önemlidir. Bu sayede her kademede eğitimin içeriği/önemi canlı tutulmuş olacak ve öğrencinin geleceğe dönük motivasyonunun canlılığını koruması sağlanacaktır.

SONUÇ

Eğitimde yenileşmeler sürecinde ülke bazında içine düşülen açmazdan kurtulmanın yolunu sadece sistemsel aksaklıklara bağlamak doğru olmayacaktır. Eğitim sorunu çok yönlü ele alınmalı ve aksaklık oluşturan tüm parametreler iyi irdelenmelidir. Geleceğe yönelik yatırımların eğitim odaklı olarak düzenlenmesi sağlıklı bir eğitim politikası ve anlayışı ile temin edilecektir. Günöbirlik değişimler, genel anlamda sorunları daha da sorunsal hale getirdiği gerçeği dikkate alınarak; uzun vadeli ve öz kaynakları da içeren durum analizleri yapılmak suretiyle, geleceğe yönelik ve kalıcı çözüm getirecek biçimde sorunlar ele alınmalıdır. Özgün değerlerden uzak yenileşmelerin kurumsal bağlamda ve ülke genelinde yararlı olamayacağı gibi sorunların daha da artarak katlanmasına yol açacağı gerçeği gözden uzak tutulmalarıdır. İşi doğru yapmaktan çok, doğru olanın yapılmasına özen göstermek esas alınmalıdır. Eğitim politikaları üst düzeyde ve işin uzmanları tarafından ele alınmalı ve çalışma kadrolarının sık sık değişmesi önlenerek; uzun vadeli çözümlenmeler üzerinde dikkatle durulmalı ve işlemler bu biçimde sahaya sürülmelidir. Her ülkenin kendine özgü geçmişi, sorun odakları, gelişme düzeyi, ekonomisi gibi parametreler dikkate alınarak, eğitimde uygun yenileşme modelleri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi* (MÖ 1000-MS 2012). Pegem A. Yayınları.
- Arslandoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Nobel Yayınları.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Aydın, H. (2015). *Eğip bükmeden eğitim ama nasıl?* <https://bilimvegercek.com.tr/wp-content/uploads/2018/01/egitim-terbiye>. adresinden erişildi.
- Bilhan, S. (1991). Eğitim felsefesi. Kavram çözümlenmesi. *Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Bülbül, M. (2011). Edebiyatda felsefe felsefede edebiyat izleri (Ortak bir sorun olarak varolmanın yalnızlığı). Van *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20.
- Bülbül, M. (2021). *Eğitim Sorun(U)mu*, Farklı Bir Bakış. Çizgi Kitabevi.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi Yazılar*. Yargıçoğlu Yayınları.
- Carrel, A. (2019). *İnsan denen meçhul, Zamansız eserler*. The Kitap Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2005) *İçimizdeki çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenin bir bakar mısın? Öğretmenin gücü üzerine*. Final yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2020). *Korku kültürü, Niçin "mış" gibi yapıyoruz?* Remzi kitabevi.
- From, E. (2006). *Sevme sanatı*. Y. Salman ve Z. Tanrısever (Çev.), Payel yayınları.

- 2023 Eğitim Vizyonu, (2019). *Mutlu çocuklarla güçlü Türkiye*, MEB Yayınları.
- Hesse, H. (1990). *Çocuk ruhu, Gençlik güzel şey*. B. Necatigil ve K. Şipal (Çev.). Cem Yayınları.
- Kafka, F. (1994). *Babama mektup, Taşrada düşün hazırlıkları*. B. Necatigil ve K. Şipal (Çev.). Cem yayınları.
- Kaya, İ. ve Engin, O. (2007). Yükseköğretimde kaliteyi iyileştirme sürecinde öğrenci memnuniyetinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 106-115.
- Manav, F. (2018). *Eğitim felsefesi*, (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Orhan, O. Ayla, O. Ayhan, H. (2010). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (2. Baskı). Pegem yayınları.
- Özbek, Y. (2004). *Sağlıklı toplum sağlıklı eğitim*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özcan, A. F. (2014). *Eğitimin felsefi temelleri*. Eğitim bilimine giriş içinde. Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*, Eğitimde Dönüşüm (5. Baskı). Pegem yayınları
- Özlem, D. (2014). *Etik ahlak felsefesi*. Notes.
- Rousseau, J, J, (2009). *Emile ya da eğitim üzerine*. İ. Yerguz (Çev.). Say.
- Ulusoy, K. Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yaman, E. (2014). *Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar*. (3. Baskı), Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, R. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. Sistem Yayıncılık.

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 13

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİNİN
VELİLERLE YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹

Müjdat KAVRUK², Bilgen KIRAL³

Özet

Bu çalışma, 2022-2023 akademik yılında Aydın il merkezi ve ilçelerindeki, özel eğitim meslek okullarında görevli öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunları tespit etmek ve sorunlara çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma olup; durum çalışması desenindedir. Çalışmaya kartopu örnekleme yöntemi ile gönüllü sekiz öğretmen katılmıştır. Araştırmada, görüşme tekniğinden yararlanılmış olup; görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her görüşme, uygun bir şekilde kaydedilerek ses kaydı olarak saklanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda en önemli sorun olarak öğretmenlerin, velilerin özel eğitime bakış açılarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Velilerin öğretmenleri hem bir kurtarıcı hem de bir bakıcı olarak görmesi de yaşanan sorunlardan bazılarıdır. Ayrıca velilerin evde yapmaları gerekenleri ihmal ettikleri, çocuğun ödevlerini kendileri yapmaya çalıştıkları, yanlış eğitim verdikleri, iş birliği için yeterince istekli olmadıkları, engelli çocuğun temizliği konusunda yeterli özeni göstermedikleri, çocuğun eğitiminde yüksek beklenti içinde oldukları, çocukla ilgili bir sorun olduğunda okula şikâyet için gelme eğiliminde oldukları, çocuktan duyduklarını inanıp öğretmenler hakkında şikâyet ettikleri ve iletişimde aşırı ilgisiz oldukları da diğer tespitler arasındadır.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim meslek okulu, öğretmen, veli, sorun

GİRİŞ

Toplumda sağlıklı olan çocukların yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar da mevcuttur. Sağlıklı çocuklar gibi özel eğitime muhtaç çocukların da eğitime gereksinimi bulunmaktadır. Hatta özel gereksinimi olan çocukların eğitime daha çok ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu çocukların eğitim faaliyetleri özel eğitim olarak adlandırılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2020) göre özel eğitim "*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.*" Özel eğitim, birçok disiplinin bir araya geldiği bir etkileşim şeklidir. Bu yaklaşım, bireylerin akademik, iletişim, motor becerilerini artırmak; var olan önemli eksikliklerini, kusurlarını veya yaşadıkları zorlukları önlemek, azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi üzerine odaklanmaktadır. Özel eğitim, bireylerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir eğitim planı ve destek sağlayarak, onların en iyi şekilde gelişmelerini ve başarılı bir şekilde yaşama entegre olmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarını ve toplumda aktif bir şekilde yer almalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Özsoy vd., 2000).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) özel eğitime ihtiyacı olan birey; bireysel ve gelişim özellikleri nedeniyle akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak ifade edilmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi bu bireylerin bireysel ve gelişimsel yetersizliği mevcuttur. Yetersizliği olan bu çocukların uyum sağlamasını kolaylaştıran faktörlerden biri, çocuğun ve ailenin

¹Bu çalışma, Müjdat Kavruk'un Doç. Dr. Bilgen Kiral danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

²Uzman ögr., Atatürk Özel Eğitim Meslek Okulu, Efeler/Aydın, mujdatkavruk@gmail.com, ORCID: 0009-0001-1319-3986.

³Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD, Efeler/Aydın, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552.

ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olan destek hizmetleridir. Bu hizmetler, aileye rehberlik yaparak karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Aile, çocuk ile ilgili bilgilere sahiptir. Bu nedenle öğretmenler, en iyi yardımı almak için ebeveynlerle işbirliği yaparak programlarını hazırlarlar. Bu işbirliği, çocuğun öğrenme ve gelişme sürecinde ailenin desteğini ve katılımını teşvik ederek; çocuğun gereksinimlerine uygun olarak özelleştirilmiş bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Böylece, öğretmenler çocuğun uyum sağlaması ve potansiyelini en iyi şekilde geliştirmesini desteklemek için çalışmalarını planlar ve uygularlar (Timuçin, 2001).

Özel eğitimin bir ekip işi olduğu söylenebilir. Bu ekip aile ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Özel gereksinimli çocuğu hayata hazırlamak ve bu çocukların gelişimini tüm yönleriyle geliştirmek için çalışan ekibin, bir bütün olarak hareket etmesinin çocuğun üstün yararını gözetmek için ortak hareket etmeye çalıştığı ifade edilebilir. Ekipte yaşanan sorunlar, çocuğun eğitiminde problemlere neden olabilmektedir. Bu problemlerin önlenmesi ve proaktif yaklaşımla önlemlerin önceden alınıp eğitimin sorunsuz devam etmesi çocuğun gelişimi açısından önem arzedebilir. Çocuğun eğitimlerine okulda olduğu gibi evde de devam etmesi, aile ile iyi bir işbirliği yapmak ve karşılıklı iletişimlerini açık tutmak çocuğun gelişimi açısından fayda sağlayabilir. Bu sebeple ailelerle yaşanan sorunların kısa sürede çözüme kavuşturulması gerekir. Bu bölümde öncelikle özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerle ilgili alan yazın taramasına yer verilmiş, ardından toplanan veriler neticesinde özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar tespit edilmiş ve yaşanan sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri

Özel eğitim; yaşlılarından farklı, zekâ seviyesi düşük, kendisinden beklenen davranışı sergileyemeyen bireylere yeteneklerine uygun şekilde destek sağlayarak kapasitelerini en üst düzeye çıkararak, engelleri ortadan kaldırarak bireyin bağımsız olarak yaşaması için verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2005). Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için personel yetiştirme, program geliştirme, bu tür gereksinimi olan bireyler için uygun eğitim ortamları oluşturarak, eğitim verme işi devlete aittir (Kırıl, 2018). Bu eğitimlerle bireylerin yeteneklerine uygun destekler sağlanarak, kapasitelerinin en üst seviyeye kadar çıkmasına çalışılmaktadır. Aslında bu bireylerin topluma entegrasyonu, kendi başlarına hareket etme, bağımsız ve üretken bir birey olmasını desteklemek amaçlanmaktadır (Özel Eğitim Yönetmeliği, 2020).

Özel eğitim; özel gereksinime sahip bireylerin ihtiyaçlarını belirleyip, bu ihtiyaçlara uygun eğitim vererek, çevresiyle uyumlu, verilen görevleri yapabilen ve kimseye muhtaç olmadan yaşayabilen bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Özel eğitim, normal eğitimden farklı olarak bireyselleştirilmiş ve planlı bir öğretim yaklaşımı benimsemektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar genellikle kendiliğinden öğrenme yoluyla bilgi ve becerileri kazanırken, özel çocukların bu bilgi ve becerileri edinebilmeleri için öğretim sürecinin özel olarak planlanması ve uygulanması gerekir. Bu bireyselleştirilmiş yaklaşım, özel ihtiyaçlara sahip bireylerin eğitim sürecinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yönlendirilmesini ve değerlendirilmesini sağlar. Bu sayede, her bireyin potansiyelini en iyi şekilde geliştirmesi ve topluma katkı sağlaması amaçlanır (Ataman, 2005). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2020) özel eğitim hizmetlerinin amacı "*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*" şeklinde açıklanmıştır.

Özel eğitimin amaçlarının yanı sıra ilkeleri de vardır. Bunlar yönetmelikte geçen şekliyle aşağıda verilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020):

- (a) *Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*
- b) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*
- c) *Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*
- ç) *Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*

- d) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,
- e) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,
- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,
- ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması esastır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Eşitlik İlkesi: Her çocuğun eğitim hakkı vardır ve çocuklar ayırım yapmaksızın kabul edilmeli ve eğitim hakları her çocuğa sağlanmalıdır. Engeli olan çocuklara eğitim hizmeti sunmamak, onların eğitim haklarını ihlal etmek anlamına gelir (Ataman 2005).

Bütünlük İlkesi: Özel eğitim hizmetlerinin mümkün olduğunca genel eğitim ortamında ve toplumun geri kalanıyla birlikte sunulmasını savunur. Bu ilke, özel eğitim öğrencilerinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan genel eğitim öğrencileriyle etkileşim içinde olmasını teşvik eder (Ersoy ve Avcı, 2000).

Her Çocuğun Hakkı İlkesi: Tüm çocukların eşit ve adil bir şekilde eğitim hizmetlerine erişimini sağlamayı hedefler. Her çocuğun, yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve potansiyeline uygun bir şekilde eğitim alması için gerekli desteklerin sağlanması gerektiğini vurgular. (Cavkaytar ve Diken, 2012).

Bireysellik İlkesi: Özel eğitim öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının farklılıklarını tanır ve bu ihtiyaçlara uygun öğretim yaklaşımları ve materyaller sağlar. Öğrencilerin güçlü yönleri ve ilgi alanları da dikkate alınırken, zayıf yönleri üzerinde çalışılır ve desteklenir. (Özsoy vd., 2000).

Erken Müdahale İlkesi: Özel eğitimde erken müdahale önemlidir. Erken dönemde müdahale edilerek çocuğun gelişimi desteklenir ve olası sorunlar önceden tespit edilir (Cavkaytar ve Diken, 2012).

İşbirliği İlkesi: Özel eğitim, tüm paydaşlar arasında işbirliğini gerektirir. Öğretmenler, aileler, uzmanlar ve diğer ilgili kişiler arasında etkili iletişim ve işbirliği sağlanarak çocuğun eğitimi desteklenir (Ataman, 2005).

Erken Başlama İlkesi: Özel eğitim programlarının ve kaynakların bu bireylerin gereksinimlerine mümkün olan en erken aşamada başlamasını sağlar. Erken dönemde müdahale edildiğinde, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve yaşamlarında daha fazla bağımsızlık kazanmalarında olumlu etkisi vardır (Cavkaytar ve Diken, 2012).

Bireysel Hizmet İlkesi: Her bireyin özel gereksinimlerine göre bireysel olarak tasarlanmış ve sunulmuş eğitim hizmetleri alması gerektiğini vurgular. Bu ilke, her bireyin eğitim ihtiyaçlarının farklı olabileceğini ve bireysel farklılıkların gözetilmesi gerektiğini ifade eder (Cavkaytar ve Diken, 2012).

Süreklilik İlkesi: Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaşamları boyunca sürekli destek almaları önemlidir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, okul dışı ve yaşam boyu eğitim aşamalarında özel eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Bu aşamalardan herhangi birinde özel eğitim hizmeti eksik kalırsa, engelli birey bundan zarar görebilir (Ataman, 2005).

İşbirliği ve Eşgüdüm İlkesi: Bireyin eğitim ve destek hizmetlerinin tutarlılık içinde ve koordineli bir şekilde sunulmasını sağlar. Bu sayede bireyin gereksinimlerine uygun ve etkili bir özel eğitim deneyimi sağlanabilir (Özgür, 2004).

Merkezi Planlama İlkesi: Özel eğitimin planlanması ve yürütülmesi tek elden yapılmalıdır. UNESCO'nun önerisi doğrultusunda, özel eğitim hizmetlerinin planlanması Milli Eğitim Bakanlığı ve Bakanlığa bağlı kurumlara aittir (Özsoy vd., 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği (2022) doğrultusunda, özel gereksinimli birey, bedensel, zihinsel, kişisel ve duygusal gelişimlerinde engeller veya üstün özellikler gösteren, yaygın ve örgün eğitimden yeterince faydalanamayan, akranlarına göre ek destek çalışmalarına ihtiyaç duyan bireylerdir. Her bireyin kendi benzersiz zorlukları vardır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin engel durumlarına göre yaşadıkları zorluklar mevcuttur. Bu zorluğu yaşayan sadece çocuklar değildir. Aileler de bir takım zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Keçeli Kaysılı, 2008). Bu duruma sahip çocuğu olan aileler psikolojik, duygusal, sosyal, ekonomik ve fiziksel bir takım güçlükler yaşamaktadırlar.

Tabiki bunlar da çocuğun engel durumuna, ebeveynin yaşına ve sosyoekonomik düzeyi gibi pek çok farklı duruma göre değişmektedir (Aysan ve Özben, 2007).

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların aileleriyle ilgili yapılmış bir takım araştırmalar mevcuttur. Örneğin Evcimen (1996), bu ailelerin gereksinimlerini; Dönmez vd. (2000) ailelerin beklenti ve endişelerini; Özşenol vd. (2003) bu ailelerin işlevlerini, anne-baba rollerini, duygusal durumlarını, birbirlerine karşı tavırlarını, çocuğun gelişebilmesi için birlikte nasıl hareket etmeleri gerektiğini; Aysan ve Özben (2007) özel gereksinimi olan anne babaların yaşam kalitelerini, depresyon düzeylerini, yaşam doyumu ve kullanılan başa çıkma stratejilerini araştırmışlardır. Ayrıca özel eğitimle ilgili öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmalar da mevcuttur. Karasu ve Mutlu (2014) tarafından yapılan çalışma öğretmen perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunları ele almış olup; sorunlardan bir tanesi de öğrenci velileriyle yaşanan sorunlardır. İlgili araştırmada ailelerin çocuklarıyla ilgili sorumluluk bilincinde olmadıkları, beklentilerinin ya çok düşük ya da çok yüksek olduğu ve ailelerle iletişimde sorunları yaşandığı tespit edilmiştir. Gündüz ve Akın (2015), özel eğitim okullarında yaşanan sorunları; Kılıç (2020), özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Kılıç'ı araştırmasının bir bölümünde velilerle yaşanan sorunlar ele alınmış olup; bunlar engeli kabullenmeme, ilgisizlik, fazla beklenti, fazla müdahale, destek eksikliği, eğitim ve bilinç eksikliği, ekonomik ve diğer sorunlar olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Himmetoğlu vd. (2022) tarafından yapılan araştırma özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmiş olup; bu sorunlardan oluşturulan bir tema toplumun ve ailelerin bilinçsizliğinden kaynaklanan sorunlar olarak tespit edilmiştir. Bu temanın içerisinde alt kategoriler ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri, çocuklarının durumunu kabullenmemeleri, toplumun çocuğu ve aileleri dışlaması, toplumun ve ailelerin öğretmenler üzerinde baskı oluşturması olarak tespit edilmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa sahip olmak aileler için zordur (Sarısoy, 2000). Bu sebeple okul ve okulda verilen eğitim çok önemli olup; bu çocukların eğitiminin okul ve aile paralelliği olması gerekmektedir. Bu da ancak velilerle kurulan nitelikli iletişimle mümkün olabilmektedir. Ancak zaman zaman öğretmenler ve veliler arasında sorunlar yaşanabilmektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Bu sorunların neler olduğunun tespit edilmesi, sorunların çözümü için önemlidir. Bu sebeple bu çalışmanın hem öğretmenlere hem velilere hem de öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple yapılan bu çalışma özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm önerileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1-Özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2 Özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin veliler ile yaşadıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerileri bulunması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desendir. Durum çalışması, tek bir durum ya da olayın derinlemesine olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca birinci yazarın uzun yıllardır özel eğitim okullarında çalışıyor olması var olan durumu gözlemlemesini de sağlamıştır.

Katılımcılar

Çalışma, 2022-2023 akademik yılında Aydın il genelinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü kadın, dördü erkek; altısı lisans, ikisi yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin kıdem yılı altı ile on yıl arasında bir kişi, on bir ile on beş yıl arasında beş kişi ve on altı ile yirmi yıl arasında iki öğretmen olmak üzere toplam sekiz öğretmenle çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları seçilirken, ölçüt ve kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu araştırmadaki ölçüt, katılımcı öğretmenlerin özel eğitim meslek okulunda görevli olmasıdır. Kartopu örnekleme ile de öğretmenlerin diğer katılımcı öğretmenleri araştırma için önermeleridir.

Veri Toplama ve Analizi

Çalışmada, bulgular yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından alan yazına bağlı bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formuna, uzman görüşleri ve pilot görüşmeler sonrasında son şekli verilmiştir. Aydın merkez ve ilçelerindeki özel eğitim meslek okulunda çalışan sekiz özel eğitim öğretmeni bu çalışmaya katılmıştır. Okullardan ilk olarak bir özel eğitim öğretmeni rastgele seçilmiştir. Çalışmada kartopu örnekleme yöntemi kullanıldığı için ilk görüşmeciden bir öğretmen tavsiye edilmesi istenmiş ve bu şekilde, öğretmenlerin birbirlerini tavsiye etmesiyle diğer özel eğitim öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Ses kaydına alınan görüşmeler yazıya geçirilmiştir. Her yanıtın dökümü ortalama iki sayfa sürmüştür. Ardından verilen cevaplar listelenmiştir. Kod listelerinin oluşturulduktan sonra içerik analizine başlanmış, kategorilendirmeler yapılmıştır. Her öğretmene Özlem, Çağ Duru, Sezer gibi kod adlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formu, Eğitim Yönetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş, bir Türkçe öğretmeni tarafından okunmuş sonrasında iki özel eğitim öğretmeni tarafından incelenmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler araştırmaya katılmamıştır. Ön uygulama sonucunda, sorularda herhangi bir sorun olduğu görülmemiştir, cevapların birbirleriyle çelişmediği ve katılımcılar sorulara cevap vermemekte tereddüt etmediği tespit edilmiştir. Bu durumda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bu formdaki bilgilerin gizliliği araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiş, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Katılımcılara kod adlar verilerek, kimlik gizliliğine hassasiyet gösterilmiştir.

Etik kurul izni

Çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 30.05.2023 tarihli etik kurul izni ile yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerin Veliler ile Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler içerik analizi ile çözümlendikten sonra aşağıda verilen Tablo 1 oluşturulmuştur

Tablo 1

Sınıftaki öğrenci sayıları

Sınıftaki öğrenci sayıları	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
	6	6	6	5	7	5	7	7

Tablo 1'e göre sınıftaki öğrenci sayıları iki sınıfta beş, üç sınıfta altı, üç sınıfta yedi kişidir. Tablo 2'de öğretmenlerin öğrenci velilerinden kimlerle görüştikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen ile veli görüşmeleri

Öğretmen veli görüşmeleri	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
Anne	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Baba	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Anneanne	✓		✓					✓
Rehber P.	✓		✓					

Tablo 2'de öğretmenler özel durumlar dışında olarak anne ve baba ile görüşmeler yaptıkları belirtmişlerdir. Bu durumu Çağ Öğretmen: "Bir öğrencimin hem annesi hem babası birlikte. Bir tanesi anneannesiyle birlikte yaşadığı için anneannesiyle konuşuyorum. Biri sadece babası. Diğeri de Sevgi Evleri'nde yaşadığı için oradaki rehberlik öğretmeniyle görüşüyorum." diye belirtmiştir. Mesut Öğretmen: "Öğrencilerimin daha çok anneleriyle görüşüyorum çünkü ilaç kullanan öğrencilerim olduğu için ve bu ilaçların kullanım saatleri sabaha denk geliyor, öğrenciler o saatte okulda oluyorlar"

anneler hangi ilacın hangi saatte kullanıldığına babalara göre daha hâkimler bu yüzden görüşmelerim çoğunlukla anneye oluyor.” diye belirtmişlerdir.

Tablo 3’te öğretmenlerin velilerle hangi iletişim yollarını kullandıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen ile veli arasındaki iletişim yolları

İletişim yolları	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
Telefon	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Whatsapp		✓				✓		
Yüz yüze	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 3’te öğretmenlerin hepsi velilerle telefon ve yüz yüze görüşmeler yaptıklarını belirtmişler sadece iki kişi bunlara ek olarak Whatsapp’ı kullandıklarını belirtmişlerdir. Yağmur Öğretmen : “Telefonla daha çok iletişime geçiyorum. Önemli bir olay olduğunda velileri okula çağırıyorum. Bazen de velilere Whatsapp mesajları atıyorum. Ayda iki defa da muhakkak tüm velileri çağırıyorum, veli toplantısı yapıyorum.” Duru Öğretmen: “Genelde yüz yüze tercih ediyoruz ama velilerimiz yoğun çalışma temposundan dolayı bazen de ilgisizliğinden dolayı genel itibariyle telefonla görüşüyoruz, bazen de Whatsapp mesajları atıyorum. Çağ öğretmen: “iki öğrencimin sadece annesiyle iletişim kurabiliyorum. Bir öğrencimin hem annesi hem babası birlikte. Bir tanesi anneannesiyle birlikte yaşadığı için anneannesiyle konuşuyorum Biri sadece babası. Diğeri de Sevgi Evleri'nde yaşadığı için Oradaki rehberlik öğretmeniyle görüşüyorum.” şeklinde belirtmişlerdir. Tablo 4’te Öğretmenlerin veliler ile görüşme sıklığı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen ile veli arasındaki görüşme sıklığı

Görüşme sıklığı	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
Haftada bir			✓		✓		✓	
İki haftada bir		✓	✓			✓		✓
Ayda bir	✓	✓		✓				
Gerektiği Durumda	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 4’e göre öğretmenlerin hepsi gerektiği durumlarda görüştüğü bunlarda zaman belirtmediklerini göstermiştir. Üç öğretmen rutin olarak haftada bir, üç öğretmen rutin olarak iki haftada bir ve üç öğretmende ayda bir rutin olarak görüştiklerini belirtmişlerdir.

Yağmur Öğretmen bu soruya “Bütün velilerle iki haftada bir defa muhakkak görüşme yaparım. Bepete bir düzenleme yapmam gerektiğinde ya da öğrenci ile ilgili bir sorun olduğunda velilerle görüşmeler gerçekleştiririm.” Özlem Öğretmen: Rutin görüşme ayda bir görüşülüyor. Genel olarak ama bir sorun olduğu zaman arayabiliyorum. Her zaman arayabiliyorum.” Mesut Öğretmen: “İlaç kullanan ve sabah ilacını almamış öğrencim için velimin kendisi iletişime geçiyor o esnada kısıtlı da olsa bir görüşme gerçekleştiriyoruz ama onu dışındaki öğrencilerim için haftada bir iki defa görüşmelerimiz oluyor veya öğrencilerimin o günkü durumuna göre ders bitiminden hemen sonra veliyi bilgilendirmek amacıyla kendim iletişime geçiyorum”. Şeklinde belirtmişlerdir. Tablo 5’te öğretmenler ile veliler arasında yaşadıkları erişim sorunları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 5

Erişim sorunları

Erişim sorunları	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
Arandığında ulaşılamama				✓		✓	✓	✓
Duyarsız olma		✓			✓			
Müsait olmama		✓		✓		✓		
Çocukları hakkında sorun duymak istememeleri			✓					
İş yerinden telefon kullanmamaları				✓				
Geç geriye dönmeleri				✓			✓	✓

Tablo 5’te öğretmenlerin geneli velileri ilk aradıklarında ulaşamadıklarını belirtmişler. Bunlara ek olarak geriye geç dönmeleri, müsait olmadıkları ve duyarsız oldukları için ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Mesut Öğretmen: “genel anlamda yaşamıyorum ama annelere ulaşamadığımda babaları arıyorum ve onlarla annelerle olduğu kadar verimli görüşmeler gerçekleştiriyorum çünkü başından savmaya çalışıyorlar direk anneleriyle görüşün tarzında ya da şuan işim var gibi”

Sezer Öğretmen: “Ben kendi öğrencilerim hakkında açıklayayım benim 2 öğrencim köyde yaşıyor aileleri hayvancılıkla ve çobanlık yapıyor onları gün içinde aradığımda ulaşılmıyor telefonlar çekmiyor bazen çalıyor açılmıyor akşamları da dönüş olmuyor. Başka bir öğrencimin anne baba ayrı öğrenci anneyle beraber yaşıyor anne iş yerinde çalışıyor öğrenci ilaçlarını düzenli içmediği zaman sara krizi geçiriyor. Okulda sara krizi geçirdiği zaman arıyoruz. Hocam işteyim izin alamıyorum kendisine gelir biraz dinlensin diyor ambulansı aramayın düzelir kendine gelir diyor, işten izin alması zormuş ve ambulansla hastaneye gittiğinde yanına gitmek zorunda olduğu için ambulansı aratmıyor. Biz aradığımız zamanda telefonu açmadığı zamanlar oluyor. Diğer iki velimle sorun yaşamıyoruz.”

Berat Öğretmen: “erişim sorunu yaşadığımız oluyor, hem annesi hem babası çalışan öğrencilerimiz var bu tür durumlarda erişim daha da zorlaşıyor. Kırsal kesimde yaşayan çekmiyor. Bu tür durumlarda akrabalarıyla velilere ulaşmaya çalışıyoruz. Velilerin çocukları için ayırdıkları zaman sınırlı olabiliyor bu tür durumlarda velilere erişim sorun oluyor.” Duru Öğretmen: “Bazen yaşıyoruz. Bazı velilerimiz çok duyarsız oluyor, ilgilenmek istemiyor. Mesela bir velimiz vardı. Bu kendi normal öğrencisiyle normal okula giden bir çocuğuyla daha çok ilgileniyor. Onu toplantısı var. ona gideceğim hocam buraya gelemem diyor. Hani orada bir sorun yaşıyoruz. Genelde özel eğitimi bitirmişlik oluyorlar” Çağ Öğretmen: “telefon ile her öğrencimin velisine ulaşabiliyorum. Görüşmeye çağırdığımda bazı velilerin müsait olmadıklarını söyleyerek ertelemeye çalışıyorlar. Çocukları ile ilgili sorunları duymak istemiyorlar sanırım. Ve bizim tek başımıza çözebileceğimize inanıyorlar”. Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 6’da çalışmadan ortaya çıkan bulgular doğrultusunda yaşanan sorunlar tablolaştırılmıştır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunlar

Yaşanılan Sorunlar	Öğretmen Görüşleri	n
İletişim sorunları	Arandığında ulaşamama geri dönüş olmama	12
	Duyarsız olma	3
Velilerin okul ve öğretmenden beklentileri	Öğretmenden beklentileri	10
	Okuldan beklentileri	7
	Özel eğitimi bilmemeleri	14
Velinin sorumlulukları	Öz bakımın yapılmaması	4
	İşbirliğinden kaçması	7
	Sorumluluk vermekten kaçması	6
Velilerin eğitime karşı duyarsızlığı	Yanlış kaynaklardan öğrendiği yanlış bilgiler	6
	Okuldaki aile eğitimlerine katılmaması	8

Tabla 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunları dört başlık altında gruplanmıştır. *Öğretmen - Veli İletişiminde Yaşanan Sorunlar* kapsamında; araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konu hakkında aradığımızda telefonlar açılmıyor yoğunluğu bahane edip geri dönüşler geç olduğunu söyledi. Katılan öğretmenlerin tümü öğretmen veli arasında genelde öğrencinin söylediklerine inanıp öğretmenle veya idare ile çözüm yerine şikâyetçi bir tavırla iletişime geçiyorlar. Yağmur Öğretmen: “Bazı veliler öğrenciler okulda olmamış bir olayı olmuş gibi anlatabiliyor ve veli buna inanıp okula sinirli bir şekilde gelip şikâyetçi olabiliyorlar” dedi. Özlem Öğretmen “okuldan veya öğretmen tarafından arandıklarında çocuklarının bir olumsuz davranış yaptığını bunun için arandıklarını düşünerek açmıyorlar” diye belirtmiştir.

Velilerin Okul ve Öğretmenlerden Beklentileri kapsamında; veliler öğretmenin çocuk üstünde etkisinin çok olduğunu sihirli bir değnek varmış ve herşeyi düzelteceğini görmektedir. Bunun sebeplerinden biri de Özel rehabilitasyon merkezleri velilerin beklentilerini çok yükseltmeleri. Öğrenci çekmek için yüksek beklentiler söyleyerek velilerin beklentilerini arttırmaktadırlar. Öğretmenler okulda gerçekleri söylediğinde velilerde bir güvensizlik, öğretmenin yeterince iyi olmadığını gibi birtakım düşüncelere kapılmaktadırlar. Bu bazen öğretmeni bir sağlıkçı gibi tedavi eden biri gibi görmektedir. Öğretmenler velilerin okulu bir bakım yeri öğretmeninde bir bakıcı olarak görmektedirler. Çocukların evden uzaklaşıp okulda olmaları kendileri için bir rahatlama bir ödül olarak görmektedirler. Çocukların hasta olduğu zaman bile okula göndermektedirler. özel eğitim hakkında, işleyişi hakkında, kullanılan yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmamaları öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır.

Velilerin Sorumlulukları kapsamında; bazı aileler öğrencilerin kişisel temizliklerini hiç dikkat etmemektedirler. Okulda öğretmen ilgilenir söyler diye kendileri ilgilenmemektedirler. Özel eğitim öğrencileri kişisel bakımlarını diğer öğrenciler gibi yapamadıkları için ekstra dikkat edilmelidir. Veliler kendilerine vakit ayırmak için çocukları tablet, telefon ve televizyon karşısında vakit

geçirmelerini izin vermektedirler. Öğretmenler tarafından eve verilen ödevlerle ilgilenmemektedirler. Öğrencilerin yapabileceği işlere yaptırmamaları hata yaptıklarında kendilerine daha fazla iş çıkacağı için sorumluluk vermekten kaçınmaktadırlar. Sezer Öğretmen: “Geçen hafta okul müdürümüz whatsapp gurubundan bir paylaşım yaptı. Okulda bazı kız çocukların başlarında sirke gözükmiş yayılmadan önlemimizi alalım diye. Bizde ailelere mesaj attık. Bu gibi öz bakım konularında özen göstermemektedirler.” diye belirtmiştir.

Velilerin Eğitime karşı duyarsızlığı kapsamında; veliler özel eğitime karşı bilgilerinin sınırlı olduğunu ve kulaktan duyma yanlış bilgiler ile öğretmenleri zorladıkları görülmektedir. Okullarda yapılan eğitimlere katılmadıkları. Güvenilir olmayan internet siteleri, sosyal medya ya da kulaktan duyma yalan yanlış bilgileri daha kolay inanıyorlar. Duru Öğretmen: “Aile eğitimi konusunda rehberlik servisimiz çalışmalar yapıyor 120 öğrenci velisinden sadece 1 veli katıldı.” diye belirtmiştir. Tablo 7’de öğretmenlerin veliler ile yaşadıkları sorunlarına karşı çözüm önerileri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 7

Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
Velilerin okula gelmelerini sağlamak	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Veli eğitimleri verilmesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Çocuklarla verimli vakit geçirmelerini sağlamak			✓					
Ev ziyaretleri yapmak		✓		✓		✓		✓

Tablo 7’de öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarının çözüm önerisi olarak veli eğitiminden geçtiğini belirtmişlerdir. Velilerin okula gelmelerini sağlamak ve ev ziyaretleri yapmakta sorunlara çözüm önerisi olarak verilmiştir. Özlem Öğretmen: “Velilerin daha sık okula gelmesi, okula gelince eğitim, veli eğitimleri çok önemli. Bunların daha sık yapılması, haftada bir en az bütün verilere öğrencilerimiz genel sorunlarıyla ilgili eğitimler verilmesi, davranış sorunlarıyla eğitim verilmesi ergenlikle eğitim, temizlik sorunlarıyla ilgili eğitimler vermeleri gerekiyor. Eğer böyle olursa veliler de daha çabuk bilinçlenir diye düşünüyorum.” Duru Öğretmen: “Aile eğitiminden geçiyor, aile eğitimi olabilir. Bunlar böyle düzelebilir ama aile eğitimi konusunda da rehberlik servisimiz çalışmalar yapıyor. Eğitimi düzenliyor. Gelen 120 tane öğrencimizden bir tane veli geliyor. Hani kafa yapılarının birazcık değiştirmek Bakış açısının değişmesi lazım her şeyden önce. Rehber öğretmenle ev ziyaretleri yapılabilir tabi bunun için velinin uygunluk durumuna bakılması lazım. Bazı velilerin anne ve baba çalıştığı için mesai saatleri arasında gitmek zor olur.”

Sezer Öğretmen: “İyi şekilde verilen aile eğitimiyle bu sorunu çözebileceğine inanıyorum. Ayda bir yapılacak ev ziyaretleriyle hem öğrencinin takibi hem de velileri bilgilendirerek sorunları çözebileceğimi düşünüyorum. Veliler okulu bir sorun olarak değil de öğrencilerle eğlenceli vakit geçirecek bir yer olarak görmelerini sağlamak lazım. Bunun içinde pilav günü etkinliği piknik gibi etkinlikler yapılabilir.” Yağmur öğretmen: “Veliler için de konferanslar düzenlenmelidir, özel eğitim hakkında veliler bilgilendirilmeli ve çocuklarının gelişimi için eğitim verilmelidir. Çünkü çoğu özel eğitim hakkında yanlış bilgiye sahip. Ev ziyaretleri yapılabilir. Ben şahsen ev ziyaretlerini çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci üzerinde olumlu bir etki yapıyor.”

Berat Öğretmen: “Velilerin bilinçlendirilmesi gerekir. Bunun sağlanması için de veli eğitim programlarına etkin katılımları sağlanmalıdır. Okula daha çok gelmeleri konusunda teşvik edilebilirler. Defne Öğretmen: “Düzenli görüşmeler yapılabilir bu görüşmelerde öğrencinin performans düzeyine dair bilgileri ayrıntılı gösterip veliyle işbirliği içinde çalışılması gerektiğine ikna edilebilir. Görüşme saatleri ayarlanabilir, velilerle öğrenciler için ailecek yapabilecekleri örnek uygulamalar sunulup uygulamaları istenebilir. Velilere bakış açısı kazandırmaya çalışılabilir. Öğrencilerin öz bakımlarına dikkat etmeleri ve yardım etmeleri gerektiği hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.” şeklinde belirtmişlerdir. Tablo 8’de öğretmenlerin velilerle çözülemeyeceğini düşündüğü sorunlar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 8*Çözülemez sorunlar*

Çözülemez sorunlar	Özlem	Duru	Çağ	Sezer	Mesut	Yağmur	Berat	Defne
Görev vermekten kaçınmaları	✓		✓			✓		
Öğrencinin düzeleceğini düşünmeleri	✓				✓			
Özel eğitime bakış açıları	✓	✓		✓		✓	✓	✓
Çocukları kabul etmeleri		✓	✓					✓
Yanlış kaynaktan yanlış bilgi edinmeleri				✓				
Yüksek Beklenti					✓		✓	

Tablo 8’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerin özel eğitime bakış açılarının değişmeyeceğini belirtmişlerdir. Öğrenciye görev vermekten kaçınmaları ve çocukları olduğu gibi kabul etmediklerini de belirtmişlerdir. Özlem Öğretmen: “*Velilerimizle öğrencilere, çocuklarına sorumluluk vermekten çok kaçınıyorlar. Ev işi yaptırmaktan bir görev vermekten çok korkuyorlar. Çünkü yapamayacaklarını düşünüyorlar. Hata yapıp tek kendilerinde sorun olacağını düşünüyorlar. Ama bence daha fazla sorumluluk verilmeli. Böylece çocukların hayata daha çabuk adapte olmaları sağlanabilir. Velilerin bakış açıları öğrencinin düzeleceğini inanmaları.*”

Duru Öğretmen: “*Bunlar bakış açıları. Bence bakış açıları değişirse özel eğitimde bir eğitim alırlarsa kendilerini yenileyebilir derse her şeyden önce yani çocuklarını kabul edebilirlerse bence bu sorunların hepsi çözülebilir.*”

Çağ Öğretmen: “*Veliler çocuklarını yük olarak veya yok sayıyorlar. Onları kabul edemiyorlar. Bu yüzden de görmezden geliyorlar çocuğu. Çünkü bu çocuklar verilen sorumlulukları tek başlarına yerine getirmekte zorlanıyorlar. Yardım istiyorlar. Ama aileler on dört on beş yaşındaki bir çocuğun kolay işleri bile tek başına yapamadığını ya da veya yaşına uygun iletişim kuramadığını görünce ümitsizliğe kapılıp ya çocuklarını zorluyorlar ya da yok saymayı tercih ediyorlar. Bu da çocukların daha da gerilemesine sebep oluyor. Bazı velilerde çocukları bir yük olarak görebiliyorlar çocuk hasta olsa bile okula gönderebiliyorlar, okula gittiğinde kendilerine vakit ayırdıklarını söylüyorlar.*”

Sezer Öğretmen: “*Velilerin eğitime bakış açısı. Çünkü eskiden gelen bilgilerle hareket ediyorlar. Velilerin bu kafa yapısını değiştirmek baya zaman alacaktır. Bazı Rehabilitasyon merkezleri öğrencileri kendi kurumlarını çekmek için velilere çocuk hakkında yanlış bilgiler verebiliyor, buda velilerde beklentileri çok yüksek yapıyor. Bizde gerçekleri söyleyince velinin bize bakışları, güveni değişiyor*

Defne Öğretmen: “*Veliler çocuklarının yetersizlik durumunu kabul edememektedir. Bundan dolayı ek sorumluluklar almakta zorlanmaktadırlar ve yalnız yapmak istememektedirler. Çocuklarını kendi sosyal hayatlarına katmamaktadırlar, onları evde tek bırakmakta ya da çevreden uzak tutmaktadırlar. Çevrenin ve bizlerin yardımını bazen kabul edip bazen kabul etmemektedir. Bu sorunları çözmek velilere ek eğitim gerektirmekte ancak veliler bu tip eğitimlere katılmak ve vakit ayırmak istememektedir.*” şeklinde belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışma özel eğitim meslek okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm önerileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu velilerin öğretmenleri bakıcı olarak ve okulu da bir bakım yeri olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Bunun sonucunda veliler öğretmenlerden, dersle ve okulla ilgili olmayan isteklerde bulunmaktadırlar Velilerin bazılarının öğrencilerin öz bakımlarıyla ilgilenmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği tavsiyelere veliler tarafından uyulmadığı, daha çok kulaktan duyma bilgilere inandıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin kendileri yapabilecek işlerin veliler tarafından yapılması öğrencilerin kendine olan özgüveni kazanmasına olumsuz etki göstermektedir. Velilerle olan olumsuz bir etkileşimde tepkiye dayalı en küçük bir sorunda Cimer’e şikâyet ettiklerini belirtilmiştir. Öğretmenler, velilerin okulda yapılan aile eğitimlerine katılmakta isteksiz oldukları da diğer bir tespittir. Bu görüşe karşı Çelik (2003) yaptığı çalışmada zihin engelli çocuğa sahip ailelerin okuldaki eğitimlerin ve okulda yapılan etkinlikleri katılmayı istekli oldukları belirlemiştir. Korucu (2005) yaptığı çalışmada bu çalışmadaki görüşlere paralel olarak özel eğitim etkinliklerine ailelerin katılımlarının istendik düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Velilerin çocuğun engel durumuyla ilgili doğru bilgilere sahip olması ve bu konuda eğitimler alması çocuğun

gelişimi açısından son derece önemlidir (Akkök, 2003). Öğretmen ve veli arasında olumsuz bir ilişki, çocuğun eğitimini de olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır. Bu sebeple veli-öğretmen işbirliğinin yapılması, sorunların en kısa sürede çözülmesi çocukların faydasına olabilir. Velilerin okul-aile işbirliğini arttırmak için okulda ücretsiz aktiviteler (okul sergisi, pırlav günü, aile pikniği) düzenlenebilir. Ailelerin çalışma veya müsait olma durumuna göre ev ziyaretleri yapılarak, aile işbirliği ve iletişimi artırılabilir. Uzmanlar ve rehber öğretmenler tarafından okulda aile eğitimleri düzenlenerek, okulun öğrenciler için bakım yeri öğretmeninin de bakıcı olmadığı okulun bir eğitim yeri olduğunu velilere aktarılmalıdır. Bu eğitimlere katılımın artırılması için kırsal kesimde yaşayan ailelerin ulaşımı için okul servislerinden yararlanmaları sağlanabilir. Öğrencilerin sağlık ve temizlik durumlarının kontrollerinin aktif olarak sağlanabilmesi için bu velilere haftalık/aylık vb. periyotlarda kontrol yapacak özel hemşire, dişi vb. uygulamasına geçilebilir. Bu uzmanların ev ziyareti yapmaları sağlanabilir. Velilerin duygusal ve psikolojik durumları için psikolog uygulamasına geçilebilir. Benzer bir araştırma nicel araştırma yöntemleri ile Türkiye genelinde yapılarak velilerle en fazla yaşanan sorunlar ortaya konularak, bakanlık tarafından gerekli tedbirler alınabilir.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip olan çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. Ataman, A., (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (68-84). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2012). *Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler*. Vize Yayıncılık.
- Dönmez, N., Bayhan, P., Artan İ. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endişe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 11, 16-24.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimli olan çocuklar ve eğitimleri*. Ya-Pa Yayıncılık.
- Evcimen, E. (1996). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi [*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-95.
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi 1*, 7-12.
- Kılıç, M. H. (2020). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği) [*Tezsiz Yüksek lisans projesi*]. Pamukkale üniversitesi, Denizli.
- Kırıl, B. (2018). Türk Eğitim Sisteminin Yasal Dayanakları. U. Akın (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. PegemAkademi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. (2020). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf
[Erişim tarihi: 15.04.2023](#)
- Özgür, İ. (2004). *Özel eğitim engelli çocuklar ve eğitimi*. Karahan Kitabevi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2000). *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş*. (11. Basım). Karatepe Yayınları.
- Özşenol, F., Işıkkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Sarısoy, M. (2000). Otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumları [*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez*]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Timuçin, E.U. (2001). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yapabildiklerine göre hazırlanarak sınıf öğretmenine verilen öğretim planının ders amaçlarını gerçekleştirme düzeyi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Eğitimde Mükemmellik Arayışı-2023
ISBN: 978-625-6507-15-9

BÖLÜM 14

TÜRKİYE’DE EĞİTİM YÖNETİMİNİN

GEÇMİŞTEN BUGÜNE YOLCULUĞU: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Erkan KIRAL¹, İnci ÖZTÜRK ERKOÇAK²

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanında iz bırakan değerli bir eğitimci olan Prof. Dr. Ali Balcı'nın Türkiye’de eğitim yönetiminin tarihsel yolculuğuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Temel nitel araştırma kapsamında yapılan bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak katılımcı ile röportaj yapılmıştır. Röportaj kapsamında katılımcının eğitim yönetiminin meslekleşmesi, okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi, okul yöneticilerinin atanması, okul çevresindeki baskı gruplarının etkisi, okul yöneticilerinin liderliği, liderlik metaforları, okul yöneticileri için ideal liderlik yaklaşımı, öğretim liderliğinin okul gelişimindeki rolü ve öğretim liderinin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonunda öğretmenlik rolünün okul yöneticiliği rolünden farklı olduğu, okul yöneticiliği görevini başarabilmek için sadece kuramsal bilgiye sahip olmanın yeterli olmadığı, kooptasyonun etkili olduğu, yöneticilik rolünün liderlik rolünden farklı olduğu, eğitim yöneticilerinin yaratıcı olmasının gerektiği, yöneticinin yetenekli olmasının önemi, teknolojinin liderin karizmasının önüne geçmesi, liderin bir orkestra şefine ve yöneticinin de teknikere benzerliği, liderlikte durumsallığın ve liderliğe eklektik yaklaşımın önemi, öğretim liderinin okulda temel değerleri geliştirmesini, uygun bir okul iklimi oluşturmasını ve okul paydaşlarının katılımını sağlamasını görev edinmesi, öğretim liderlerinin mentör olmasına olanak veren sistemin yapılandırılmasının gerekliliği, öğrenen örgütün önemi ve liderin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasının gerekliliği gibi çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, meslekleşme, profesyonelleşme, yönetici atamaları, liderlik.

GİRİŞ

Cumhuriyet kurulduktan sonra 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim birliğini geliştirmek üzere merkez ve taşra örgütlerini yeni bir yapıya kavuşturma yoluna gitmiştir (Balcı, 2008). Eğitim kurumlarının nitelikli personel ihtiyacını karşılamak için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yeni yapılanma ile birlikte artan eğitim yöneticisi, uzman, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1929-1930 eğitim –öğretim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü altında Pedagoji bölümü kurulmuştur (Gazi Üniversitesi, 2022). Bu kurum yeni yapı ile ortaya konan eğitim – öğretimin ülke çapına yayılması için önemli hizmetlerde bulunmuştur. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) 1953 yılında, kamu görevlilerine genel yöneticilik bilgileri kazandıran; toplumsal, ekonomik ve eğitsel sorunlara çözüm getirme arayışında olan kamu yönetimi uzmanlık programını başlatmış; bu programlara öğretmenleri ve eğitim yöneticilerini dâhil etmiştir. TODAİE, 1979-1980 eğitim-öğretim yılında başlattığı Eğitim Yönetimi Uzmanlık programını (Kaya, 1979), Hacı Bayram Veli Üniversitesine devredildiği 2018 yılına kadar sürdürmüştür (Hacı Bayram Veli Üniversitesi, 2022). 1962 yılında, çıkarılan kararname ile merkezî yönetim dairelerinin teşkilat ve işlevlerini incelemek üzere bir komite kurulmuştur. Kişilerin görüşlerine başvurup, çok sayıda belgeyi inceleyen komite, yaklaşık bir yıl sonra önemli bir araştırma olan Merkezî Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) Raporunu yayınlamıştır. Bu rapor, devlet kurumlarının etkinliklerini artırmak ve operasyonel verimliliklerini iyileştirmek için rasyonel ölçütler öneren ilk ciddi girişimdir (Younis vd., 1992). MEHTAP raporu kapsamında, MEB’in ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticilerini yetiştirmek üzere

¹ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

² Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, iozturk@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0001-9177-2038

üniversitelerde eğitim fakülteleri ya da hâlihazırda var olan fakültelerde eğitim bölümlerinin açılması şeklinde öneriler getirilmiştir. Ayrıca 5-15 Şubat 1962 yılında toplanan 7. Millî Eğitim Şurasında, yüksek öğretmen okullarının üniversiteye bağlı ya da müstakil birer eğitim fakültesi hâline getirilmesi; öğrencilerin branş öğrenimlerini üniversitenin ilgili fakültelerinden, meslek formasyonlarını da eğitim fakültelerinden almaları; eğitim fakültelerinin araştırma merkezleri olarak tasarlanması ve eğitim alanında uzman, idareci ve araştırmacı gibi çeşitli personelin yetiştirilmesi gerekliliği üzerine tavsiye kararları alınmıştır (MEB, 1962). Bu doğrultuda, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve 1966 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü açılmıştır (Kaya, 1984). Öğretmen yetiştirmek için açılan kurumlar, 1978-79 öğretim yılında dört yıllık yüksek öğretmen okullarına, 1982 yılında ise YÖK'ün çatısı altında Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür. Türkiye'de şuan sayısı 208'i bulan üniversitenin bünyesinde yer alan eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi bölüm ya da anabilim dalı olarak yer alabilmektedir.

Görüldüğü gibi Türkiye'de yaklaşık 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim yönetimi alanı, üniversitelerde bölüm ya da anabilim düzeyinde faaliyet göstermektedir. Eğitim yönetimi alanında eğitim almak isteyen öğrenciler, ilgili lisansüstü programlarda öğrenim görmekte, eğitim yönetimi bir disiplin olarak araştırma konusu olmakta, bu alanda belirli bir süre eğitim alarak yetişen öğrencilere mezun olduklarında diploma verilmekte ve bu diplomalara sahip olanlar eğitim yönetimi olarak çalışabilmektedirler. Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında uzmanlık bilgi birikimi oluşmuştur. Bu uzmanlık bilgi birikimine sahip kişiler tarafından çıkartılan dergiler, yapılan kongreler, konferanslar gibi bilimsel etkinlikler ve kurulan dernekler göz önüne alındığında eğitim yönetimi alanında faaliyet gösteren kişilerin örgütlendiği söylenebilir. Esasında tüm bunlar eğitim yönetiminin meslekleştiğinin temel göstergeleridir. Boran'a göre eğitim yöneticiliği mesleği, eğitim sektörü ile ilişkili olarak sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik özellikleri içerisinde barındıran, uzmanlık bilgisini ve becerisini merkeze alan akademik çalışmayı ve meslekî formasyonu gerektiren profesyonel bir uğraştır (2016). Nitekim yoğun bir eğitim sürecinin sonunda kişiler kazandığı eğitim yöneticisi unvanı ile bu işin uzmanı olmakta ve bir profesyonel olarak yaşamlarına devam etmektedirler. Türkiye'de eğitim yöneticisi denildiği zaman genel olarak insanların aklına okul yöneticisi gelmektedir. Ancak eğitim yöneticisi eğitim kurumlarının herhangi bir kademesinde görev yapan, görevli olduğu o kademe belirlenen eğitim sisteminin amaçlarını planlandığı gibi gerçekleştiren kişi olarak ifade edilebilir. Okul yöneticisi ise kişinin görev yaptığı okulda eğitim sisteminin amaçlarını, okulun amaçlarını da göz önünde bulundurarak profesyonel bir biçimde gerçekleştiren kişidir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticiliği yapan kişinin bu yaptığı faaliyeti meslek olarak görmemekte ve "Meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışını savunmaktadır. Okul, yönetici olarak görevlendirdiği okul yöneticisi için öğretmenliği temel almaktadır. Oysa gelişmiş ülkelerde okul yöneticisi olarak görevlendirilebilmek için zorunlu olarak yöneticilik ve liderlik eğitimi alınmasının yanı sıra yönetici olmak için gerekli olan sınavları başarı ile tamamlamak gerekmektedir (Kıral, 2020a). Türkiye'de yönetim üzerine eğitim almayan, asıl mesleği öğretmenlik olan, okulu idare etme görevini gerçekleştiren eğitimcilerin iyi niyetli uğraş alanı olarak görülen eğitim yöneticiliğinin (Boran, 2016), mesleki etik ilkelerinin; seçilme, atanma, yükseltme ile yetiştirme standartlarının gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yeniden düzenlenmesi çağdaş eğitim anlayışının gereğidir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirmesi, eğitim yönetiminde meslekleşmenin mevcut durumunu ortaya koyabilmek açısından oldukça önemlidir. Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirmesi ve görevlendirmesi üzerine çıkarılmış olan en son yönetmelik, 5 Şubat 2021 tarihinde 31386 sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin beşinci maddesinin birinci fıkrasına göre yönetici olarak görevlendirilecek öğretmenlerde aranacak genel şartlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- a) Yükseköğretim mezunu olması,
- b) Bakanlık bünyesinde öğretmen olarak görev yapması,
- c) Eğitim yönetimi sertifikasına sahip olması,
- ç) İlk defa yönetici olarak görevlendirileceklerin yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olması,
- d) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olması ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders olması,

e) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma nedeni ile yöneticilik görevinden alınmaması ve

f) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuata göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi yönetici adayının genel şartları yerine getirmesi için pek çok aşamayı gerçekleştirmesi istenmektedir. Söz konusu şartlar içinde en dikkat çekici olanlar; yönetici olmak isteyenlerin öğretmen olması ve yöneticilik sertifikasına sahip olmasıdır. Öğretmenlerin yöneticilik eğitimi alması, onların yönetici olarak atandığı kurumda görevlerini bilimsel yönetim ilkelerine göre yapacağına önemli bir göstergesi şeklinde düşünülebilir. Bununla birlikte adı geçen maddenin ikinci fıkrasında; bazı alan öğretmenleri ya da tüm öğretmenler yazılı sınav/değerlendirme/uygulama sınavı sonucuna göre atanan eğitim kurumlarının yöneticiliklerine görevlendirilecekse, bu eğitim kurumlarında daha önce aynı süreçlerden geçerek öğretmen olarak atanmış olma şartı aranmamaktadır. Bu yönetmelikle yönetici olacak adaylarda hem öğretmenlik tecrübesi hem de yöneticilik alanında bilgi sahibi olması istenmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarında okul müdürü olmak isteyen adayın aşağıdaki özel şartları (Madde 6) yerine getirmesi gerekmektedir.

a) Müdür olarak görev yapmış olması,

b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olması,

c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında asaleten görev yapmış olması.

Yukarıdaki özel şartlardan birini taşıyan aday, okul müdürü olarak atanabilme kriterine sahip olabilmektedir. Ancak müdür olarak görevlendirilebilmesi için görevlendirileceği okulda da ayrıca altıncı maddenin ikinci fıkrasındaki aşağıdaki özel şartları da taşıması gerekmektedir.

a) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirilecek adayların, atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenleri kapsamında olması,

b) İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirilecek adayların, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni olması,

c) Özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirilecek adayların; bilim ve sanat merkezleri için bilim sanat merkezinde kadrolu olarak görev yapmış olması, rehberlik ve araştırma merkezleri bakımından Rehberlik, diğer özel eğitim kurumları bakımından Özel Eğitim öğretmeni olması,

ç) Fen liselerine müdür olarak görevlendirilecek adayların, Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji öğretmeni olması,

d) Sosyal bilimler liselerine müdür olarak görevlendirilecek adayların, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmeni olması,

e) Güzel sanatlar liselerine müdür olarak görevlendirilecek adayların, Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik öğretmeni olması,

f) Spor liselerine müdür olarak görevlendirilecek adayların, Beden Eğitimi öğretmeni olması gibi şartlar bulunmaktadır.

Burada görüldüğü gibi okul müdürü olarak görevlendirilecek adayların görevlendirildiği okulun alanı ile ilgili olması, söz konusu okulda alanı ile ilgili ders verebileceği bir dersin olması istenmektedir. Eğer bu nitelikte aday bulunmasa aynı maddenin üçüncü fıkrasında diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılabileceği ifade edilmektedir.

Ayrıca eğitim kurumlarında okul müdürü başyardımcısı ve müdür yardımcısı olmak isteyen adayın aşağıdaki özel şartlardan (Madde 7) en az birini yerine getirmesi gerekmektedir.

a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olması,

b) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olması ve

c) Adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olması.

Genel olarak Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinin 5., 6. ve 7. Maddeleri incelendiğinde, okul yönetici adaylarının hizmet öncesinde okul yönetimi konusunda eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmaları, okul yöneticiliği formasyonu kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Esasında bu, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir uygulama alanı, özünde meslek alanı olduğunun önemli bir göstergesidir. Okul yöneticisinin yaptığı faaliyetler göz önüne alındığında okuldaki yapının oluşturulmasından yönetim işlevlerine kadar hepsi

bu işin bu alanda profesyonel eğitim almış kişiler tarafından yapılacağına önemli göstergeleridir. Nitekim okul yöneticiliği yönetime ilişkin eğitim almamış bir öğretmenin yapacağı bir iş değildir. Her ne kadar Milli Eğitim bakanlığında görev alan öğretmenler lisans eğitimi döneminde sınıf ve okul yönetimi dersi almış olsa da bu alınan eğitimin yeterli olduğu söylenemez. Çünkü okul yöneticiliği, kendine özgü faaliyetleri içinde barındıran bu alana özgü detaylı eğitimler alan kişiler tarafından yapılması gereken profesyonel bir meslek olup uzun soluklu eğitim gerektirir. Okul yöneticiliği eğitim öğretim sürecindeki tüm faaliyetleri etkileyen, özellikle nitelikli eğitimin verilmesinde oldukça etkili unsurlardan biridir. Açıklan (1998) “Bir okul, müdürü kadar iyi okuldur” ifadesi ile okul yöneticiliğinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Eğitim sisteminin nitelikli olması ancak okuldaki personeli yönetme, okul çevre ilişkilerini geliştirme, okulun tüm faaliyetlerden sorumlu olan nitelikli bir okul yöneticisi ile elde edilebilir. Nitelik de ancak o alanda alınan eğitimle kazanılabilir.

Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (The Program for International Assessment of Adult Competencies, PIAAC); Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading and Literacy Study, PIRLS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment, PISA) gibi uygulamalar ülkelerin eğitim sistemleri hakkında görece oldukça önemli bilgiler vermektedir. Nitekim Türkiye'nin de kurucu üyesi olduğu Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendiren PISA, programa katılan ülkelerin durumunu kıyaslayarak ülkelere söz konusu değerlendirme alanlarında önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle 2012, 2015, 2018, 2022 yılında yapılan PISA sınavlarında başarıları ile ilk sıralarda yer alan Singapur, Japonya, Çin (Makao, Hong Kong), Güney Kore, Estonya, Singapur, Finlandiya gibi ülkelerin başarısının altında yatan unsurlara bakıldığında (Akın, 2012; Bakioğlu ve Baltacı, 2013; Kıral ve Totur, 2015; Öztürk, ve Akkuş, 2020; Toytok vd., 2022) bunlardan birinin de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemi olduğu söylenebilir. Nitekim genel olarak söz konusu ülkelerde okul yöneticisi olabilmek için hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim yöneticiliği ve liderliği sertifika programlarını tamamlamaları, en az yüksek lisans düzeyinde eğitim yönetimi programlarını bitirmiş olmaları ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir. Bu ülkelerle Türkiye'nin PISA'daki başarılarını karşılaştırıldığında, bu ülkelerin Türkiye'den uzak ara önde oldukları söylenebilir. Gerek etkili okul çalışmalarında (Balci, 2001) gerekse mükemmel okul çalışmalarında (Başaran, 2023; Kıral, 2020b, 2021) okul yöneticisi öğrenci başarısında belirleyici bir unsurdur. Okul yöneticileri öğrencilere uygun eğitim olanakları ve fırsatları sağlamaktadır. Özellikle mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticileri okul paydaşlarının ve okulun amacını en iyi şekilde gerçekleştirmek için sürekli arayış içerisinde. Okul yöneticileri eğitimin niteliğini en üst noktaya çekerek öğrencinin bilişsel, sosyal, kültürel, fiziksel gelişmesini en iyi şekilde sağlayabilir. Okul yöneticileri sergiledikleri liderlik tarzları ile anahtar rol üstlenebilmektedir (Kıral, 2021b). PISA'da Türkiye örneği için seçilen okulların uygulamaya hazır hâle getirilmesinde okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (PISA, 2018). Bu nedenle PISA sürecinde okul yöneticilerinden, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için bir eylem planının oluşturulmasına rehberlik etmesi; öğrenci-öğretmen etkileşiminin gelişmesinde, öğretim programlarının hazırlanmasında, eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlere dönüt vermede rol oynaması beklenmektedir (Yahşi ve Kırkıç, 2020). Okul yöneticileri; öğrenci, öğretmen ve diğer personelin okula geliş-gidişlerinden, okulda gerçekleştirilen program dışı etkinliklere varıncaya kadar tüm iş ve eylemleri etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasına hizmet edecek şekilde düzenlemelidir (Şişman, 2013). Tüm bunları da gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitimle alacağı kapsamlı bir yöneticilik ve liderlik eğitimi ile yerine getirebilir. Öztürk ve Akkuş'a (2020) göre başarılı olmak isteyen okullar için okul yöneticilerinin kapsamlı bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir.

Okul çevresindeki baskı gruplarının etkisi, eğitim yönetimi konularında önemli yer tutmaktadır. Okullar, bulunduğu çevrenin sosyal, ekonomik ve kültürel etkisiyle bütünleşmiştir. Diğer bir deyişle, okullar çevresini etkilediği gibi o çevreden de etkilenmektedir. Okulun maddî ve manevî kaynakları, sosyal çevresi ve veli profili, okul ve öğrenci başarısında önemli yer tutmaktadır (Bursalıoğlu, 2019). Okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerindeki sorumlulukları arasında okulun, bulunduğu çevre kalkınmasını desteklemesi, çevrenin okula katılımının sağlanması, okul-aile birliklerinin işlevsel kılınması ve çevresel baskı gruplarıyla olan ilişkilerin kurulması sayılabilir (Gökçer, 2018; Kıral ve

Suçiçeği, 2022; Yiğit ve Bayrakdar, 2016). Okul-çevre ilişkilerinde sıklıkla konu edinilen baskı grupları; aileler, bürokratlar ve yerel yöneticiler, ticarî yapılar, aşiret ve kanaat önderleri, sendikalar, öğretmenler ve diğer okul yöneticileri, yerel basın ve siyasî parti temsilcileri olarak sıralanabilir (Şenyiğit, 2019). Baskı gruplarının okul yönetiminden beklentileri ise personel ve öğrenci işlerine yönelik talepler, ticari beklentiler ile reklam ve tanıtım yapma, sendikalara üye kazandırma oluşturmaktadır. Okul yöneticisinin söz konusu grupları iyi analiz etmesi, eğitim öğretime zarar verecek eylemlere ve durumlara müsaade etmemesi gerekmektedir. Öyle ki okulun çıktılarında doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen kişi ve gruplar, okul yönetimine çeşitli şekillerde katılarak okulun iklimini, yapısını, işleyişini ve yönetim süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilirler. Okul yöneticilerinin bu durumu göz önünde bulundurarak olabilecek olumsuzluklara ilişkin önceden önlemleri alması beklenir. Nihayetinde okul yöneticisi yapı, süreç, işlev, iklim ve okul çevresine, özelinde baskı gruplarına odaklanarak, gerek kendi liderlik potansiyelini gerekse tüm paydaşların potansiyelini kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde sunmak için çaba sarf etmelidir (Başaran, 2023; Kıral, 2020b; 2023). Okuldaki eğitim-öğretimin başarısı, sadece iç paydaşlar tarafından değil, aynı zamanda okul ortamını oluşturan dış faktörlerden de görece üst düzeyde etkilenmektedir.

Lider ve liderlik insanlık için oldukça önemlidir. İnsan topluluklarının varlıklarını devam ettirebilmeleri, liderlerin evrensel etik ilkelere bağlı kalarak liderlik edebilmelerine bağlıdır (Kıral, 2020c). Evrensel etik ilkeler doğrultusunda hareket eden liderler dünyanın herkes için yaşanabilir bir yer olmasına vesile olabilirler. Öyle ki lider ve liderlik üzerine geçmişten bu güne yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, görece en fazla üzerinde tartışılan konuların başında lider ve liderlerin sergiledikleri liderlik biçimlerinin olduğu söylenebilir. Lider ve liderlik üzerine ne kadar çok araştırma yapılırsa lider ve onun liderlik sürecine ilişkin karanlık noktalar açığa çıkarılmış olacaktır. Bu biteviye süreç devam edecektir. Özellikle dünyada meydana gelen değişmelere bakıldığında lider ve liderlerin sergiledikleri liderlik biçimlerine ilişkin bu tartışmaların ve çalışmaların artarak devam edeceği söylenebilir. Öyle ki topluluk halinde yaşayan insanların istek ve ihtiyaçlarını değişen şartlara göre yönetip onları hedeflerine ulaştırabilecek liderlere olan ihtiyaç süreklilik gösterecektir. Bu süreklilik de lider ve liderliğe ilişkin bakışı canlı tutacaktır. Lider ve liderliğe ilişkin tanımlar da bu canlılıktan nasibini alacaktır. Liderliğe ilişkin tanımlar incelendiğinde araştırmacıların (Eren, 2022; Koç ve Ulutaş, 2021; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016; Ulutaş ve Arslan, 2018) bakış açılarına göre farklı liderlik tanımlarının olduğu görülmektedir. Balcı liderliği, insanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük eylemlerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışı göstermesi olarak tanımlamıştır (2012). Lunenburg ve Ornstein'e göre ise liderlik, bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkileme sürecidir (2012). Liderlik bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yeteneğinin ve bilgilerinin toplamını içeren süreçtir (Eren, 2022). Görüldüğü gibi liderlik yapmak isteyen bireyin insanların onu takip etmesine vesile olacak bir amacı, insanları etkileyebilmesi ve onu takip edecek insanların olması gerekir. O halde bireyin, lider olabilmesi ve liderlik sürecini devam ettirebilmesi için etkileme, amaç ve takipçilerden oluşan bu üç unsuru göz ardı etmemesi gerekir. Bu üç unsurun etkileşim içinde olması beklenir. Özünde liderlik sürecinde amaç ortak, etkileme ve takip karşılıklı olursa süreç uzun soluklu olabilir. Her ne kadar lider takipçilerini etkilese de takipçileri de lideri etkileyebilir ve karşılıklı etkileşimle liderlik sürecini ilerletebilirler. Amaç ortak olursa ona ulaşmak için birlikte ahenk içinde çalışabilirler. Takipçiler liderin, liderlik sürecindeki söylem ve eylemlerini takip ederek onu takip edip etmeyeceğine karar verirken, takipçilerin söylem ve eylemlerine göre lider de onları takip ederek eylem ve söylemlerini şekillendirebilir. Burada tüm bu üç temel unsurda da liderlik sürecinin etkili olabilmesi için gereklidir. Tüm bu süreci etkili şekilde yürütecek kişi liderdir. Lider, büyük planları düzenleyen ve bunu eylemleri ile hayata geçiren kişidir. Lider söylemleri ve eylemleri ile takipçilerinin önderidir. Genel olarak lider söylemlerin ve ona ilişkin eylemlerin ilk başlatıcıdır. Lider yerine de kullanılan önder Türk dil kurumunun sözlüğünde "gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneği gösteren kişi kimse, şef, alemdar olarak tanımlanabilmektedir (TDK, 2023). İsmi ne şekilde olursa olsun eğer bir insan o grubun bir parçası olarak diğerlerini etkilemekte ve onlardan etkilenmekteyse; sonuçta onların ona yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabiliyorsa o grubun

lideridir. Lider grubun üyelerinde söylemleri ve eylemleri ile davranış ve düşünce değişikliği oluşturabilir. Önemli olan liderin sahip olduğu bilgiyi, beceriyi ve yeteneği, tutum ve davranışa dönüştürebilmesidir. Lider, liderlik sürecini diğerlerinden daha iyi yönetebildiği sürece liderliğini sürdürebilir. Aksi bir durumda liderlik el değiştirebilir. Görüldüğü gibi liderlik bir süreci, lider ise bu süreçte insanları etkileyebilmeyi ve onları yönlendirecek yönetsel bir güce sahip olan kişiyi ifade etmektedir. Yaşamını devam ettirmek ve gelecekte daha iyi yerlerde olmak isteyen örgütler için de lider ve liderlik önemlidir. Bir eğitim örgütü olan okullar içinde bu durum geçerlidir.

Okulun örgütsel yapısından yönetim süreçlerine kadar her aşamasının atanmış, sadece yönetici özellikleri gösteren bir yönetici ile sürdürülebilmesi sürekli değişim halinde olan eğitim öğretim sürecinde neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Her ne kadar gerek liderlik gerekse yöneticilik başkalarını etkileme potansiyeli içerse de bu iki kavram birbirinden farklıdır. Yönetici çoğu zaman örgütün amaçlarını örgütsel yapının ona verdiği etki araçlarını kullanarak yerine getirirken, lider gerek örgütsel gerekse bireysel amaçların başarılmasını kişisel etki araçlarını kullanarak gerçekleştirir. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmek için insanları mevzuata dayalı yetkiye dayalı etkileme araçları ile yönetip yönlendirirken; lider insanları kişiliğe dayalı etkileme araçları ile yönetip yönlendirmektedir. Şişman'a göre yönetimin özünde otorite, emir verme, kurallar ve prosedürler gibi durumlar varken; liderliğin özünde yaratıcılık, risk alma, baş etme, duygusallık gibi durumlar yer almakta ve bunlar vasıtası ile insanların duygu ve düşüncelerini belli amaçlara dönük olarak etkileyip yönlendirebilme bulunmaktadır (2002).

Her ne kadar lider ve yönetici arasında bu kadar açık biçimde farklar olsa da bu durum kişilerin algılarına göre de farklılık gösterebilir. Bir kişinin yönetici olarak gördüğünü bir başkası lider olarak görebilir. Burada kişinin kavramlara yükledikleri anlamlar önem arz etmektedir. Kişinin lidere yüklediği anlamlar takipçilerinin onu lider olarak görüp görmemesine göre şekillenebilir. Kişilerin zihnindeki kavramsal kategorilere göre karşısındaki kişinin lider olup olmadığına ilişkin ifadeler de bulunabilir. Burada kişinin zihnindeki imaj önem arz etmektedir. Herhangi birinin davranışları ve kişisel özellikleri onu lider olarak algılayan kişinin zihnindeki liderle uyuyorsa onu lider olarak algılar, uyumuyorsa onu lider algılamaz. Bununla birlikte kişinin lider olarak algıladığı bir kişi zaman içinde onun zihnindeki lidere ilişkin davranışları göstermiyor ve lidere atfettiği özelliklerden uzaklaşıyorsa lider olarak kabul görmeyebilecektir. Pek tabidir ki burada bu algıyı çevresel faktörden, yetişme biçimine, karşılıklı etkileşime kadar pek çok değişken etkileyebilir. Esasında kişinin ideal lider modelini içeren örtük liderlik kuramı burada etkilidir. Örtük liderlik kuramında (Lord vd., 1984) kişiler zihinlerindeki kavramsal kategorileri yansıtırlar ve etrafındaki insanları buna göre değerlendirerek onların lider olup olmadıklarına karar verirler. Kişinin lider olup olmaması onu lider olarak algılayan kişinin zihin dünyasındaki algısına bağlı olarak şekillenmektedir. Nitekim insanlar zihinlerindeki lider modeline uyanı lider olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle kişi takipçilerinin algılarına göre liderdir ya da değildir. Kişi ben liderim demekle lider olamamaktadır. Ona bu liderlik unvanını etrafında onu lider olarak kabul eden kişiler verebilir. Kişilerin zihninde yer alan lider kavramını anlamak için metaforlar önemli bir araçtır. Metaforlar vasıtası ile kişilerin kavramlara ve olgulara bakışı hakkında önemli bilgiler edinilebilir.

Metafor, günlük dilde kullanılan sıradan anlatımların kavramsal karşılığını ifade etmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980). Esasında metafor bir düşünce ya da görme biçimidir (Morgan, 1998). Metafor, soyut düşüncelerin yapılandırılmasında ve örgütsel davranışların çözümlenmesinde önemli işleve sahiptir (Hogler vd., 2008). Metafor vasıtasıyla bir şey, benzetme yoluyla benzerliği olan başka bir şeye benzetilerek onun güçlü tarafının ortaya konulması sağlanır. Metafor insanların herhangi bir nesne, durum, olay, olgu, kişi gibi pek çok şey hakkında nasıl düşündüklerini anlamak için önemli bir araç olup (Kıral, 2015), bu araç pek çok çalışmada kullanılmaktadır. Okula (Atalay Mazlum ve Balcı, 2018; Uğurlu, 2018), öğretmene (Kıral, 2015), öğrenciye (Saban, 2009), okul müdürüne (Cerit, 2008), veliye (Neslitürk vd., 2014), lidere ve liderliğe (Ertan-Kantos, 2011; Memişoğlu ve Yılmaz, 2019) daha pek çok değişkene (Inbar, 1996; Kuru Çetin, 2022; Pelitli ve Bayar, 2019) ilişkin pek çok kavramın bilinmeyen gizli kalmış yönü ya da ona atfedilen değer metafor vasıtası ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Metafor insanların çalışılan değişkenle ilgili iç dünyasını anlamaya yönelik önemli bir araçtır. Lider ve liderliğe ilişkin bilinmeyen gizli kalmış pek çok durum yanında lider ve liderliğe verilen değer de metaforlar vasıtası ile ortaya çıkarılabilir. Nitekim her yeni metafor ile lider ve liderlik anlaşılmaya çalışılmıştır. Lider ve liderliğe ilişkin yeni şeyler ortaya çıkartılmıştır.

Bilinenler vasıtası ile bilinmeyenler açıklanmaya, gizli noktalar açığa çıkarılmaya, ele alınan her ne ise ona özgü bir bakış açısı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Görüldüğü gibi metafor vasıtası ile bir şeyi anlamaya çalışırken o şeyin bilinen özelliklerini kullanarak bilinmeyene doğru bir yolculuk başlamakta ve farklı bir bakış açısı ile yeni bir şeyler somutlaştırılarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Pek tabidir metaforlar okul yöneticilerinin bilinmeyen yönlerini ortaya koymak için araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Metafor ile okul yöneticilerinin liderlik biçemi ortaya konularak okulun imajı hakkında da bilgi edinilebilir (Morgan, 1998).

Metaforlar lider ve liderlik gibi karmaşık ve belki de ifade edilmesi ve anlaşılması zor olguları başka olgularla ifade ederek bunların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Özellikle okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin bilinmesi bir örgüt olan okulun imajı hakkında da önemli bilgiler verebilir. Okul yöneticisi özünde ondan istenen görev ve sorumlulukları mevzuata göre yerine getirmeye çalışsa da gerek iç paydaşların gerek dış paydaşlarının okul müdüründen, okulunun görünür yüzü olarak liderlik sergilemesini bekleyebilirler. Okul yöneticileri ondan istenen yöneticilik görevini yerine getirirken, aynı zamanda ondan beklenen liderlik davranışlarını sergilemek zorunda kalabilir. Küreselleşmenin, değişim ve dönüşümün hızına yetişmekte tüm bireylerin görece zorlandığı bir dünyaya okul yöneticisi, sadece yöneticilik görevini yerine getirerek eğitim- öğretim niteliğini sürdürmediği gibi arzu edilen düzeye de getiremez. Okul yöneticisi yöneticilik yaparak mevcudu korusa bile çevresindeki her şey değişim ve dönüşüm gösterdiği için böyle bir dünyada geride kalabilir. Geride kalmamak için okul yöneticisinin yöneticilik yanında liderlik de yapması gerekmektedir. Okul yöneticileri sürekli kendini geliştirerek yönetici liderlik davranışları sergilemek zorundadır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile gelişmesinin beklendiği bir dünyada okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun iç ve dış paydaşlarını güdülemesi, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığını artırması kısaca eğitim- öğretim mükemmel olması için ne gerekiyorsa yapması gerekmektedir. Okul yöneticisi sergileyeceği mükemmel liderlik ile hem iç paydaşların hem de dış paydaşlarının gönlünde yer edinebilmelidir. Sürekli en iyiye ulaşmak için çabalamalı ve tüm paydaşları mükemmel yönlendirebilmelidir (Kıral, 2021a). Okul yöneticisi eldeki imkânlar ölçüsünde vizyonerlikten, değişime; öğretimsellikten hizmetkârlığa pek çok mükemmel liderliğin bileşenini sergileyerek sürekli gelişimi sağlamalıdır. Okul yöneticisi, okulda pozitif psikolojinin temellerine dayanan idealin peşinde koşan, görece tüm pozitif liderlik yaklaşımlarını içine alan mükemmel liderlik yaklaşımını daha iyi bir eğitim-öğretim için sergileyebilmelidir. Özellikle eğitim –öğretimin merkezinde yer alan öğretimsel liderliği mükemmel bir liderlik anlayışı ile en iyi şekilde sergileyebilmelidir. Okul yöneticisi öncelikle kendindeki mükemmellik beklentisine, sonra etrafındaki paydaşlarından beklediği mükemmelliğe ve daha sonra etrafındakilerin ondan beklediği mükemmelliğe ulaşmak için çabalayarak eğitim-öğretimi mükemmel taşıyabilir. Okul yöneticilerinin sergilediği mükemmel liderlikte eğitim-öğretimin nihai amacı olan mükemmel eğitimin ve mükemmel okulların ortaya çıkmasına vesile olabilir. Eğitim-öğretimin ve dolayısı ile okulların gelişmesinde onların ideale olan yolculukları diğer bir ifade ile mükemmel arayışları bulunmaktadır. Geçmişten bugüne geline yola bakıldığında bu durum açık bir biçimde görülebilir. Liderlikte özellik yaklaşımından modern mükemmel liderlik yaklaşımına gelinceye kadar geçen süreç liderlikte hep daha iyisinin arayışı neticesinde geline durumdur. Nitekim daha iyisini arayış ise mükemmellikten başka bir şey değildir. Önemli olan mükemmel peşini bırakmamaktır. İnsanın mükemmel araması daha iyi bir yaşamın mümkün olduğu gerçeğinin yansımasıdır. Eğitim gibi insanın insanlaşma sürecinin süreklilik arz ettiği mükemmel bir dünyada, bu mükemmel yolculuk da insanoğlu var olduğu müddetçe devam edecek gibi gözükmektedir. Çünkü bu mükemmellik yolculuğunun öznesi insanın en iyiyi arayışı, biteviye bir süreçtir (Kıral, 2020b, 2023).

Ülkelerin sürdürebilir bir gelişim gösterebilmesi, kendini yenilemesine ve içinde bulunduğu şartlara uyum sağlamasına, güçlü bir eğitim sistemine bağlıdır. Pek tabidir ki eğitimin temel girdisi olan öğrencinin niteliği, onu yetiştiren öğretmene ve o öğretmenin uygun koşullarda eğitim vermesine olanak sağlayan okul yöneticisine bağlıdır. Eğitim sistemi için oluşturulan nitelikli politikalar nitelikli okul yöneticisi ve öğretmenleri tarafından gerçekleştirilebilir. O nedenle öncelikle öğretmen yetiştirme sistemin yeniden yapılandırılması, sisteme öğretmen olarak alınma kriterlerin gözden geçirilmesi, sisteme öğretmen olarak alınanların nitelikli ve sürdürülebilir programlarla güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ise gelişmiş ülkelerdeki gibi yüksek kriterlere dayalı olarak seçilmesi ve seçildikten sonra onların da güçlendirme faaliyetlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Erkoç ve Kıral, 2023; Kıral, 2016). Özellikle öğrencilere verilmesi istenen 21. yüzyılın gerektirdiği

bilgi, beceri ve tutum ile donatılmış ve bunda da süreklilik sağlanmış bir eğitim-öğretim sistemi ile verilmesi, daha nitelikli bir eğitim-öğretim için gereklidir. Özellikle okul yöneticilerinin zamanın gerisinde değil; zamanın ötesinde yönetici lider olacak şekilde liderlik özellikleri gösteren kişiler arasından seçilebilmelidir. Okul yöneticileri mevzuattaki görevleri yanında okulun etkililiği artırmak ve bir adım ötesinde mükemmel okulu ortaya çıkarmak için liderlik yapabilecek donanıma sahip olabilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanında önemli izler bırakan değerli eğitimci Prof. Dr. Ali Balcı'nın eğitim yönetiminin dünü, bugünü ve geleceğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma için Prof. Dr. Ali Balcı'nın seçilmesindeki amaç, Türkiye'de eğitim yönetiminin kurucusu Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'nun ilk öğrencilerinden biri olmasından kaynaklanmaktadır. Prof. Dr. Ali Balcı, 1986 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programında mezun olmuş; 1988 yılında yardımcı doçent olarak Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüne atanmış ve profesörlükten emekli olduğu 5 Nisan 2021 tarihine kadar Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında akademik çalışmalarını yürütmüş; gerek lisans gerek lisansüstü düzeyde toplamda binlerce öğrencinin yetişmesinde emeği geçmiştir. Prof. Dr. Ali Balcı'nın şimdiye kadar verdiği lisansüstü dersler, yazdığı kitaplar ve çalışma alanından hareketle eğitim yönetiminin dünü, bugünü ve geleceğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacı ile aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

- 1) Eğitim yönetiminin meslekleşmesinde neler etkili olmuştur?
- 2) Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi nasıl olmaktadır?
- 3) Mevcut okul yöneticilerinin atama usulleri nasıldır?
- 4) Baskı gruplarının (veli, siyaset, vakıf vb.) okul yönetimini nasıl etkilemektedir?
- 5) Lider ve okul yöneticisi kavramları hangi metaforla açıklanabilir?
- 6) Okul yöneticileri için uygun olan liderlik yaklaşımı nedir?
- 7) Öğretim liderliğinin okul gelişimindeki rolü nedir?
- 8) Öğretmen liderliği ne demektir?

Yöntem

Araştırma, temel nitel araştırma kapsamında yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak röportaj seçilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim yönetimi alanında iz bırakan değerli hocalarından biri olan Prof. Dr. Ali Balcı ile röportaj gerçekleştirilmiştir. Patton'a (2015) göre nitel araştırmada katılımcı sayısını belirleme ile ilgili kural bulunmamaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının bir (Padilla, 2003) ile 325 (Polkinghorne, 1989) arasında değiştiği çeşitli görüşler bulunmaktadır (Akt. Creswell ve Poth, 2018). Bu kapsamda, eğitim yönetiminin önemli konularından olan eğitim yönetiminin meslekleşmesi, okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi, okul yöneticilerinin atanması, okul çevresindeki baskı gruplarının etkisi, okul yöneticilerinin liderliği, liderlik ve yöneticilik metaforları, okul yöneticileri için ideal liderlik yaklaşımları, öğretim liderliğinin okul gelişimindeki rolü ve öğretmen liderlerinin yetiştirilmesi üzerine Prof. Dr. Ali Balcı'ya görüşme soruları yöneltilmiştir.

Görüşme

Görüşme bölümünde, Prof. Dr. Ali Balcı'nın eğitim yönetiminin meslekleşmesi, okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi, okul yöneticilerinin atanması, okul çevresindeki baskı gruplarının etkisi, okul yöneticilerinin liderliği, karizma, liderlik ve yöneticilik metaforları, okul yöneticileri için ideal liderlik yaklaşımı, öğretim liderliğinin okul gelişimdeki rolü ve öğretmen liderinin yetiştirilmesine ilişkin anlatısına yer verilmiştir:

Eğitim yönetimi alanında güçlü izler bırakmış değerli bir uzman olarak, eğitim yönetiminin meslekleştiğini düşünüyor musunuz? Eğitim yönetiminin meslekleşmesinde neler etkili oldu?

Prof. Dr. Ali Balcı: Literatürde Birleşik Devletler'den William White'ın kitabını biliyorsunuz. 1924'te ilk defa öğretmen birliklerinin, yönetici birliklerinin kurulduğunu; sonrasında 1954'te fiilen alanın etik kodlarının, bir anlamda kurallarının, yönetici atanmasının, onların yer değiştirilmesinin ve temel ilkelerinin oluşturulduğunu görüyoruz.

Bu alanın Türkiye'deki kurucusu hocam rahmetli Ziya Bursalıoğlu, bu alanın hem bir uzmanlık alanı hem de bir meslek olması için oldukça ciddi gayret göstermiştir. Oysa bugün gelinen noktada mevzuatta yöneticilik, öğretmenliğe ek bir görev olarak tanımlanmaktadır.

14. Milli Eğitim Şurasında, eğitim yönetimi görüşülmüştü. O zaman fakülte temsilcisiydim, Doçenttim. Orada uzun çalışmalar yaptık. Akşam Sanat'ta bir grup yönetici ve okul müdürü ile o gün kariyer basamaklarını ortaya koyduk. Sonra hocalar dediler ki "Büyük cesaret. Helal olsun." Son gün birisi geldi. Bizim eski mezunlardan fakat yönetimden bihaber birisi. Sonra dedi ki "Yönetimin okulu mu olur?". Asıl görüşmeden kopuldu. Nereden nereye? Bütün emekler boşa gitti.

Türk eğitim sisteminde "meslekte esas olan öğretmenliktir" denilmektedir? Buna katılıyor musunuz? Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi bu durumda nasıl sağlanacaktır?

Prof. Dr. Ali Balcı: Yönetici olsan da, denetici olsan da, uzman olsan da o mesleğin özünü koklamalısın. Öğretmenlere yardımcı olabilmen için öğretmenlerin sorunlarını, alanın dinamiklerini, doğasını bilmen lazım. Bunları bilmeden ne yöneticilik yapabilirsin, ne de denetçilik yapabilirsin. Okul yöneticisi hangi düzeyde olursa olsun önce bir öğretmenlik sertifikasına sahip olacak. Tabii aynı şekilde yönetici sertifikası da olacak. Burada alan deneyimi şart. Belki şeflikten başlayarak veya müdür yardımcılığından başlayarak bu kazanılabilir.. Bizde bir şey vardır: "Herkes yönetici oluyorsa ben de olayım.", "Acaba ben insanları yönetebilir miyim? Kişilik özelliklerim buna elverişli mi?". İnsanlarla bir arada olmak, onları motive etmek, yönlendirmek kesinlikle herkesin harcı değil. Yönetici biraz ısrarcı olacak. Bir şeyi sahiplenmezseniz, elinin ucundan tutarsan bir işe yaramaz. Onun için bu çok önemli bir nokta. Bağlılık olmadan bir şeyler yürümüyor açıkçası. Öğretmenlik ve yöneticilik farklı rollerdir. Öğretmenlik rolü farklı bir roldür. Yöneticilik, farklı bir roldür. Halen şöyle bir varsayımla hareket ediliyor: "İyi bir öğretmen, iyi yöneticidir." Hayır arkadaş! Korkarım ki o iyi öğretmeni siz yönetici yaptığınızda, o kişi farklı bir programdan geçmiyorsa, farklı bir deneyim elde etmemişse yöneticiliği de öğretmenliği de kaybeder. Siz güya yönetici beklersiniz. Bu böyle maalesef.

Mevcut okul yöneticilerinin atama usullerini nasıl buluyorsunuz? Okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin önerileriniz var mıdır? Bunlar nelerdir? Bunları biraz açar mısınız?

Prof. Dr. Ali Balcı: Liyakat açıkçası. Bu olmazsa olmaz. Belli bir bilgi temeline ulaşmak; bu, ama yeterli değil. Onu öğrenirsiniz. Eğitim kuramlarını öğrenirsiniz. Hatta bazı tekniklerini öğrenirsiniz. Ama bu yetmez. Hep bizim hocaların da söylediği teori ile uygulamanın denkleğinden söz etmek lazım. Bunları birleştirmen lazım. Yani okul yok diye bir şey söyleyemezsin. Yöneticiliğin okulu var. Hasan Basri Memduhoğlu, Mustafa Erdem, Murat Taştan ile onlar gitmeden bir TÜBİTAK Projesi yapmıştık. 10 Avrupa Birliği ülkesinde eğitim yöneticileri nasıl seçiliyor? Nasıl atanıyor? Nasıl yükseltiliyor? Bu fena bir proje değildi. O projede çok ayrıntılı bilgiler var. Bunlara bakılmalı...

Bugüne kadar geliştirilen kuramlar, ilkeler hep yönetimle ilgili. Bunlar insanlığın ortak ürünüdür. Ama hiçbir zaman reçete değildir. O sizin dağarcığınızdır. Hangi ortamda, hangi durumda neyi kullanacağınız sizin basiretinize kalmıştır. Bu bir yetenek meselesidir. "Acaba ben insanlarla uğraşmaktan keyif alıyor muyum? Bana göre mi?" İnsan yönetmek çok zordur. Biz hep şöyle hareket ederiz: Kafamızda insanlara ilişkin birtakım varsayımlar vardır. Yöneticiler vardır. Sanırız ki tüm insanlar için bu ilkeler, kendimize göre olan bu anlayışlar geçerlidir. Oysa çift yumurta ikizi, tek yumurta ikizinin bile dünya görüşleri, psikolojik dünyaları, sosyolojik

dünyaları ne kadar farklı! Ve onun için de tabi başarılı olamıyoruz. Oysa ne kadar zor bir iş! İş yaptırma, onları motive etme, geliştirme.. Tıpkı öğrenciye göre öğretim gibi. Burada da yönettiğine göre yönetim tarzı. Bu böyle kolay değil. Bu dağarcığa, en azından alanla ilgili bu repertuara da sahip olmak lazım. Repertuarınızda bir şey yoksa ne yaparsınız?

Baskı gruplarının (veli, siyaset, vakıf vb.) okul yöneticilerinden beklentileri var mıdır? Bunlar nelerdir? Bunları örneklerle biraz açar mısınız? Okul yöneticileri bu baskı gruplarının daha çok hangisinin etkisinde kalıyor? Neden?

***Prof. Dr. Ali Balcı:** Ziya hocanın kitabını okumuşsunuzdur. Çevre-kuvvet yapısı diye bir olgudan söz eder. Nedir çevre-kuvvet yapısı? Özellikle din kurumu gibi, eğitim kurumu gibi, hukuk gibi, işletmeler gibi çok farklı unsurlar okul üzerinde baskı yapmak isteyen toplumun güç yapısını oluşturan unsurlar vardır. Tabi bu toplumdaki topluma farklılık gösterebilir. Askerler, işadamları, üst düzey bürokratlar, din adamları gibi.... Dolayısıyla çevre-kuvvet yapısı, her zaman okullar üzerinde kendi ideolojilerini, emellerini en azından hâkim kılma adına bu baskıyı her zaman sürdürürler. Bu kaçınılmaz.*

Rahmetli Ziya hocanın çok bahsettiği co-optation diye bir mekanizma var. Nedir bu co-optation? Çevre kuvvet yapısı üyelerini, üye yaparak iç çevrenin okuldaki etkisini bir ölçüde ekarte etmeye çalışmak, gayret etmek. Karşı cinsten arkadaşlık kurmak suretiyle veya bir şekilde o örgüte yakınlık kurarak, hatta bazen bir şekilde kişiyi zora sokarak.... Çok da etik olmayan bir şey ama grubu kazanma söz konusu.

Okul yöneticileri hep lider olarak düşünülüyor. Siz buna katılıyor musunuz? Liderlik, lider, lider yönetici kavramlarını biraz açıklar mısınız?

***Prof. Dr. Ali Balcı:** Yöneticilik ve liderlik farklı roller. Bir insanın hem yöneticilik hem liderlik yapması mümkün olabilir mi? Bir kere bu soruyu sormak lazım. Evet, kısmen olabilir ki biz biraz bunu bekliyoruz. En azından liderlerin ihdas ettiği o plan ve politikalarda, bugünkü tabiriyle hedeflerde yer alan vizyon, misyon, temel değerleri geliştirmek yerine kurallar konulmuş, mevzuat hazırlanmış. İşleri doğru yapma mantığı içerisinde. Ama belli formalitelerin biraz ötesine geçsin okul müdürleri.*

Bizi bir toplantıya çağırdılar. Biz de o sırada Kürşat Yılmaz ile okul profili, eğitim yöneticisi profili çalışması yapmıştık. O profile bakınca dersiniz ki “Bu okullar nasıl hayata geçer?” Zaten siz o profili gördükten sonra okulların kalkınmasından söz edemezsiniz. Ben nice okul müdürü tanırım. Yaratıcılığını kullanıyor. Ama hemen soruşturma açılıyor. “Ne cesaret! Sen nasıl mevzuatın dışına çıkarsın?” Adam düşmanlık yapmıyor ki! Farklı bir proje ortaya koyuyor. Onu teşvik et. De ki: “Yaratıcılığınızı kullanın. Gelişmenizin önü kapalı değil. Size yön veriyoruz.” Belki böyle farklı bir model geliştirebilirsiniz. “Sen nasıl mevzuatın dışına çıkarsın? Nasıl bunu yaparsın?” Böyle bir ortamda liderlikten söz edebilir misiniz?

Çok basit şekilde şöyle anlattım. Bir slogan gibi. Lider, doğru işleri yapar. Yönetici ise işleri doğru yapar. Ne demek bu? Aslında doğru işleri yapmak, o liderin geliştirdiği vizyon, misyon, temel değerlerin isabetliliğini gösterir. Ötekisinde yani yöneticilikte ise doğru şekilde o işleri yapmak vardır. Çünkü standardı koymuş, prosedürü koymuş, kuralları koymuş; mevzuat ortada.

Sınırlılık burada. Bunları yapıp çizginin ötesine geçebiliyorsan önünde engel yok. Yönetim ne ile çalışır? Güçle çalışır. Liderlikte de var bu; ama kaynakları çok farklı. Yönetici elindeki gücüyle; makam gücü, ödül gücü, ceza gücüyle size iş yaptırıyor. Lider sizde öyle bir güven yaratmış, öyle bir izlenim edinmişsin ki! Gönüllü olarak onun peşinden gidiyorsunuz. Güveniyorsun, söylediklerini yapıyorsun. İşte bunu yaptırabiliyorsan insanlara, onları böyle etkiliyorsan.. Tabi liderler böyle liderlik yapıyor. İşte bu bir yetenek arkadaş! Ama bu insanların baynayabilmesi için -Anadolu tabiriyle gelişebilmeleri için- ortamın, mevzuatın, özellikle de yöneticinin tutumunun bunların beslenmesine, gelişmesine zemin oluşturması lazım. Siz bunu zorlamayla yapamazsınız. Bu bir liderlik konusu. Bir dünya görüşü. Liderleri nasıl yetiştiririz? Dev konular bunlar.

Liderler de yöneticiler de aynı ortamlarda, belki akademik olarak aynı eğitim programlarıyla yetiştirilmeye çalışılıyor ama hani bir tabir vardır: Vermeyince mabut neylesin Sultan Mahmut? Aynı ortamlara sahipler ama birinin birtakım kapasitesi var, eğilimi var, yeteneği var, bilgisi var. Belki de yaratılıştan gelen.. O ortam, onu besliyor. Neşv ü nema bulmasına.. Ama öte yandan aynı program verilse de öbürü hiçbir şey yapamıyor.

Bugün dönüşümcü liderlikte bile ne yapıyorsunuz? Taa zamanındaki büyük adama dönüyorsunuz. Karizma.. Vazgeçemiyorsun.. Ama karizma her şey değil. Ziya hocanın güzel bir lafı vardı: “İşin teknolojisi gelince karizma artık allak bullak oldu.” Mesela bizim Ziya hocada vardı öyle karizma. Hoca öyle ufak tefek geliyor ama fincan gibi gözlerle yeşil yeşil.. Öğrenci olayları sırasında Ziya hoca, sağcısını solcusunu bir arada tuttu; başka kimse tutamadı.

Bu kavramları bir metaforla açıklasanız, hangi metaforlar bu kavramların karşılığı olur?

Prof. Dr. Ali Balcı: Lider nedir biliyor musun? Bir ölçüde orkestra şefi elindeki baton ile. Birine dur der, birine ket vurur. Oradan bir melodi çıkar. Hoş bir melodi. Ama orkestranın kimi üyelerine “Sen sesini kıs, öbürüne sen biraz yüksel, sen biraz gruba yaklaş.” Bu önemli bir maharet. Hatta lider, mühendistir. Yönetici de teknikerdir. Lider, işi desenleyen, planını programını yapan. Yönetici liderin plan ve programı doğrultusunda işi yapan teknikerdir.

Okul yöneticileri için liderlik yaklaşımlarından hangisi onlar için en uygundur?

Prof. Dr. Ali Balcı: Eklektik bakarım. Tek bir şey, sosyal gerçekliği açıklamakta uygun değil. Bugün araştırmada diyoruz ki: “Sosyal gerçeği ne tam olarak nicel araştırma ne de tam olarak nitel araştırma ortaya koyabilir.” Hibrit ya da karma araştırma daha uygun bir şekilde gerçeği ortaya koyar, daha gerçektir. Onun arkasındaki paradigma da pragmatizmdir. Pragmatist bakarım meselelere. Onları birbirinden kesin olarak ayırarak vermem. Bütüncül bakarım.

Benim de çok hoşuma gidiyor öğretmen liderliği çalışmaları. Paylaşılmış, dağıtılmış, kolektif liderlik mesela. Bir makalemde de bahsetmiştim. Collegiality yani meslektaşlık bunu gerektirir. Meslektaş birlikte yönetir. Katılmalı yönetim.. Participating management.. Bunların hepsi farklı. Bunun içerisinde durumsallık da olabilir. Belki insanlar için ya da bazı koşullar için şu uygunken bazı koşullarda şu uygun diyebilirsin. Dönüşümcü liderliği,

belki diğerlerinin eksikliklerini bir ölçüde tamamlar gibi algılayabiliriz ama bugün böyle düşünüyoruz. Yarın başka şeyler çıkabilir. Bence öğretimsel liderlik de tek başına yetmez. Managerial leadership, Yönetimsel liderlik de gerekli. Tabi okul örgütünde ağırlıklı olan nedir? Elbette öğretim liderliği olacaktır. İnsanla ilgileniyorsan hôt môt ile yürütemezsin işi. Bakın, çağdaş birtakım kavramlar var. Empowerment diyorsunuz, delegation diyorsunuz, katımlı yönetim diyorsunuz. Paylaşılmış liderlik diyoruz. Kolektif liderlik diyoruz, öğretmen liderliği.. Hep daha iyisinin arayışı bütün bunlar... İşin managerial tarafına kıyasla insani tarafına ağırlık verilerek yürütülmesinin çok daha uygun olacağını düşünüyorum. "Daha uygun şu." diye bakmam. İdeolojisi daha farklı olabilir, anlayışı farklı olabilir ama belli bir noktada işbirliği yapılabileceğini düşünüyorum.

Sizece öğretim liderliğinin okul gelişimindeki rolü nedir?

Prof. Dr. Ali Balcı: *Sergiovanni'nin bir anlayışı vardı. Onu çok severim ben. Bizim alanın çok eski denetçilerinden birisidir, biliyorsun. Diyor ki: "Liderin yapacağı şey önce vizyon, misyon, temel değerler geliştirmek. İkincisi de bu temel değerlerin hayat bulması için uygun bir okul iklimi ve kültürü geliştirmek. Peki, bunu nasıl başarır? Diyor ki: "O misyon, vizyon ve temel değerler ışığında, proje ve etkinlikler ihdas edeceksin. Ve bu etkinliklerde herkese görev vermek suretiyle herkesin sahiplenmesini sağlayacaksınız. Sonra da kültür hayat bulacak." Belki öğretim liderliğinin en temel şeyleri. Öyle bakabiliriz. Mesela bizim sistemde yok. İşte iyi öğretmenleri istihdam etme. Bizim okul müdürlerinin böyle bir sorumluluğu söz konusu olamaz. Tabi, onların gelişmesine katkıda bulunabilir. Başka şeyler olabilir ama ben bu üç yaklaşımı çok beğendiğim için kendi adıma bunları söz konusu ederim.*

Sizece öğretmen liderliği ne demektir? Öğretmen liderler nasıl yetiştirilmelidir? Öğretmen liderlerin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?

Prof. Dr. Ali Balcı: *Öğretmenin formal yetkisi, sorumluluğu olabilir de olmayabilir de. Çoğu kez de olmuyor. Aslında öğretmen liderlik, paylaşılmış, ortaklaşmış, katımlı yönetimin bir gereğidir. Öğretmenlikten bıkmış olabilir. Belli bir süre sonra: "Bu, bana göre değil." diyebilir öğretmen. Farklı bir şey bekleyebilir. "Ben yönetici olabilirim." O da pek mümkün olmuyor. Emekli olup gidiyor. Oysa meslekten ayrılmak isteyen, bıkmış olan, biraz farklı şeyleri denemek isteyen için ne güzel bir şey. Burada yöneticinin tutumu çok önemli. Dediğim gibi öğretmenin formel yetkisi, sorumluluğu olmayabilir. Ama o proje yöneticisi olabilir. Okulda, insanların mesleki gelişmelerinde sorumluluk alabilir. Zümre öğretmenleri gibi. Sınıfta liderlik edebilir.*

Öğretmen liderlerin işlevlerine bakarsan onlar herhalde bize ışık tutabilir. Mentör olacak, koç olacak. Proje yürütücüsü olacak. Bunların hangisini yapmak istiyorsa öyle yetişmesi gerekiyor. Sistemin tabi buna yardımcı olması lazım. Altyapı, bu hizmetlerin maliyeti, zaman ayrılması açısından.. Nasıl öğreneceğiz liderliği? Argyris ve Schön'ü bilirsiniz. Öğrenen örgütte. Schön'ün de söylediği eylemsel öğrenme ya da tacit knowledge dediği şey. Ne demektir bu? Yaparak yaşayarak öğrenme. Liderliğin böyle bilgi edinmekle sağlanamayacağını en azından kendinde görürsün. Bu beni çok etkilemişti tacit dedikleri şey veyahut da Schön'ün tabiriyle eylemsel öğrenme. Biz aslında şuradan hareket ederiz: "Bir şeyin teorisini öğrenirsen

uygulamasına da aynı yansır.” Olmuyor işte her zaman. Burada da tersine bir yol var. Yaparsan öğrenirsin. Paradigmayı biraz değiştiriyor açıkçası. Bu, beni çok etkilemiştir tabi.

Bir de liderin en temel görevlerinden birisi, kıskançlık duymayacak. Paylaşılmalı liderliğin özü bu ya! Birilerinin liderliğinin ortaya çıkmasına da yardımcı olmak. Tabi yöneticinin klasik anlayışların dışına çıkarak egosunu biraz dışlaması lazım. “Bütün güç benim elimde olsun. Her şeyden haberim olsun. Herkes karşımda el pençe divan dursun.” Bu anlayışlar artık geçerliliği olan şeyler değil.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada eğitimin yöneticiliğinin gelişmiş ülkelerde meslek olarak kabul edilmesi için gerekli olan tüm kriterlerin oluştuğu ve eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edildiği ifade edilmiştir. Ancak Türkiye’de alanın akademisyenleri tarafından eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesi için büyük uğraşlar verilmiş olmasına ve gerekli alt yapı oluşturulmasına rağmen eğitim yöneticiliği halen meslek olarak kabul edilmemiştir. Mevzuatta yöneticiliğin, öğretmenliğe ek bir görev olarak tanımlandığı ortaya çıkmıştır. Her ne kadar eğitim yönetiminin kariyer mesleği olarak ele alınması gerektiği çeşitli ortamlarda ifade edilse de eğitim yöneticisi olarak görev yapan bürokratlar tarafından yöneticiliğin okulda öğrenilemeyeceği ifade edilmiştir. Kamu hizmeti olarak görülen eğitim yönetimi, kamu yönetiminin bir alt dalı olarak tanımlanmıştır. Eğitim yönetimi alanı, 1980’lere kadar kamu yönetiminde meydana gelen merkezleşme ve genişleme eğiliminin etkisinde kalmıştır. 1980’lerden sonra ise ekonomideki liberal yaklaşımların sonucunda işletme yönetiminde çalışılan toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim ve yönetişim gibi yaklaşımların etkisinde kalmıştır. Bu durum, eğitim yönetiminin kendi özerk kimliğini oluşturmasında engel teşkil etmiştir (Özdemir, 2011). Alanın özerkleşmesini sağlayacak görece en önemli şey, eğitimdeki toplumsal sorunlara ve bu sorunlara çözüm bulmaya yönelik araştırmaların yapılmasıdır (Sezgin vd., 2011; Takmak, 2019). Bu bilimsel çalışmalardan eğitim paydaşlarının yararlanabilmesi için YÖK, MEB ve üniversiteler işbirliği hâlinde olmalıdır. Fakat eğitim yönetimi, üniversiter yapı içerisinde kurumsallaşmıştır (Özdemir, 2011). Zira eğitim yönetimi alanının üniversitelerde bölümü ve diploma veren programları bulunmaktadır. Diğer bir deyişle üyeleri, uzmanlık gerektiren bilgi birikimine sahiptir. Eğitim yönetimi, belirli bir araştırma alanına ve alanda bilimsel dergilere sahiptir (Balci, 2021). Buna ek olarak alanın üyeleri, üniversitelerde, Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarında, alanın derneklerinde ve sendikalarda örgütlüdür. Tüm bunlara rağmen halen Türkiye okul yöneticiliği bir meslek olarak mevzuata girememiştir.

Okul yönetici olmak için deneyim sahibi olunması yanında yönetici adayının yöneticilik sertifikasına sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisinin alacağı profesyonel bir eğitimle bunu sertifikalandırması gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticiliğinin profesyonellik gerektirdiği herkesin bu işi yapamayacağı, bu noktada kişinin bu işi yapıp yapamayacağına dair kendini sorgulaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Her zaman iyi bir öğretmenin iyi bir yönetici olamayacağı; buna dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sosyal bilimlerin kurumsallaşmasına, diğer bir deyişle sosyal bilimlerin bilimselliğini ortaya koyan ölçütler (Gulbenkian Komisyonu Raporu, 2016), ayrıca eğitim yönetiminin meslekleşmesi bağlamında da değerlendirilmektedir (Balci, 2021). Eğitim yönetiminde meslekleşme, eğitimcileri, eğitim liderlerine dönüştüren sosyal süreçler olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetiminin meslekleşmesi, etkililik ve etkinliği içeren uzmanlığın yanı sıra meslekî güç, yetki, statü, makam ile meslek üyeliğini kapsamaktadır (Putnam, 1976). Çalışmada, eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesinden yöneticilik sertifikasının önemli bir unsur olduğu ifade edilmiştir.

Okul yönetici atamalarında liyakat olması, bunun dışında hareket edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul yönetici olabilmek için temel kriterlerin olması ve kişinin bu alanda eğitim almasının elzem olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim yöneticisi atamalarında neler olması gerektiğine dair ortaya konan bilimsel projelerin politika yapımcılar tarafından dikkatle incelenmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Yönetici adaylarının yeteneklerini “yöneticilik yapabilir miyim?” diye sorgulaması gerektiği ifade edilmiştir. Yöneticiliğin herkesin yapamayacağı bir iş olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticinin yönetim kuramlarını, süreçlerini ve ilkelerini bilmesi gerektiği ve bunu uygulayabilme becerisine sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin atamalarıyla ilgili olarak

çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Seçkin (2019) de okul müdürü görevlendirmelerinin adil ve objektif olması, liyakati esas alması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Üstün ve Arslan (2021) okul yöneticilerinin atama süreçleri ile ilgili çalışmalarında; sınavın içeriğinin geliştirilmesi, okul yöneticiliğine ilk defa atamada sözlü sınavın adil olarak yapılması, yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olan ve yeniden yönetici olarak görevlendirilmek isteyenleri değerlendiren değerlendirme formlarının geliştirilmesi, stajyer yöneticiliğın getirilmesi gerektiği ve kadın yöneticilere ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu bulgulara ek olarak okul yöneticiliğine yeniden atama sürecinde, yöneticilere dört ve sekiz yılda bir yer değiştirme hakkı verilmesinin doğru olmadığı ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu durumda, yöneticilerin yer değiştireceği grupta denk geleceği yüksek ya da düşük puanlar ve tercih için açılacak okullar konusunda şans faktörünün etkili olduğu gerekçesi ileri sürülmüştür. Ayrıca okul yöneticileri sekiz yıl boyunca aynı kurumda görev yapmanın kuruma artık yenilik getirmeyeceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sözlü sınavın adil bir biçimde yapılması Uygur (2021) tarafından da belirtilerek il/ilçe millî eğitim müdürlüğü paydaşlarından, maarif müfettişlerinden, okul müdürlerinden, öğretmenlerden, okul-aile birliğinden, okul öğrenci temsilciliğinden, akademisyenlerden ve sendika temsilcilerinden sözlü sınav oluşturulması önerisi getirmiştir.

Okul yöneticisi olarak görevlendirilmede gerekli genel şartlar arasında eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmak Balcı (2021) ve Uygur (2021) tarafından olumlu bir gelişme olarak karşılanmaktadır. Sertifika programının içeriği ve bu içeriğın nasıl kazanıma dönüşeceği tartışma konusu olmuştur. Buna ek olarak Bakanlıkta öğretmen olarak görev yapmanın okul yöneticiliğine atanmada ön şart olmasının, birer ast olarak öğretmenlerin öğretim yaşantılarına ve sorunlarına ortak olmanın, öğretmenlere danışmanlık ve rehberlik yapmanın önemini vurgulamaktadır (Balcı, 2021). Özel şartlar söz konusu olduğunda ise Balcı (2021) tarafından önceden müdür olarak görev yapmış olma şartı makul bulunmuş; fakat kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı ya da en az bir yıl görev yapmış olma şartı kısıtlı bir deneyim olarak görülmüştür.

Okul yöneticiliği görevlendirmelerinde yazılı sınav konularını genel kültür, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, değerler eğitimi, eğitim ve öğretimde etik, eğitim bilimleri oluşturmaktadır. Balcı (2021) tarafından değerler eğitimi ile eğitim ve öğretimde etiğın ağırlığı az bulunmuş; genel kültür ve eğitim bilimleri bilgisinin yönetici becerisi kazandırmadaki etkisi önemsiz bulunmuştur. Sözlü sınav konuları ise mevzuat ve genel kültür olmak üzere yazılı sınav konularından; adayın özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücünden; adayın temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğundan; adayın özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığından; son olarak adayın bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığından oluşmaktadır. Ayrıca mevzuat, bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü dışında diğer konuların adayın yöneticilik becerilerini ortaya koymada yetersiz kaldığını ifade etmektedir.

Okul çevre ilişkilerinin önemli bir unsur olduğu, okul yöneticilerinin çevre kuvvet yapısını göz önünde bulundurarak okulu yönetmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle okul çevresindeki örgütlerin okul üzerinde baskı kurarak okulu kendi ideoloji ve faaliyet alanlarına çekmek isteyebileceklerine dikkat çekilmiştir. Okul yöneticisinin evrensel etik ilkeleri göz önünde bulundurarak okul çevresindeki örgütlerle faaliyet içerisinde bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Okul ve okul yöneticileri, baskı gruplarından önemli bir biçimde etkilenmektedir. Baskı grupları, okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde bazen zorluk yaşatabilmektedir. Okul yöneticisi, baskı gruplarının talepleriyle başa çıkamadığı durumlarda, özsaygı kaybı, sinmişlik, kırgınlık, vazgeçiş, yetersiz ve çaresiz hissetme, dışlanmışlık ve meslekî idealizmin kaybolması gibi duygular yaşayabilmektedir (Şenyiğit, 2019). Bu bulgularla benzer şekilde, Tabancalı ve Su (2021) da okul süreçlerini etkileyen baskı gruplarının okul yöneticilerinin rol belirsizliğini artırdığını ve motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Okul müdürlerinin yöneticilik yanında liderlik de yapması gerektiği, okul için vizyon ve misyon belirlemenin okulu daha iyi yerlere getireceği ifade edilmiştir. Sadece mevzuata bağlı kalarak okulu yönetmek ile ileri gidilemeyeceği, bazen bunun dışına çıkılması risk alınması gerektiği, bunun içinde yönetici liderlere ihtiyaç olduğu ortaya çıkarılmıştır. Lider ile yöneticiliğın farklı iki olgu olduğu; liderin doğru işleri, yöneticilerin ise işleri doğru yaptığını dikkat çekilmiştir. Liderlerin ve yöneticilerin farklı güçleri kullandıkları, yöneticilerin daha çok yasal güçleri, liderlerin ise daha çok kişisel güçlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Liderlerin güven tesis ederek insanları peşinden sürüklediğine dikkat çekilmiştir. Liderliğın yaradılıştan geldiği gibi sonradan eğitimle kazanılabileceği

ifade edilmiştir. Ama kişinin liderliğe ilişkin bir ilgisi ve yeteneği yoksa bunun çok zor olduğu ifade edilmiştir. Liderlerin karizması ile kişileri etkileyebileceği ortaya konulmuştur. Liderlikte karizmanın etkili bir faktör olduğu ve tüm insanları etkileyebileceği ifade edilmiştir. Yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki tüm kaynakları örgütün amacı doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanan kişidir. Yöneticiler üretimden, insan kaynaklarına kadar tüm fonksiyonlarda yönetim süreçlerini yürüten kişiler olarak örgütte önemli faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde yöneticilerin kişisel özellikleri, sahip oldukları yetenekler, bilgi seviyeleri, insan ilişkilerindeki yeterlilikleri gibi faktörler oldukça önemlidir (Uğur ve Uğur, 2014). Yönetici emrindeki insanlarla ve diğer kaynaklarla örgütün amacını; uzmanlık, insan ve kavramsal becerilerini kullanarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Lider ise etrafındaki gönüllü insanlarla birlikte belirlenen amaçları gerçekleştirmeye çalışan kişidir. Eren, liderliği belirli amaçlar doğrultusunda insanları toplayabilme ve amaçların gerçekleşmesi için insan grubunu harekete geçirebilme yeteneği ve bilgilerinin tümü olarak tanımlamaktadır (2022). Görüldüğü gibi liderlik ve yöneticilik her ne kadar birbirinden farklı olsa da özünde birbirini tamamlayan olgulardır. Liderlik yöneticiliği de kapsayan çatı bir kavramdır. Her yönetici lider olamaz; ancak her lider aynı zamanda iyi bir yönetici olabilir. Değişen dünya ile birlikte okul yönetiminde liderlik, yöneticilikten daha fazla gösterilmesi gereken bir olgu haline gelmiştir. Özellikle meydana gelen salgın hastalıklar ve ortaya çıkan belirsizlikler neticesinde artık yöneticilerin liderlik özellikleri göstermesi, liderlik davranışları sergilemesi ve duruma göre liderlik yapması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine dayalı dünya vatandaşı yetiştirebilmesi için değişime açık, yenilikçi ve vizyoner olmaları gerekmektedir. Bu ancak liderlik yeterliğine sahip olan okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilebilir. Pek tabidir ki bunun yanında okul yöneticisi yasaların kendine sağladığı koşullarda yönetim işlevlerini de sergilemek zorundadır. Burada önemli olan okul yöneticisinin yöneticilik ve liderliği içinde bulunan koşullara göre kullanabilmesidir. Bush'a göre etkili bir okul yönetimi için liderlik ve yönetime eşit şekilde önem verilmesi gerekmektedir (2008). Kısaca okul yöneticileri yönetici ve liderlik özelliklerini içinde bulunduğu koşullara göre gözden geçirerek yönetsel liderlik sergileyebilmelidir. Nitekim hem yönetici hem de lider etkileme araçlarını kullanmaktadır. Ancak kullandıkları etkileme araçları içinde bulunan duruma göre farklılık gösterebilmektedir. Okul yöneticisinin yasal güçlerine dayalı etkileme araçlarından ziyade bir lider gibi kişiliğe dayalı etkileme araçlarını kullanması, onu çalışanların gözünde lider konumuna getirebilir. Öyle ki okul yöneticisi yasanın onu sunduğu imkânlarla okul yönetici olmuşken, karizması ve insan ilişkilerindeki etkisi ile lider olabilir. Yöneticilik ona verilmişken, liderlik onun yeterliği ile kazandığı bir süreç olabilir. Liderin bir orkestra şefine benzediği ve elindeki batonu ile orkestrayı ahenk içinde yönettiğine dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda liderin işi desenleyen, planlayan ve programlayan bir mühendis olduğu, yöneticinin ise ortaya çıkan bu plan ve program doğrultusunda iş yapan kişi olduğu ifade edilmiştir. Eğitim yönetiminde, yönetici ve lider arasındaki farkların kavrayışını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan metaforlar arasında lider için orkestra şefi benzetmesi oldukça yaygındır. Bu araştırmanın bulgularında elde edilen lider için orkestra şefi ve mühendis metaforları, Yıldız ve Ertürk'ün (2019) yaptığı metafor çalışmasında da elde edilen bulgulardandır. Esasında yöneticilik ve liderlik birbiri içine geçmiş iki kavramdır. Ama metaforlarda da görüldüğü gibi liderlik yöneticiliği kapsamaktadır. Lider doğru işler yaparken, yönetici ona verilen işleri doğru yapmaktadır. Örgütsel yapı içerisinde yönetici olarak görev alan biri, örgüt çalışanlarını örgütün amaçlarına yönelterek onların gönüllü katılımını sağlayarak lider olabilir. Liderler, insanların gönüllerini kazanarak kendilerini takip etmelerini sağlayabilir. Liderlik karşılıklı etkiye dayalı bir süreçtir. Lider de bu sürecin baş aktörüdür. Sosyal gerçekliklerin tek bir yaklaşımla açıklanamayacağı gerçeğinden hareketle okul yöneticilerinin bütüncül bir liderlik yaklaşımı benimsemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin paylaşılmış liderlikten, kolektif liderliğe tüm liderlik yaklaşımlarını kullanmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okul yöneticileri okullarında görece daha fazla öğretimsel liderlik ve meslektaşlık sergileyerek okulu paydaşlarla birlikte yönetebilmelidir. Okul yöneticileri tek bir liderlik yaklaşımı yerine sürekli daha iyiyi elde edebilmek için arayış içerisinde olmalıdır. Okul yöneticileri sürekli kendini geliştirerek yönetici liderlik davranışları sergilemek zorundadır. Okul yöneticisi sergileyeceği mükemmel liderlik yaklaşımı ile tüm paydaşları bir araya getirebilmelidir. Sürekli en iyiye ulaşmak için çabalamalı ve tüm paydaşları mükemmel ulaşmaları için sevk edebilmelidir (Kıral, 2021a). Okul yöneticisi imkânları ölçüsünde vizyonerlikten, değişime; öğretimsellikten hizmetkârlığa

pek çok mükemmel liderliğin bileşenini sergileyerek sürekli gelişimi sağlayabilir. Özellikle eğitim-öğretimin merkezinde yer alan öğretimsel liderliği mükemmel liderlik anlayışı ile en iyi şekilde uygulayabilmelidir.

Öğretim liderleri okulu için vizyon, misyon, temel değerler, okul iklimi ve kültürü geliştirmelidir. Okulda oluşturulacak vizyon, misyon ve temel değerler ışığında, proje ve etkinlikler düzenlemeli ve bu etkinliklerde herkese görev vermek suretiyle herkesin bu etkinlikleri sahiplenmesini sağlamalıdır. Böylece okulda herkesin benimseyeceği gelişime yönelik güçlü bir kültür oluşturmalıdır. Öğretim liderleri okullarında iyi öğretmenleri istihdam edebilmelidir. Öğretmenlerin gelişmesini desteklemelidir. Öğretimsel lider, vizyon çerçevesinden eğitim politikaları ve amaçları oluşturup bunların gerçekleşmesi için çaba sarf eden ve okul paydaşlarına rehberlik eden kişidir (Kıral ve Aksoy, 2018; Kıral ve Suçiçeği, 2017). Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci içindeki tüm faaliyetleri kapsayan, okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Murphy ve Hallinger, 1987; Murphy, 1988). Öğretimsel liderlik, okul müdürünün, hem kendinin hem de okulun iç ve dış paydaşlarının yeterliklerini ve davranışlarını, eğitim-öğretim sürecini nitelikli hale getirmek ve okul başarısını artırmak için sergilemesi ve sergilemesi sürecidir (Kıral ve Okyay, 2023). Bu süreçte başarılı bir öğretimsel lider olarak okul müdürü, okulu için vizyon ortaya koyabilmeli; bunu gerçekleştirecek okul paydaşları için güçlü bir okul kültürü ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilmelidir.

Öğretmen liderliğinin, paylaşılmış, ortaklaşımış, katılnmalı yönetimin bir gereği olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlikten bıkmış olanların proje yöneticisi olabileceği, mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alabileceği, koçluk ve mentörlük yapabileceği, onlara farklı sorumluluklar verilebileceği ifade edilmiştir. Liderliği, öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenmesinin önemli olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca liderlerin, başkalarının liderliğini desteklemeleri gereken hallerde, kıskançlık yapmamaları gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticileri, okulu okul paydaşları ile yöneterek daha iyi hale getirebilirler. Öğretmenler okulda görece tüm etkinlikleri kuşatan işlevleri yerine getirebilmektedirler. Bu işlevleri yerine getirilirken de lider olan ya da liderlik potansiyeli olan öğretmenden faydalanılabilir. Şayet öğretmenlerin liderliklerinden okulun ve öğrencilerin nasıl faydalanacağı açıkça ortaya konulur ve desteklenirse bu kaynaktan arzu edilen şekilde yararlanılabilir (Can, 2006; Murphy, 2005). Lider olan ya da liderlik potansiyeli taşıyan öğretmenlere okulda zümre başkanlığı, sosyal etkinlikler gibi aktivitelerde görev verilerek onların liderliğinden faydalanılmalıdır. Bununla birlikte onların da lider olarak yetişmelerine fırsat verilmelidir. Böylece onların çeşitli şekillerde kendilerini göstermelerine olanak sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olması için politika yapıcılarının gerekli önlemleri alması, okul yöneticilerinin atanmasında gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar doğrultusunda hareket edilmesi, okul yöneticisi atamalarında liyakatin ön planda tutulması, baskı gruplarının okullarda kendi ideolojilerini yaygınlaştırmalarının önüne geçilmesi, okul yöneticilerinin farklı liderlik yaklaşımlarını koşullara göre kullanması, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretimsel liderlikten yararlanılması, okul yöneticilerinin beklentileri yüksek tutarak mükemmel liderlik sergilemesi, öğretmenlerin liderlik konularında kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulması, öğretim liderlerinin mentör olmasına olanak veren sistemin yapılandırılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 1-30.
- Atalay Mazlum, A. ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-26.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). A. Bakioğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA’da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri (s.43-87) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Başaran, R. (2023). *Okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pelitli, E. N., & Bayar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Eğitim Bilimcileri Hakkındaki Metaforik Algıları. *Social Sciences Studies Journal*, 5(48), 6062–6073.
- Boran, A. (2013, Eylül). Eğitim yönetiminde meslekleşme. *EYFOR 5. Eğitim Yönetimi Forumu*, Konya.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Creswell, J. W. & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches*. (Fourth Edition). Sage Publications.
- Eren, E. (2022). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Yayıncılık.
- Erkoç, N. ve Kıral, B. (2023). Öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi ile öğretmen güçlendirme stratejileri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(4), 47-60.
- Gazi Üniversitesi. (2022). <https://gef.gazi.edu.tr/view/page/191519> adresinden 28/04/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gökkyer, N. (2018). Okul-çevre ilişkileri. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* içinde (s.303-318). Pegem Akademi.
- Gulbenkian Komisyonu Raporu. (2016). *Sosyal bilimleri açın: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor* (Çev. Şirin Tekeli) (11. Basım). Metis Yayınları.
- Hacı Bayram Veli Üniversitesi. (2022). <https://hacibayram.edu.tr/iibf-iktisat/todaie-universitemize-devroldu> adresinden 25/05/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Hogler, R., Gross, M. A., Hartman, J. L. & Cunliffe, A. L. (2008). Meaning in organizational communication: Why metaphor is the cake, not the icing. *Management Communication Quarterly*, 21(3), 393-412.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational research*, 38(1), 77-92.
- Kantos, Z. E. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. TODAİE Yayınları No: 181. DOĞAN Basımevi.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.
- Kıral, E. & Totur, M. (2015). A comparison of Asian tigers (Taiwan, South Korea, Singapore, Hong Kong) education systems. Norley, K. Icbay, M. Arslan, H (Eds.). *Contemporary Approaches in Education* içinde (ss. 331 -350). Peter Lang.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Pegem A Yayıncılık
- Kıral, E. ve Suçiçeği, A. (2017). The relationship between teachers' perception of school principals' instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6 (1), 95-109.
- Kıral, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 96-112.
- Kıral, B. (2020a). Eğitim liderleri için yönetim standartları: OHİO eyalet örneği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 85-116.
- Kıral, E. (2020b). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Kıral, E. (2020c). The relationship between ethical leadership and job satisfaction. H. Arslan, R. Dorczak ve D. U. Alina-Andreea (Ed.), *Educational Policy and Research* içinde (ss. 333-344).
- Kıral, E. (2021a). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* içinde (413-426). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.

- Kıral, E. (2021b). Hizmetkar liderlik: Okul yöneticisinin anahtarı., E. Oğuz ve K. Yılmaz (Eds.), *Prof. Dr. İnanet Aydın'ya armağan içinde* (389-404). Pegem Akademi.
- Kıral, E. ve Suçiçeği, A. (2022). Okul-çevre ilişkilerine yönelik eğitim mevzuatının analizi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 11 (4), ss. 56-70.
- Kıral, E. ve Okyay Z. K. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Journal of Research in Education and Teaching* 12 (4), 124-142.
- Kıral, E. (2023). Excellent leadership of school administrators: A cross-cultural investigation. *TUBITAK 2219 International Post Doctoral Research Fellowship Programme Final Report*. (2019/1 Term, 1059B191900856).
- Koç, N., & Ulutaş, M. (2021). Secondary School Principals Opinions on Leadership Competencies. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 12(2), 1-17.
- Kuru Çetin, S. (2022). Okul liderliğinin bilgi yönetimine ilişkin rolleri, A. Bostancı ve S. Koçak (Eds.), *Okul liderliğine bütüncül yaklaşım örnek olaylar ve okul yöneticilerine uygulama önerileri içinde* (131-151). Anı Yayıncılık.
- Kuru Çetin, S. (2022). Örgütsel kimlik metaforu ve eğitime yansımaları. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 2(1), 39-54.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77(8), 453-486.
- Lord, R. G., Foti, R. J., & De Vader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational behavior and human performance*, 34(3), 343-378.
- MEB. (1962). *7. Millî Eğitim Şurası*. Millî Eğitim Yayınları.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 10, Ankara.
- Memişoğlu, S. P. ve Yılmaz, Ö. (2019). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lider ve liderlik kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 75, 1-15.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö. ve Asar, H.(2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 680-712.
- Murphy, J. F., & Hallinger, P. (Eds.). (1987). *Approaches to administrative training in education*. State University of New York Press.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 10 (2), 117-139.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Öztürk, M. B. ve Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’ de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(7), 65-79.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods*. (Forth Edition). Sage Publications.
- PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor.
https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf adresinden 20/08/2022 tarihinde erişilmiştir.
- PISA 2015 Ulusal Raporu.
https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 20/08/2022 tarihinde erişilmiştir.
- PISA 2018 Türkiye Ön Raporu.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf adresinden 20/08/2022 tarihinde erişilmiştir.
- PISA 2022 Türkiye Raporu.
https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf adresinden 25/12/2023 tarihinde erişilmiştir.

- Putnam, R. D. (1976). *The comparative study of political elites*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Seçkin, T. (2019). *Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi-Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Sezgin, F., Kavgaç, H., ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 161-169.
- Şenyiğit, V. (2019). *Eğitim yönetiminde baskı grupları: Yerel aktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Pegem Yayıncılık.
- Tabancalı, E. ve Su, Y. (2021). Okul müdürlerinin rol belirsizliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 344-368.
- Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 113-126.
- Toytok, H., Gök, A. & Paksoy, Z.T. (2022). A comparative examination of Turkey, estonia and france education management systems according to different parameters. *Journal of Research in Education and Teaching*. 11 (3), 83-94.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373-388.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Önder. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 21/12/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 82-97.
- Uğur, S. S. ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Ulutaş, M., & Arslan, H. (2018). Bilişim liderliği ölçeği Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 105-123.
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191.
- Üstün, A. ve Arslan, B. (2021). Okul yöneticilerinin yönetici atama süreçleri ile ilgili tutumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(4), 424-445.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). PISA ve TIMSS uygulamalarının okullara olan etkisinin okul yönetici görüşlerine göre incelenmesi: İzmir örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 324-347.
- Yıldız, K. ve Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 19(4), 1190-1216.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2016). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Younis, T., Ibrahim, S. A. M. & McLean, M. A. (1992). Administrative development and reform in Turkey: A historical overview (Part II). *International Journal of Public Sector Management*, 5(2), 21-31.