

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



December 2020
Volume 4, Issue 2
Aralık 2020
Cilt 4, Sayı 2

E-ISSN: 2667-5145

Owner / İmtiyaz Sahibi

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan Kaya

Editors / Editörler

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Asst. Prof. Dr. İbrahim Yıldırım

Asst. Prof. Dr. Mahmut Kalman

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Yavuz Saka

Science Education

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kılıç

Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Elementary Education

Asst. Prof. Dr. Mahmut Kalman

Educational Management

Asst. Prof. Dr. İdris Kaya

Psychological Counseling and Guidance

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN

Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah Demir

Special Education

Layout and Language Editors/ Mizanpaj ve Dil Editörleri

Dr. Eyüp Cücük

Gaziantep University

Arş. Gör. Özlem BATMAZ

Gaziantep University

Arş. Gör. Bilge Deniz ÇANKAYA

Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University
- Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University
- Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Gaziantep University
- Prof. Dr. Mehmet SİNCAR
Gaziantep University
- Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Gaziantep University
- Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University
- Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep University
- Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep University
- Prof. Dr. Yavuz SAKA
Gaziantep University
- Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Gaziantep University
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University
- Asst. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Gaziantep University
- Asst. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey
- Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University, Turkey
- Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey
- Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad
University of Malaya, Malaysia
- Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey

- Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey
- Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey
- Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Turkey
- Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey
- Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey
- Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey
- Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova University, Turkey
- Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adyaman University, Turkey
- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey
- Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey
- Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia
- Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey
- Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey
- Doç. Dr. Sedat ŞEN
Harran University, Turkey

- Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep University, Turkey
- Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey
- Doç. Dr. Mehmet KILIÇ
Gaziantep University, Turkey
- Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey
- Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

From the editors,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 2nd issue of the 4th volume of our journal. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual, international, and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS index and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

Editörlerden,

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 4. cildinin 2. sayısını yayımlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Bu vesileyle, son sayımızın bilim camiasına sunulmasında büyük emekleri bulunan yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS indeks ve DRJI tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz ise devam etmektedir.

Editörler

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Deprem Eğitim Merkezi Gezisinin Ortaokul Öğrencilerinin Depreme Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi,

The Examination of the Effect of Earthquake Education Center Trip on Attitudes Towards Earthquake of Secondary School Students **55-72**

Ragıp ÇAVUŞ, Muhammed Doğukan BALÇIN

A Case Study of University EFL Preparatory Class Students' Attitudes towards Online Learning during Covid-19 in Turkey,

Türkiye'de Covid-19 Sırasında Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Vaka İncelemesi **73-93**

Nilüfer EVİŞEN, Öznur AKYILMAZ, Yeliz TORUN

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki,

The Relationship Between School Leaders' Leadership Styles and School Effectiveness

Mustafa ERMEYDAN, Niyazi CAN

94-121

İlkokullarda Yönetişim Düzeyinin İncelenmesi,

The Investigation of the Level of Governance in Primary Schools

Bayram GÜL, Mehmet YAŞAR

122-139

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihi Bağlamında Hazırladıkları Dijital Öyküler Üzerine Bir Araştırma,

An Investigation on Digital Stories in the Context of Mathematic History of Secondary School Students

Uğur KÜÇÜKOĞLU, Lütfi İNCİKABI

140-162

Opinions of School Administrators and Teachers Regarding Digital Content and Skill-Assisted Transformation Targets in Learning Process,

Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm Hedefleri Hakkında Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri

Ali İlker GÜMÜŞELİ, Saadet GARAN

163-187

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Deprem Eğitim Merkezi Gezisinin Ortaokul Öğrencilerinin Depreme Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

The Examination of the Effect of Earthquake Education Center Trip on Attitudes Towards Earthquake of Secondary School Students

Ragıp ÇAVUŞ^{A**}, Muhammed Doğukan BALÇIN^B

Article Info/Makale Bilgi

History/Tarihçe:

Received/Alındı

14/09/2020

Revised/Düzeltildi

12/12/2020

Accepted/Kabul edildi

21/12/2020

Anahtar kelimeler:

Depreme yönelik tutum,
okul dışı öğrenme ortamları,
deprem eğitim merkezi.

Keywords:

Attitude towards earthquake,
out-of-school learning
environments,
earthquake education center.

ÖZ

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin bir okul dışı öğrenme etkinliği olarak Sismolojik İzleme ve Deprem Eğitim Merkezine yaptıkları gezi sonrasında depreme yönelik tutumlarındaki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desene uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 28 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada deneysel işlem olarak öğrenciler Deprem Eğitim Merkezi gezisine katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uygulama sonrasında depreme yönelik tutum puanlarının uygulama öncesine göre daha yüksek olduğu, aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum Deprem Eğitim Merkezi gezisinin öğrencilerin depreme yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Deprem Eğitim Merkezi gezisinin ardından deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlere daha sık yer verdikleri görülmüştür. Öğrenciler, gezinin kendilerine katkı sağladığını belirtmiş ve depremle ilgili yapılması gerekenleri öğrendiklerini, uygulama yapma fırsatı bulduklarını ve yeni bilgiler edindiklerini ifade etmiştir.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the change in the attitude of secondary school students towards earthquake after a visit organized to Seismological Monitoring Earthquake Education Center as an out-of-school learning activity. The research was carried out in accordance with the nested mixed design, one of the mixed research methods. The study group of the research consisted of 28 students studying at a secondary school in İzmit, Kocaeli in the 2019-2020 academic year. In the research, students participated in the earthquake education center trip as an experimental process. As a result of the research, it was determined that students' attitude points towards earthquake after the application

* Bu çalışma, 09-10 Mayıs 2020 tarihinde düzenlenen FSMVÜ Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş olan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** a Sorumlu yazar, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ragipcavus@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3449-5729

b Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, dogukanbalcin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7698-6932

were higher than before application, and the difference between them was statistically significant. This result shows that the earthquake education center trip is effective in improving the attitudes towards earthquake of students. After the earthquake education center visit, it was observed that the students mentioned what should be done before, during and after the earthquake more frequently. Students stated that the earthquake education center trip contributed to them, and they stated that had to do about the earthquake learned, had the opportunity to practice on the earthquake and acquired new knowledge.

Cite as: Çavuş, R. & Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-72.

Giriş

Doğal afetler, doğayla birlikte tüm canlılara önemli ölçüde fiziksel, ekonomik ve sosyal yönlerden zarar veren doğa olaylarıdır (Turan ve Kartal, 2011). Doğanın bir gereği olarak yaşanan doğal afetler, jeolojik özellikleri, topoğrafik yapısı ve iklim şartları nedeniyle Türkiye’de de sıkça yaşanmaktadır. Bu doğal afetlerden biri de son zamanlarda ciddi ölçüde can ve mal kaybına yol açan depremlerdir. Deprem, yerin derinliklerinden meydana gelen kısa süreli yer kabuğu titreşimleri olarak bilinmektedir (İzbirak, 1992; Sür, 1993). Ülkemiz konum olarak deprem hareketliliği bakımından en önde gelen Alp-Himalaya kuşağında bulunmaktadır. Bu nedenle ülkemiz topraklarının tamamına yakını deprem açısından riskli bölgede yer almakta ve ülke nüfusunun tamamına yakını da deprem gerçeği ile karşı karşıya kalmaktadır (Özmen vd, 1997). Buradan hareketle depremlerin ülkemizin kaçınılmaz bir gerçeği olduğu söylenebilir.

Ülkemizde depremin toplum üzerinde yarattığı psikolojik ve sosyolojik etkiler üzerine yapılan çalışmaların (Bozkurt, 1999; Karancı vd., 1996; Kasapoğlu ve Ecevit, 2001) devamında depremin eğitimle olan ilişkisi ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde; deprem-eğitim ilişkisi bağlamında ilköğretim düzeyinde, deprem konusu (Koca, 2001) ile doğal afet konularının öğretimine ilişkin (Taş, 2003) deprem eğitiminin değerlendirilmesine yönelik (Öcal, 2005), öğrencilerin deprem kavramına yönelik algı ve tutumlarını (Aydın, 2010; Aydın ve Coşkun, 2010; Demirkaya 2007a, 2007b; Kaya, 2010), deprem hakkındaki düşüncelerini (Laçın-Şimşek, 2007), inançlarını (Ross ve Shuell, 1993), yaşadıkları deprem deneyimi sonrası deprem hakkındaki düşüncelerini (Tsai, 2001) belirlemeye yönelik ve öğrencilere verilen eğitimlerin bilgi düzeyine etkisini (Özgüven, 2006) inceleyen araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Depremin kaçınılmaz bir gerçek olduğu, önlenmesinin ise mümkün olmadığını bilinmesiyle birlikte gerekli önlemler alınmadığı takdirde de çok ciddi sorunların ortaya çıkması olasıdır. Depremin oluşumuna, sonuçlarına ve depremle ilgili alınabilecek önlemlere ilişkin bilgiye sahip bireylerin yetiştirilmesiyle doğal afetlere yönelik duyarlı, bireysel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getiren nesiller oluşacaktır (Aydın, 2010). Depremden sonra meydana gelen sorunları tamamen ortadan kaldırmak imkânsızdır ancak her birey elinden gelenin en iyisini yaparsa deprem hakkında farkındalık kazanırsa depremin etkileri azaltılabilir (Aydın ve Coşkun, 2010). Depremin meydana getirdiği can kayıplarının sebebinin deprem ve korunma yolları öğretiminin yetersizliği olduğu, depremin zararlarından korunmanın mümkün olduğu ve bunun da ancak etkili deprem eğitimiyle gerçekleştirilebileceği araştırmalarda vurgulanmıştır (Özdemir vd., 2001). Ülkemizde de son yıllarda sıkça meydana gelen depremler sonucunda deprem eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Öğrencilere sınıf içinde sunulması güç olan doğrudan gözlem yapabilme, doğayı keşfetme, sosyal tecrübe edinme ve somut deneyimler kazanabilme fırsatı ancak okul dışı öğrenme ortamları ile sağlanabilmektedir (Emmons, 1997; Griffin, 2004; Rivkin, 2000; Tal vd., 2005). Bu bağlamda etkili bir deprem eğitimi için okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

Sınıf dışı alanlarda yürütülen eğitim genellikle “informal eğitim” şeklinde adlandırılmaktadır. İnfomal eğitimin gerçekleştirildiği ortamlar; müzeler, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri ve bilim müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, tabiat tarihi müzeleri, kütüphaneler, akvaryumlar, doğal anıtlar, oyun alanları, parklar, sivil toplum örgütleri, fabrikalar, gençlik kulüpleri ile kitle iletişim araçları veya plaj, hastane gibi sosyal hayatın sürdüğü sağlık kuruluşları gibi alanlardır (Howe ve Disinger, 1988; Türkmen, 2010; Salmi, 1993). İnfomal eğitimlerin yürütüldüğü mekanlar formal eğitim ile belirlenen amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesi için planlı ve programlı bir şekilde kullanıldığında okul dışı

öğrenme ortamları şeklinde ifade edilmektedir (Salmi, 1993). Sınıf dışına taşınan bu öğrenme ortamları, öğrencilerin hayattaki olgu ve olaylarla karşılaşmalarını sağlayarak sınıf içerisindeki öğrenme ortamından daha kapsamlı bir öğrenme ortamında bulunmalarını, soyut kavramları soyutlaştırmalarını, bilgileri yaşamlarına transfer edip uygulayabilme fırsatı elde etmelerini ve birçok duyuşsal becerinin (merak, ilgi, algı, tutum ve motivasyon gibi) geliştirilmesini sağlamaktadır (Bozdoğan, 2007; Meredith vd., 1997; Pedretti, 1997; Ramey-Gassert, 1997).

Bireylerin günlük yaşantılarında karşı karşıya geldikleri ve özellikle de psikolojik olarak oldukça etkilendikleri deprem konusunda deneyim kazanmalarında ve deprem ile ilgili bilgi sahibi olmalarında okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan deprem eğitim merkezleri önemli bir yere sahiptir. Bu eğitim merkezlerinde öğrencilere ve yetişkinlere depreme dayanıklı binanın nasıl olması, yaşam alanlarının depreme nasıl hazırlanması, deprem sonrası toplanma yerlerinin nereler olması gerektiği gibi bilgiler verilmektedir. Bunun yanında bireylere deprem anının üç boyutlu olarak yaşatılması amacıyla kurulmuş olan simülasyon alanında uygulamalı eğitimler de verilmektedir. Son yıllarda öğrencilere verilen uygulamalı deprem eğitimlerinin daha fazla gündeme gelmesiyle (Aydın ve Coşkun, 2010) deprem eğitim merkezlerinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan Sismolojik İzleme ve Deprem Eğitim Merkezine yapılan gezinin öğrencilerin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın günümüzün en büyük doğal afetlerinden biri olan depreme ilgili bireylerin erken yaşta ve eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde deneyim kazanmaları açısından katkısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında yer alan depremlerin meydana getirdiği can kayıplarının sebebinin deprem ve korunma yolları öğretiminin yetersizliği ve depremlerin zararlarından korunmanın da etkili bir deprem eğitimiyle mümkün olduğu sonuçlarından yola çıkılarak deprem eğitim merkezlerinin öğrencilerin depreme yönelik tutum ve düşüncelerini olumlu yönde geliştirmesi beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Deprem Eğitim Merkezi gezisinin öğrencilerin depreme yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Deprem Eğitim Merkezi gezisi öğrencilerin depreme ilgili düşüncelerini nasıl etkilemektedir?
- Öğrencilerin Deprem Eğitim Merkezi gezisine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak karma yöntemler desenlerinden olan iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desende nicel-nitel ya da nitel-nicel aşamalar birbirini takip ederek araştırmanın nicel ve nitel verileri aynı anda toplanarak ön plana çıkan bulgular diğer yöntemle desteklenir (Creswell ve Plano-Clark, 2018; Plano-Clark ve Ivankova, 2016). Bu kapsamda araştırmanın nicel aşamasında tek gruplu ön test-son test deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu desende, bir gruptaki katılımcılara uygulama öncesinde ve sonrasında seçilen bir değişken ile ilgili ölçüm yapılmakta ve araştırma sonucunda gerçekleştirilen uygulamanın bağımlı değişkene etki etmesi beklenmektedir (Mertens, 2010; Neuman, 2014). Araştırmanın nitel aşamasında ise fenomenolojik desen çerçevesinde kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Buradaki amaç, nitel veriler aracılığıyla gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi ve nicel verilerin güçlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler arasından amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesine göre seçilen ve daha önce depremi yaşayan 28 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler, 6. sınıfta öğrenim görmekte olup öğrencilerin 14'ü kız, 14'ü ise erkektir. Araştırmada öğrencilerin katıldıkları deprem eğitim merkezi gezisi tipik durum olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Demirkaya (2007a) tarafından geliştirilen Deprem Tutum Ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kısa cevaplı ve açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Deprem Tutum Ölçeği, 5'li likert tipinde 40 madde içermekte olup tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır (Demirkaya, 2007a). Bu araştırmada kullanılan veriler için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri ön test için .70, son test için de .81 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı değerlerinin .70 ve üzerinde olması ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi vd., 2008).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan da yararlanılmıştır. Öğrencilerin “deprem” denildiğinde ilk düşündükleri kelime, deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler, benzer bir geziye katılım durumları kısa cevaplı sorularla; katıldıkları geziye ilişkin düşünceleri de açık uçlu sorularla incelenmiştir. Hazırlanan kısa cevaplı ve açık uçlu sorularla ilgili olarak fen bilgisi eğitimi ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalar yürüten iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş olup soruların amaca uygun olarak hazırlandığına karar verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için kurumdan gerekli izinler ve öğrencilerin çalışmaya katılımlarıyla ilgili velilerinin onamı alınmış olup gerek veri toplama sürecinde gerekse çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş ve toplanan veriler üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Deneyisel İşlem

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde ilgili kurumdan randevu, etkinliğin gerçekleştirilmesi için ilgili kurumlardan ve öğrencilerin etkinliğe katılmaları için öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen faaliyetler aşamalar hâlinde Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Araştırma süreci aşamaları



Araştırma kapsamında Deprem Tutum Ölçeği ile kısa cevaplı sorulardan oluşan form öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Planlanan tarihte öğrencilerle Kocaeli Büyükşehir Belediyesine bağlı olarak faaliyet gösteren Sismolojik İzleme ve Deprem Eğitim Merkezine gezi düzenlenmiştir. Gezi sırasında öğrencilere öncelikle depremin oluşumu, etkileri, deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler konusunda etkileşimli bir sunum yapılmış ve ardından öğrenciler deprem simülasyonu uygulamasına katılmıştır. Bu sayede öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulamaya aktarması ve varsa mevcut yanlış davranışlarının giderilmesi sağlanmıştır. Deneysel işlem her biri 60 dakikalık teorik sunum ve uygulama basamakları olmak üzere 120 dakika sürmüştür. Gezi, katılmış oldukları deprem eğitimine yönelik sertifikaların öğrencilere verilmesiyle son bulmuştur. Öğrencilerle gezi sonrasında bir değerlendirme yapılmış ve uygulamadan bir hafta sonra deprem tutum ölçeği, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde birinci aşamada IBM SPSS 25 paket programında yer alan betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum düzeyleri, ölçekten alınabilecek en büyük puandan en küçük puan çıkarılarak değer seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. İkinci aşamada da veriler normal dağılım göstermediği için (Shapiro-Wilk testi $p < .05$, basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin ± 1.96 aralığında olmaması) Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin etki büyüklüğünün belirlenmesi için Cohen (1988) tarafından önerilen r değeri belirlenmiştir. Bu değer $.10$ olması küçük, $.30$ olması orta ve $.50$ olması yüksek bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Fritz vd., 2012).

Kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan oluşan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ile betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrenci yanıtlarından yola çıkılarak kategoriler oluşturulmuş ve öğrencilerin yanıtları uygun kategorilere dahil edilerek örneklerle sunulmuştur. Örnekendirme sırasında öğrencilere Ö1, Ö2, ... Ö28 ve cinsiyetlerine göre E (erkek) ve K (kız) kodları verilmiştir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği için verilerin değerlendirilmesi sırasında bir alan uzmanından görüş alınmış olup ardından nitel bulgular araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Sonrasında araştırmacılar arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmacılar arası uyum katsayısının hesaplanması sırasında toplam 40 kodun türetildiği ve bu kodlardan 35'inin ortak olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyum katsayısı $.88$ olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) uyum katsayısının $.80$ ve üzerinde olması durumunu nitel verilerin güvenilir olduğunu belirtmektedir. Farklı kodlamalar

için araştırmacılar bir araya gelerek yeni ortak kodlar elde etmişlerdir. Verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla elde edilen bulgular katılımcıların yanıtlarıyla desteklenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın problem durumuna cevap bulmak amacıyla verilerin analiz sonuçlarına ve sonuçlara ait yorumlara bölüm içerisinde yer verilmiştir. Bulgular, araştırma soruları ile ilişkili olarak üç başlıkta sunulmuştur.

Öğrencilerin Depreme Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Deprem Eğitim Merkezi gezisinin öğrencilerin depreme yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna ait bulgular incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Deprem Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar tespit edilmiştir. Depreme yönelik tutuma ait uygulama öncesi ve sonrası betimsel analiz sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin depreme yönelik tutumlarına ait ön test-son test betimsel istatistik değerleri

		Ön test				Son test	
N	\bar{X}	Ss	Düzye	N	\bar{X}	Ss	Düzye
28	143.93	11.96	Yüksek	28	157.50	14.02	Yüksek

Araştırmaya katılan öğrencilerin depreme yönelik tutumlarıyla ilgili uygulama öncesindeki ve sonrasındaki ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin yüksek olan tutum düzeylerinin korunduğu fakat ortalama puanlarının son test lehine artış gösterdiği tespit edilmiştir. Belirlenen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin depreme yönelik tutumlarına ait ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p	r
Negatif sıra	4	7.50	30.00	-3.94	.000*	.75
Pozitif sıra	24	15.67	376.00			
Eşit	0					

*p < .05

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin depreme yönelik tutumlarına ait uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($z = -3.94$, $p < .05$). Bu farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ise yüksek büyüklükte ($r = .75$) bir etki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek genelindeki fark puanlarının uygulama sonrası lehine olduğu da görülmüştür. Bu durum, deprem merkezi gezisinin öğrencilerin depreme yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Depremle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğrencilerin depremle ilgili düşünceleri incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin deprem dendiğinde akıllarına gelen ilk kelimenin ne olduğu kısa cevaplı bir soru ile belirlenmiştir. Öğrencilerin bu soruya uygulama öncesinde ve

sonrasında vermiş oldukları cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin depremle ilgili zihinlerinde oluşan ilk kelimeye ait bulgular

Ön test		Son test	
Kod	Frekans (f)	Kod	Frekans (f)
Sarsıntı	14	Sarsıntı	15
Korku	4	Korku	2
Şiddet	2	Şiddet	2
Yıkım	2	Yıkım	2
Önlem alma	2	Önlem alma	3
Bina	1	Bina	1
Panik	2	Can kaybı	1
Tehlike	1	Fay hattı	1
		1999 Marmara depremi	1
Toplam	28	Toplam	28

Tablo 3'teki bulgular incelediğinde araştırmaya katılan öğrencilerin deprem dendiğinde en çok "sarsıntı" kelimesinin ilk olarak akıllarına geldiği, bu sıralamayı korku, şiddet ve yıkım kelimelerinin izlediği görülmektedir. Deprem Eğitim Merkezi gezisi sonrasında "korku" kelimesine ait frekans azalırken önlem almaya ait frekansın arttığı ve uygulama sonrasında öğrencilerin cevaplarında can kaybı, fay hattı ve 1999 Marmara depremi gibi gezi sırasında öğrendikleri bilgilere yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Bu araştırma sorusu ile ilgili öğrencilere yönetilen ikinci soruda da deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlerin neler olduğu sorulmuştur. Deprem Eğitim Merkezi gezisi öncesinde ve sonrasında öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar gruplandırılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin deprem öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili düşüncelerine ait bulgular

Tema	Kod	Ön teste ait sıklık frekansı	Son teste ait sıklık frekansı
Deprem öncesi	Deprem çantası hazırlama	18	25
	Eşyaları sabitleme	14	11
	Yapıları sağlam yapma	5	11
	Bilinçlendirme	1	-
	Temkinli olma	1	-
	Deprem planı hazırlama	-	6
	Önlem alma	-	4
	Toplanma yeri belirleme	-	1
Deprem sırası	Çök-kapan-tutun hareketi	22	28
	Serin kanlı olma	5	7
	Dışarı çıkma	4	-
Deprem sonrası	Tahliye	8	-
	Toplanma alanında buluşma	6	14
	Sakin olma	5	5
	Koruma	2	-
	Güvenlik önlemleri alma (Elektrik, su ve doğalgaz bağlantılarını kapatma)	1	4
	Kontrollü tahliye	-	18
	İletişim	-	2
	Yardım etme	-	2

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin yapması gereken davranışlarla ilgili görüşlerinin uygulama sonrasında gezi sürecinde edindikleri bilgiler doğrultusunda farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin deprem öncesinde yapılması gerekenlerle ilgili olarak deprem çantası hazırlama ve yapıları sağlam yapmaya yönelik cevaplara uygulama sonrasında daha sık yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gezi sonrasındaki cevaplarında deprem planı hazırlama ve toplanma alanı belirleme gibi deprem eğitim merkezi gezisi sırasında öğrendikleri bilgilere de değindikleri tespit edilmiştir. Dikkati çeken diğer bir bulgu ise öğrencilerin uygulama sonrasında eşyaları sabitleme cevabına daha az sıklıkta yer vermesidir. Ancak öğrenciler uygulama sonrasındaki yanıtlarda önlem alma koduna ait cevaplar vermiştir. Bu nedenle öğrencilerin bir kısmının uygulama sonrasında eşyaları sabitlemeyi deprem öncesinde önlem alma arasında değerlendirdikleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin deprem sırasında yapılması gerekenlerle ilgili görüşlerinde uygulama sonrasında çök-kapan-tutun hareketine ve serin kanlı olmaya yönelik yanıtlara daha sık vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ön testte yer alan deprem sırasında dışarı çıkmaya ilişkin cevaplarının son testte yer almadığı da belirlenmiştir.

Deprem sonrasında yapılması gereken davranışlarla ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde uygulama sonrasında toplanma alanında buluşma ve güvenlik önlemleri alma kodlarına daha sık yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gezi öncesinde yer verdikleri tahliye koduna ilişkin cevapları uygulama sonrasında yerini kontrollü tahliye koduna ait cevaplara bırakmış ve bu cevaplara daha sık rastlanmıştır. Öğrencilerin deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde, cevaplarının Deprem Eğitim Merkezi gezisi ardından gezide öğrendikleri yeni bilgiler doğrultusunda değişiklik gösterdiği ortaya konmuştur.

Öğrencilerin Deprem Eğitim Merkezi Gezisiyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma üçüncü sorusu kapsamında uygulama sonrasında öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruda Deprem Eğitim Merkezi gezisine ait görüşleri sorulmuş ve görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Çalışma grubunda yer alan 28 öğrenci deprem eğitim merkezi gezisinin kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin Deprem Eğitim Merkezi gezisiyle ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen kodlar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Öğrencilerin Deprem Eğitim Merkezi gezisiyle ilgili görüşlerine ait bulgular



Şekil 2’de görüldüğü gibi deprem eğitim merkezi gezisi tüm öğrencilere depremle ilgili yapılması gerekenleri öğrenme konusunda katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler cevaplarında 6 sıklıkla uygulama imkânı bulduklarını, 3’er sıklıkla yeni bilgiler edindiklerini ve bilinçlendiklerini ve 1 sıklıkla da öğrendikleri bilgileri paylaştıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin cevaplarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

- “Değişik bir deneyim oldu. Bazı konular hakkında bilinçlendim. Bilmediğim şeyleri öğrendim. Deprem zararlarını, deprem sırasında alınması gereken önlemleri ve bu gibi iyi ve yararlı bilgileri öğrendim.” (Ö2, E)
- “Deprem eğitim merkezinde öğrendiğim bilgiler benim doğru bildiğim yanlışlarımı düzeltmemi sağladı. Ne yapmam gerektiğini öğrendim. Depremler çok gizemli olaylardır. Onları engelleyemez ama onlara karşı önlemler alabiliriz.” (Ö20, K)
- “Depremde ne yapılacağını öğrendim. Deprem çantasında nelerin olacağını öğrendim. Öğrendiğim tüm bilgileri aileme anlattım.” (Ö25, K)

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen son soruda bu gibi gezilere yeniden katılmaya istekli olup olmadıkları ve bu durumun nedenine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan 28 öğrenci de cevaplarında benzer bir geziye yeniden katılmak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu durumun nedenine ilişkin cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin benzer bir geziye katılma isteğinin nedenlerine ait bulgular

Kod	Sıklık frekansı
Öğretici olma	20
Eğlenceli olma	4
Faydalı olma	2
Heyecan verici olma	1
Cevapsız	5

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde öğrenciler gezi faaliyetlerinin 20 sıklıkla öğretici olması, 4 sıklıkla eğlenceli olması, 2 sıklıkla faydalı olması ve 1 sıklıkla da heyecan verici

olması nedeniyle benzer faaliyetlere yeniden katılmak istediklerini belirtmiştir. Öte yandan gezi faaliyetlerine yeniden katılmak istediğini belirten 5 öğrenci ise bu durumun nedenine ilişkin soruyu yanıtsız bırakmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan seçilen örnekler aşağıdaki gibidir:

- “Evet katılmak istiyorum. Çünkü hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz.” (Ö5, K)
- “Katılmak isterim. Yeni deneyimler kazanmak isterim.” (Ö10, E)
- “Evet, isterim. Bu geziler bize yeni bilgiler öğretiyor.” (Ö13, K)
- “Bu gibi gezilere tekrar katılmak isterim. Başka konularda da başka bilgiler öğrenmek benim için yararlı olacaktır.” (Ö20, K)

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan Deprem Eğitim Merkezine yapılan gezinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında bu okul dışı öğrenme ortamında öğrencilere yönelik etkileşimli sunumlar gerçekleştirilmiş ve deprem simülasyonunda öğrencilerin deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Araştırmada deprem merkezi gezisinin öğrencilerin depreme yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değirmençay ve Cin (2016) deprem ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarını incelediği araştırmasında öğrencilerin bilgi düzeylerinin yetersiz ve depreme olan bakışlarının da olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Demirkaya (2007a) tarafından yapılan bir araştırmada da kız öğrencilerin depreme yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, bu araştırmadan elde edilen sonuç bağlamında okul dışı öğrenme ortamları ile değiştirilebileceği düşünülmektedir. Depremlerin zararlı etkilerinden korunmak ancak etkili bir deprem eğitimi yoluyla mümkündür ve bu nedenle ilköğretim okullarındaki deprem ve korunma yolları eğitiminin istenilen düzeyde olmasını sağlayacak koşulların oluşturulması gerekmektedir (Demirkaya, 2007b). Erkin'in (2019) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada eğitsel oyun etkinlikleriyle deprem eğitimi gerçekleştirmiş ve öğrencilerin depreme yönelik tutumlarında olumlu bir değişimin olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da ortaokul öğrencilerine yönelik program dışı etkinliklerle desteklenen afet eğitiminde gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin afet ile ilgili konularda ve algılarında farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akçıl vd. (2016), depremlerin doğal süreçler olduğunu ve öğretiminin gerekliliği vurgusunu yaptıkları araştırmalarında konu ile ilgili öğretim programlarında yapılabilecek değişikliklerin yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarının etkin olarak kullanılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da benzer bir şekilde okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan deprem eğitim merkezine yapılan gezi ile öğrencilerin depreme ilgili tutumlarının arttığı ve süreçte deneyim kazandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin depreme yönelik tutumlarının ölçek aracılığıyla ölçülmesine ek olarak onların depreme ilgili düşünceleri uygulama öncesinde ve sonrasında irdelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin deprem dendiğinde en çok “sarsıntı” kelimesinin ilk olarak akıllarına geldiği, bu sıralamayı korku, şiddet ve yıkım kelimelerinin izlediği görülmektedir. Demirkaya (2007b) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrenciler depremin oluşma nedenini şiddetli yer sarsıntısı ve yıkım şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da uygulama öncesinde öğrencilerin az da olsa depreme yönelik bilgilerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin depremi yaşamış olmalarından ve deprem olma ihtimalinin yüksek olduğu bir bölgede yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aydın (2010) tarafından sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da öğrencilerin bir kısmı

depreme yönelik düşüncelerinde yıkımdan bahsetmişlerdir. Deprem Eğitim Merkezi gezisi sonrasında “korku” kelimesine ait frekans azalırken önlem almaya ait frekansın arttığı ve uygulama sonrasında öğrencilerin cevaplarında can kaybı, fay hattı ve 1999 Marmara depremi gibi gezi sırasında öğrendikleri bilgilere yer verdikleri anlaşılmaktadır. Yine benzer olarak Aydın’ın (2010) araştırmasında da öğrencilerin bir kısmı depreme yönelik düşüncelerinde can ve mal kaybından bahsetmişlerdir. Araştırmadan elde edilen korku düşüncesinin azalması sonucu ile öğrencilerin depremden korkmamaları, tam tersine deprem hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerektiği düşüncesine ulaştıkları görülmüştür. Yapılan bir araştırmada da benzer olarak öğrenciler deprem oluşma nedenini fay hatlarının faaliyete geçmesi olarak ifade ederken, öğrenciler depremde oluşan can kayıplarından da bahsetmişlerdir (Demirkaya, 2007b). Laçın-Şimşek (2007) tarafından yapılan bir araştırmada çok az öğrencinin depremin nedenlerine mantıklı cevap verebildiği fakat hiçbir öğrencinin depremin nedenlerini tam ve bilimsel olarak açıklayamadığı görülmüştür. Uygulama sonrasındaki bulgulardan öğrencilerin uygulama sürecinde simülasyon ve etkileşimli sunumlar aracılığıyla teorik bilgiye sahip oldukları ve deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Avcı (2019) tarafından afet eğitiminde kullanılan teknolojilerin etkililiğiyle ilgili yürütülen araştırmada öğrenciler deprem simülasyonunun deprem eğitiminde en etkili öğrenme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler simülasyonla gerçekleştirilen eğitim aracılığıyla depremlerle ilgili yapılması gerekenleri uygulamalı bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan bu araştırmada öğrencilerin uygulama öncesinde “panik” kelimesine ait ifadelerle yer verdikleri fakat uygulama sonrasındaki cevaplarında bu ifadelerin yer almadığı görülmüştür. Bu durum ise bu gezide öğrencilerin deprem sırasında panik yaşamamaları gerektiğini öğrendiklerini göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler hakkındaki düşünceleri de irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin yapması gereken davranışlarla ilgili görüşlerinin uygulama sonrasında gezi sürecinde edindikleri bilgiler doğrultusunda farklılaştığı görülmektedir. Öğrenciler deprem öncesinde yapılması gerekenlerle ilgili olarak deprem çantası hazırlama ve yapıların sağlam yapılması gerektiğine daha fazla değindikleri ve gezi sonrasındaki cevaplarda bu ifadelerin daha sık yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Demirkaya (2007b) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler evlerini sağlam ve dayanıklı malzemelerden yaparak, deprem çantası hazırlayarak depreme yönelik aldıkları önlemlerden bahsetmiştir. Aydın (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin depremden korunmak için sağlam binalar yapılması gerektiği düşünceleri yine bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin gezi sonrasında deprem planı hazırlama ve toplanma alanı belirlemeden bahsettikleri görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada deprem eğitim merkezi gezisinin öğrencilerin deprem öncesinde yapılması gereken hazırlıklar ile alınması gereken önlemler hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırma, öğrencilerin gezi sonrasında eşyaları sabitlemeye ait cevaba gezi öncesine göre daha az yer verdiği belirlenmiştir. Ancak gezi sonrasında deprem öncesi yapılması gerekenlerle ilgili cevaplar incelendiğinde önlem alma koduna rastlanılmıştır. Bu durum öğrencilerin gezi sonrasında eşyaları sabitleme davranışını deprem öncesinde önlem alma davranışı ile birlikte ele aldığını göstermektedir.

Öğrencilerin deprem sırasında çök-kapan-tutun hareketinin yapılması ve serin kanlı olunması gerektiği düşüncesi uygulama sonrasında daha fazla öğrencide gözlemlenirken deprem sırasında dışarı çıkmaya ilişkin düşüncenin ise ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin deprem eğitim merkezi gezisi ile deprem sırasında

buldukları kapalı mekânı terk etmemeleri, bir hayat üçgeni oluşturarak çok-kapan-tutun davranışı ile en önemli güvenlik önlemini almaları gerektiği düşüncesini kazandıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin deprem sonrasında toplanma alanında buluşma ve güvenlik önlemleri alma düşüncesi uygulama sonrasında daha fazla öğrencide gözlenmiştir. Öğrencilerin yıkım olabilecek mekânlardan uzaklaşarak toplanma alanlarında buluşmalarına yönelik düşüncelerindeki artış, Deprem Eğitim Merkezi gezisinin güvenlik önlemlerine ilişkin öğrencilere kazandırmış olduğu diğer bir davranıştır. Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik program dışı etkinliklerle desteklenen afet eğitiminde öğrencilerin uygulama sonrasında afet anında almaları gereken güvenlik önlemleri ve özellikle depreme yönelik almaları gereken önlemler ile ilgili bilinç düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin gezi öncesinde ifade ettikleri tahliye düşüncesini uygulama sonrasında kontrollü tahliye şeklinde değiştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak uygulama sonrasında öğrencilerin deprem sonrasında diğer bireylere yardım edilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Yapılan bir araştırmada da ilköğretim öğrencileri yaşadıkları bölgede deprem olması durumunda çevresindeki diğer kişilere yardım edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Demirkaya, 2007b).

Araştırmada öğrencilerin deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili verdikleri cevapların, Deprem Eğitim Merkezi gezisi sonrasında gezi sırasında öğrendikleri yeni bilgiler doğrultusunda değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Laçın-Şimşek (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin depremden korunma hakkında farklı bilgilere sahip olmalarına rağmen bunların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin Deprem Eğitim Merkezi gezisine ilişkin düşünceleri sorgulanmış ve çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler Deprem Eğitim Merkezi gezisinin kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Araştırmada tüm öğrenciler deprem eğitim merkezi gezisinin onlara depreme ilgili yapılması gerekenleri öğrenme konusunda katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler Deprem Eğitim Merkezi gezisinin uygulama, yeni bilgiler, bilinçlendirme ve öğrendikleri bilgileri paylaşma imkânı sunma gibi katkısının olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada tüm öğrencilerin bu gibi gezilere yeniden katılmaya istekli olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrenciler bu durumun nedenini ise gezi faaliyetlerinin öğretici, eğlenceli, faydalı ve heyecan verici olması şeklinde ifade etmişlerdir. Avcı ve Gümüş (2019) sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerini tespit ettikleri araştırmada öğrencilerin deprem evine yaptıkları geziyi daha faydalı bulduğunu ve bu gibi ortamların öğrencilere uygulama ve eğlenme imkânı sunduğunu vurgulamıştır.

Araştırmadan elde edilen deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olması ve bu gezinin öğrencilere deneyim ve bilgi kazandırması sonuçlarından yola çıkılarak okul dışı öğrenme ortamlarının önemi ortaya konulmuştur. Dolayısıyla deprem eğitimi ile ilgili Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, deprem araştırması yapan rasathaneler, eğitim ve simülasyonlar ile deneyim imkânı sağlayan deprem eğitim merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarına geziler düzenlenebilir. Ayrıca deprem ve diğer doğal afetler hakkında bireylerin daha erken yaşlarda farkındalık ve olumlu tutuma sahip olmaları gerektiğinden benzer çalışmaların okul öncesi ve ilköğretim öğrencileriyle de gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Öte yandan depremlerle ilgili farklı okul dışı öğrenme ortamlarında uzun süreli etkinliklerin gerçekleştirilebileceği çalışmalar yürütülerek, öğrencilerin depreme yönelik tutum ve düşüncelerine etkisi incelenebilir. Bu amaçla karma yöntemler eylem araştırmaları yürütülebilir.

Ülkemizin fay kuşağında bulunması ve depremlerin vazgeçilmez bir gerçek olması

sebebiyle deprem başta olmak üzere afet eğitiminin okul öncesinden itibaren ders olarak eklenmesi veya öğretim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının depremle ilgili kurumlar ile protokol imzalayıp öğrencilerin deneyim ve farkındalık kazanabilecekleri ve olumlu tutum geliştirebilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Akçil, Ö., Toğrol, A., Mercan, F. Ç., Püskülcü, S., Tanırca, G. & Baykal, A. (2016). Yeniden düzenlenmiş temel afet bilinci eğitim programının okul dışı bilim öğrenme ortamında etkililiğinin incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 99-126.
- Avcı, G. & Gümü, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 351-377. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22855>
- Avcı, K. (2019). *Afet eğitimi ve afet eğitiminde kullanılan teknolojilere ilişkin afet eğitimcisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri (Bursa afet eğitim ve simülasyon merkezi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramını algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies*, 5(3), 801-817. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1574>
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2010). Observation of the students’ “earthquake” perceptions by means of phenomenographic analysis (Primary education 7th grade-Turkey). *International Journal of the Physical Sciences*, 5(8), 1324-1330. <https://doi.org/10.5897/IJPS.9000403>
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bozkurt, V. (1999). *Deprem ve toplum*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Earlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, Inc.
- Değirmençay, Ş. A. & Cin, M. (2016). Türkiye’deki deprem eğitimi araştırmaları: Betimsel içerik analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-314.
- Demirkaya, H. (2007a). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 38-49.
- Demirkaya, H. (2007b). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Emmons, K. M. (1997). Perceptions of the environment while exploring the outdoors: A case study in Belize. *Environmental Education Research*, 3(3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/1350462970030306>
- Erkin, E. (2019). *Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutum ve akademik başarılarında eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Fritz C. O., Morris P. E., & Richler J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in

- school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70. <https://doi.org/10.1002/sce.20018>
- Howe, R. W., & Disinger, J. F. (1988). *Teaching environmental education using out-of-school settings and mass media*. <https://www.ericdigests.org/pre-9215/mass.htm>
- İzбірak, R. (1992). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. Millî Eğitim Basımevi.
- Karancı, A. N., Akşit, B. & Sucuoğlu, H. (1996, Şubat). *Dinar'da afet yönetiminin psikososyal boyutları*. Erzincan ve Dinar Depremleri Işığında Türkiye'nin Deprem Sorunlarına Çözüm Yolları Arayışları, TÜBİTAK Deprem Sempozyumu'nda sunulan bildiri. TÜBİTAK, Ankara.
- Kasapoğlu, A. & Ecevit M. (2001). *Depremin sosyolojik araştırması*. Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Kaya, H. (2010). Metaphors developed by secondary school students towards "earthquake" concept. *Educational Research and Review*, 5(11), 712-718. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000234>
- Koca, M. K. (2001). *İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Laçın-Şimşek, C. (2007). Turkish children's ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education*, 2(1), 14-19.
- Meredith, J. E., Fortner, R. W., & Mullins, G. W. (1997). Model of affective learning for non-formal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 805-818. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199710\)34:8<805::AID-TEA4>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199710)34:8<805::AID-TEA4>3.0.CO;2-Z)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ. & Koca, M. K. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(7), 109-131.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özmen, B., Nurlu, M. & Güler, H. (1997). *Coğrafi bilgi sistemi ile deprem bilgilerinin incelenmesi*. Bayındırlık İskân Bakanlığı Afet İşleri Genel Müdürlüğü.
- Pedretti, E. (1997). Septic tank crisis: A case study of science, technology and society education in an elementary school. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1211-1230. <https://doi.org/10.1080/0950069970191007>
- Plano-Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed method research: A guide to the field*. Sage Publications, Inc.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 4, 433-450.
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. <https://www.ericdigests.org/2001-3/children.htm>
- Ross, K. E., & Shuell, T. J. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science Education*, 77(2), 191-205. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770207>
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. [Unpublished doctoral dissertation]. Helsinki University.
- Sipahi B., Yurtkoru, E. S. & Çinko M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Beta Yayınları.
- Sür, Ö. (1993). Türkiye'nin deprem bölgeleri. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası*

- Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 2, 53-65.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935. <https://doi.org/10.1002/sce.20070>
- Taş, G. (2003). *Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında doğal afetler (deprem, kütle hareketleri, volkan, don olayı) konularının öğretiminin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tsai, C. C. (2001). Ideas about earthquakes after experiencing a natural disaster in Taiwan: An analysis of students' worldviews. *International Journal of Science Education*, 23(10), 1007-1016. <https://doi.org/10.1080/09500690010016085>
- Turan, İ. & Kartal, A. (2011, Eylül). *İlköğretimde doğal afetler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi: Karşılaştırmalı örnek olay çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

It is considered that earthquake education centers, which are one of the out-of-school learning environments, have an important place in gaining experience and knowledge about earthquakes, which individuals encounter in their daily lives and are particularly psychologically affected. In these education centers, students and adults are given information about how the earthquake-resistant building should be, how the living spaces should be prepared for an earthquake, and where the meeting places should be after an earthquake. In addition, applied trainings are also provided in the simulation area, which was established to make individuals experience the moment of the earthquake in three dimensions. In recent years, the importance of earthquake education centers has also become prominent as the applied earthquake education given to students has come to the fore more (Aydm & Coşkun, 2010).

In this study, it was aimed to examine the change in the attitude of secondary school students towards earthquake after a visit organized to Seismological Monitoring Earthquake Education Center as an out-of-school learning activity. It is thought that this study will contribute to the individuals in terms of gaining experience at an early age and in the process of educational activities about earthquakes, which is one of the biggest natural disasters of today. The results in the literature show that the reason for the loss of life caused by earthquakes is the inadequacy of earthquake education and protection methods from earthquakes and that protection from earthquakes is possible with effective earthquake education. Based on these results, it is expected that earthquake education centers will develop students' attitudes and thoughts towards earthquakes positively.

In this context, answers were sought to the following questions in the research:

- Does the earthquake education center visit have a significant effect on students' attitudes towards the earthquake?

- How does the earthquake education center visit affect students' thoughts about the earthquake?
- What are the students' opinions about the earthquake education center visit?

Method

The research was carried out in accordance with the nested mixed design, one of the mixed research methods. In this context, in the quantitative stage of the research, one-group pre-test and post-test experimental pattern were used. In the qualitative stage of the research, short-answer and open-ended questions were used within the framework of the phenomenological pattern. The aim of this is to evaluate the application carried out through qualitative data and to support quantitative data (Yıldırım & Şimşek, 2008). The study group of the research consists of 28 students studying at a secondary school in Izmit, Kocaeli in the 2019-2020 academic year.

The data of the research were collected via "Earthquake Attitude Scale" developed by Demirkaya (2007a) with short-answer and open-ended questions prepared by researchers. Earthquake Attitude Scale contains 40 items and one factor in 5-Likert type. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .73 (Demirkaya, 2007a). In this research, they were calculated as .70 in pre-test and .81 in post-test. The internal consistency coefficient values of .70 and above indicate that the data obtained from the scale are reliable (Sipahi et al., 2008).

In the research, short-answer and open-ended questions were also used as data collection tools. The first word that students think when it comes to "earthquake", what to do before, during and after the earthquake and their participation willingness in a similar trip were examined through short answer questions; their thoughts on the trip they participated in were also examined through open-ended questions. Regarding the short-answer and open-ended questions prepared, the opinions of two field experts who work on science education and have studies related with out-of-school learning environments were consulted, and it was decided that the questions were prepared in accordance with the purpose of the research.

In the research, students participated in the earthquake education center trip as an experimental process.

Results

It was determined that students' attitude points towards earthquake after the application were higher than before the application, and the difference between them was statistically significant. After the earthquake education center visit, it was observed that the students mentioned what should be done before, during and after the earthquake more frequently. After the earthquake education center trip, it showed that while the frequency of the word "fear" decreased, the frequency of "taking precautions" increased, and after the application, students' answers included information they learned during the trip such as "loss of life", "fault line" and "1999 Marmara earthquake".

Conclusion

In the research, it was concluded that the earthquake education center trip is effective in improving the attitudes towards earthquake of students. Students stated that the earthquake education center trip contributed to them, and they stated that they learned what to do about the earthquake, had the opportunity to practice on the earthquake and acquired new knowledge. The students participating in the study stated that they learned the things to do about earthquakes

practically through the training carried out with simulation.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

A Case Study of University EFL Preparatory Class Students' Attitudes towards Online Learning during Covid-19 in Turkey

Türkiye'de Covid-19 Sırasında Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Vaka İncelemesi

Nilüfer EVİŞEN^a, Öznur AKYILMAZ^b, Yeliz TORUN^c

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:
Received/Alındı
30/09/2020
Revised/Düzeltildi
25/11/2020
Accepted/Kabul edildi
28/12/2020

ABSTRACT

By virtue of advancements in online technology, distance learning has been long discussed. There is an increasing emphasis upon online education, which ideally needs seems to affect both the teachers' pedagogical knowledge and the awareness learners have about their responsibilities and roles while learning course content online. Although near future education has been pictured with more online involvement by many, nobody was expecting such a sudden shift like the lockdown in 2020, throughout which nearly all stakeholders of education on a global scale were forced to adapt all that we know about teaching and learning to online mediums due to the indescribable Covid-19 pandemic. Within almost a week, most educational institutions worldwide had to switch to online education. It was a painful process not only for the administrators and teachers but also for the students. The main purpose of this study is to investigate the attitudes and feelings of English preparatory class students in Gaziantep University towards the shift to online education. The analysis of the results from the journals and interviews revealed that students preferred traditional learning to online learning. The findings are hoped to shed light on the future of online learning.

Keywords

Online learning, students'
attitudes, Covid-19.

Anahtar Kelimeler:

Çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin
tutumları, Covid-19.

ÖZ

Çevrimiçi teknolojideki gelişmelere istinaden, uzaktan eğitim uzun süredir tartışılmaktadır. Çevrimiçi eğitime öğretmenlerin aldıkları eğitim ve öğrencilerin çevrimiçi kurs içeriğini öğrenirken sorumlulukları ve rolleri hakkında sahip oldukları farkındalıkları açısından artan bir vurgu vardır. Yakın gelecekteki eğitim birçok kişi tarafından daha fazla çevrimiçi katılımı resmedilmiş olsa da hiç kimse 2020'deki eve kapanma gibi ani bir değişim beklemiyordu; bu süre zarfında eğitimin neredeyse tüm paydaşları, eğitim ve öğretim hakkında bildiklerini Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi ortamlara uyarlamak zorunda kaldılar. Neredeyse bir hafta içinde dünya genelindeki çoğu eğitim kurumu çevrimiçi eğitime geçmek zorunda kaldı. Bu, sadece yöneticiler ve öğretmenler için değil öğrenciler için de sancılı bir süreç oldu. Bu çalışmanın

^a Gaziantep University, School of Foreign Languages, niluferevisen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8661-5249

^b Gaziantep University, School of Foreign Languages, oznurakyilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6634-3140

^c Gaziantep University, School of Foreign Languages, yelizugurluer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6177-5008

temel amacı, Gaziantep Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi eğitime geçişe yönelik tutum ve duygularını incelemektir. Öğrenci günlükleri ve röportajlarından elde edilen sonuçların analizi, öğrencilerin geleneksel öğrenmeyi çevrimiçi öğrenmeye tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bulguların çevrimiçi öğrenmenin geleceğine ışık tutması umulmaktadır.

Cite as: Evisen, N., Akyılmaz, O. & Torun, Y. (2020). A Case Study of University EFL Preparatory Class Students' Attitudes towards Online Learning during Covid-19 in Turkey. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 4(1), 73-93.

Introduction

Although it has been described as being in its infancy in a lot of research articles, such as Diaz and Entonado (2009), Kim and Shih (2003), Shahsavar, Tan and Aryadoust (2010), Tina (2010), and although some researchers such as Bates (2005), Betchoo (2017), and Guri-Rosenblit (2005) draw our attention to the difference between distance learning and e-learning, online learning seems to have come a long way. Looking back at when all the first seeds of the concept of distance learning were planted, it is a big surprise to see that it was initiated in the USA in the year 1728 by Caleb Philipps, an entrepreneur who offered to teach shorthand lessons via a newspaper to people interested (Holmberg, 2005). Simpson and Anderson (2012) order the development and growth of the concept of distance learning as first generation, second generation and subsequent generations. The first generation carried out learning from a distance mainly by correspondence, whereas the second generation refers to education through broadcasting. In this respect, the Turkish context could be lucky for it started its Open Education University in 1982 via television broadcasting and pioneered the Turkish distance learning system (Açıköğretim sistemi, n.d). The first two generations of distance learning were directed by the teacher, and there was little or no interaction at all, which led Moore (1989) to come up with the idea of another generation. Nipper (1989) then came with his idea of asynchronous computer conferencing. However, Taylor (2001) thought that distance education should be in the synchronous form of computer conferencing.

Whether asynchronous or synchronous, one cannot deny that online learning has become an indispensable part of our lives due to the outbreak of the Covid-19 pandemic. Nearly everybody was forced to go back home and stay in for an uncertain period of time. The administrators, teachers and students of the well-known traditional schools and face-to-face classrooms have become online administrators, online teachers and online students with one finger snap. Easy to describe but hard to experience, becoming a distant administrator, teacher and student will long have its impacts on all stakeholders, but revisiting the starting point of limitless and continuous learning for students all over the world and everybody else, the pain in our hearts seems to diminish. Not showing much of a similarity with nearly any other pandemic in history, the shutdown has brought about an enormous release of online lessons on a global scale. There are various dimensions to examine the phenomenon, but in order to try to describe the case in breadth, we decided to look at the effects of the Covid-19 outbreak and moving online on tertiary level students.

Literature Review

The literature is teeming with numerous definitions of distance education, the most famous of which seems to be the one put forward by Keegan (1995). To elaborate, Keegan (1995) asserts that distance education or online education is a form of education in which the student does not have to

bother going to “a fixed place, at a fixed time, to meet a fixed person, in order to be trained” (pg. 7). Reju (2016) defines online learning as “learning that is partly or entirely done on the Internet” (p.17). Similarly, Bates (2005) states that online learning is a kind of learning by making use of the Internet. Allen and Seaman (2007) use a more specific definition and assert that online learning refers to courses in which at least 80 percent of the course content is delivered online. According to Harasim, Hiltz, Teles, and Turoff (1995) online education means any class that offers its entire curriculum in the online course delivery mode. Online education provides students with the opportunity to learn no matter where they live, and what time of day, month or year it is (Harasim, Hiltz, Teles, &Turoff, 1995).

The literature holds some studies that list the factors that affect students’ attitudes towards online learning. To begin with, while Nwankwo (2015) stated that students’ characteristics are important when measuring their attitude; Galusha (1998), and Pena-Shaff, Altman and Stephenson (2005) added that motivation is equally important. Gefen, Karahanna, and Straub (2003), Hixon, Barczyk, Ralston-Berg, and Buckenmeyer (2016), Song, Singleton, Hill and Koh (2004), and Wang, Shannon, and Ross (2013) mentioned that previous experiences with online learning and learning in collaboration have an immense effect on students’ perceptions about online learning. Besides, Boeglin and Campbell (2002) made another contribution by stating that students’ level of cognitive maturity also plays an important role in their attitudes and perceptions about online learning. Similarly, Annetta, Murray, Laird, Bohr, and Park (2008) stated that students of the present era start school with completely different mindsets when compared to students of the previous generations. This could be commented on further as students being accustomed to virtual spaces and learning styles as was also put forward by Dabbagh (2007).

Some research contains the factors that prevent students from getting the best online learning experience. Galusha (1998), for example, pointed out that the cost, the feedback and teacher contact that the students receive or fail to receive; student support and services, alienation and isolation, lack of experience and training are among the other barriers that intervene while students are trying to learn online. In a similar fashion, Muilenburg and Berge (2005) listed students’ barriers to online learning as administrative/instructor issues, social interactions, academic skills, technical skills, learner motivation, time and support for studies, cost and access to the Internet and technical problems, respectively; however, they elaborated on social interaction, administrative/ instructor issues, learner motivation and time and support for studies. What they found was that students with previous online learning experiences had more positive attitudes towards any online class and would most probably want to take more online lessons in the future, whereas students with little or no previous distance education background scored the highest when asked about their concerns and/or reservations related with the concept. On a similar note, Ku and Lohr (2003) investigated students’ attitudes towards online learning via Chinese post-graduate students in an American university context. The participants were reported to have enjoyed the online experience, and that their attitudes were positive as to creating an online community, but it should also be added that they were not very sure about taking that specific online course again.

McBrien, Cheng, and Jones (2009) explored the case with online learning in higher education as well. They carried out a study with 62 students in order to find out their attitude towards their synchronous online learning experience especially with reference to learner structure and learner autonomy, the components of Moore’s (1993) theory of transactional distance, which implies that owing

to the decision that the teacher/instructor makes while teaching, there will be some specific consequences as to the structure of learning, interaction and learner autonomy. McBrien, Cheng, and Jones (2009) came to the conclusion that students in general enjoyed their online learning experience, but they missed the non-verbal signs of their teacher they would normally make use of in the traditional classroom. Students in that study commented on the structure of the course mainly in a disappointed manner, which means that online classes should be planned cautiously. As for learner autonomy, findings of the study display that while some students gained self-esteem and self-confidence, still a remarkable number of students felt insecure due to the technical difficulties they faced and the bombarding materials put stress on some students.

Cabi and Kalelioglu (2019) examined the attitudes of university students in a Turkish university context in 2019 in which they had a pre-test, post-test and open-ended questions as data collection tools. They had a study group and taught them computer literacy via distance education and they found that students' attitudes had changed positively at the end of the study; namely, students' computer and Internet self-efficacy and self-directed learning skills were shown to have increased throughout the study. Okwumabua, Walker, Hu, and Watson (2011) carried out a study in order to figure out the attitudes of African-American students toward online learning and tutoring experiences. Although students were between the ages of 7-16, it is a remarkable study in that it is one of the few studies that looked into the case from a racial/ethnic background. They concluded that those students generally had lower levels of anxiety related to the computer, but students added that they felt frustrated when it was time to carry out learning online. The researchers attributed this fear of online classes to students' being not familiar to such an experience before. Similarly, Paris (2004) scrutinized the affective, behavioral and cognitive attitudes of secondary school students. He investigated what 10th year students from a low socio-economic high school in Australia felt and thought of online web assisted learning. Paris (2004) found that both female and male students loved the experience on the whole; especially the diversity of the kinds of materials provided during online classes made them more appealing for students. Paris (2004) also mentioned that students preferred going online at school.

Mupinga, Nora, and Yaw (2006) investigated the learning styles along with the expectations and needs of industrial education college students in the United States of America, stating that the first component had generally been left out in studies. Although they came to the conclusion that it is hard to state which learning styles serve better for the purpose of success in online learning, they highly recommended that various learning styles be taken into consideration while planning further online classes. They especially highlighted the importance of finding out what online students need, expect and find comfortable prior to implementing an online course. By the same token, Lim and Kim (2003) carried out a study with 77 undergraduate students in the United States of America and found that gender, online learning motivation, instructional strategies designed to meet students' needs were respectively important factors when measuring students' perception about their online learning experiences.

Mupinga (2005) added that not all students could make good online students as not all of them would possess the technical skills required. Richardson and Swan (2003) postulated that students' perception of social presence be never ignored when devising an online course as it has a connection with students' learning styles. It could be commented that being physically in the same room with the teacher and classmates is an indispensable requirement for the majority of students. Mupinga (2005)

also added that there was a strong connection between students' perceived social presence and their satisfaction with their instructors; namely, those who appreciated their instructors' lesson delivery also had higher ratings for social presence. The study also concluded that the higher the amount of social presence the students sensed, the higher their perceived level of online learning was. In another study, Suanpang, Petocz, and Kalceff (2004) tried to determine college students' attitude towards online learning in a statistics course in Bangkok, Thailand. They found that although students' perceptions towards online learning were not very promising initially, after being immersed in the program and feeling they could show some mastery of the content of the online lesson they received over time, students' attitude had significantly improved at the end of the study.

Methodology

In order to find out the attitudes and beliefs of the students during the mass transition to online learning and to get a general understanding about the incident, a qualitative descriptive research design was preferred. Moreover, since the researchers did not have any prior commitments to the phenomenon in question (Lambert, & Lambert, 2012), the qualitative descriptive research design seemed to be the most suitable methodology for the current study.

Purpose

Despite the fact that there have been numerous studies available about students' perceptions and the factors that affect their attitudes as regards online learning, there have not been many studies available as to the mass migration to online learning during a global crisis, and in this specific case, during a pandemic. Thus, the researchers set out to find answers to the following research questions if possible:

1. How do students perceive online learning?
2. What kind of advantages, if any, did the students experience with online learning?
3. What kind of disadvantages, if any, did the students experience with online learning?
4. Would the students want to continue their university education online under normal circumstances after Covid-19?
5. Do the students think online education is convenient for learning a language?

Research Context and Participants

The study took place between March and May, 2020 in an English Preparatory year program of a state university in Turkey. The university has a 100% English medium of instruction for the faculties of engineering, architecture, aeronautics, medicine, and for the programs of English Language and Literature, English Language Teaching, and Sociology. The participants were selected on a voluntary basis.

Table 1. The Participants of the Study

Participants	Age	Department
Mert	19	Electrical Engineering
Rümeysa	18	Electrical Engineering
Ayhan	22	Mechanical Engineering
Berfin	19	Sociology
Derin	20	Architecture
Meriç	20	Mechanical Engineering

Data Collection

Data for the present study were collected using the following tools:

- **Students' Journals about Online Learning during Covid-19**

Six students were chosen randomly and asked to keep journals for two weeks at the very beginning of the study. They were not limited in any way; the researchers told the students to feel free and write as they wish.

- **Interview with Students about their Overall Opinions as regards Online Learning**

The same six students were invited for interviews while the online term was about to finish. The interviews were conducted via Zoom meetings at the end of the online module just before the final exam. Each of the interviews lasted between 5-8 minutes.

Data Analysis

The journals were sent by the students via e-mail to two of the researchers who started coding the data. As for the interviews, they were first transcribed, and then in-depth content analysis was applied following the steps of content analysis (Creswell, 2012). The researchers first coded the journals and interviews separately, and after their first coding was complete, they met and compared the codes that emerged for each participant. The codes that both researchers agreed on were merged, and the third researcher evaluated that file for a final coding.

To ensure reliability and consistency, the third researcher was given clean copies of the journals and interviews. After the third researcher's coding was completed, the three researchers formed the final version of the codes and themes that emerged from the data tools. The themes categories that emerged from the journals were accustomation, sadness/ worry, disadvantages of online learning, appreciation, longing, advantages of online learning, and fear, respectively. Along with students' preferences for future online learning, the categories that emerged from the interviews were the disadvantages of online learning, and the advantages of online learning. Finally, students' descriptions as regards what online learning resembles were categorized separately.

The study was inductive in nature as the researchers did not have any theories to be proven when they started. As they received started analyzing the data, they tried to attach meaning to what had been written and uttered about online learning by the students.

Students' Journals

The journals that the students kept for the first two weeks of their online learning experiences were analyzed using content analysis. The steps described by Creswell (2012) were followed and the following categories and themes emerged:

Table 2. Online Learning- Emerging Categories and Themes from Students' Journals

Category	Total	Code
Accustomation	f:59	getting used to the process (27)
	%:35,54	expectations (13)
		hopes (16)
		failed expectations (3)
Sadness/ Worry	f:47	increase in the number of Covid-19 cases (8)
	%:28,31	psychological situation (25)
		worries about the future (14)
Disadvantages of Online Learning	f:22	technical problems (18)
	%:13,25	classroom management problems (4)
Appreciation	f:13	appreciating teacher's efforts (10)
	%7,83	appreciating updated school regulations (3)
Longing	f:12	missing school (10)
	%7,22	missing socializing in daily life (2)
Advantages of Online Learning	f:7	time-saving (1)
	%4,21	asynchronous learning opportunity (1)
		interaction with the teacher (1)
		differentiated instruction (1)
		feeling of comfort (1)
		effective lesson delivery (1)
		change in routine (1)
Fear	f:6	system-based fears (3)
	%:3,61	Covid-19- based fears (3)

With a percentage of 35,54%, **Accustomation** was the most popular category. Students mentioned 27 times that they were getting used to the process. In this same category, students also mentioned some of their expectations, hopes and failed expectations, respectively:

Our online lesson for today is over. It is not as efficient as face-to-face education, but in a period like this, they have some good features so as not to hinder education. (Meriç)

There was not a big problem for the first time in four consecutive days, and today we studied very comfortably. While listening to the video, there was no serious issues except the freezing of the connection. We did not even understand how time passed. We are progressing much faster in a short time. (Berfin)

Online education is going well. I think I will learn English very well because I know the teacher and the friends. (Mert)

As can be seen from the extracts of students' journals, although the students were initially worried, they got used to the idea of online learning over time. The initial disappointment mostly caused by technical problems was replaced by more satisfying experiences as the process went smoothly. It should be kept in mind that these journals were taken at the very beginning of the period of transition to online learning and there were so many unexpected technical problems and inadequacies that were solved day by day by the authorities' and lecturers' efforts.

The second most popular category emerging from students' journals about online learning was **Sadness/ Worry** with a percentage of 28,31%. It could easily be seen that students were negatively affected by Covid-19 and were mostly worried about their families:

It was the second day of the online course. We decided to have the lesson between 5 and 7 o'clock with our teacher. There were some problems again. I didn't like the online lesson because it was difficult these days. I was trying to get used to. The number of corona virus cases was increasing. This situation was very sad. (Berfin)

I guess there will be some precautions soon. I think there must be. I do not know anything about my future. (Rümeysa)

The number of corona viruses has exceeded 30 thousand. A virus that spreads faster than we expected. All I wonder is why do people who rebel against the call to stay at home endanger our lives. It sounds ridiculous. The ban was also coming for us. People under age 20 were not going to be able to go out. I think it was a good practice. I didn't want to be a carrier. Our lesson was going well, but our mind was of course on those who died in the epidemic. This situation upsets us a lot. (Berfin)

Undoubtedly, the specialty of this case appears on the moods of the students substantially. Surrounded with the negativity by the Covid-19 news from our country and all over the world together with social isolation caused by the lockdown showed up as a psychological barrier to learning and weakened their motivation and interest towards online lessons. Uprising worries, thoughts and sadness downgraded the educational pursues and goals in those delicate and unique circumstances.

The category of the **Disadvantages of Online Learning** (13,25%), the third most popular category, was articulated remarkably less than the first two categories.

I had problems in getting connected today. I think due to the number of students who try to log-in concurrently. There was a 20-minute delay and the problem of freezing has started to be repetitive. (Rümeysa)

I could not log in today. I was anticipating it somehow. (Derin)

I was expecting that there would be problems with online education in countries like Turkey, where the Internet infrastructure is not very strong, and as I had just expected, it turned out to be true. Some friends don't have Internet access, some have a kind of slow connection. There are problems even when we have fast connection but the teacher does not have an equal connection. (Meriç)

Students generally mentioned log-in problems and picture freezing kind of errors. Besides, not having Internet access is seen as another disadvantage of online learning for some students. This inequality of opportunities in terms of Internet access or quality of connection worries some students.

In the fourth category, **Appreciation** (7,83%), it can be seen that the students generally appreciated their teachers' effort for the online lessons and the efforts that the school administration had made for them as regards grading and assessment.

Most of us think that our online classes are much better than out face-to-face classes, but that is so thanks to our teacher. (Derin)

Today I wanted to write about the School of Foreign Languages. The education they provide is superb, their teachers, especially H. and E., are highly qualified. (Meriç)

Online education has finally become compulsory in the majority of universities, but Gaziantep University had already started distance education. By the way, the system was much better today. Our lesson was going to start at 3 p.m. (Ayhan)

Assigning homework is much more logical than online testing. (Derin)

We have writing and speaking assignments this week. I think these assignments are great to keep us engaged. (Rümeysa)

The journal entries as regards the category of appreciation can also be interpreted as the students being aware of the difficulties of such a sudden switch to an online mode, and they feel grateful witnessing the efforts of all the shareholders (lecturers, managers, distance education centre staff, rectorate) to avoid any kind of interruption to their educational life.

The fifth category that emerged was **Longing**, with a percentage of 7,22%. It could be seen that students were not only missing their school and classroom but also socializing with their friends either in their hometown or in the city of their school.

But there have been days when I said to myself “I wish I had school,” because I missed my friends and being at school. (Berfin)

Playing games at home, not worrying about having a school or work, just learning subjects from home and just having 2 hours of classes a day seemed amazing at first, but with each passing day, I come to realize the value of school. (Mert)

Today we violated the quarantine and my sister visited us. We tried to keep our social distance, but it would be weird not to hug my sister. It was a strange social gathering. (Mert)

With the severe change not only in the form of education but also in the habits, socialization, and routines, students found themselves totally in different images and situations that made them question their expectations and feelings at that time. In addition, they realized how they missed all the things they found ordinary before.

The next category that emerged from our students' journals was **Advantages of Online Learning** (4,21%).

It's becoming better, I can say. I'm learning the tricks of the system and English. Now we don't have many lessons, but we still learn, so that's good. (Berfin)

Distance education has many benefits. One of them and actually the most important one is that we interact with our teacher. (Derin)

I have a lot of free time. I like it. Plus, I can watch the lesson again. That is very good! (Meriç)

It could be said that the students generally found online learning time-saving and learner-friendly as it was providing them with the chance to re-watch the recording of the lesson, providing them with lots of other opportunities such as interaction, differentiated instruction, comfort, effective lesson delivery and a change in their daily cycle.

The last category that emerged from students' journals was **Fear** with a percentage of 3,61%. It could be seen that students had two kinds of fears: system-based fears and Covid-19 based fears.

There was fear of getting used to this system. I had a hard time logging into the first system. Our lesson started around 1 a.m., but I could not hear the teacher too much because the system was intense. There was a problem as many people attended online classes. (Berfin)

When I first learnt about it, I was not very nervous, but the sudden 3 weeks' vacation made me very nervous because I wasn't expecting it. (Rümeysa)

Maybe Corona-virus has brought me the life I have always wanted, but I hope it won't take my beloved ones from me. (Mert)

Along with their fear of the possibility of not being able to attend the online lesson and therefore missing important course content, our students were also scared of picking up the corona virus themselves. The thought of the death of their beloved ones due to the epidemic was one other source of fear for them.

Interviews

To get a deeper understanding of how our students felt towards online learning, the participants were further interviewed online, and the interviews were recorded.

The researchers asked the students whether they liked their online learning experience, whether they would like to try online learning again, if online learning was suitable for language learning, and the disadvantages and advantages, if any, of online learning for them. As a final request, the researchers asked the students to describe their online learning experience using metaphors.

Table 3. Online Learning- Emerging Categories and Themes from Student Interviews

Category	Total	Code
Disadvantages of Online Learning	f:22 %:36,06	-lack of interaction (8) -speed of lesson traffic (4) -technical problems (3) -lack of motivation (2) -time management problems (1) -financial difficulties (1) -domestic factors (1) -monotony of materials (1) -teacher's new responsibilities (1)
Advantages of Online Learning	f:18 %:29,50	-comfort (5) -time-saving (4) -economic (3) -being together with family (2) -health (2) -fostering autonomous learning (2)

Convenience of	f:11	-good for interaction (2)
Online Learning:	#:18,03	-suitable for writing skills (2)
LL?		-ideal for grammar and vocabulary (2)
		-free -time providing (2)
		-good for speaking skills (1)
		-similar to face-to-face learning (1)
		-timing problems with feedback (1)
Future	f:10	-suitable for theoretical lessons (2)
Willingness	#:16,39	-isolation (1)
towards Online		-end of socializing (1)
Learning		-change in order/ routine (1)
		-ignoring multiple learning styles (1)
		-unfamiliar method (1)
		-not matching personality (1)
		-not suitable for applied courses (1)
		-budget-friendly (1)

To start with, when our students were asked about whether they liked the online learning experience, only one of the six interviewees said that he enjoyed it; the remaining five students stated that they did not like online learning.

Among the responses that were coded, the most popular category for our students was the **Disadvantages of Online Learning** (36,06%) throughout the interview. According to our students, online lessons had some disadvantages as to be seen in the following excerpts:

Sometimes there is noise in the house. I can't prevent it. But at school, there isn't such a noise.
(Derin)

The lessons are a bit too fast. I have difficulty in keeping up with the teacher. I ask a question, but the teacher may not see or hear it. (Ayhan)

Sometimes we have difficulty in managing our time. We delay our schoolwork in online classes.
(Meriç)

In general, it can be said that the lack of interaction is a big issue for our students since they were not accustomed to such kind of learning before. In addition, they thought that the pacing of the online classes was a bit too speedy for them. The students also believed that the technical problems they face, their being unable to manage their time efficiently, their extra responsibilities at home were among the distractors of online learning. The monotony of the materials they covered was another concern for our students. They wanted more attractive materials and activities as is obvious. There was also the financial aspect of the situation, such as some students' families not having enough income to afford a reliable Internet access and/or computer or smartphone for their children. Finally, our students mentioned their teachers' changing role and responsibilities as another disadvantage of online learning.

The second most popular category was the **Advantages of Online Learning** (29,50%).

I don't waste time on the bus. It is relieving not to rush to school. (Mert)

I am together with my family. They look after me very well. I am healthy, and I think that is very important. (Rümeysa)

I can manage my time. I can learn whenever I want. That is very good. At school, there is always a fixed timetable, but here I can do more things after the classes. (Berfin)

It is comfortable. You learn at home. It is also safe. (Derin)

When the students were asked about the advantages they experienced, they mentioned the time-saving aspect of online learning, which was due to not having to leave their homes and not commuting to school. They also stated that they were together with their families and nurtured by them. To some students, online learning was also budget-friendly as the only thing they needed was a computer and Internet access. There was also the advantage for students with some chronic diseases as they did not have to leave their homes to attend the traditional face-to-face classes. Finally, online classes provided autonomous learning opportunities for our students, which made them feel more relaxed and confident.

Convenience of Online Learning for Language Learning was the third most popular category with a percentage of 18,03% as can be seen in Table 3. The students were asked about their perspectives on whether online learning was suitable for language learning or not. A close examination of the responses shows that the majority of the students believed that online learning was good for learning a language:

Yes, I think language can be learned with online education because learning a language mostly involves speaking. It is appropriate if the education given is sufficient and good. (Rümeysa)

Partly yes, because the school environment is better. You know, there is interaction there. (Ayhan)

I think online education is not an obstacle, of course we can learn a language via online courses. Online education is a bit like face-to-face learning. (Berfin)

I do not think it is very suitable for speaking and writing. Since the course duration is short, speaking and writing cannot be done sufficiently. But the remaining time is very advantageous for the student to improve himself. For grammar and vocabulary online learning is good. (Derin)

It is not suitable as a first option, but may be useful if online training is used so as to support face-to-face training. (Meriç)

Any lesson through which the student cannot ask the question they have in mind is not efficient. For example, I write something, and I can't ask my teacher "is this correct?" (Mert)

To elaborate further, the most striking result to be seen in the negative responses to the question whether online education is beneficial for the teaching and learning of languages is that almost all the students think it is not fully sufficient for the acquirement of speaking and writing skills, but it is effective for grammar and vocabulary. The students are mostly worried about how to improve their speaking skills without face-to-face interaction, and about how to become better writers without instant feedback. However, they are satisfied enough with learning grammar, reading and vocabulary online.

The next category was **Future Willingness towards Online Learning** (16,39%). Here, the students were asked whether they would like to continue their education in the online mode. To be seen in the following extracts, the majority of the students expressed their dislike about online learning in the future:

Yes, I think several courses can be online. Theoretical lessons can be online. It is also good financially. (Mert)

I do not want to take it because the online education process is an inefficient process for me due to connection problems and the decrease in the number of courses. (Rümeysa)

No, because the efficiency inevitably decreases, the activity... is not as effective as face-to-face training. (Berfin)

No, because it is not efficient. I don't want any online education at all. (Derin)

No, I do not want to continue with online learning. I think socializing is better, making eye contact with the teachers, and talking face to face is better. I want it to be face to face. And lessons are even more efficient in face-to-face education. (Meriç)

No, because the face-to-face class environment is better. I don't like staring at the screen. (Ayhan)

As is clear from the above comments, one of the students stated that online education could be an alternative for the delivery of some courses, especially theoretical courses, while another student would not like to take online education again due to the several technical issues that she faced throughout the term. The remaining students also mentioned the efficiency of face-to-face lessons when compared with online lessons, and they stated that online education lacks a lot in this respect.

In the last question throughout the interview, the students were asked to describe the concept of online learning. They likened online learning to a fake location for schooling, a book, a navigation experience, team spirit, and a self-help experience, as to be seen in the following categorization:

**An artificial location for schooling:* One of our students mentioned that online learning was like an artificial place for learning course content in the time of the pandemic Covid-19.

**A book:* One of the students likened online learning to a book put in front of an illiterate child, probably a pre-schooler. Similar to the pre-schooler who would not be able to read what is stated in the book, his first online experience made our student feel like a fish out of water.

**A navigation experience:* The student who likened online learning to the experience of using a navigation device to find their way on an unknown path made it clear that it was something he had never tried before.

**A team-spirit opportunity:* This student expressed that she was aware of the fact that she had to make a lot of effort to keep on track with her teacher if she wanted to learn her subject well.

**A self-help experience:* One of the interviewees said that she thought of online learning as a do-it-yourself experience. According to her, students were going to be alone most of the time, so they had to struggle for their own learning themselves.

**A light at the end of the tunnel:* This student was sure that there were going to be some positive results at the end of the term for them.

Overall, it could be commented that online learning was both a co-operative and an individual learning experience with a strange book as the course material in a dark and artificial place through which the way out was going to be found by a navigation device so as to reach the light at the end of the tunnel.

Discussion and Conclusion

While scrutinizing the importance of motivation of our students when measuring their attitudes, we can also see how their motivation and accustomation grow in parallel, just like Galusha (1998), and Pena-Shaff, Altman and Stephenson (2005) underline. As Ku and Lohr (2003) also state in their research on the attitudes of Chinese students towards online learning, convenience, flexibility and self-regulated learning are the top things which students like about online learning. Our findings also prove them right in that online learning can be fostered by designing effective online learning environments for all nationalities.

Although tertiary level students of the 21st century arrive in their traditional face-to-face classrooms more technologically and socially connected (Friedrich, Peterson, & Koster, 2011), problems such as the feeling of isolation and helplessness might still emerge when they start online classes (Muilenburg, & Berge, 2005). In addition, the frequent connection problems students encounter might turn into distractors (Parry, 2013), which might reduce their level of interest towards the course content. However, it should not be forgotten that the best learning outcomes are to be observed when the learners themselves realize that they need to employ their own learning strategies (Olgren, 1998), be it an online learning environment or a traditional learning environment.

The results of this present study are two-fold. To begin with, this research has been instrumental in trying to understand students' attitudes toward online learning. Next, our findings have provided us not only with an approximate view of the students' attitudes toward online learning but also enlightened some of the reasons behind their positive or negative attitudes. It provided us with a depiction of their

two-month experience of online learning in the exceptional times of the pandemic of Covid-19 by the analyses of student's journals, and in-depth interviews.

To sum up, it can be concluded that the majority of our students did not enjoy their online learning experience and want to turn back to traditional classrooms as soon as the threat of Covid-19 disappears. Nevertheless, it is a clear fact that a considerable number of students find online learning advantageous, practical and helpful and want to go on with online education in the future. It is also obvious that students' perceptions about the online learning process are inevitably affected by the pandemic threat and the sudden switch to the online mode of learning for which many of the students were not prepared neither mentally nor financially.

A limitation of our study might be the fact that we could not scrutinize whether students' perceptions changed after their final exam scores and yearly grades have been announced. It might be wise to encourage future researchers to conduct some further studies on how willing students would welcome the idea of online learning under normal circumstances and compare students' attitudes with their yearly average scores.

Reference

- Açıköğretim Sistemi. (n.d.) Retrieved from <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Annetta, L., Murray, M., Laird, S. G., Bohr, S., & Park, J. (2008). Investigating student attitudes toward a synchronous, online graduate course in a multi-user virtual learning environment. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(1), 5-34.
- Bates, A.W. (2005). *Technology, e-Learning and distance education* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Betchoo, N. K. (2017). Today's Challenge of Shaping E-learning in Sub-Saharan Africa. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST)*, 1(9), 92-94.
- Boeglin, J., & Campbell, K. (2002). Effects of learners' readiness on their perceived learning outcomes. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 28(2).
- Cabi, E., & Kalelioglu, F. (2019). A Fully Online Course Experience from Students' Perspective: Readiness, Attitudes and Thoughts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 165-180.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.
- Friedrich, R., Peterson, M. & Koster, A. (2011). The rise of Generation C: How to prepare for the connected generation's transformation of the consumer and business landscape. *Strategy and Business*, 62. New York: Booz & Company.
- Karahanna, E. & Straub, D. W. (2003). Inexperience and experience with online stores: The importance of TAM and trust. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 50(3), 307-321.

-
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education*, 49(4), 467-493.
- Harasim, L.N., Hiltz, S.R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hixon, E., Barczyk, C., Ralston-Berg, P., & Buckenmeyer, J. (2016). The Impact of Previous Online Course Experience RN Students' Perceptions of Quality. *Online Learning*, 20(1), 25-40.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Keegan, D. (1995). *Foundation of Distance Education* (2nd Ed.), London: Routledge.
- Kim, W., & Shih, T. K. (2003). Distance education: the status and challenges. *Journal of Object Technology*, 2(6), 35-43.
- Ku, H. Y., & Lohr, L. L. (2003). A case study of Chinese students' attitudes toward their first online learning experience. *Educational Technology Research and Development*, 95-102.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Lim, D. H., & Kim, H. (2003). Motivation and learner characteristics affecting online learning and learning application. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(4), 423-439.
- McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3).
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
- Mupinga, D. M., Nora, R. T., & Yaw, D. C. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College teaching*, 54(1), 185-189.
- Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63-73). Oxford: Permagon Press.
- Nwankwo, A. A. (2015). Students' learning experiences and perceptions of online course content and interactions. Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1187&context=dissertations>
- Okwumabua, T. M., Walker, K. M., Hu, X., & Watson, A. (2011). An exploration of African American students' attitudes toward online learning. *Urban Education*, 46(2), 241-250.
- Olgren, C. H. (1998). Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* (pp. 77-95). Madison, WI: Atwood Publishing.

- Paris, P. G. (2004). E-Learning: A Study on Secondary Students' Attitudes towards Online Web Assisted Learning. *International Education Journal*, 5(1), 98-112.
- Parry, M. (2013). You're Distracted. *Chronicle of Higher Education*, 59(29), A26.
- Pena-Shaff, J., Altman, W., & Stephenson, H. (2005). Asynchronous online discussions as a tool for learning: Students' attitudes, expectations, and perceptions. *Journal of Interactive Learning Research*, 16(4), 409-430.
- Reju, C. O. (2016). Student's experiences with distance and online learning of university-level undergraduate mathematics in Nigeria (Doctoral dissertation, University of the Free State).
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN Volume 7, Issue*.
- Shahsavari, Z., Tan, B. H., & Aryadoust, S. V. (2010). Note for the Editor: Investigating the factor structure of the blog attitude scale. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(4), 12-24.
- Simpson, M., & Anderson, B. (2012). History and heritage in open, flexible and distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), 1-10.
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70.
- Suanpang, P., Petocz, P., & Kalceff, W. (2004). Student attitudes to learning business statistics: Comparison of online and traditional methods. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(3), 9-20.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.
- Tina, L. I. M. (2010). The use of Facebook for online discussions among distance learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(4), 72-81.
- Wang, C., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu araştırmanın amacı, 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Covid-19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi eğitime yönelmek zorunda kalan pek çok eğitim- öğretim kurumunda öğrencilerin geçiş süreci boyunca yaşadıklarını ve bu duruma ilişkin tutumlarını Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu örneklemini üzerinden incelemektir.

Çevrimiçi öğrenmeye karşı öğrencilerin algı ve tutumlarını inceleyen pek çok araştırma mevcuttur. Bazı araştırmalar öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörleri ele almış, öğrencilerin karakteristik özellikleri (Nwanko ,2015), motivasyonları (Galusha, 1998; Pena-Shaff, Altman & Stephenson, 2005), sanal öğrenmeye ve paylaşarak öğrenmeye dair önceki deneyimleri (Gefen, Karahanna, & Straub, 2003; Hixon, Barczyk, Ralston-Berg, & Buckenmeyer, 2016; Song, Singleton, Hill & Koh, 2004; Wang,

Shannon, & Ross, 2013), öğrencilerin bilişsel olgunluk seviyelerinin (Boeglin & Campbell; Annetta, Murray, Laird, Bohr, & Park, 2008; Dabbagh, 2007) ön plana çıktığını saptamışlardır. Öte yandan başka araştırmalarda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden en ideal şekilde faydalanmalarına ket vuran faktörleri ortaya koymuştur. Galusha (1998) maliyet, öğrencilerin alabildikleri veya alamadıkları geri dönüt ve öğretmen desteği, rehberlik ve teknik destek, yabancılaşma ve yalnızlaşma, sanal ortamda öğrenmeyle ilgili deneyim ve eğitim eksikliğinden bahsederken Muilenburg ve Berge (2005) idari ve/ veya eğitime dair problemler, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu çalışma için zaman ve destek sorunu, maliyet, internet erişimi ve teknik sorunları en önemli sebepler olarak sıralamaktadırlar.

Yükseköğretim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları Ku ve Lohr (2003) ve McBrien, Cheng ve Jones'un (2009) çalışmalarında genel anlamda olumlu olarak raporlanmıştır. Öğrenciler sanal ortamda bir grup ve çevre oluşturmuş olmaktan memnun olduklarını belirtmiş (Ku & Lohr, 2003), ancak öğretmenlerinin jest ve mimiklerinin eksikliklerini hissettiklerini dile getirmişlerdir (McBrien, Cheng & Jones, 2009). Cabi ve Kalelioğlu'nun (2019) çalışmasında da Türkiye'deki bir üniversitede öğrenciler çevrimiçi öğrenmeye geçmeden önce sanal ortamda öğrenme konulu bir eğitimden geçmiş, sonrasında bu ortamda aldıkları dersler ve kendi geliştirdikleri çalışma yöntemleriyle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Okwumabua, Walker, Hu ve Watson'un (2011) çalışması da konuya etnik açıdan bakan az sayıdaki araştırmalardan birisi olması nedeniyle önemlidir. Bu çalışma Afrikalı-Amerikalı öğrencilerin bilgisayarla ilgili endişe düzeylerinin düşük ancak çevrimiçi ortamda öğrenmeyle ilgili kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu yüksek kaygı düzeyini öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyle ilgili deneyimleri olmamasına bağlamışlardır. Paris (2004) ise düşük gelir dağılımından gelen öğrencilerin sanal ortamda öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemiş ve öğrencilerin böyle bir ortamda öğrenmeyi sevdikleri ve özellikle de materyallerin çeşitliliğinin onlara cazip geldiğini belirtmiştir.

Mupinga, Nora ve Yaw'un (2006) çalışmasındaysa Amerika'daki bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sanal ortamdaki beklentileri, ihtiyaçları ve öğrenme tarzları üzerine yoğunlaşmış ve çevrimiçi ders planlaması yapılırken birden çok öğrenme yöntemi göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Lim ve Kim (2003) de Amerika'da üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının ölçülmesi esnasında sırasıyla cinsiyet, sanal ortamda öğrenmeye ilişkin motivasyon ve öğrenci ihtiyacına göre tasarlanmış eğitim yöntemlerinin önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

Mupinga'ya (2005) göre tüm öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye dair teknik bilgiye sahip olamayacağı, bu yüzden de ideal öğrenciler olamayacakları sonucuna varmıştır. Richardson ve Swan (2003) da öğrencinin sosyal bir varlık olduğunun asla göz ardı edilmemesi gerektiğini ve bunun öğrencilerin büyük çoğunluğu için önemli olduğunu belirtmiş ve bu yüzden çevrimiçi ders planlaması yapılırken buna mutlaka dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Mupinga (2005) da benzer bir bulguyla öğrenciler sosyal varlık olarak benimsenen ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kuran öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden ve öğretmenlerinin ders işleyişlerinden yüksek seviyede memnun kaldıklarını belirtmiştir.

Yöntem

Öğrencilerin algıları ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler hakkında çok sayıda çalışma olmasına rağmen, küresel bir kriz sırasında çevrimiçi öğrenmeye kitlesel göçle ilgili çok sayıda çalışma mevcut değildir. Buradan yola çıkarak araştırmacılar mümkünse yükseköğretim kurumundaki bazı öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi nasıl algıladıklarına, varsa avantaj ve dezavantajlarının ne olduğuna, pandemi sonrası eğitim ortamı tercihlerine ve çevrimiçi öğrenmenin dil öğrenmeye uygun olup olmadığına dair görüşlerini irdelemeye çalışmışlardır.

Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye geçişle ilgili algı ve tutumlarını belirleyebilmek için gönüllü öğrencilere günlükler tutturulmuş ve aynı öğrencilerle mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerin günlüklerde bahsettikleri ve mülakatlarda dile getirdikleri konular Creswell'in (2012) açıkladığı şekilde içerik analizi kurallarına göre kodlanmış ve kategorilendirilmiştir. Analizin güvenilirliğini sağlamak için önce iki araştırmacı içerikleri kodlamış ve kategorilendirmiştir. Daha sonra üçüncü araştırmacı da içerik analizi yapmıştır. Üç aşamalı bu analizlerin sonunda uzlaşılan kod ve kategoriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerimizin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi esnasında motivasyon ve çalışma süreçlerinin birbirine paralel olarak arttığı görülmüştür. Ayrıca çevrimiçi öğrenmenin konfor, esneklik ve kendi düzeninde öğrenme imkânı sunması öğrencilerimizin memnun olduğu yönler arasındadır. Tüm uyruk ve etnik kökenden öğrenci için çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili içerik ve öğrenme deneyimi sağlayabileceği de çalışmamızla kanıtlanmıştır.

21. yüzyıl öğrencilerinin yüz yüze eğitim yapılan sınıflarına eskiye oranla daha teknolojik donanımlı ve sosyal olarak bağlantılı gelmesine rağmen (Friedrich, Peterson, & Koster, 2011) uzaktan eğitimde yalnızlaşma ve çaresizlik hissi gibi problemler görülmeye devam edebilir (Muelenburg & Berge, 2005). Ayrıca sıklıkla yaşanan ağ bağlantı ve kopma sorunları öğrencilerimiz için sorun teşkil edebilir (Parry, 2013) ve bu da onların derse ve ders içeriğine olan ilgilerini azaltabilir. Ancak ister geleneksel öğrenme ortamlarında olsun ister çevrimiçi öğrenme ortamında olsun öğrencilerimizin kendi öğrenme yöntemlerinden faydalandıkları zaman en iyi öğrenme deneyimini elde edecekleri unutulmamalıdır (Olgren, 1998).

Çalışmamızın sonuçları iki yönlüdür. Öncelikle bu araştırma öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamak için bir araç oldu. Daha sonra, bulgularımız bize öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının yaklaşık bir görünümünü sağlamakla kalmadı, aynı zamanda olumlu veya olumsuz tutumlarının arkasındaki bazı nedenleri aydınlattı. Öğrenci günlüklerinin analizleri ve derinlemesine görüşmeler bize Covid-19 salgınının istisnai zamanlarında öğrencilerimizin yaşadığı iki aylık çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin bir tasvirini sağladı.

Özetle, öğrencilerimizin çoğunluğunun çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden hoşlanmadıkları ve Covid-19 tehdidi ortadan kalkar kaybolmaz geleneksel sınıflara dönmek istedikleri sonucuna varılabilir. Bununla birlikte, önemli sayıda öğrencinin çevrimiçi öğrenmeyi avantajlı, pratik ve yararlı bulduğu ve gelecekte çevrimiçi eğitime devam etmek istediği açık bir gerçektir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreciyle ilgili algılarının, kaçınılmaz olarak pandemi tehdidinden ve öğrencilerin çoğunun ne zihinsel ne de finansal olarak hazırlıklı olmadığı çevrimiçi öğrenme moduna ani geçişten etkilendiği açıktır.

Sonuç

Çalışmamızın Covid-19 pandemisi sırasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının ölçülmesiyle ilgili başkaca çalışmalara ışık tutmasını bekliyoruz. Çalışmamızın bir sınırlılığı, öğrencilerin algılarının final sınavı puanları ve yıllık ortalamaları açıklandıktan sonra değişip değişmediğini inceleyememiş olmamız olabilir. Bu bağlamda gelecekteki araştırmacıları, gönüllü öğrencilerin normal koşullar altında çevrimiçi öğrenme fikrini nasıl karşılayacakları ve öğrencilerin tutumlarını yıllık ortalama puanları ile karşılaştırmaları konusunda bazı ileri araştırmalar yapmaya teşvik edilebilir.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences**Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi****e-ISSN: 2667-5145****Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*****The Relationship between School Leaders' Leadership Styles and School Effectiveness**Mustafa ERMEYDAN^a, Niyazi CAN^b**Article Info/Makale Bilgi**

History/Tarihçe:

Received/Alındı

24/03/2020

Revised/Düzeltildi

18/12/2020

Accepted/Kabul edildi

28/12/2020

ÖZ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki kamu ilkokulu ve ortaokulunda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise bu evren içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 496 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul yöneticilerinin dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stilleri sırasıyla "yüksek" "düşük" ve "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri eğitim durumu ve hizmet alanı değişkenleri bakımından farklılık göstermekte; branş ve hizmet süresi değişkenleri bakımından ise farklılık göstermemektedir. Okulların etkililiği "yüksek" düzeydedir. Öğretmenlerin, okul etkililiğine ilişkin görüşleri branş, hizmet süresi, hizmet alanı ve öğrenci sayısı değişkenleri bakımından farklılık göstermekte; eğitim durumu değişkeni bakımından ise farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucuna göre algılanan okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stili arasında negatif yönde orta düzeyde ve sürdürümcü liderlik stili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı

Anahtar kelimeler:

Liderlik Stilleri,

Dönüşümcü Liderlik,

Sürdürümcü Liderlik,

Serbest Bırakıcı Liderlik,

Etkili Okul.

* Bu çalışma, Mustafa ERMEYDAN'ın Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Niyazi CAN danışmanlığında tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a MEB, mustafaermeydan@hotmail.com,

^b Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, niyazican@ksu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4373-0719

bir ilişki vardır. Algılanan okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %18'i dönüşümcü liderlik stiliyle açıklanmaktadır.

Keywords:

Leadership Styles,
Transformational
Leadership,
Transactional Leadership,
Laissez-Faire Leadership,
School Effectiveness
(Effective School).

ABSTRACT

In this research, it is aimed to examine the relationship between school leadership style and school effectiveness. The population of the research carried out in the relational survey model was composed of the teachers working in public primary and secondary schools in the central districts of the province of Kahramanmaraş (Onikişubat and Dulkadiroğlu) in the academic year of 2018-2019, while samples were composed of 496 teachers chosen by random sampling from the universe. "School Directors' Leadership Styles Scale" and "Perceived School Effectiveness Scale" were used to collect the research data. For data analysis, arithmetic mean and standard deviation, t-Test, ANOVA, Pearson Correlation and linear regression analysis were utilized for data analysis According to the research result; The transformational, liberating and sustained leadership styles of school administrators are at the "high", "low" and "medium" levels, respectively. The opinions of teachers about the leadership styles of school administrators differ in terms of educational status and service area variables; it does not differ in terms of branch and service period variables. The effectiveness of schools is at a "high" level. Teachers' opinions about school effectiveness differ in terms of branches, duration of service, number of students and number of students; however, it does not differ in terms of educational status. According to the results of the research, there is a moderately positive relationship between perceived school effectiveness and transformational leadership style, a negative medium level between releasing leadership style and a low negative level between the sustainer leadership style. Approximately 18% of the total variance in perceived school effectiveness is explained by the transformational leadership style.

Cite As: Ermeydan, M. & Can, N. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.

Giriş

Eğitim insanların ve evrendeki diğer tüm canlıların refahını etkileyen çok boyutlu ve önemli bir süreçtir. Ortak bir kültür oluşturarak birbirimizle uyum içinde yaşamamızı, birbirimizin hatalarına karşı hoşgörülü davranmamızı sağlar. Eğitim sayesinde doğuştan getirdiğimiz iyi özellikleri ortaya çıkararak geliştirir, zaaflarımızı ise törpüleyerek köreltiriz. Kaya'ya (2015) göre ise eğitim; toplumsal, yönetsel, siyasi ve ekonomik gelişim için önkoşuldur. Bu unsurların gelişmesi insan becerisine bağlıdır ve bu beceri eğitimle kazandırılır. Diğer bir ifadeyle eğitim en karlı, en pahalı, sonucu en geç alınan ve iyi yönetilmezse sonucu en korkunç olan yatırımdır. Bu açıdan her okulun içinde bulunduğu coğrafyaya, kültüre ve zamana göre değişen amaçları vardır. Okulların nihâi hedefi toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirerek bu amaçları gerçekleştirmektir. Okulların bu amaçlara ulaşma süreci liderlik stillerini ve okul etkililiğini ön plana çıkarmaktadır.

Liderlik Stilleri

Liderlik insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Sosyal bir varlık olan insanlar bu tarihi süreçlerde etkileşime dayalı yapılar oluşturdu. Bu yapılarda bazı insanlar daha baskın olarak ön plana çıktı ve diğerlerinin kabulüyle lider oldu (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013). Kısaca sosyal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu yapıda her zaman bir lidere ihtiyaç duydu ve duymaya devam ediyor (Yangil, 2016). Çelik'e (2000) göre liderlik iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmektir. Can'a (2013) göre grubun eğilimlerini fark edebilme; onların heyecan, düşünce ve eylemlerini içtenlikle paylaşabilme ve onları isteklilikle eyleme geçirebilme yeteneğidir. Fındıkçı'ya (2012) göre de liderlik bir sanattır. Liderlik tanımı dünya meselelerinden ve politikalarından, konunun çalışıldığı disiplinin perspektifine kadar birçok faktörden etkilenmiştir (Northouse, 2016). Bu sebepten liderlik tanımının ortak noktası azdır (Yukl, 2010). Karşlı'ya (2013) göre bu ortak öğeler şunlardır: Grubun oluşmasının ilk koşulu olan amaç, her grupta bulunması gereken lider, grubun üyeleri ve liderliğe elverişli ortam. Liderlik kavramı içerisinde lider kavramını da barındırır. Liderlik bir olguyu belirtirken lider gerçek bir kişiyi belirtir (Sağır, 2013). Ortak bir amaç etrafında bir araya gelen üyelerden diğerine oranla daha etkili olan lider olur (Karşlı, 2013). Lider; üyelerini hizmete, kaliteye ve üretime odaklanan yüksek katımlı ve ekip halinde çalışan bireyler olmaya teşvik eder (Bass, 1999). Takım veya örgüt performansını artırarak onların hedeflere ulaşmasını kolaylaştırır (Yukl, 2010).

Liderlik ve yönetim arasındaki fark sürekli tartışılan bir konudur (Yukl, 2010). Bu iki kavram arasında önemli farklar vardır. Yönetim; örgüt faaliyetlerini amaçlar doğrultusunda planlama, eşgüdümleme, örgütlenme ve denetleme çalışmalarınıdır. Bu işler için görevlendirilen kişiler de yöneticidir (Celep, 2004). Lider ise takipçilerini önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırmak için ahenk ve işbirliği içinde çalıştıran kimsedir (Eren, 2003). Bursalıoğlu'na (2015) göre ise lider büyük planları yaratır ve başlatır, yönetici de bu planları uygular. Bennis'e (1989) göre yönetici; yönetir, korur, sisteme ve yapıya odaklanır, kontrole inanır, zayıf öngörüye sahiptir, nasıl ve ne zaman diye sorar, gözü aşağılardadır, taklitçidir, statükoyu kabul eder, klasik iyi askerdir, işleri doğru yapar. Lider ise; yenilikçidir, özgündür, geliştirir, insanlara odaklanır, güven verir, öngörü sahibidir, ne ve neden diye sorar, yaratıcıdır, statükoya meydan okur, doğru olanı yapar.

Bu araştırmaya konu olan liderlik stilleri; Bass'ın 1985 yılında yayınladığı "Leadership and Performance Beyond" adlı kitabında kavramsallaştırdığı "Tam Kapsamlı Liderlik (Full Range of Leadership)" teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre liderlik stilleri genel olarak; dönüşümcü (karizma, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve kişiselleştirilmiş görüş),

sürdürümcü (koşullu ödül ve istisnalarla yönetim aktif-pasif) ve serbest bırakıcı olmak üzere üçe ayrılır (Northouse, 2016).

Dönüşümcü liderlik stilinde zekâ, akla uygunluk, varsayımları sorgulama, yaratıcılık, yeni yaklaşımlar, sorunları yeniden yapılandırma ve problem çözme teşvik edilir. Üyelerin hatalarına dair genel bir eleştiri yoktur, çalışanların fikirleri liderin fikirlerinden ayrılrsa bile çalışanlar eleştirilmez ve bireysel olarak değerlendirilir. Personele koçluk yapılır ve onlar daha yüksek potansiyeller için geliştirilir. Destekleyici bir iklim ile birlikte yeni öğrenme fırsatları yaratılır. İhtiyaç ve istek açısından bireysel farklılıklar kabul edilir. Dönüşümcü liderler takipçilerinde hayranlık uyandırır ve onlara model olur. Diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi kişisel ihtiyaçları olarak görür. Risk alır, tutarlıdır ve yüksek ahlaki standartlar ortaya koyar. Gücü, kişisel kazancı için değil sadece gerektiğinde kullanır. Yüksek beklentileri iletir ve önemli amaçları basit yollarla ifade eder. Motive eder, ilham verir ve takım ruhu uyandırır. Beklentilerini önceden bildirir, hedeflere ve vizyona bağlılık gösterir. Grup amaçlarına dikkat çekerek bu amaçların grup tarafından kabulünü sağlar (Bass, 1997; Avolio ve Bass, 2002). İnsanların karmaşık yapısını tanıyarak ve ihtiyaçlarını önceden kestirir. Güçlü bir değerler sistemine sahiptir (Çelik, 2000: 157). Çalışanların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak destekleyici bir iklim oluşturur (Northouse, 2016). Onların kendilerini geliştirmesini ve gerçekleştirmesini sağlar (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003). Böylece çalışanlar, çok fazla güvendikleri ve saygı duydukları bu liderlerle özdeşlik kurarak onları taklit etmek ister (Northouse, 2016).

Dönüşümcü liderlik stili süregeleni korumaktan daha fazla, yaratıcı bir değişim ve büyüme kültürünü teşvik ederek örgütleri gelecekte olmak istedikleri konuma ulaştırır (Bass ve Avolio, 1993; Çetin, 2009). Ancak dönüşüm risktir ve köklü değişimlere ihtiyaç duyar (Çelik, 1998). Bu nedenle dönüşümcü liderler olaylar olmadan olasılıkları düşünerek plan yapar ve bu şekilde harekete geçer. Mevcut durumu değiştirmek için inisiyatif alır, ortak çıkarlar için takipçilerin farkındalığını artırır ve onların olağanüstü hedeflere ulaşmasına yardımcı olur (Antonakis vd., 2003). Lider karmaşık problemleri mümkün olduğunca basit bir şekilde ele alır. Herkesi aynı vizyon etrafında birleştirir ve bu vizyona ulaşmak için daha fazla sorumluluk almaya teşvik eder (Bass ve Avolio, 1993). Onları yönetimin ve vizyonun bir parçası olarak görür (Northouse, 2016). Bu şekilde dönüşümcü liderler kurumu bugünden geleceğe taşımaya çalışır.

Sürdürümcü liderlik stili, sözleşme yükümlülüklerinin yerine getirilmesine dayanan bir değişim sürecidir ve tipik olarak hedef belirleme, sonuçları izleme ve kontrol etme olarak temsil edilir. Bu liderlik stilinde çalışanlar, liderlerin beklentisi doğrultusunda kurallara uyarak yüksek performans gösterdiğinde saygınlık ve prim gibi ödüller alır. Kurallara karşı geldiklerinde ve düşük performans gösterdiklerinde ise cezayla karşılaşacaklarını bilir. Bundan dolayı işlerini daha istekli ve azimli yaparlar (Antonakis vd., 2003; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Sürdürümcü liderler; dikkatini hatalara yoğunlaştırır, kurallardan ve standartlardan sapmaları aktif olarak izler, gerektiğinde düzeltici önlemler alır. Ancak sadece standartlar yerine getirilmemişse müdahale eder (Bass, 1997; Avolio ve Bass, 2002). Böylece bu liderler değişime direnir ve kurumu geçmişten bugüne taşımaya odaklanır.

Serbest bırakıcı liderlik stili; liderin karar vermekten kaçındığı, sorumluluğu reddettiği ve otoritesini kullanmadığı liderliği temsil eder. Liderliğin en pasif ve etkisiz biçimi olarak kabul edilir (Antonakis vd., 2003; Pawar, 2014). Bu liderlik tarzında lider olayları ve işleri yönetip etkilemek yerine kendi haline bırakır. Böyle bir liderliğin sergilendiği kurumlarda çalışanların kendilerini gerçekleştirmesi ve ortak amaçları içselleştirmesi pek olası değildir (Akan ve

Yalçın, 2015). Serbest bırakıcı liderlik liderliğin yokluğudur. Bu liderler kararları erteler, geri bildirimde bulunmaz ve takipçilerinin ihtiyaçlarını karşılmasına yardımcı olmak için çok az çaba harcar. Bu durumu en iyi ifadesi “bırakınız yapsınlar”dır (Northouse, 2016).

Etkili Okul

Belirli bir hedefe ulaşmayı sağlayan eylem etkilidir (Barnard, 1956). Bu açıdan örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesi örgütsel etkililiği oluşturur (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu durum eğitim örgütlerine genellediğinde okulların amaçlarını gerçekleştirme derecesini ifade eder. Okulların genel olarak programları, fiziki yapısı, bağlı oldukları merkezi yapı ve öğretmenlerin aldığı eğitimler benzerlik göstermesine rağmen bazı okullar veliler tarafından ısrarla tercih edilir (Can, 1998). Çünkü okullar aynı amaç ve imkânlarla sahip olmakla birlikte aynı başarıyı elde edememektedir. Bir okul komşu okuldan, hatta aynı okul farklı dönemlerde farklı düzeyde başarı göstermektedir. Bu durum okulların birbirinden farklı etkililik düzeyine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Etkili okul öğrencinin yeteneğini ve öğrenmesini geliştirmeyi hedefler. Dil, din, cinsiyet, sosyal ve ekonomik statü ayrımı yapmadan her çocuğun temel standartlara ulaşabileceğini varsayar. Bu okullarda tüm öğrencilerin akademik başarısı geçmişlerinden bağımsız olarak artırılır ve uyum içinde olması sağlanır. Akademik yönü güçlü öğrenciler kadar düşük başarı gösteren öğrencilerle de özel olarak ilgilenilir ve bu öğrencilere en azından temel beceriler kazandırılır (Kaplan, 2008). Okulun en temel görevlerinden biri öğrencinin gizli güçlerini ortaya çıkarmak, kendisiyle ve toplumla barışık olmasını sağlamak, onu topluma faydalı hâle getirmektir. Bu açıdan etkili okul harekâtı bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlayacak eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Ada ve Akan, 2007). Etkili okul, sürekli kendi kendini yenileyen, kendi gelişimini izleyen ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyen problemleri tespit ederek çözen okuldur. Böyle okullarda toplumdaki güvene ve bireye saygıya dayanan "yapabilir" tutumu hâkim olur. Bu okulların öğrencilere inanan, onların özgüvenini geliştiren, öz saygılarını ve motivasyonunu artıran öğretmenleri vardır. Etkili bir okulda öğrenciler var olanı korumaktan çok, daha fazlasını yapmak ve daha iyi olmak için teşvik edilir ve buna uygun bir ortam tasarlanır. Çünkü okul personelinin giderek artan öğrenmeyi ve yüksek beklentileri teşvik ettiği bir ortamın oluşturulması; sorunların kaynağı olarak öğrencilerin bireysel eksikliklerine ve isteksizliğine inanan, bunu kanıtlamaya ve öğrenciye de inandırmaya çalışan eğitimden daha etkili olduğu görülmektedir (Quaglia, 1989). Diğer bir ifadeyle bu okullarda yeni bir yaşam tarzı ve okul kültürü vardır (Balcı, 2013). Bütün bu ortak özelliklere rağmen etkili okul özellikleri okulların farklı işlevleri veya hedeflerine göre değişebilir (Cheng, 1996).

Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreçleri ve program, okul kültürü ve iklimi (havası), çevre ve aile araştırmacıların genel olarak üzerinde uzlaştığı etkili okulu oluşturan boyutlardır (Ada ve Akan, 2007). Bu boyutlar içinden liderlik daha fazla ön plana çıkmaktadır. Liderlik her örgüt için önemli olmakla birlikte eğitim örgütleri için çok daha önemlidir. Çünkü insan yetiştiren okullarda hataları düzeltmek, mal üreten örgütlere göre daha güçtür; bu hataların maliyeti daha yüksektir, topluma ve bireye etkisi daha fazladır (Sağır, 2013). Bu açıdan yöneticinin bazı liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Özellikle son gelişmelerle okulların bina, derslik, öğretmen, ders araç gereçleri gibi birçok eksikliğinin büyük oranda giderilmesine rağmen okulların istenen etkililik düzeyine ulaşamadığı görülmektedir. Bu durumda okulların yönetilmesi, yöneticilerin rol ve sorumlulukları önem kazanmaktadır. Bu açıdan etkili okul özelliklerini, yöneticilerin rol ve sorumluluklarını belirleyecek etkili okul araştırmaları önemlidir (Oral, 2005; Gökçe ve Kahraman, 2010). Ancak

yapılan literatür taramasında okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi birlikte bağımsız boyutlar olarak ele alıp inceleyen araştırmaya rastlanılamamıştır. Bununla birlikte liderlik stillerinin ve okul etkililiğinin okulun bulunduğu hizmet alanı ve öğrenci sayısı gibi okulun yapısal özelliklerine göre farklılaşma durumunu inceleyen araştırmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bütün bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde okul yöneticilerinin kullandıkları liderlik stilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesi okul yönetimi ve alanyazın açısından önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri hangi düzeydedir?
- Okul etkililiği hangi düzeydedir?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin branşına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul etkililiği öğretmenlerin branşına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul etkililiği öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin kıdem durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul etkililiği öğretmenlerin kıdem durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri okulların hizmet alanına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul etkililiği okulların hizmet alanına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul etkililiği okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri okul etkililiğini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama, kullanılan ölçme araçlarına, elde edilen verilerin incelenmesine ve çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yöntemlerden ilişkileri ve bağlantıları inceleyen ilişki tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modellerinde olay, birey veya nesne kendi koşullarında herhangi bir değişim ve etkileme yapılmadan tanımlanmaya çalışılır. İlişki tarama modelinde ise iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi korelasyon ve karşılaştırma yoluyla tespit edilir (Karasar, 1994).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) bulunan kamuya ait ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini ise bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen 496 öğretmen oluşturmaktadır. Temsil edici bir örneklem oluşturmanın en geçerli ve güvenilir yöntemi seçkisiz örneklemdir. Çünkü seçkisiz örneklem yönteminde evreni oluşturan bütün bireylerin örnekleme seçilme ihtimali eşittir ve bir bireyin seçilmesi diğerinin seçilmesini engellemez. (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırma örneklemine dâhil edilen katılımcıların %37.7'sini (n=187) sınıf öğretmenleri ve %62.3'ünü (n=309) branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %28.6'sı (n=142) 1-5 yıl, %26.2'si (n=130) 6-10 yıl, %16.5'i (n=82) 11-15 yıl, %14.7'si (n=73) 16-20 yıl ve %13.9'u (n=69) 21 ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların %90.5'i (n=449) lisans ve %9.5'i (n=47) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %23.8'i (n=118) 350'den az, %26'sı (n=129) 350-749 arası, %41.7'si (n=207) 750-1499 arası ve %8.5'i (n=42) 1500 ve üstü öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü okullarda çalışmaktadır. Katılımcıların %51'i (n=253) 2. alanda, %12.3 (n=61) 3. alanda ve %36.7'si (n=182) 4. alanda bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Geliştiriciler tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerin dönüşümcü (20 madde), sürdürümcü (7 madde) ve serbest bırakıcı liderlik stili (8 madde) olmak üzere 3 alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Ancak her boyut bağımsız bir ölçek olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle ölçekten toplam puan elde edilememektedir. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin 3 faktörlü yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda; CFI ve TLI (CFI=.91, TLI=.90) değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR (RMSEA=.05, SRMR=.05) değerlerinin 0.08 den küçük, χ^2/sd ($\chi^2/sd=2.65$) değerinin 0-5 arasında belirlenmesi modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Kline, 2015). Yıldırım ve Yalçın (2014) ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik testi yapmış ve dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili boyutları için sırasıyla 0.96, 0.85, 0.82 güvenilirlik değerlerini elde etmiştir. Bu araştırmada ise dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili boyutları için sırasıyla .95, .73, .85 Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Bu katsayı .70'den büyük olduğu için ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013: 183).

Okul etkililiğini belirlemek amacıyla Yıldırım (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 6'lı Likert tipinde derecelendirilmiş olup tek boyuttan ve 8 maddeden oluşmaktadır. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin geçerliliğini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda; CFI ve TLI (CFI=.98, TLI=.97) değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR (RMSEA=.07, SRMR=.01) değerlerinin 0.08 den küçük, χ^2/sd ($\chi^2/sd=3.97$) değerinin 0-5 arasında olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yıldırım (2015)

yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısını .86 olarak belirlemiştir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği ve Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nde elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (Skewness) değeri belirlenmiştir. Çünkü parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. (Karagöz, 2010). Değişkenlerin normalliği dağılımın simetrisiyle ilgilidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu amaçla yapılan test sonucunda Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin alt boyutlarından dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili için sırasıyla “-.65, .53, -.05” Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği için de “-.98” çarpıklık (Skewness) değerine ulaşılmıştır. Tüm değerler -1 ile +1 arasında olduğundan dağılımın tüm boyutlar için normal olduğu kabul edilmiştir (Schumacker ve Lomax, 2004). Verilerin analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma belirlenmiştir. Daha sonra okul müdürlerinin liderlik stilleri ve algılanan okul etkililiği ölçeğiyle branş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki değişimi belirlemek amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi; hizmet süresi, okulun hizmet alanı ve öğrenci sayısı arasındaki değişimi belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA), F değerinde fark olan grupları belirlemede post-hoc/LSD testi; bu iki ölçeğin birbiriyle olan ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul etkililiğini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi ve doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında belirlenen problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Ortalaması

Boyutlar	\bar{X}	SS
Dönüşümcü Liderlik	3.58	.78
Serbest Bırakıcı Liderlik	2.33	.78
Sürdürümcü Liderlik	2.84	.67

Tablo 1'e göre öğretmenlerin dönüşümcü ($\bar{X}=3.58$) serbest bırakıcı ($\bar{X}=2.33$) ve sürdürümcü ($\bar{X}=2.84$) liderlik stili boyutlarına verdikleri cevaplar sırasıyla “katılıyorum” (3.41-4.20), “katılmıyorum” (1.80-2.60) ve “kararsızım” (2.61-3.40) düzeyindedir.

Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul etkililiğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Ortalaması

Boyutlar	\bar{X}	SS
Okul Etkililiği	4.34	1.00

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin okul etkililiği görüşleri ($\bar{X}=4.34$) “katılıyorum” (4.33-

5.16) düzeyindedir.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Branş Durum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin t-Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf öğretmeni	187	3.57	.83	494	-.23	.81
	Branş öğretmeni	309	3.59	.76			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Sınıf öğretmeni	187	2.29	.77	494	-.95	.34
	Branş öğretmeni	309	2.35	.78			
Sürdürümcü Liderlik	Sınıf öğretmeni	187	2.88	.62	494	.93	.34
	Branş öğretmeni	309	2.83	.60			

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkeni yönünden öğretmenlerin dönüşümcü ($t=-.23$, $p=.81$), serbest bırakıcı ($t=-.95$, $p=.34$) ve sürdürümcü liderlik stili ($t=.93$, $p=.34$) boyutlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul Etkililiğinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul etkililiğinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Branş Durum Değişkenine Göre Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin t-Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okul Etkililiği	Sınıf öğretmeni	187	4.49	.90	494	2.55	.01*
	Branş öğretmeni	309	2.25	1.05			

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde branş değişkeni yönünden öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri ($p<.05$) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($t=2.55$, $p=.01$). Sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.49$) etkili okul algıları branş öğretmenlerinden ($\bar{X}=2.25$) daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Durum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin t-Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	448	3.59	.78	494	.89	.37
	Yüksek lisans	47	3.48	.79			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	448	2.32	.78	494	-.88	.37
	Yüksek lisans	47	2.42	.77			

Sürdürümcü Liderlik	Lisans	448	2.83	.60	494	-1.99	.04*
	Yüksek lisans	47	3.01	.65			

*p<0,05

Tablo 5'e göre eğitim durumu değişkeni yönünden öğretmenlerin dönüşümcü ($t=.89$, $p=.37$) ve serbest bırakıcı liderlik stili ($t=-.88$, $p=.37$) boyutlarına ilişkin görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Ancak sürdürümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri ($p<.05$) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($t=-1.99$, $p=.04$). Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sürdürümcü liderliğe ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.01$) lisansa mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=2.83$) daha yüksektir.

Okul Etkililiğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul etkililiğinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durum Değişkenine Göre Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin t-Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okul Etkililiği	Lisans	448	4.36	.99	494	1.08	.27
	Yüksek lisans	47	4.19	1.12			

Tablo 6'ya göre eğitim durumu değişkeni yönünden öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşler ($p<.05$) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($t=.1.08$, $p=.27$).

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 7'de ele alınmıştır.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin ANOVA Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P
Dönüşümcü Liderlik	1-5	142	3.50	.76	4	1.38	.23
	6-10	130	3.55	.75			
	11-15	82	3.68	.84			
	16-20	73	3.73	.80			
	21 ve üstü	69	3.54	.81			
Serbest Bırakıcı Liderlik	1-5	142	2.40	.80	4	1.50	.20
	6-10	130	2.39	.78			
	11-15	82	2.19	.77			
	16-20	73	2.23	.74			
	21 ve üstü	69	2.34	.77			
Sürdürümcü Liderlik	1-5	142	2.89	.64	4	.81	.51
	6-10	130	2.88	.55			
	11-15	82	2.76	.59			
	16-20	73	2.80	.60			
	21 ve üstü	69	2.84	.67			

Tablo 7 incelendiğinde hizmet süresi değişkeni yönünden öğretmenlerin dönüşümcü ($F=1.38$, $p=.23$), serbest bırakıcı ($F=1.50$, $p=.20$) ve sürdürümcü liderlik stili ($F=.81$, $p=.51$) boyutlarına yönelik görüşlerinin ($p<.05$) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir

biçimde farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul Etkililiğinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul etkililiğinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 8’de ele alınmıştır.

Tablo 8. Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği’nin ANOVA Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	Fark
Okul Etkililiği	1-5 (a)	142	4.13	1.08				
	6-10 (b)	130	4.25	1.02	4			c>a
	11-15 (c)	82	4.66	.90	491	4.59	.00*	c>b
	16-20 (d)	73	4.39	.92	495			e>a
	21 ve üstü (e)	69	4.52	.88				

*p<0,05

Tablo 8’e göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri, hizmet süresi değişkeni yönünden (p<.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir (F=4.59, p=.00). 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul etkililiği görüşleri (\bar{X} =4.66) 1-5 (\bar{X} =4.13) ve 6-10 (\bar{X} =4.25) yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşlerinden; 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşleri (\bar{X} =4.52) 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da ele alınmıştır.

Tablo 9. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği’nin ANOVA Sonuçları

Faktör	Öğrenci	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	Fark
Dönüşümcü Liderlik	350'den az (a)	118	3.51	.79				
	350- 749 arası (b)	129	3.44	.78	3			c-b
	750-1499 arası (c)	207	3.68	.75	492	3.48	.01*	d-b
	1500 ve üzeri (d)	42	3.75	.89	495			
Serbest Bırakıcı Liderlik	350'den az (a)	118	2.42	.76				
	350- 749 arası (b)	129	2.65	.82	3			a-c
	750-1499 arası (c)	207	2.12	.67	492	14.79	.00*	b-c
	1500 ve üzeri (d)	42	2.12	.81	495			b-d
Sürdürümcü Liderlik	350'den az (a)	118	2.83	.60				
	350- 749 arası (b)	129	2.96	.62	3			
	750-1499 arası (c)	207	2.77	.60	492	2.93	.03*	b-c
	1500 ve üzeri (d)	42	2.94	.63	495			

*p<0,05

Tablo 9’a göre öğretmenlerin dönüşümcü (F=3.48, p=.01), serbest bırakıcı (F=14.79, p=.00) ve sürdürümcü liderlik stili (F=2.93, p=.03) görüşleri öğrenci sayısı değişkeni yönünden (p<.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. 750-1499 arası (\bar{X} =3.68) ve 1500’ ve üzeri (\bar{X} =3.75) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri, 350-749 arası (\bar{X} =3.44) öğrencisi

bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. 350'den az ($\bar{X}=2.42$) ve 350-749 arası ($\bar{X}=2.65$) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik puanları 750-1499 arası ($\bar{X}=2.12$) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. 350-749 arası öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik puanları 1500 ve daha fazla ($\bar{X}=3.75$) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. 350-749 arası ($\bar{X}=2.96$) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili puanları 750-1499 arası ($\bar{X}=2.77$) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul Etkililiğinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul etkililiğinin öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 10'da ele alınmıştır.

Tablo 10. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin ANOVA Sonuçları

Faktör	Öğrenci	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	Fark
Okul Etkililiği	350'den az (a)	118	4.13	.95	3 492 495	4.88	.00*	b-a b-c b-d
	350- 749 arası (b)	129	4.59	.94				
	750-1499 arası (c)	207	4.34	1.00				
	1500 ve üzeri (d)	42	4.17	1.20				

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri öğrenci sayısı değişkeni yönünden (p<.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir (F=4.88, p=.00). 350-749 arası ($\bar{X}=4.59$) öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği puanları 350'den az ($\bar{X}=4.13$), 750-1499 arası ($\bar{X}=4.34$) ve 1500 ve üzeri ($\bar{X}=4.17$) öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okulların Hizmet Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okulların hizmet alanı değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 11'de ele alınmıştır.

Tablo 11. Okulların Hizmet Alanı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin ANOVA Sonuçları

Faktör	Bölge	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	2. alan (a)	253	3.67	.77	2	12.00	.00*	a-c b-c
	3. alan (b)	61	3.85	.72	493			
	4. alan (c)	182	3.37	.78	495			
Serbest Bırakıcı Liderlik	2. alan (a)	253	2.21	.72	2	13.74	.00*	c-a c-b
	3. alan (b)	61	2.12	.73	493			
	4. alan (c)	182	2.56	.81	495			
Sürdürümcü Lider	2. alan (a)	253	2.81	.57	2	2.32	.09	
	3. alan (b)	61	2.77	.68	493			

4. alan (c) 182 2.92 .63 495

*p<0,05

Tablo 11'e göre öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri okulların hizmet alanı değişkeni yönünden (F=3.32, p=.09) (p<.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği; dönüşümcü (F=12.00, p=.00) ve serbest bırakıcı liderlik stiline (F=13.74, p=.00) ilişkin görüşlerinin ise (p<.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. 2. alanda (\bar{X} =3.67) ve 3. alanda (\bar{X} =2.77) bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili puanları 4. alanda (\bar{X} =2.92) bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. 4. alanda (\bar{X} =2.56) bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı lider stili puanları 2. alanda (\bar{X} =2.21) ve 3. alanda (\bar{X} =2.12) bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksektir.

Okul Etkililiğinin Okulların Hizmet Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul etkililiğini okulların hizmet alanı değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 12'de ele alınmıştır.

Tablo 12. Okulların Hizmet Alanı Değişkenine Göre Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin ANOVA Sonuçları

Faktör	Bölge	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Okul Etkililiği	2. alan (a)	249	4.46	.95	2	5.07	.00	a-c
	3. alan (b)	61	4.39	1.02	493			
	4. alan (c)	182	4.16	1.05	495			

*p<0,05

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin, okul etkililiğine ilişkin görüşleri okulların hizmet alanı değişkeni yönünden (p<.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir (F=5.07, p=.00). 2. alanda bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği puanları (\bar{X} =4.46) 4. alanda görev yapan öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} =4.16, SS=1.05) anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Algılanan Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Algılanan Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri

	Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Algılanan Okul Etkililiği
Dönüşümcü Liderlik	1	-.760**	-.495**	.424**
Serbest Bırakıcı Liderlik		1	.590**	-.354**
Sürdürümcü Liderlik			1	-.259**
Algılanan Okul Etkililiği				1

**p<0,01

Tablo 13 incelendiğinde dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili boyutlarıyla algılanan okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı (p<.05) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında (r=.424) pozitif

yönde orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stili arasında ($r=-.354$) negatif yönde orta düzeyde ve sürdürümcü liderlik stili arasında ($r=-.259$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul Etkililiğini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız değişken dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stiline bağlı değişken okul etkililiğini yordamasına ilişkin tam yöntem (Enter Yöntemi) kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	3.04	.48		6.27	.00
Dönüşümcü	.46	.08	.36	5.80	.00
Serbest Bırakıcı	-.06	.08	-.04	-.70	.47
Sürdürümcü	-.08	.08	-.04	-.97	.33
	R=.43	R ² =.18		F=(3, 492)=37,25	p=.00

Tablo 14 incelendiğinde serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerinin regresyon modeline anlamlı katkısı olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı katkısı olmayan bu iki değişken çıkartılarak sadece dönüşümcü liderlik stiliyle basit regresyon analizi yapılması yoluna gidilmiş ve model yeniden test edilmiştir. Yapılan basit regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	2.39	.19		12.54	.00
Dönüşümcü	.54	.05	.42	10.45	.00
	R=.42	R ² =.18		F=(1, 494)=109.34	p=.00

Tablo 15’e göre basit regresyon analizi sonucunda dönüşümcü liderlik stiline okul etkililiği puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.42$, $R^2=.18$, $p<.00$). Dönüşümcü liderlik değişkeni okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %18’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde dönüşümcü liderlik okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri en fazla dönüşümcü liderlik stiline kullanmaktadır. Bunu sırasıyla sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili takip etmektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılan farklı araştırmalar araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Bardakçı, 2017; Maral, 2016; Yalçın ve Akan, 2016; Yalçın, Akan ve Yıldırım, 2017; Yazıcı ve Akyol, 2017; Yürek, 2018). Bazı araştırmalarda serbest bırakıcı liderlik stili sürdürümcü liderlik stili altında değerlendirilmiş ve araştırmalar dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili olarak iki boyutlu olarak yapılmıştır. İlgili araştırmalarda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline, serbest bırakıcı liderlik stiline daha fazla kullandığı

belirlenmiştir (Buluç, 2009; Can, 2014; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Eğriboyun, 2015; Güçlü, Kalkan ve Dağlı, 2017; Ingram, 1997; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Uludağ ve Tepe, 2018; Vural, 2016). Bu araştırma sonucuyla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stilinden daha fazla kullandığı belirtilebilir. Okul yöneticileri belirli kriterlere göre seçilmekte, görev alanlarını mevzuatla tanımlanmakta, seminer ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutulmaktadır. Bununla birlikte veliler, öğrenciler, özellikle çağın gereklerine göre yetiştirilen öğretmenler ve diğer denetim mekanizmaları yöneticiler üzerinden belirli oranlarda baskı oluşturmaktadır. Beklentiyi karşılamayan yöneticiler yaptığı işte zorlanmakta ve istifa etmek zorunda kalabilmektedir. Yine mevzuata aykırı yönetim sergileyen okul yöneticileri özellikle BİMER üzerinden şikâyete edilebilmektedir. Bütün bunların okul yöneticilerinin daha fazla dönüşümcü liderlik stili sergilemesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür (Abdurrezzak, 2015; Atcıoğlu, 2018; Kanmaz ve Uyar, 2016; Şenel, 2015; Şenel ve Buluç, 2016). Şahin (2011), Oral (2005), Alanoğlu (2014), Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okullarını “orta” düzeyde etkili algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarhan (2008), Gökçe ve Kahraman (2010) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okulu “büyük ölçüde etkili”, Sevimli (2015) tarafından yapılan araştırmada ise “çoğunlukla” etkili algıladığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuyla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde genel olarak okulların etkililik düzeylerin yüksek olduğu belirtilebilir. Bu anlamda okulların, öğretmen ve fiziki ihtiyaçlarının büyük oranda giderilmiş olması, toplumun eğitime bakışındaki iyileşme, öğretmenlerin atamasındaki kriterler ve okul yöneticilerinden beklenen rollerin değişmesi bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Araştırmanın merkez ilçelerle sınırlı olması veli ve öğrenci profilini olumlu yönde etkilemektedir. Genel olarak öğretmen hareketi doğudan batıya, ilçelerden merkeze doğru olduğundan il merkezinde daha tecrübeli öğretmenler bulunmaktadır. Bu durumların da okul etkililiğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu sonucu yapılan farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aytekin, 2014; Bardakçı, 2017; Cemaloğlu, 2007; Vural, 2016). Bu araştırma sonucundan farklı olarak Oğuz (2011) sınıf öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik stilini daha olumlu algıladığı, Yalçın, Akan ve Yıldırım (2017) dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı ancak sürdürümcü liderlik stili görüşlerinin sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu okul yöneticilerinin ilkokullarda ve ortaokullarda benzer liderlik stillerine ihtiyaç duymasıyla ve yöneticilerin benzer kriterlere göre seçilmesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin branş değişkeni yönünden anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul etkililiği görüşleri branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunun yapılan farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Şahin, 2011; Tarhan, 2008; Atcıoğlu, 2018). Akan (2007), Alanoğlu (2014), Kaya (2015), Oral (2005) ve Sevimli (2015) yaptıkları araştırmada bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin etkili okul görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları

birlikte değerlendirildiğinde branş değişkeni açısından öğretmenlerin etkili okul görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma özelinde düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin sürekli aynı sınıfta derse girmesi tutarlılık sağlamakta ve okulda disiplin sorunlarını azaltmakta etkili olduğu düşünülebilir. Veliler ilkokulda okulla daha fazla iletişim kurmakta ve eğitim-öğretime destek olmaktadır. Genel olarak branş öğretmenleri öğrencilerin ergenlik dönemlerine denk gelen 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda derse girmektedir. Bu durum ise öğrencilerin davranış problemlerinin artmasına ve derslerden belirli oranda uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte ikinci kademedeki yöneticilerin mevzuata dayalı iş yükünün ilkokula göre daha fazla olması yöneticilerin eğitim-öğretime daha az zaman ayırmasına neden olduğu düşünülebilir. Bu durumlar sınıf öğretmenlerinin okulu branş öğretmenlerine göre daha etkili algılamasının nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma sonucunda eğitim durumu değişkeni yönünden öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği ancak sürdürümcü liderlik stili görüşlerinin yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini daha yüksek algılamaktadır. Aytekin (2014), Bardakçı (2017), Yalçın, Akan ve Yıldırım (2017) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin liderlik stilleri görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; Dalgıç (2015) lisansüstü ve doktora mezunu öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algılarının öğretmen okulu, yüksekokul ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; sürdürümcü liderlik stilinin ise eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sürdürümcü liderliğe yönelik görüşlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması, eğitim seviyesinin düştükçe değerlendirme algısının iyi ve kötü şeklinde sınırlandırılmasıyla açıklanabilir. Bu araştırma özelinde düşünüldüğünde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okulla ilgili daha ayrıntılı gözlem yapabildiği ve gözlemlerini daha analitik yorumlayabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin eğitim durumu değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanoğlu (2014), Atcıoğlu (2018), Kanmaz ve Uyar (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin eğitim durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış olmaları bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Kaya (2015) yaptığı araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin etkili okul algısının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuyla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin etkili okul algısının eğitim durumu değişkenine göre genel olarak farklılık göstermediği söylenebilir. Bu durum okul etkililiğinin kolay gözlenebilir ve objektif kriterlerle belirlenebilir olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili görüşleri hizmet süresi değişkeni yönünden anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucun yapılan farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Aytekin, 2014; Bardakçı, 2017; Vural, 2016). Bu araştırma sonucundan farklı olarak Şahin (2014) araştırmasında kıdemli öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının daha yüksek olduğunu ve Oğuz (2011) öğretmenlerin kıdemi arttıkça genel olarak serbest bırakıcı liderlik stili algısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dalgıç (2015) araştırmasında öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı; ancak sürdürümcü liderlik stili algısının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-

10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden; 16 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2005) tarafından yapılan araştırmada 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin 6-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre yöneticilerini daha dönüşümcü algıladığını belirlemiştir. Yalçın, Akan ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada ise dönüşümcü liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ancak öğretmenlerin kıdemi arttıkça serbest bırakıcı liderlik stili algısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine konuyla ilgili Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından yapılan araştırmada hizmet süresi 10 yılın altında olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısı, hizmet süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek; serbest bırakıcı liderlik stili algısı ise hizmet süresi 20 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda hizmet süresi değişkenine göre liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırım yapmaması, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşan yönetim stili sergilememesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin hizmet süresi değişkeni yönünden anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul etkililiği algılarının 1-5 ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul etkililiği algıları ise 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının diğer hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer olarak Şahin (2011) yaptığı araştırmada kıdemli öğretmenlerin etkili okul algılarının düşük kıdemli öğretmenlerden daha yüksek; Akan (2007) öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça okullarını daha etkili algıladığı; Kanmaz ve Uyar (2016) 16 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin 7 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Y. Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada 26 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algılarının 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Atıcıoğlu (2018), Abdurrezzak (2015) ve Tarhan (2008) öğretmenlerin etkili okul algılarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşlerinin diğer hizmet süresine sahip öğretmenlere göre düşük olmasının nedenleri arasında; göreve yeni başlayan veya mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okuldan beklentilerinin yüksek olması ve tecrübe eksikliğinden kaynaklanan sorunlar gösterilebilir. Bununla birlikte özellikle mesleğinin ilerleyen yıllarında bulunan öğretmenlerin; mesleğinin önceki dönemlerinde okullarıyla ilgili fiziki durum, öğretmen sayısı ve araç-gereç gibi alanlarda olumsuz yaşantılar edinmiş olmaları çağın gereklerine uyum sağlamaya çalışan günümüz okullarını daha etkili algılamalarında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci sayısı değişkeni yönünden öğretmenlerin yöneticilerinin sahip olduğu dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 750-1499 arası ve 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler yöneticilerini 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha dönüşümcü algılamaktadır. 750 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini daha fazla sergilediği görüşüne sahiptir. 350'den az ve 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin görüşlerinin 750-1499 arası öğrenciye sahip

okullarda görev yapan öğretmenlerden, 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin görüşlerinin ise 1500 ve daha fazla öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin görüşlerinin 750-1499 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Maral (2016) yaptığı araştırmada daha az personele sahip okullarda görev yapan yöneticilerin dönüştürücü ve sürdürümcü liderlik stiline daha fazla sergilediği, Can (2014) ise yaptığı araştırmada dönüştürücü ve sürdürümcü liderlik stillerinin okulların büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin öğrenci sayısı değişkeni yönünden anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin 350'den az, 750-1499 arası ve 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin daha yüksek olduğu belirtilebilir. Kanmaz ve Uyar (2016) yaptığı araştırmada büyük okullarda eğitim gören öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Ermeydan ve Atalmış (2017) yaptığı araştırmada ise okul iklimiyle okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısındaki artış okul iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) yaptığı araştırmada 1-750 ve 751-1300 öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin 1301 ve üstü öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Izgar'a (2000) göre öğrenci sayısı 1-100 arasında olan okullarda görev yapan yöneticilerin tükenmişlik düzeyinin diğer gruplarda görev yapan yöneticilerden daha yüksektir. Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrenci sayısı 1-500 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık görüşlerinin öğrenci sayısı 500'den fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işık'a (2015) göre küçük okullarda genellikle daha az tecrübeli öğretmenler görev yapmaktadır. Bu okullarda olumlu sınıf iklimi oluşturmak zor, araç-gereç ve diğer imkânlar sınırlı olabilmektedir. Bununla birlikte büyük okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği, farklı ders ve etkinliklerin gerçekleştirileceği ortamlar daha yaygındır. Ermeydan ve Atalmış'a (2017) göre öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından büyük okullar öğretmenler odası, laboratuvar, kantin gibi olanaklara sahiptir. Bu olanaklar öğretmen ile öğrenci arasındaki okul içi iletişimin artmasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula karşı bağlılıklarının gelişmesine ve öğretmenlerin mesleklerini daha etkili icra etmesine imkân tanımaktadır. Bununla birlikte okulların çok büyük olması, öğrenci sayısının fazlalığı okul havasını olumsuz yönde etkileyebilmekte; eğitimin kalitesini, öğretmen ve öğrencinin okula aidiyetini düşürebilmektedir.

Araştırma sonucunda okulların hizmet alanı değişkeni yönünden sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak dönüştürücü ve serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. 2. ve 3. alanda bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin dönüştürücü liderlik stiline ilişkin algılarının 4. alanda bulunan okulda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. alanda bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin algıları 2. ve 3. alanda bulunan okulda

görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Konuyla ilgili Şahin'in (2005) yaptığı araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerini, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre; üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin de alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre daha dönüşümcü algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Can (2014) ise okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunun yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Okullar ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, coğrafi durum, ulaşım şartları ve hizmet gereklerinin karşılanması yönünden alanlara ayrılmıştır. Okullar merkezden uzaklaştıkça bu hizmet alanlarına paralel olarak genellikle küçülmekte ve daha az öğretmenle daha az öğrenciye eğitim vermektedir. Bununla birlikte yöneticiler belirli kriterlere göre sınava tabi tutulmakta ve aldıkları puana göre tercih yapmaktadır. Yönetici adayları bu tercihlerini imkânları daha iyi olan şehir merkezinde bulunan okullardan başlayarak yapmaktadır. Ancak sahip olduğu liderlik vasfına fazla güvenmeyen bazı yöneticiler, büyük okullarda daha fazla sorumluluk alıp daha fazla sorunla uğraşmamak için merkezin biraz uzağındaki küçük okulları tercih edebilmektedir. Yine büyük okullarda okul paydaşlarının ve denetim mekanizmasının okul yönetimine etkisi daha fazla olmakta, böylece bu mekanizma okul yöneticisini daha aktif ve dönüşümcü olmaya yöneltmekte ya da yöneticiliği bırakmaya zorlamaktadır. Gökçe ve Kahraman'a (2010) göre ise kurum imkânlarının iyi olması okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini daha rahat sergilemesini sağlayacaktır. Bu durumların okul yöneticilerinin hizmet alanlarına ve öğrenci sayısına göre farklı liderlik stili sergilemesini etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul etkililiği görüşlerinin okulun bulunduğu hizmet alanı değişkeni yönünden anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 2. alanda bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin 4. alanda bulunan okulda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akan'a (2007) göre şehir merkezinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algısı daha yüksektir. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler; öğrenci velilerini, öğrencileri, okul ortamını ve yöneticileri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha etkili algılamaktadır. Bununla birlikte yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler meslektaşlarını düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha etkili algılamaktadır. Sevimli (2015) ve Izgar'a (2000) göre köy ve beldelerde görev yapan yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri il merkezlerinde görev yapan yöneticilerden daha yüksektir. Akan (2007) özellikle kırsal kesimde öğretmen ihtiyacının tam olarak karşılanmamış olmasının öğretmen algısına etki eden faktörler arasında sıralanabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bu sonucu hizmet alanına göre okul yöneticilerin liderlik stilleri ve liderlik stilleriyle okul etkililiği arasında ortaya çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stili arasında negatif yönde orta düzeyde ve sürdürümcü liderlik stili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini kullanma oranları arttıkça okul etkililiği artarken serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili kullanımını arttıkça bu algı azalmaktadır. Tuncel (2013) tarafından yapılan çalışmada etkili okul ve okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Akçay Güngör (2018) çalışmasında yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin okul etkililiğini pozitif yönde ve doğrudan

etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Zembat, Koçyiğit, Tuğluk ve Doğan (2010) yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik stiline alt boyutlarından idealleştirilmiş etkinin arttıkça okul etkililiğinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı'ya (2015) göre okul yöneticilerinin gösterdiği dönüşümcü liderlik stili; örgütsel güveni, örgütsel bağlılığı, örgütsel vatandaşlığı, sağlıklı örgüt yapısını artırarak okulun tüm paydaşlarını olumlu yönde etkilemekte ve okulun başarısını yükseltmektedir. Abdurrezzak (2015) tarafından yapılan araştırmada okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cerit ve Yıldırım (2017) okul yöneticilerinin etkili liderlik özellikleriyle okul etkililiği arasında olumlu ilişki olduğunu tespit etmiştir. Chaurdy ve Javed (2012) yaptıkları araştırmada dönüşümcü liderlik stilini kullanan yöneticilerin bulunduğu kurumlarda motivasyonun daha yüksek olduğu, serbest bırakıcı liderlik stiline ise motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Leithwood ve Jantzi (1999) tarafından yapılan araştırmada dönüşümcü liderliğin öğrenci katılımı üzerinde orta derecede, örgütsel koşullar üzerinde güçlü ve anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Can (2014) yaptığı araştırmada yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik stiliyle öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü düşük ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu ve Okçu (2012) yıldırma davranışının, dönüşümcü liderlik stilinden negatif yönde etkilendiği, sürdürümcü liderlik stilinden ise etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Lunenburg ve Ornstein'e (2012) göre en etkili liderlik stili dönüşümcü liderlik stili, en etkisiz liderlik stili de serbest bırakıcı liderlik stildir. Dönüşümcü liderlik, diğer liderlik stillerine göre daha çok kabul görmekte ve daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, dolayısıyla örgütün performansını olumlu şekilde etkilemektedir (Boateng, 2012). Avolio ve Bass'a (2002) göre serbest bırakıcı liderlik liderlikten kaçınma ya da liderliğin yokluğudur. En pasif liderliktir. Ingram'a (1997) göre dönüşümcü liderler sürdürümcü liderlere oranla öğretmenleri beklentilerin ötesinde performans göstermeye daha fazla motive etmektedir. Yang'a (2008) göre dönüşümcü liderlik, iş performansını sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlikten daha fazla etkilemektedir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinden serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı değildir. Sadece dönüşümcü liderlik stili okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısıdır. Algılanan okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve algılanan okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %18'inin dönüşümcü liderlik stiliyle açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılabilen alanyazında okul yöneticilerinin liderlik stillerinin algılanan okul etkililiğini yordamasına yönelik araştırmaya rastlanılmadığından araştırmanın bu sonucuna ilişkin farklı araştırma sonuçlarına yer verilememiştir. Etkili okulun boyutları okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreçleri ve program, okul kültürü ve iklimi, çevre ve ailedir. Burada okul yöneticisi sahip olduğu yetki ve sergileyeceği liderlik davranışlarıyla diğer boyutlar üzerinde daha etkili olabilmektedir. Etkili okullar paydaşların iletişim halinde olduğu; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirine güvendiği, birbirini desteklediği bir iklime sahiptir. Bu okullarda sabit bir anlayıştan ziyade ihtiyaçlar ve daha iyisi için değişim vardır. Bu açıdan etkili okul; kayda değer bir liderlik davranışının sergilenmediği serbest bırakıcı liderliğin ya da var olanı korumaya çalışan sürdürümcü liderliğin değil dönüşümcü liderliğin sonucu olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Uygulayıcılara dönük öneriler:

1. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okullarını branş öğretmenlerine göre daha dönüşümcü algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan branş öğretmenleri genel olarak ortaokullarda görev yapmaktadır. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri bu durumun nedenlerini ortaya çıkaracak envanterler geliştirilip öğretmenlere uygulanabilir ve bu şekilde elde edilen sonuçlara göre uygulamalar geliştirebilir.

2. Araştırma sonucunda 2. ve 3. alanda görev yapan yöneticilerin daha dönüşümcü liderlik stiline, 4. alanda görev yapan yöneticilerin ise daha serbest bırakıcı liderlik stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Dönüşümcü liderlik stiline etkili okul üzerindeki etkisi de düşünülerek bölgeler arasındaki farklılıkları en aza indirmek ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı belirli kriterlere göre seçtiği yöneticileri kura ile atayabilir ya da bu yöneticileri belirli periyotlarla her hizmet alanında istihdam edecek şekilde rotasyona tabi tutabilir. Yine bu konuda öğretmenler daha bilinçli olmalı ve bu olumsuz durumu telafi edecek çalışmalar yaparak öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamalıdır.

3. Belirli sayının altında ve üstünde öğrenciye sahip okulların etkililik özelliği düşmektedir. Bu bakımdan öncelikle okullar için ideal öğrenci sayısı Türkiye genelinde yapılan ayrıntılı araştırmalarla bölgelere göre belirlenebilir. Öğrenci sayısı fazla olan okullar bu sayıları azaltılabilir, öğrenci sayısı az olan okullar ise şartlara göre taşınmalı eğitim kapsamında birleştirilebilir. Yine imkânlar ölçüsünde ilkokullarla ortaokullar ya da ortaokullarla liseler aynı kampüs içerisinde inşa edilebilir.

4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin okulun bulunduğu hizmet alanı değişkeni yönünden anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu durumun nedenlerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir ve bölgeler arasındaki eşitsizliği giderecek eylem planları hazırlanarak uygulamaya konulabilir.

5. Araştırma sonucunda algılanan okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle yöneticiler dönüşümcü liderlik stiline kullandıkça okul etkililiği artmakta; sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline kullandıkça bu etki düşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu durumunun eğitim örgütleri açısından önemini göz önünde bulundurarak okul etkililiğini artırmak için dönüşümcü liderlik stiline sahip yöneticileri seçmeye özen gösterebilir. Bununla birlikte İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri üniversitelerle işbirliği yaparak bu yöneticilerin belirli periyotlarla eğitim-öğretim dönemi dışında alanında uzman kişilerce liderlik stilleriyle ve yöneticilikle ilgili eğitim almasını sağlayabilir.

Araştırmacılara dönük öneriler:

6. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stiline okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri, derinlemesine incelemeye imkân tanıyan nitel yöntemler kullanılarak araştırılabilir.

7. Bu çalışma ilkokullar ve ortaokullar üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma okul öncesi ve ortaöğretim kurumları üzerinde yapılabilir.

8. Bu araştırmanın örneklemini kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Özel okulların ve yöneticilerin örnekleme dâhil edildiği araştırmalar yapılabilir.

9. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul etkililiği farklı değişkenlerle incelenebilir.

10. Okulun yapısal özellikleriyle liderlik stilleri ve etkili okul arasındaki ilişkiye etki eden unsurlar, bir bütün olarak ve derinlemesine incelemeye imkân tanıyan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde görüşme tekniği kullanılarak belirlenebilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 343-373.
- Akan, D., ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, İ. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Akan, Ş. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., ve Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Atcıoğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri: kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(2015), 85-108.
- Avolio, B. J. ve Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformational leadership*. ABD: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bardakçı, V. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Barnard, C. I. (1956). *The functions of the executive*. London: Harvard University Press.
- Bass, B. M. (1997). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Leadership*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.

- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bennis, W. G. (1989). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 6-10.
- Boateng, C. (2012). Leadership styles and effectiveness of principals of vocational technical institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 128-134.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 211-233.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230-258.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2014). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınc, Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132-156.
- Cemaloğlu, N. ve Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (Mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz(5/3), 2014-239.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Chaurdy, A.Q. ve Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: Falmer Press.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, C. (2009). *Liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki*

- ilişkinin çok boyutlu incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eğriboyun, D. (2015). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik uygulamaları ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 241-275.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Ermeydan, M. ve Atalmış, E. (2017). Okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. A. Köse, G. Selçuk ve E. Atalmış (Ed.), *Sosyo Ekonomik Stratejiler III Eğitim içinde* (110-124 ss.). London: İjopoc Publication.
- Fındıkcı, İ. (2013). *Bir gönül yolculuğu hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Güçlü, N., Kalkan, F. ve Dağlı, E. (2017). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 177-192.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(8), 41-60.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427.
- Işık, H. (2015). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (61-76. ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (Burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kanmaz, A. ve Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33), 18-40.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşı, M. D. (2013). Yönetim ve liderlik. A. Şimşek ve Ö. Eroğlu (Ed.), *Davranış Bilimleri içinde* (29-372. ss.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-eğitim-kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication.

- School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 451-479.
- Lunenburg, F. ve Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. ABD: Wadsworth Cengage Learning.
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- MEB, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 81(2724).
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015, 15 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 29329). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership theory and practice*. London: Sage Publications.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: Batman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Pawar, D. (2014). Styles of leadership. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 2(7), 12-14.
- Quaglia, R. (1989). Student aspirations: A critical dimension in effective schools. *Research in Rural Education*, 6(2), 7-9.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kurum ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi* içinde (183-216. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. Ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sevimli, E. (2015). *Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. E. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların gevşek yapılı örgütler olması arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğilim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 39-49.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türkiye Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. ABD: Pearson Education.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir ili örneği).

- Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 84-106.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Uludağ, Z. ve Tepe, N. (2018). Bazı değişkenler açısından Milli Eğitim Müdürlüğü ile Temel Eğitim ve Orta Öğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve iş doyumları (Amasya ili örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 145-170.
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi (Rize ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yalçın, S. ve Akan, D. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1138-1156.
- Yalçın, S., Akan, D. ve Yıldırım, İ. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 157-174.
- Yang, C. W. (2008). The relationships among leadership styles, entrepreneurial orientation, and business performance. *Managing Global Transitions* 6(3), 257–275.
- Yangil, F. M. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(48), 128-143.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumları ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations*, New York: Pearson Education India.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2269-2276.

Extended Abstract

Introduction

The leadership styles emphasized in this research are divided into three as transformational, transactional and laissez-faire. Intelligence, rationality, questioning assumptions, creativity, new approaches, reconstructing problems and problem-solving are promoted within the transformational leadership style. Even if employees' ideas differ from those of the leader's, employees are not criticized. The staff are developed for higher potentials. Individual differences are welcomed in terms of the needs and wishes. Transformational leadership style carries organizations into the future by promoting a culture of change and growth rather than preserve the ongoing. The leader handles complex problems as simply as possible. It unites everyone around the same vision and encourages them to take much more

responsibility for achieving that vision. Employees with a transactional leadership style receive awards such as prestige and premium when they demonstrate high performance in line with the expectations of the leaders. They are also aware of the fact that they will face punishment only if they break the rules and show lower performance. Leaders having transactional leadership style concentrate their attention on errors, actively monitors deviations from rules and standards, and takes corrective measures if necessary. However, they only intervene in providing that the standards are not met. Laissez-faire leadership style represents leadership in which the leader avoids making decisions, denies responsibility and does not use his authority on employees. It is considered the most passive and ineffective form of leadership.

An effective school aims to develop the student's ability and learning. It assumes that each child can possess basic standards, regardless of language, religion, gender, social and economic status. In these schools, the academic achievement of all students is increased regardless of their background, and it is ensured that they are in harmony. Special attention is paid to low achieving students as well as academically successful students, and these students are taught at least basic skills. In an effective school, students are encouraged to do more and be better, rather than preserve what is available. In other words, there is a new lifestyle and school culture in these schools. The school effectiveness is not an institution that is formed effortlessly, randomly and spontaneously. Conversely, this type of school is the result of conscious and purposeful activities. A school administrator is at the centre of these activities. In short, the leadership style of the school administrators affects the school environment and is therefore regarded as significant in achieving the goals and objectives of the school.

Method

This research, aiming to reveal the relationship between teachers' perceptions towards school administrators' leadership styles and perceived school effectiveness, and whether their perceptions vary across the demographic characteristics of teachers and the structural characteristics of schools, employed the relational survey model, one of the quantitative research designs, in order to analyse the relationships and connections. The research population consisted of the teachers working at state elementary and secondary schools located within the central districts (Dulkadiroğlu and Onikişubat) of Kahramanmaraş. The sample held a total of 496 teachers who were selected by random sampling method. The research deployed "Personal Information Form", "School Administrators Leadership Styles Scale" and "Perceived School Effectiveness Scale" as data collection tools. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed for these two scales and the model was determined to be at an acceptable level. Afterwards, Cronbach Alpha reliability test was done for "School Administrators Leadership Styles Scale" and "Perceived School Effectiveness Scale" and the scales were found to be reliable. Skewness value was also determined in order to determine whether the data obtained from these two scales demonstrated a normal distribution. Since these values were between -1 and +1, the distribution was accepted as normal for all dimensions. The arithmetic mean and standard deviation were used during data analysis. The independent samples t-test was used to determine as to whether the school administrators' leadership styles and perceived school effectiveness varied across the branch and educational status; One-way analysis of variance (ANOVA) to identify the variation across the term of office, service area of the school and the number of students; post-hoc / LSD test to identify groups with a difference in F value, and Pearson's correlation analysis was conducted to determine the relationship between these two

scales. Simple regression analysis and linear regression analysis were used to reveal to what extent school administrators' leadership styles predicted school effectiveness.

Results and Conclusion

The research results revealed that school administrators exhibited a transformational leadership style at the upmost level. This was followed by a transactional and laissez-faire leadership styles, respectively. Teachers' views on school effectiveness were positive at the level of "I agree". Classroom teachers' views on school effectiveness were determined to be higher than branch teachers. Teachers' views related to the transformational and liberating leadership styles of the school administrators did not differ across their educational status, yet their views on the transactional leadership style were found to significantly vary in favour of postgraduate teachers. Teachers with a postgraduate degree had higher perception towards school administrators' transactional leadership style compared to undergraduate teachers. The results also suggested that teachers in the first year of the profession had lower school effectiveness perceptions than those with other terms of office. The administrators' transformational, transactional and laissez-faire leadership styles differed across the number of students in the school. School effectiveness also varied across the number of students. No significant difference was identified across teachers' views on the transactional leadership style in terms of the service area of the schools, but their views on the transformational and laissez-faire leadership style did. A medium and positive relationship was noted between school effectiveness and transformational leadership style, a medium level and negative relationship with laissez-faire leadership style, and a negative low level and significant relationship with transactional leadership style. The results also showed a moderately significant positive relationship between perceived school effectiveness and transformational leadership style, and approximately 18% of the total variance in perceived school effectiveness was explained by the transformational leadership style. Teachers' views on school effectiveness did not significantly differ in terms of educational status; moreover, their views on transformational, transactional and laissez-faire leadership styles also did not significantly vary in terms of branch and term of office.

İlkokullarda Yönetişim Düzeyinin İncelenmesi*

The Investigation of the Level of Governance in Primary Schools

Bayram GÜL^a, Mehmet YAŞAR^b

Makale

Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

21/10/2020

Revised/Düzeltildi

18/12/2020

Accepted/Kabul

edildi

30/12/2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokullardaki yönetim düzeyini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan 116 resmi ilkokulda görev yapan 3536 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında basit seçkisiz örneklem yöntemine göre seçilen 24 ilkokulda görev yapan 530 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Eğitim Örgütlerinde Yönetişim Ölçeği” yardımı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “t-testi”, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ve “Post Hoc çoklu karşılaştırmalar testlerinden” yararlanılmıştır. Katılımcı görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem ve sendikaya üyelik değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmenler ilkokullardaki yönetim düzeyini yüksek olarak görmektedir. Öğretmen görüşlerinde genel olarak ve alt boyutlar bazında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma sonuçları ilgili literatür temelinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler:

Yönetim, yönetim,
ilkokul yöneticileri.

Keywords:

Management,
governance, primary
school managers.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the level of governance in primary schools according to the opinions of primary school teachers. The research was designed in accordance with the quantitative research method. The universe of the research was composed of 3536 teachers working in 116 official primary schools in Şahinbey district of Gaziantep province. The sample of the study consisted of 530 teachers working in 24 primary schools selected based on the simple random sampling method in the 2017-2018 academic year. The data were collected by means of “Governance Scale in Educational Organizations”. In the analysis of the data, "arithmetic mean", "standard deviation", "t-test", "one-way variance analysis (ANOVA)" and "Post Hoc multiple comparisons test" were used. Participants'

* Bu çalışma, Bayram GÜL'ün Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR danışmanlığında tamamlamış olduğu “Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre İlkokulların Yönetişim Düzeyinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a Doktora Öğrencisi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bayram_gul@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5338-7144

^b Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetyasar1@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-9237-7216

opinions were examined comparatively according to gender, professional seniority and union membership. There are significant differences in the opinions of teachers in general and according to the sub-dimensions of governance. The results of the research were discussed on the basis of the relevant literature.

Cite as: Gül, B. & Yaşar, M. (2020). İlkokullarda yönetim düzeyinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 122-139.

Giriş

Artan küreselleşme ve rekabet karşında mevcut yönetim yaklaşımlarına alternatif arayışları kapsamında gündeme gelen yaklaşımlardan biri de yönetim kavramıdır. Türkçeyeİngilizce “governance” kelimesinden giren “yönetişim” kelimesi Yunancada dümen tutmak, Latince de kural koymak, yönetmek ve kılavuzluk yapmak anlamlarına gelmektedir (Bayramoğlu, 2018). BM’nin Küresel Komşuluk Raporu’nda ise yönetim “bir ulusun kendi faaliyetlerini yönetirken kullandığı kamuya veya özele ait bütün özel veya kurumsal araçların toplamıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Maliye Bakanlığı, 2013). Kelimenin etimolojisinden hareketle yönetim kavramını denetim ve yönetimin bütünleştirilmesi olarak da tanımlayabiliriz.

Yönetişim yaklaşımına göre devlet yönetim ile ilgili yetkilerinin bir kısmını yerel yönetimlere, sivil toplum örgütlerine ve özel sektöre devrederek bu alanlarda denetim rolünü üstlenmektedir. Bu yaklaşıma en uygun yönetim biçimi adem-i merkeziyetçiliktir. Adem-i merkeziyetçilik anlayışı ile yetkiler merkezi yönetim ve yerel yönetimler arasında paylaşılarak sorunlara daha hızlı çözüm bulmak amaçlanmaktadır (Bayramoğlu, 2018). Yönetişimde rol alan aktörler devlet, özel sektör, sivil toplum örgütleri ve vatandaşdır. Bu anlayışa göre devlet kural koyar ve denetler. Sivil Toplum Kuruluşları (STK) gönüllülük esasına göre çalışan, belirli bir hedefi gerçekleştirmeyi amaçlayan sistemli örgütlerdir (Aslan, 2000; Küçükömer, 2009). Gönüllük esasına dayalı çalıştıkları için vatandaşları ilgi duydukları ve eksik gördükleri alanlarda çalışmalar yapmak ve devletin ilgisini bu alanlara çekmeye çalışırlar. Bu yönüyle STK’lar devlet ve vatandaş arasında iletişim rolünü üstlenirler (Yılmaz, 2004). Özel sektör, özel teşebbüs tarafından kurulan, kâr amacı güden, istihdam ve kalkınma açısından devlete yardımcı olan kuruluşlardan oluşur. Özel sektörün kâr etme isteği ile yönetişimin etkinlik ilkesi birbiri ile örtüşmektedir. Özel sektörün yönetişime katkısı, istihdam ve gelir kaynağı oluşturarak, üretimi, ticareti ve insan kaynaklarını geliştirerek, hizmet sağlama ve kurumsal standartlar aracılığıyla ekonomik kalkınmayı ve büyümeyi sağlamaktır (Maliye Bakanlığı, 2003). Devlet, özel sektör ve STK’lar, ancak vatandaş olduğu sürece varlıklarını sürdürebildikleri için vatandaş, yönetişimin en önemli ögesidir. TÜSİAD, (2000) da kurumsal yönetişimin daha çok “ahlaklı ve doğru vatandaş olmak” ile ilgili olduğunu belirterek vatandaş kurumsal yönetişimin merkezine yerleştirmiştir.

Dünya Bankası (1989) 1989 yılında yayınladığı “Aşağı Sahra Afrikası: Krizden Sürdürülebilir Büyümeye” adlı raporunda yönetim kavramını “ülkelerin ekonomik ve sosyal kaynaklarının etkin kullanımı için önemli bir yol” olarak görmüştür. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ise, yönetim kavramını karşılıklı bağımlılık ekseninde tanımlayarak “bir ülkenin ekonomik ve sosyal kaynaklarının yönetiminde sahip olunan güç ve yetkilerin

kullanımı”na vurgu yapmıştır (Maliye Bakanlığı, 2013; Bayramoğlu, 2018). 20. yüzyıl sonlarında dünya genelinde art arda yaşanan ekonomik krizlerden sonra IMF politika değişikliğine giderek borç verdiği ülkelerde iyi yönetişimin uygulanmasını zorunlu tutarak kavrama katkı sağlamıştır (Bayramoğlu, 2018). AB de 2001 yılında yayınladığı “Avrupa Yönetişimi” adlı raporda yönetişimin beş ilkesini “açıklık, katılım, hesap verebilirlik, etkinlik ve tutarlılık” olarak ortaya koymuştur. BM’nin kavrama katkıları üç aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalar sırasıyla yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte yönetim süreçlerine katılan Kent Konseyleri oluşturma, Küresel Komşuluk Raporu, iyi yönetişimi tanımlamak ve ilkelerini belirlemektir. 1992’de Brezilya’daki BM Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED)’nda oluşturulan kent konseyleri ile sivil toplum örgütleri yönetimde söz sahibi olmaya başlamışlardır. Uluslararası kuruluşlar tarafından sahiplenilen yönetişim, kamu yönetiminde şeffaflık, hukukun üstünlüğü ve katılım kavramlarının farkına varılmasını ve benimsenmesini amaçlamaktadır (Avrupa Yönetişimi, 2001).

Yönetişim kavramının her kuruluş tarafından farklı tanımlanmasından dolayı BM yayınladığı Birleşmiş Milletler Kalkınma Planı’nda (UNDP) iyi yönetişim kavramını geliştirmiş ve ilkelerini belirlemiştir. BM, bu raporda fakirlikle savaşta iyi yönetişimin temele alınması gerektiğini belirtmiştir. BM iyi yönetişimin ilkelerini şeffaflık, katılım, hesap verebilirlik, cevap verebilirlik, stratejik vizyon, etkinlik, hukukun üstünlüğü ve eşitlik olarak belirlemiştir. Bu ilkeler sırasıyla ve kısaca şu şekilde tanımlanmaktadır. Şeffaflık ilkesi örgüt ile ilgili bilgilerin zamanında, doğru, anlaşılabilir, yorumlanabilir ve düşük maliyetle erişilebilir şekilde örgüt paydaşlarına duyurulmasına odaklanır (Menteş, 2009). Şeffaflık ilkesi sayesinde örgütler paydaşlarına kendilerini ve şirket politikalarını anlatma imkânı elde ederken örgüt paydaşları da örgüt yönetimini denetleme imkânı bulurlar. Katılımcılık ilkesinin amacı ise, örgüt paydaşlarının karara, uygulamalara ve denetimlere katılarak örgüte bağlılıklarını arttırmaktır. Katılım ilkesi ile paydaşların örgütü benimsemesi ve alınan kararların kendi kararları olması sebebiyle uygulanmasındaki aksaklıkları görerek gidermesi ve hatanın en aza inmesi amaçlanmaktadır. Hesap verebilirlik ilkesi ise Birleşmiş Milletler Kalkınma Planı (UNDP) Raporu’nda; bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da hilekârlık durumunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliğidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Cevap verebilirlik ilkesinde, paydaşların örgüt tarafından dinlenmesi, soru ve isteklerine tatmin edici cevaplar verilebilmesi esastır (Maliye Bakanlığı, 2003). Cevap verebilirlik ilkesini tam olarak uygulayan örgütler, vatandaşlık haklarına saygı duymaktadırlar. Bu ilke ile örgütler daha şeffaf olurlar. Paydaşlarının örgüte artan güveni, örgütün benimsenmesini ve paydaşların daha aktif olmasını sağlar. Öte yandan, örgüt yöneticilerinin ve paydaşlarının insani gelişim ile ilgili tarihi, kültürel ve sosyal yapıya dayanan uzun zamanlı geniş bakış açısına sahip bir anlayışta olması yönetişimin stratejik vizyon kavramıyla ilişkilidir (UNDP, 1997). Stratejik vizyona sahip yöneticiler, belirli bir bakış açısına sahip olmalı ve bu vizyon süreklilik göstermelidir. Yöneticilerin sahip oldukları vizyon, paydaşlar tarafından kolayca anlaşılır, örgütün kültürü ile uyumlu, ulaşılabilir ve benimsenebilir olmalıdır. Etkinlik ilkesi ile de, kamu kaynaklarının daha verimli kullanılmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Etkinlik ilkesine gelince, Toksöz’e (2008) göre etkinlik, diğer ilkelerin de başarısını arttırmaktadır. Bir diğer yönetişim ilkesi olan hukuk ise,

kişinin diğer bireyler, devlet veya kurumlarla ilişkisini düzenleyen yasal yaptırım gücüdür (Aliefendioğlu, 2001). Hukuk, elindeki bu güçle kişilerin ve örgütlerin yapabileceklerini ve yapamayacaklarını düzenler. Hukukun üstünlüğü ise, devlet işlerinde son sözü hukukun söylemesidir (Aliefendioğlu, 2001). Bu ilke ile devletteki keyfi uygulamalar önlenirken bireylerin hak ve özgürlükleri güvence altına alınır. Hak ve özgürlükleri güvence altında olan bireyler, devlete saygı duyar ve devletin devamlılığını sağlarlar (Karaman, 2000). Örgütün, tüm paydaşların refah seviyesini geliştirmek ya da en azından korumak amacıyla olması yönetişimin eşitlik ilkesidir. Eşitlik ilkesiyle, örgütün üyelerine sunduğu hizmetlerden tüm paydaşların eşit olarak faydalanması önerilir. Günlük hayatta olaylara tarafsız ve adil yaklaşılması da eşitlik ilkesiyle ilişkilidir. “Fırsat eşitliği”, “cinsiyet eşitliği” vb. kavramlar da eşitlik ilkesiyle bağdaştırılabilir ve bu kavramlara uyan örgüt yönetimi örgütte barış ortamı sağlar. Örgütteki iş barışı örgüte aidiyetin oluşmasında ve örgütün verimliliğinin artmasına yardımcı olur. Bu ilke sayesinde tüm paydaşlar ortak hedeflere hizmet etmek için bir araya gelebilir (Aşkın, 2003).

İyi yönetişimin yanı sıra kurumsal yönetim, küresel yönetim ve kamu yönetimi türleri de bulunmaktadır. Kurumsal yönetim, şirket yönetimleri ve paydaşları arasındaki ilişkilerin şeffaflık, hesap verebilirlik, sorumluluk ve adillik çerçevesinde düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Menteş, 2009). Kurumsal yönetimde şirket yöneticilerinin paydaşlarına karşı daha sorumlu ve şeffaf olması beklenmektedir. Küresel yönetimle de, devlet yönetiminde tüm paydaşların aktif ve bir bütün halinde hareket etmeleri vurgulanmaktadır. Küresel yönetim anlayışında yönetimde görev ve yetki paylaşımı vardır. Kamu yönetişiminin temelinde, çıkar çatışmalarını uzlaşılıyla çözme yoluna gitme vardır. Kamu yönetişiminde aynı zamanda sürekli etkileşim ve uzlaşılıdan dolayı dış denetim yerine iç denetim de mevcuttur (Özer, 2006). Bu anlayışta yönetim ve denetim bir aradadır.

Yönetişim literatüre girdikten sonra birçok ulusal ve uluslararası kuruluş tarafından desteklenmiştir. Bununla birlikte yönetim kavramı çeşitli eleştirilere de maruz kalmıştır. Bu eleştiriler, kamu yönetiminde sermaye gücünün artması, kamu yönetiminin uluslararası etkilere açık hale gelmesi ve paydaşların görev alanlarının net olmaması olarak üç başlıkta toplanabilir.

Yönetişim yaklaşımı devlet, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının kamu yönetiminde söz sahibi olmalarını da öngörmektedir. Sivil toplum kuruluşları istedikleri etkinlikleri yapabilmek için maddi güce gerek duyarlar. Özel sektör sahip oldukları mali gücü, sivil toplum kuruluşlarının istedikleri yöne yönelterek sivil toplum kuruluşlarına gizli ortak olma yönünde de kullanabilirler. Toplumun istedikleri yöne yönlendirme gücüne sahip olabilen özel sektör kamu yönetiminde daha fazla söz sahibi olabilirler. Kamusal politikaların oluşturulmasında denge, sivil toplum kuruluşları ile özel sektörün oluşturduğu organizasyonların lehine diğer paydaşların ise aleyhine bozulmuştur. Bu yeni denge ile kamusal politikaların oluşmasında sivil toplumun değil sermayenin istekleri ön plandadır (Güler, 2000).

Toplumun oluşturan kesimlerin teorik olarak kabul ettiği yönetim ilkeleri özünden uzaklaştırılarak neoliberal bir anlayışa göre yeniden ifade edilmiştir (Ataay, 2006). Uluslararası kuruluşlar bu ilkeleri piyasanın şartlarına ve kendi çıkarlarına göre yorumlayarak kamu kurumlarındaki tesirini arttırırken yönetişimin benimsediği özelleştirmeler ise kamu kurumlarının piyasalardaki etkililiğini azaltmıştır.

Yönetişim anlayışında, tüm paydaşların her konuyla ilgilenmesi benimsenmiştir. Bu durum problemleri alanlarda sorumlunun belirlenememesi, görev alanlarının bilinmemesi ve paydaşların çıkarları için sadece bir alana yoğunlaşması, yetki çatışmaları konularında sorunlar çıkarabilmektedir (Löffler, 2009). Kamu yönetiminin uzman kişiler tarafından profesyonelce yapılmasını öneren yaklaşımı savunanlar, yönetişimde çok ortaklı ve paydaşların görev ayrımının net olmadığı bu yapıyı eleştirmektedirler. Bunun da, yönetenler ile yönetilenlerin rol ve görevlerinin net olarak ayrıştırılmadığı örgütlerde kargaşaya yolaçabileceğini ve demokratikleşmeye zarar vereceğini ileri sürmektedirler

Türk yönetim sisteminde yönetişim kavramından ilk olarak 1996 yılında Türkiye’de gerçekleşen Habitat II konferansında yayınlanan Türkiye Ulusal Raporu ve Eylem Planı’nda söz edilmiştir (Maliye Bakanlığı, 2013). Yayınlanan bu rapordan sonra Türkiye, 1999’daki Helsinki Zirvesi’nde sunduğu AB adaylığı kararına dayalı adaylık stratejisinde ve hazırladığı Yapısal Uyum Programı çerçevesinde tüm kamu kurumlarında reform yapacağını belirtmiştir (Özer, 2006). Bu program çerçevesinde Türkiye Kasım 2003’te “Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı” ile merkezi yönetimin ve yerel yönetimin yetki ve sorumluluklarını yeniden düzenlemiştir (Petek ve Kesim, 2005). Bu yasa, yapılan değişikliklerle “Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun Tasarısı” adı altında Şubat 2004 tarihinde yasalaşmıştır (Petek ve Kesim, 2005). Tasarı kamu yönetimine katılım, hesap verebilirlik ve saydamlık kavramlarını yerleştirerek Türk kamu yönetiminde çağdaş anlayışa uygun değişim sağlamak amacıyla getirilmiştir. Bu tasarı kamu yönetiminin küreselleşmeye uygun olarak özelleştirme, sivilleştirme ve yerelleştirmeyi ön plana çıkaran bir yapılandırma getirmektedir (Ataay 2004).

Yönetişim yaklaşımının bir toplumda uygulanabilmesi için; toplumda “aktif yurttaşlık bilinci” ve “örgütsel toplumsal bilinç” oluşması gereklidir. Bireyin bulunduğu toplumdaki toplumsal olaylara ilgisini temele alan bu iki bilinç, katılımın yüksek olduğu sivil toplumlarda oluşur. Yönetime katılım iki türlü gerçekleşmektedir:

Seçkin Katılım: Bu tür katılımlarda, toplum yönetime sadece seçimlerde oy vererek katılmaktadır. Katılımın diğer unsurları sistemin tıkanıklığı olarak görülmektedir. Merkezîyetçi anlayış bu tür katılımlarda yüksektir.

Katılımcı Demokrasi: Bu tür katılımlarda toplum mümkün olan her şekilde yönetime ve kararlara katılmaktadır. Adem-i merkezîyetçi anlayış bu tür katılımlarda yüksektir (Sobacı, 2007).

Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda Türk insanının seçkin katılım özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Toplum yönetime sadece oy vermekle katılır. Katılımın diğer yolları olan halk oylaması, dilekçe verme, kişisel görüşme gibi yollar kullanılmamaktadır (Sobacı, 2007). Türk insanı yönetişimin temel ilkelerinden olan katılım ilkesini uygulamakta, inisiyatif almakta ve kamu görevlilerinden hesap sormakta istekli değildir. Bunun sebeplerinden biri Türk toplumunun geleneklerinde var olan devleti kutsayan anlayış olabilir. Bu anlayışa göre yurttaş yönetilen, vergi alınan, gerektiğinde askere çağırılan kişiler olarak görülmektedir. Yurttaş da bu vazifeleri yerine getirmeyi bir şeref ve haysiyet meselesi olarak görmektedir. Türk toplumunun merkezîyetçi ve bürokratik devlet anlayışı da bu sebepler arasındadır. Merkezîyetçi devlet anlayışında sivil toplum kavramı gelişmiş değildir (Emini, 2013; Sobacı, 2007). Sivil toplum örgütlerine üyelik de yaygın

bir anlayış değildir. 2005 yılında yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de ortalama 21000 kişiye bir sivil toplum örgütü düşmektedir. Yapılan başka bir araştırma da Türk seçmeninin %94,7’sinin herhangi bir sivil toplum örgütüne üye olmadığını göstermektedir (Emini, 2013).

TÜSİAD, yönetim kavramının yurtdışı kaynaklı olmasından dolayı Türkiye’de tanınırlığının az olduğunu ve bu sebeple de uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir. TÜSİAD (2000), bu zorluğa rağmen yönetimin, AB adaylığı ve yaşanabilir toplum amacı için hayati bir önem taşıdığını ifade etmektedir. Türkiye’de yönetimin her sorunu çözen bir uygulama ya da içi boş bir kavram olarak iki uç noktada ele alınması yönetim ilkelerinin Türkiye’de değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Palabıyık, 2004).

Yönetim kavramı toplumun her alanını etkilediği gibi okulları da etkilemiştir. Klasik yönetim anlayışında sınırlı olan iletişim yolları yönetimde daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Okul yönetiminde iletişim ve denetim unsurları diğer paydaşların katılımı ile daha yoğun olarak sürdürülmektedir. Okulun yönetimi dışındaki paydaşlar sadece okulda alınan kararların uygulayıcısı olmaktan çıkıp karar alma sürecinde etkili olmaya başlamışlardır. Müdür, karar alma sürecinde yetki ve sorumluluklarını okulun diğer paydaşlarıyla paylaşmaktadır. Bu süreç ile birlikte dış denetim ve sonuç odaklılık yerini iç denetim ve süreç odaklılığa bırakmaya başlamıştır. Böylece, süreçte yapılabilecek hatalar ya erkenden ya da süreç içerisinde farkedilip düzeltilerek olumsuzlukların önüne geçilebilmektedir. Bäckman ve Traffort Okulların Demokratik Yönetişimi adlı kitabında okul yönetiminin uygulama nedenlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Etik Nedenler: Uluslararası sözleşmelerde garanti altına alınan eğitim hakkının okullarda uygulanmasının sağlanması
- Politik Nedenler: Demokrasinin toplumlarda yaygınlaşması ve toplumların demokrasiyi benimsemesi için demokratik tutum ve değerlerin küçük yaşlarda bireylere kazandırılması gerekmektedir.
- Hızla Değişen Toplum: Teknolojinin yaygınlaşması ile bilgiye ulaşım daha da kolaylaşmaktadır. Okulların daha şeffaf yönetim anlayışı benimsemesi sonucu diğer paydaşların okul yönetimi ile ilgili doğru bilgiye ulaşmasını sağlar.

Okul yönetiminde yönetimi uygulamak isteyen okullar, yönetim uygulamalarında okulun diğer unsurlarının fikirlerini de dikkate almak zorundadırlar (Gündüz ve Balyer, 2013). Etkili yönetim uygulamaları gerçekleştirilen okullarda şu faydalarının sağlandığı görülmüştür (Bäckman ve Traffort, 2007):

- Disiplini geliştirir,
- Öğrenmeyi geliştirir,
- Fikir ayrılığını azaltır,
- Demokrasinin geleceğini güvence altına alır,

- Okulu daha rekabetçi hale getirir.

Bäckman ve Traffort (2007), okulda yönetişimi uygularken yapılması gerekenleri de şu şekilde sıralamıştır.

- Lider, kamu önünde hesap verebilmelidir.
- Değer merkezli eğitim süreci benimsenmelidir.
- Okul paydaşları arasında işbirliği ve iletişim arttırılmalıdır.
- Okulda alınacak kararlara diğer paydaşların katılımı sağlanmalıdır.
- Okul kuralları oluşturulurken öğrenciler arasındaki farklılıklar da dikkate alınmalıdır.
- Öğretmen sakin ve güçlü kişilikleriyle öğrencilere rol modeli olmalıdır.

Konuyla ilgili yurtiçinde yapılan ve öne çıkan iki çalışmanın birinde Aslan (2016), özel okulların ve devlet okullarının yönetim özelliklerine sahip olma düzeylerini incelemiş, okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yönetim algılarının okul türü (özel-devlet), cinsiyet, okullardaki görev, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Diğer çalışmada ise Izgar (2015) okul yöneticilerinin e-devlet yardımıyla iyi yönetim algılarını incelemiş ve cinsiyet açısından okul yöneticilerinin iyi yönetim algıları hesap verebilirlik ve katılımçılık alt boyutlarında, kadın yöneticiler lehine, okul türü (özel-resmi) bakımından ise; sorumluluk, şeffaflık, hukuka bağlılık ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında, resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Bu çalışmadan önce yapılan çalışmalarda bütün okul türleri ve kademeleri bir arada ele alınmıştır. Bu tür çalışmalarda okul kademelerinin spesifik özelliklerinin araştırma sonucuna yansımaları zorlaşmaktadır. Bu çalışmanın ise sadece ilkokullara odaklanmasından dolayı ulaşılan sonuçların ilkokullardaki mevcut yönetim uygulamaları düzeyini daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyabileceği ve elde edilen bulgulardan yararlanılarak yönetim düzeyini arttırmaya yönelik daha spesifik öneriler geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu durumun mevcut çalışmayı diğerlerinden farklılaştırarak daha özgün bir hale getirebileceği beklenmektedir ve önemsenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine dayanarak ilkokulların yönetim düzeylerini belirlemektir

Alt Amaç

İlkokulların yönetim düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sendikaya üyelik ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokulların yönetim düzeyini, öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmeyi amaçlayan ve çeşitli demografik değişkenlere göre inceleyen bu araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır.

Tarama modeli, bir grubun özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan veri toplama çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu modelin temel amacı; mevcut durumu tanımak, problem çözmede açıklık getirmek, benzeri araştırmalar için gerekli bilgileri toplayarak sınıflandırıp özetlemektir (Yıldırım, 1966). Tarama modeli; grubun özelliklerinde herhangi bir değişiklik yapmayı amaçlamamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Şahinbey/Gaziantep'te bulunan 116 ilkokulda çalışan 3536 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi ise yansız örnekleme yöntemi ile seçilen 24 ilkokulda görev yapan 530 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 292'si kadın; 211'i ise erkektir. Bu dağılımın ilkokullardaki cinsiyet dağılımıyla da uyumlu olduğu söylenebilir. Katılımcıların 337'si sendikaya üye iken 166 tanesi hiçbir sendikaya üye olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların mesleki kıdem dağılımına bakıldığında ise 112 öğretmenin 0-5 yıl, 105'inin 6-10 yıl, 206 katılımcının 11-20 yıl ve 80 öğretmenin ise 20 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırma için hazırlanan ve katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve sendikaya üyelik durumlarıyla ilgili bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgiler Formu ve Aslan (2016) tarafından geliştirilen Eğitim Örgütlerinde Yönetişim Ölçeği (EYÖ) ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması Aslan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek hukukun üstünlüğü, katılım, şeffaflık ve eşitlik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; hukukun üstünlüğü boyutunda 6, katılım boyutunda 27, hesap verebilirlik boyutunda 15 ve eşitlik boyutunda 6 madde olmak üzere toplamda 54 maddeden oluşmaktadır. Aslan (2016) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .98 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), daha önce tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulandığı durumun belirlenmesini sağlayan bir analizdir (Çokluk vd., 2011, s. 275). Bu çalışmada yapılan DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı analizinde χ^2/sd değerinin rapor edilmesi araştırmacılar tarafından uzlaşma sağlanmış olsa da diğer değerlerin rapor edilmesi konusunda bir görüş birliği oluşmamıştır (Çetin ve İlhan 2014). Gerbing ve Anderson (1992) araştırmacının DFA'da dikkate alacağı değerlerin değişkenlik gösterebileceğini belirtmişlerdir (akt. Çetin ve İlhan 2014). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada χ^2/sd , RMSEA, PNFI, PGFI değerleri

dikkate alınmıştır. Araştırmada RMSEA: 0.071; PNFI: 0.787 ve PGFI: 0.656 olarak bulunmuştur. Tablo 2’de yapısal eşitlik modellerinde kullanılan uyum indeksleri mükemmel ve kabul edilebilir sınırları verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların Tablo 1’e göre kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum Ölçüleri Tablosu

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$\chi^2/sd \leq 5$
² RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
³ PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$

1(Munro, 2005; Hopper&Mullen, 2008), 2(Browne&Cudeck, 1993), 3(Hu & Bentler, 1999).

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler normallik testine tabi tutulmuştur. Can (2013) ideal normal dağılımın mod, medyan ve ortalamasının aynı olduğu zamanlarda gerçekleştiğini belirtmektedir. Yapılan analizler doğrultusunda verilerin bir bölümünde mod, medyan ve ortalamaların normal dağılıma hizmet edecek şekilde eşit değerlerde olduğu görülmüştür. Çarpıklık-basıklık katsayısının normalliğe uygun olarak +1.5 ve -1.5 arasında kaldığı (Tabacnick ve Fidel, 2007), Q-Q grafiğindeki noktaların ise 45 derecelik doğru üzerinde olduğu gözlenmiştir. Histogramın ise normal dağılım çizgisine uygun olarak dağıldığı belirlenmiştir. Verilerin kalan bölümlerinde ise değerlerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda parametrik testlerden t-testi ve ANOVA’dan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Sendikaya üyelik ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmenlerin yönetim düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için t-testinden; mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığı tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, ANOVA testinde gruplar arası fark kaynağının bulunması amacıyla kullanılan posthoc istatistik analizlerine başvurulmuştur. Varyansların eşitliği durumunda kullanılabilecek olan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD kullanılmıştır. Varyansların eşit olmadığı gruplarda da Dunnett’s T3 posthoc test istatistiğinin kullanılması tercih edilmiştir.

Verilerin çözümlemesinde, öğretmen ve yöneticilerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddeler Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte yer

alan maddelere “Hiç Katılmıyorum” için 1, “Biraz Katılıyorum için 2, “Orta Derecede Katılıyorum” için 3, “Çok Katılıyorum” için 4, “Tamamen Katılıyorum” için 5 puan verilmiştir. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında Puan aralığı = (En Yüksek Değer - En Düşük Değer) / 5 yani $(5 - 1) / 5 = 0.80$ katsayısı esas alınmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirmesinde kullanılacak ölçütler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Örgütlerinde Yönetişim Ölçeği’nde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar, Aralıklar ve Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Aralıklar	Düzeyler
Hiç Katılmıyorum(1)	1.00-1.79	1.00-2.59	Düşük Düzey
Biraz Katılıyorum (2)	1.80-2.59	1.00-2.59	Düşük Düzey
Orta Derecede Katılıyorum (3)	2.60-3.39	2.60-3.39	Orta Düzey
Çok Katılıyorum (4)	3.40-4.19	3.40-5.00	Yüksek Düzey
Tamamen Katılıyorum (5)	4.20-5.00	3.40-5.00	Yüksek Düzey

Bulgular

Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokullardaki Yönetişim Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Boyut	N	\bar{X}	Ss
Katılım	503	3.93	0.68
Hesap Verebilirlik	503	3.53	0.78
Hukukun Üstünlüğü	503	4.31	0.83
Eşitlik	503	3.63	0.82
Toplam	503	3.65	0.72

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokullardaki yönetişimin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 3.53$ ile $\bar{x} = 4.31$ arasında değişmektedir. Alt boyutlar bakımından en yüksek ortalama $\bar{x} = 4.31$ ile Hukukun Üstünlüğü, en düşük ortalama ise $\bar{x} = 3.53$ ile Hesap Verebilirlik alt boyutunda görülmektedir. Tablo 3 genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler ilkokulların yönetişim düzeyini $\bar{x} = 3.65$ olarak buldukları ortaya

çıkılmaktadır. Öğretmenler ilkokulların yönetim düzeyini ölçek genelinde ve alt boyutlar bazında “yüksek” bulmaktadırlar.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4. te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Genel Ortalama	Kadın	292	3.64	0.74	501	0.480	0.63
	Erkek	211	3.67	0.71			
Hukukun Üstünlüğü	Kadın	292	3.88	0.67	501	0.121	0.06
	Erkek	211	4.00	0.69			
Katılım	Kadın	292	3.54	0.79	501	0.024	0.981
	Erkek	211	3.53	0.77			
Eşitlik	Kadın	292	3.90	0.85	501	0.420	0.675
	Erkek	211	3.94	0.59			
Hesap Verebilirlik	Kadın	292	3.61	0.84	501	0.761	0.447
	Erkek	211	3.66	0.81			

p<.05

Tablo 4 kadın ve erkek öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine dair görüşlerinin genel ve alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Sendikaya üyelik değişkenine göre öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5. de gösterilmiştir.

Tablo 5. Sendika Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Genel Ortalama	Evet	337	3.62	0.74	501	1.523	0.128
	Hayır	166	3.72	0.70			
Hukukun Üstünlüğü	Evet	337	3.93	0.70	501	0.371	0.711
	Hayır	166	3.95	0.65			
Katılım	Evet	337	3.49	0.79	501	1.659	0.098
	Hayır	166	3.62	0.75			
Eşitlik	Evet	337	3.88	0.85	501	1.646	0.100
	Hayır	166	4.00	0.78			

Hesap Verilebilirlik	Evet	337	3.60	0.84	501	1.254	0.210
	Hayır	166	3.70	0.80			

$p < .05$

Tablo 5, sendikaya üyelik değişkeni bakımından öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine dair görüşlerinin genel ve alt boyutlar bazında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6. da yer almaktadır.

Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark	
Genel Ortalama	0-5yıl	112	3.80	.67	Grup içi	3.251	.022	1*-3*	
	6-10 yıl	105	3.64	.75					
	11-19 yıl	206	3.55	.74	Gruplararası				3
	20 ve üzeri	80	3.71	.68					
Hukukun Üstünlüğü	0-5 yıl	112	3.96	.64	Grup içi	2.606	.051	-	
	6-10yıl	105	3.92	.63					
	11-19yıl	206	3.86	.72	Gruplararası				3
	20 ve üzeri	80	4.11	.68					
Katılım	0-5 yıl	112	3.70	.74	Grup içi	3.692	.012	1*-3*	
	6-10 yıl	105	3.54	.79					
	11-19 yıl	206	3.41	.80	Gruplararası				3
	20 ve üzeri	80	3.53	.75					
Eşitlik	0-5 yıl	112	4.13	.73	Grup içi	3.380	.018	1*-2*	
	6-10 yıl	105	3.84	.79					
	11-19 yıl	206	3.85	.88	Gruplararası				3
	20 ve üzeri	80	3.91	.82					
Hesap Verebilirlik	0-5 yıl	112	3.76	.77	Grup içi	2.058	.105	-	
	6-10 yıl	105	3.61	.89					
	11-19 yıl	206	3.54	.84	Gruplararası				3
	20 ve üzeri	80	3.71	.75					

*: 1: 0-5 yıl, 2: 6-10 yıl kıdemli, 3: 11-19 yıl kıdemli, 4: 20 yıl ve üzeri kıdemli, $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilkokullardaki yönetim düzeyine yönelik görüşleri anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(3-499)=3.251, p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır. Test sonuçlarına göre; ölçeğin genel ortalaması bakımından anlamlı fark 0-5 ile 11-19 kıdem grubundaki öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. Alt boyutlar bakımından anlamlı farklar ise katılım alt boyutunda 0-5 ile 11-19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında; eşitlik alt boyutunda ise 0-5 ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğü alt boyutlarında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre, ölçek genel ortalamasında 0-5 kıdem grubunda yer alan öğretmenler ilkokullardaki yönetim düzeyini ($\bar{x} = 3.80$) 11-19 kıdem grubunda yer alan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.55$) anlamlı bir şekilde daha yüksek bulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olanların yönetim düzeyleri 11-19 yıl arasında olanların yönetim düzeylerinden Katılım alt boyutunda (0-5 yıl $\bar{x} = 3.70$, 11-19 yıl $\bar{x} = 3.41$) anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Eşitlik alt boyutunda ise 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yönetim düzeylerinin 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yönetim düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu anlaşılmıştır (0-5 yıl $\bar{x} = 4.13$; 6-10 yıl $\bar{x} = 3.84$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırmada ilkokulların yönetim düzeylerinin “yüksek” olduğu bulgulanmıştır. Konu ile ilgili diğer araştırmalar (Izgar, 2015; Özdemir ve Bozkurt, 2015) incelendiğinde onların sonuçları ile bu araştırma sonuçları benzerlik göstermekte ve dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin, Izgar (2015) okul yöneticileri ile yaptığı “Modern Toplumun Yönetim Biçimi: İyi Yönetişim Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmasında okul yöneticilerinin yönetim algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmaya katılanlardan elde edilen görüşlerin ortalaması ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Özdemir ve Bozkurt (2015) tarafından yapılan Eğitim ve Okul Yöneticilerinin “Yeni Kamu İşletmeciliği Anlayışına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada da katılımcıların yönetime dair olumlu ($\bar{x}=3.47$) görüşlere sahip olmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla ($\bar{x}=3.65$) benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin algılarının yüksek çıkması okullardaki demokrasi kavramının yerleşmiş olabileceği ile açıklanabilir. Okul yöneticilerinin demokratik değerleri benimsemiş görünmeleri, okul personeli ile iyi ilişkiler içinde

olmaları öğretmen ve yöneticilerin yönetimi paylaşma düzeylerini arttırmış olabilir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri arasında genel ve alt boyutlar bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu Şanal (2009) ve Subaş'ın (2010) sonuçları ile benzerlik gösterirken Yiğit'in (2013) araştırmasının sonucu ile de çelişmektedir. 2013 yılında Yiğit tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algılarının bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yiğit'in araştırmasında erkek öğretmenlerin yönetim düzeyine ilişkin algılarının kadın öğretmenlerin algılarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkması o dönem okullardaki yöneticilerin erkek ağırlıklı olması ve dolayısıyla hemcinsleriyle daha rahat iletişim kurabilmelerine bağlanabilir. Bu araştırmada erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin yönetim düzeylerine ilişki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması 2014 yılında okul yöneticiliği yönetmeliğinde değişikliğe gidilerek kadın adaylara öncelik verilmesi sonucunda okullardaki kadın yönetici sayısının ve iletişim imkanlarının artması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, araştırmalar arasındaki bu farklılık araştırmaların örnekleminin farklı olmasından ve araştırmaların farklı yıllarda yapılmasından kaynaklanabilir.

Sendika değişkenine göre, öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri ölçek genelinde ve bütün alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durum sendikaya üyelik değişkeninin öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim konu ile ilgili yapılan alan taramalarında ulaşılan araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin; Gemici (2008), "Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri" adlı araştırmasında öğretmenlerin sendika ile yönetimi bağdaştırmadıklarını ve hayat görüşlerine göre sendikaya üye olduklarını ifade etmiştir. Gemici aynı araştırmasında okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin kişisel becerileri ile ilgili olduğu ve sendikaya üyeliğin yönetim ile ilgisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kara da (2016) öğretmenlerin sendika algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sendikalara birlik olmak için üye olduklarını ve sendikaların asıl görevinin öğretmen haklarını savunmak olması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre ise, öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri ölçek genelinde, katılım ve eşitlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin lehine olması bu öğretmenlerin konuya daha dar bir açıdan bakıyor ve olanla yetinme eğiliminde olabileceklerine yorulabilir. Konu ile ilgili araştırmaların sonuçlarını incelediğimizde bu araştırmanın sonuçları ile farklılıklar görülmüştür. Bu

farklılıklar da ilgili araştırmaların gerçekleştirildikleri döneme, yere ve örneklem büyüklüklerine bağlanabilir. Arastaman ve Şahin (2018), okul yöneticileri, öğretmen ve diğer personelle yaptığı araştırmada öğretmenlerin yönetim düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bayraktar, Güven ve Temel de (2016) yaptıkları çalışmada mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin okuldaki çalışmalara katılım bakımından daha olumlu görüşe sahip olduklarını bulmuş ve bunun nedeni olarak da kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin bilgilerinin güncel olmasını göstermişlerdir. Konu ile ilgili başka bir çalışmada ise Özdemir ve Bozkurt (2015), mesleki kıdemi yüksek olan okul çalışanlarının yönetim düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuş; merkezîyetçi okul yönetiminin kırtasiyecilik giderlerinin ve iş yükünün artmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç

1. Öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeyini genel ve alt boyutlar bazında yüksek bulmaları söz konusu okullarda yönetsel uygulamaların yönetim ilkeleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

2. Cinsiyet ve sendikaya üyelik öğretmenlerin ilkokulların yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmamaktadır.

3. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler mevcut yönetsel uygulamaları kıdemli olanlardan daha olumlu bulma eğilimindedirler.

Öneriler

1. Okul yönetiminin daha kıdemli öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili görüşlerinin ortalamalarını yükseltmek için; kıdemli öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılmalarına daha fazla imkan sağlamaları, onların ihtiyaçlarının giderilmesi bakımından okulun imkanlarının kullanılmasının yanısıra uzman kişi ve kurumlarla daha etkin bir iletişim ve işbirliği içine girmeleri ve bu işbirliğini sürdürmeleri önerilir.

2. Öğretmenlerin yönetimin alt boyutlarından olan katılıma ilişkin görüşlerinin daha olumlu bir düzeye çıkarılabilmesi için okulla ilgili iş ve işlemlere yönelik karar ve uygulamalara her fırsatta öğretmenlerin katılımının sağlanması önerilir.

3. Öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin mevcut seviyesinden daha yüksek seviyeye çıkarılabilmesi için ise kendileriyle ve okulla ilgili konularda yazılı veya sözlü olarak daha çok bilgilendirilmesi önerilir.

4. Öğretmenlerin yönetimin eşitlik alt boyutuyla ilgili görüşlerinin daha yüksek bir

seviyeye yükseltilmesi doğrultusunda yöneticilerin rol, görev, fısat ve imkanların dağılımlarında liyakat, ehliyet ve adalete daha fazla yer vermeleri ve özen göstermeleri önerilir.

5. Bu çalışma Gaziantep ili Şahinbey ilçesi'ndeki ilkokullarda yapılmıştır. Aynı çalışma başka il ve ilçelerde ve farklı eğitim kademelerinde yapılabilir.

6. Bu çalışmada ilkokulların yönetim düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem ve sendika bağımsız değişkenleri açısından incelenmiştir. Başka çalışmalarda okullardaki yönetim düzeylerinin farklı bağımsız değişkenler açısından incelenebilir.

7. Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama deseni ile yapılmıştır. Benzeri çalışmalar karma araştırma modelinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akipek, İ. (1966). *Devletler hukuku*. Başnur Matbaası.

Aliefendioğlu, Y. (2001). Hukuk- hukukun üstünlüğü- hukuk devleti. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 29-68.

Aslan, M.S. (2016). *Özel ve devlet okullarının yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.

Aslan, M. S., Şen, S. ve Usta, M. E. (2017). Eğitim örgütlerinde yönetim ölçeğinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 91-121.

Ataay, F. (2006). Türkiye'de yönetim ve "sivil toplum" tartışmaları üzerine bir değerlendirme. *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi*, 1, 121-141.

Aydoğan, M. (2006). *Kentsel yönetim bağlamında e-planlama yaklaşımları İzmir örneği*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bayramoğlu, S. (2018). *Yönetim zihniyeti: Türkiye'de üst kurullar ve siyasal iktidarın dönüşümü*. İletişim Yayınları.

Bäckman, E., Trafford, B. (2007). *Okulların demokratik yönetimi*. Avrupa Konseyi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akbaba, S. A. & Yıldırım, K. (2010). *uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması-teaching and learning international survey (TALIS)*. Meb.

Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi].

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

- Çetin, S. (2010). Türkiye’de kamu yönetimi reform sürecinin değerlendirilmesi: aksayan ve işleyen yönler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 23-38.
- Emini, F. T. (2013). Sivil toplum kuruluşlarının politika belirleme sürecindeki rolü: TÜSİAD örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 43-56.
- Gemici, Y. (2008). *Eğitimde sendika-yönetim ilişkileri*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güler, B.A. (2000). Resutstructuring the state. turkish public administration annual. *TODAIE*, 24-26/1998-2000, 3-16.
- Güler, B. A. (2003). Yönetişim: tüm iktidar sermayeye. *Praksis*, 9, 93-116.
- Güler, B. A. (2000). Yerel yönetimleri güçlendirmek mi? ademi merkezîyetçilik mi?. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 9(2), 14-29.
- Gündüz, Y. Ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), (45-54).
- Izgar, H. (2015). Modern toplumun yönetim biçimi iyi yönetişim üzerine bir inceleme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 24-38.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). Lisrel ve Amos programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Kara, M. (2018). *Resmî ve özel ortaöğretim okullarında kurumsallaşma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kesim, H.K. & Petek, A. (2005). Avrupa Komisyonu’nca belirlenen iyi yönetişimin ilkeleri çerçevesinde Türk kamu yönetimi reformunun bir eleştirisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 38(4), 39-58.
- Maliye Bakanlığı. (2003). *İyi yönetişimin temel unsurları*. Maliye Bakanlığı Yayını.
- Menteş, A. (2009). *Kurumsal yönetişim ve türkiye analizi*. Derin Yayınları.
- Ömür, G. A. (2010). İş ahlakı perspektifinde yatırımcı için kurumsal yönetişimin şeffaflık ilkesinin önemi. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 43, 163-175.
- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 2008, 179-195.

- Özdemir, M. ve Bozkurt, S. (2015). Eğitim ve okul yöneticilerinin yeni-kamu işletmeciliği anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 317-334.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi.
- Özer, M. A. (2006). Yönetişim üzerine notlar. *Sayıştay Dergisi*, 63, 59-83.
- Palabıyık, H. (2004). Yönetimden yönetişime geçiş ve ötesi üzerine kavramsal açıklamalar. *Amme İdaresi Dergisi*, 7(1), 63-85.
- Sobacı, M. S. (2007). Yönetişim kavramı ve Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, (5:1), 219-235.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şahin, B. M. (2016). *Eğitimde yönetişim (governance): okul çalışanlarının yönetişim algısı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Şahin, B., Arastamam, G. (2019). Okul yönetişimi ölçeği’nin psikometrik analizi ve okul müdürü, öğretmen ve okuldaki diğer personel üzerine bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 1-13.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Muğla Üniversitesi.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). TDK Yayınları.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- TÜSİAD, (2002). *Kurumsal yönetim en iyi uygulama kodu: yönetim kurulunun yapısı ve işleyişi*. TÜSİAD.
- Yılmaz, N. (2005). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ile öğrenen okul (örgüt) arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihi Bağlamında Hazırladıkları

Dijital Öyküler Üzerine Bir Araştırma

**An Investigation On Digital Stories In The Context Of Mathematic History
Of Secondary School Students**

Uğur KÜÇÜKOĞLU*, Lütü İNCİKABI†

Article Info/Makale Bilgi

History/Tarihçe:

Received/Alındı

18/08/2020

Revised/Düzeltildi

29/11/2020

Accepted/Kabul edildi

30/11/2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital öyküleme sürecine girmesi ile bu öyküleme sürecinin öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin oluşumuna yönelik düşünceleri üzerine yansımalarını belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle oluşturulan bu araştırma grubunu Kastamonu iline ait bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7 kız ve 5 erkek 12 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin doğuşuna dair görüşleri ise görüş formu ile alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılarak, bulgular ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerde ortak bir matematik tanımı olmadığı gözlenmiş, matematiği çoğunlukla sayılarla ilişkilendirdikleri ve matematiğin çıkış noktası olarak ticareti düşündükleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin bu düşüncesi onların matematiğin günlük hayattaki işlevine dair düşüncelerine de yansımıştır. Öğrenciler matematiğin en fazla günlük hayat problemlerini çözmeye ve sayıları daha kolay hesaplamaya, alışverişte ve ticarete işlemleri kolay yapmaya yaradığını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler:

Dijital öyküleme,
matematik tarihi,
matematiğin doğası.

* Kastamonu Üniversitesi, Matematik Eğitimi Bölümü, kucukoglugur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3329-3121

† Sorumlu yazar, Kastamonu Üniversitesi, Matematik Eğitimi Bölümü, lincikabi@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7912-780X

Keywords:

Digital storytelling, history of mathematics, the nature of mathematics.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the reflections of this narrative process on students' thoughts on the nature of mathematics and the formation of mathematical knowledge, as secondary school students enter the digital narrative process. In this study, the case study approach, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 12 middle school 7th grade students, 7 of whom are female and 5 male students, who are studying in a state secondary school in Kastamonu. Students' opinions about the nature of mathematics and the birth of mathematical knowledge were taken with the opinion form. Content analysis was performed in the analysis of the data and the findings were revealed. As a result of the study, it was observed that the students did not have a common definition of mathematics, it was revealed that they mostly associate mathematics with numbers and that they consider trade as the starting point of mathematics. The students stated that mathematics mostly serves to solve daily life problems, to calculate numbers more easily, to make transactions easier in shopping and commerce.

Cite as: Küçüköğlü, U. & İncikabı, L. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi bağlamında hazırladıkları dijital öyküler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 140-162.

Giriş

Matematik eğitiminde sıkça karşılaşılan sorunlardan biri, öğrencilerin matematiğin soyut yapısını gerçek hayatla özdeşleştirememeleri, dolayısıyla matematik öğrenmeye karşı gösterdikleri katı tavidir. Öğrencilere, daha önceki insanların problemleri çözebilmek amacıyla matematiği keşfettikleri, dünyayı anlayabilmek amacıyla merak tutkularını matematikle giderebildikleri öğretilirse, matematiğin yapısına aşına olmaları sağlanabilir, böylece bu derste gösterdikleri performans yükselebilir. Matematik tarihini öğrenmenin ve derslerde kullanmanın, matematiğin kendini güncelleyerek gelişen bir bilim olduğunu göstererek öğrencilerde matematiğin doğasına yönelik inanışları etkilemektedir (Baki, 2014; Gulikers & Blom, 2001). Öğrenciler matematiğin kültürel boyutunu öğrenerek, bütün kültürlerde matematiğin ortaya çıktığını ve her kültürün bu bilime katkı sağladığını görürler. (Jankvist, 2009; Swetz, 1994).

Matematik ile ilgili olan düşüncelerin ve inançların çok önemli bir kısmı çocukluk ve okul hayatındaki yaşantılar sonucu oluşmaktadır (Frank, 1988). Bir kişinin matematiği nasıl öğrendiği, matematiğin doğasına yönelik görüşlerini de etkilemektedir (Hare, 1999). Birçok araştırmacı, öğrencilerin matematiği ilgiye değer bir alan olarak görmelerini, bir matematikçi gibi matematik yapmaları isteniyorsa, matematiğin doğasına ve matematikçilere yönelik inanışlarını derinlemesine araştırmanın önemli olduğunu belirtmektedir (Baki, 2014; Burns, 2010; Carter, 2006; Fauvel & Maanen, 2000; Genç & Karataş, 2018; Gönülateş, 2004; Gürsoy, 2010; Lewis, 2016; Marshall, 2000). Öğrencilerin birçoğunun matematiğin yapısıyla, matematiğin doğasıyla ilgili sahip oldukları düşünceleri bazen sordukları sorularla anlamlandırmaya çalıştıklarına tanık olabiliriz. Matematik öğretmenlerinin en fazla karşılaştığı soru; “Matematik bilmek benim ne işime yarayacak?” sorusudur. Bu sorunun nedeni dünyayı somut algılama eğiliminde olan öğrenci zihninde “soyut” temelli matematiğin karşılığını bulamamasıdır (Bayam, 2012). Öğrencilerin zihinlerinde oluşan matematik dersine yönelik bu sorunun giderilmesinin yollarından biri de öğrendikleri konuların tarihsel süreç içinde nasıl ortaya çıktığının, hangi problemlerin çözümüne yönelik ortaya atıldığının öğretilmesi yani matematik tarihini kullanmaktır (Baki, 2014; Başbüyük, 2012; Gulikers & Blom, 2001; Siu & Tzanakis, 2004; Swetz, 1994). Matematik eğitiminde karşılaşılan güçlükleri aşmak ve matematik eğitimini çeşitlendirebilmek için matematik tarihinden yararlanılabileceği birçok araştırmacı tarafından söylenmiştir (Gulikers & Blom, 2001; Gürsoy, 2010; Liu, 2003; Nasibov & Kaçar, 2005; NCTM, 1998; Rosa, 2013; Siu & Tzanakis, 2004; Shara, 2013; Swetz, 1994; Yıldız vd., 2010). Kabul edilen genel görüşe göre, matematik tarihi, matematiğin medeniyetler boyunca nasıl elden ele devrilerek geliştiğini ve büyüdüğünü gösteren, matematiğin doğasını anlamaya sağlayacak bilgiler sunar. Matematik tarihinin öğretilmesinin matematiğin gelişimini öğretmenin yanında, temelinde yatan problemler, bu problemlerin çözümü, kültürel bakış açısı ve evrenselliğini öğretmek gibi kazanımları da olacaktır (Baki, 2014; Fauvel, 1991; NCTM, 2000). Yapılan araştırmalar matematik tarihi öğretilmesinin gerekliliğine inanıldığını, matematik tarihi ile işlenen derslerin öğrenenlerin inanç ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Başbüyük, 2018; Bayam, 2012; Carter, 2006; Georgiou, 2010; Marshall, 2000). Matematik tarihi son yıllarda yapılan bu türdeki araştırmalar sonucunda öğretim programlarında da yer almaya başlamıştır. Ülkemiz öğretim programlarında da 2009 ve 2013 yılında yapılan değişikliklerle birlikte matematik tarihine yer ayrılmaya başlanmıştır.

Matematik tarihini öğretmenin sayılan faydalarından yararlanmak için matematik eğitimine katmanın yollarından biri eğitim teknolojilerini kullanmaktır (Kildan ve Incikabi,

2015; Schiro, 2004). Eğitim teknolojisi genellikle öğrencileri karmaşık matematiksel süreçlere dahil etmenin etkili bir yolu olarak kabul edilir (Zbiek vd., 2007). Eğitim ortamlarına uygulanabilecek en son eğitim teknolojileri arasında, resimleri hem ses hem de müzik içeren bir film müziği ile birleştiren bir teknik olan dijital hikâye anlatımı bulunmaktadır (Bull, & Kajder 2004; Sadik 2008). Robin (2008), dijital hikâye anlatımını “kullanıcı tarafından sağlanan içerikten yararlanmak ve öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi verimli bir şekilde kullanmanın önündeki bazı engellerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulaması” olarak tanımlamaktadır (s. 222). Dijital öykü anlatımı en çok sanat ve beşeri bilimler (Combs & Beach, 1994) ve dil öğrenimi (Tsou vd., 2006; Yang & Wu, 2012) ile ilişkilendirilirken, araştırmalar (Kildan ve Incikabi, 2015) bunun matematik eğitimi ve öğretimi için de etkili bir strateji olabileceğini göstermektedir. Schiro'ya (2004) göre, dijital hikâye anlatımı, ilginç, ilgi çekici ve alakalı bir bağlam sağlayarak matematik öğretimi ve öğrenmeyi zenginleştirir. Dijital öykülemenin, sorun çözme ve karar verme becerilerini uygulamak için birçok fırsat verdiği belirtilmiştir (Jonassen, 2003). Dijital öyküleme ile çalışan öğrencileri gözlemleyen veya uygulayan araştırmacılar, problem çözme ve karar verme süreçlerinde yüksek katılım olduğunu belirtmektedir (Chung, 2007). Dijital öyküleme yönteminde öğrenciler araştırma yapar, dolayısıyla, öğrencilerin analiz, sentez, eleştirel düşünme becerileri gelişir (Hull ve Katz, 2006; Ohler, 2008; Ware, 2006). Matematik eğitiminden beklentiler de öğrencilerde analiz, sentez, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesidir.

Matematik tarihi içerdiği birçok tarihi karakter ve anı ile öğrencilerin senaryo yazabilecekleri birçok öykü barındırmaktadır. Öğrencilerin matematik tarihini araştırmaları ve bu araştırmalarını yaratıcılıklarını kullanarak dijital öykü hazırlamaları, bize öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin gelişimine yönelik fikirleri üzerindeki etkisini görme imkânı da sağlayacaktır. Araştırmacılar öğrencilerin sahip olduğu matematiğin doğasına yönelik görüşlerin, matematiğe verdikleri önemi ve matematik öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini belirtmiştir (Schommer-Aikins Duell ve Hutter, 2005). Matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin gelişimine dair fikirler, öğrencilerin matematiği öğrenme süreçlerine yaklaşımını eğitimcilere göstermesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yer aldıkları dijital öyküleme sürecinin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin oluşumuna yönelik düşünceleri üzerine yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın cevap arayacağı problem “matematik tarihini öyküleştirme sürecinin, öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin oluşumuna yönelik düşünceleri üzerine yansımaları nasıl olmuştur?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı kullanılarak (McMillan 1996; Creswell, 2007) yürütülen bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik tarihini dijital öyküleme yöntemini kullanarak hikâyeleştirme sürecinin öğrencilerin matematiksel bilginin doğasına ve matematiğin doğasına yönelik düşüncelerine yansımalarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu iline ait bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7 kız, 5 erkek öğrenci olmak üzere toplam 12 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Öğrenciler, akademik başarıları okul tarafından seviyeleri aynı olmak üzere gruplandırılmış üç farklı yedinci sınıf şubesinden gönüllülük esasına göre dörder kişilik gruplar halinde belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına dair bir önceki yılın ders başarı ortalamaları da sınıfların akademik başarıların birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri benzer özellikler göstermektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer özellikler göstermesi öğrencilerin teknoloji deneyimlerinin de benzer olması açısından önemlidir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Sınıflarda çalışmaya katılma konusunda istekli olan gönüllü öğrencilerden her sınıftan dörder öğrenci araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2016), bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak sağlayacağı bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Çalışmaya katılan öğrencilerin süreç boyunca yaşadıklarını daha iyi anlayabilmek amacıyla video hazırlama biçimlerinden hangilerini kullandıkları sorulmuş ve aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğrencilerin video hazırlama biçimleri

Video hazırlama	Video hazırlama biçimi	Öğrenci sayısı
Evet	Fotoğraf slaytı	6
	Video portal için oyun videosu	1
	Dersle ilgili slayt	2
Hayır		3

Çalışmaya katılan öğrencilerden 9’u daha önce bir konuyla ilgili video veya kısa film hazırladıklarını, 3 öğrenci ise daha önce hiç video veya kısa film hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma grupları rastgele oluşturulduğundan gruplarda bulunan öğrencilerin dağılımında teknoloji deneyimi olarak birbirinden farklılıklar gözlenmemektedir. Öğrencilerden verdikleri yanıtlar incelendiğinde basit şekilde fotoğraf gösterisi yapabildikleri fakat dijital öyküleme gibi farklı öğeleri olan bir video hazırlamadıkları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Matematik tarihini öyküleştirme sürecinin öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin oluşumuna yönelik düşünceleri üzerine yansımalarının nasıl olduğunu bulabilmek amacıyla öğrencilere uygulanmak üzere çalışma öncesi ve sonrası olmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form üzerinden öğrencilerin düşüncelerindeki değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüş formu hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş ve araştırma kapsamı da dikkate alınarak sorulacak soruların iki ana tema altında toplanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar “matematiksel bilginin doğuşu”, “matematiğin doğası” olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından her temanın altında bu temalarla ilgili görüşlerini ortaya koyacak açık uçlu sorular yazılmıştır. Son olarak hazırlanan form, tema seçimi ve görüşme sorularının yapısı ile ilgili olarak üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle görüşme formuna son hali verilmiştir.

Uygulama Süreci

Çalışma sürecinin ilerleyişi ile ilgili aşamaları takip etmenin kolay olması amacıyla

çalışmanın aşamalarından hangisinin kaçınıcı adımda yapıldığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışmanın uygulama süreci

Hafta	Süreçte Yapılanlar
1. Adım	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin doğuşuna yönelik ön görüşlerinin alınması,
2. Adım	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışma grubuna matematik ile ilgili hazırlanmış örnek dijital öykülemelerin izletilmesi, • Dijital öyküleme ile ilgili bilgilendirici sunumun yapılması, • Öğrencilerin hazırlık yapmak için araştırmaları gereken 2 matematikçi seçmesi,
3. Adım	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin seçtikleri matematikçilerin hayatları ile ilgili araştırma yapmaları
4. Adım	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin matematikçilerin hayatlarıyla ilgili yaptıkları araştırmaların çoğaltılarak grup içinde dağıtımının sağlanması,
5. Adım	<ul style="list-style-type: none"> • Grup olarak bir matematikçi seçilerek onun hayatı ile ilgili dijital öykü hazırlanması,
6. Adım	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerle matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin doğuşuna yönelik son görüşlerinin alınması,

Çalışma grubunu oluşturacak öğrenciler belirlendikten sonra öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin doğuşuna yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle bir sonraki toplantıda matematik dersi ile ilgili daha önce hazırlanmış olan biri 4 dakikalık diğeri de 1 dakikalık olmak üzere iki dijital öyküleme örneği izlettirilmiştir. Öğrenciler videoları izledikten sonra araştırmacı tarafından hazırlanan dijital öyküleme ile ilgili bilgilendirici sunum yapılmış ve öğrencilerin dijital öykülemenin temel özelliklerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Her öğrenciden verilen matematikçi listesinden iki matematikçi seçerek hayatı ile ilgili araştırma yapmaları ve araştırmayı yaparken aşağıdaki soruların cevaplarını göz önünde bulundurarak araştırma yapmaları istenmiştir.

1. Araştırmasını yaptığınız matematikçinin yaşadığı yer ve dönemin genel özellikleri nelerdir?

2. Araştırmasını yaptığınız matematikçinin yaşadığı dönemin bilimsel ve teknolojik özellikleri nelerdir?

3. Araştırmasını yaptığınız matematikçinin çalıştığı alanlar ve bu alanlara yaptığı katkılar nelerdir? Bu çalışmalar günümüzde hangi alanları etkilemektedir?

Öğrencilerin yukarıdaki soruların cevaplarını bulmaları ve matematikçilerin hayatlarını araştırmaları için öğrencilere 2 hafta süre verilmiş, daha sonra öğrenciler tarafından hazırlanan çalışmalar çoğaltılarak grup içinde dağılımı sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin çeşitli matematikçiler hakkında bilgi edinmesini amaçlamıştır. Grup içinde hazırlanan çalışmaların dağıtılmasından 1 hafta sonra hayatı araştırılan 8 matematikçiden birinin seçilmesi istenmiş ve öğrenciler kalan haftalarda, seçtikleri bu matematikçinin hayatı ile ilgili dijital öyküler oluşturmuşlardır. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra 12 öğrenciden dokuzu ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve öğrencilerin süreç boyunca yaşadıkları hakkında detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Verilen Analizi

Elde edilen verilerin analizinde araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak

derinlemesine inceleme yapmak amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bir metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içerisindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılan içerik analizi yöntemi ise belirli kurallara bağlı olarak kodlamalarla bir metnin sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre içerik analizinde veriler tanımlanmaya, veriler içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılarak, öğrencilerin cevaplarından elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterildiği gibi küçük parçalara bölünmüş, daha sonra bu küçük parçalar ortak özelliklerine göre belirli kategorilerde birleştirilmiştir. Matematikğin doğası ve matematiksel bilginin doğuşu görüş formu ile ilgili öğrencilerin ilk ve son cevapları analiz edilirken öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilerek ayrı ayrı kategoriler belirlenmiştir.

Tablo 3. Çalışmada yapılan kategorileştirme örnekleri

Örnek öğrenci ifadeleri	Araştırmacı tarafından belirlenen kategori
Rakam, sayı, sayılar	Sayı
Harf, sembol, denklem	Cebir
Esnaflar, alışveriş, ticaret, para alıp verirken	Ticaret

Çalışmada elde edilen bulguların daha iyi anlaşılması için Tablo 4'te öğrencilerin üzerinde çalıştıkları matematikçiler ile hakkında dijital öykü yaptıkları matematikçi verilmiş ve bu öğrencilerin çalışmada hangi kodlarla anıldığı gösterilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü 12 öğrencinin her birine rastgele sayı verilmiştir. Öğrenci, kısaca Ö harfi ve sayının birleştirilmesi ile oluşan bir kod ile anılacak, geçen diyaloglarda veya alıntılarda öğrenciler için bu kod kullanılacaktır. Örneğin 3 numaralı öğrenciden bahsedilmesi gereken bir kısımda Ö3 kodu kullanılacaktır.

Tablo 4. Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları matematikçiler ve öğrenci kodları

Öğrenciler	Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları matematikçiler	Grubun dijital öyküleme için seçtiği matematikçi
Ö1	Tartaglia, Ömer Hayyam	
Ö6	Ramanujan, Abel	Ömer Hayyam
Ö10	El-Karaji, Sabit Bin Kurra	
Ö11	Descartes, Fermat	
Ö2	Newton, El Biruni	
Ö3	Fibonacci, Harezmi	Harezmi
Ö4	Thales, Nasireddin El-Tusi	
Ö8	El Battani, Ebul Vefa	
Ö5	Archimedes, Ali Kuşçu	
Ö7	Pascal, Hypatia	Hypatia
Ö9	Pythagoras, İbn-i Heysem	
Ö12	Napier, Euclides	

Bu nitel araştırmada inandırıcılığın ve tutarlılığın sağlanması uzman görüşüne başvuru olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu sorularının hazırlanması sürecinde, verilerin

analizinde kodlama ve kategorilere ayırma sürecinde elde edilen veriler uzman incelemesine sunulmuş ve tarafsız bir araştırmacı ile tartışılmıştır. Bu tartışma sonucu tarafsız araştırmacı ile %85 düzeyinde uyum yüzdesi yakalanmıştır. Bu kapsamda yazılı metinlerde belirlenen kodlamalar üzerinde çalışılmış, ifadelerin farklı kodlamalar altında belirtildiği durumlarda gerçekleştirilen tartışmalar ile fikir birliği sağlanarak ortak bir görüş belirtilmiştir.

Etik Durumlar

Araştırmanın katılımcıları gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Görüşme sürecinde, bilgi vermeye davet edici bir üslup benimsenmiş, sorgulayıcı tutumdan kaçınılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere ve ailelerine gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve izinlerine başvurulmuştur. Bulguların sunumunda öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemiyle alakalı bulgular, araştırmanın problemine bağlı olarak sorulan sorular doğrultusunda alt başlıklarda işlenmiştir. Bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için grup içindeki öğrencilerin çalışacakları matematikçiyi seçme nedenleri, dijital öykü hazırlama sürecindeki odaklandıkları noktalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküler hakkındaki bilgiler

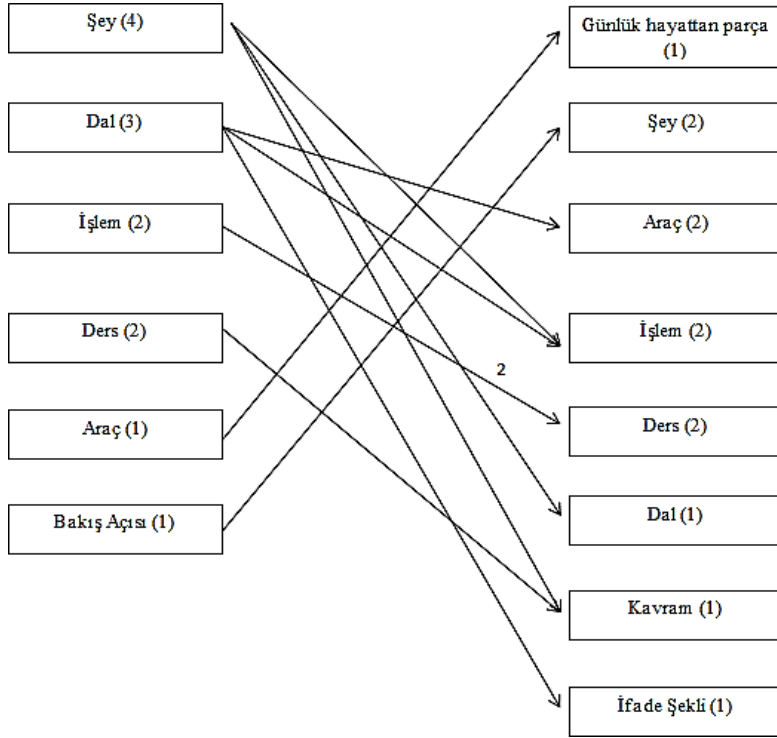
Dijital Öyküsü Hazırlanan Matematikçi	Matematikçinin Seçilme Sebebi	Dijital Öykünün Odaklandığı Nokta
Ömer Hayyam	Grup kararı	Matematikçinin hayatı
Harezmi	Araştırma yapan tek öğrenci olması	Matematikçinin hayatı
Hypatia	Baskın öğrenci kararı	Matematikçinin hayatı

Öğrencilerin dijital öykü hazırlama sürecinde bireysel olarak araştırma yapmaları, gruptaki baskın öğrenci gibi faktörlerin seçilecek matematikçiyi belirlemede etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Bu önemli rol alt başlıklarda da inceleneceği üzere, öğrencilerin verdikleri cevaplara da yansımıştır.

Öğrencilerin Matematik Tanımlamaları

Öğrencilerin “matematik nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde cevapların çalışma öncesinde 6 ve çalışma sonrasında 8 farklı kategoriye ayrıldığı görülmektedir. “Bakış açısı” çalışma sonundaki cevaplar arasında yokken, “ifade şekli”, “günlük hayattan parça”, “kavram” cevapları ise çalışma öncesinde öğrencilerin cevapları arasında olmayıp daha sonra cevap olarak verilmiştir. Hem çalışma öncesi hem de çalışma sonrasında cevapların öğrenciler arasında farklılıklar göstermesi öğrenciler açısından matematiğin bilinen belli bir tanımının olmadığını göstermektedir.

Bazı kategoriler arasında geçişlerde öğrenci sayıları uyumsuz gibi görünmektedir. Örneğin “ders” kategorisi 1 öğrenci azalıp iki öğrenci artarken yine 2 olarak değişmeden kalmıştır. Bunun sebebi bir öğrencinin çalışma öncesinde matematik nedir sorusuna hem işlem hem de ders olarak cevap vermiş olmasıdır.

Şekil 1. Matematiğe ait öğrenci tanımlamaları ve değişimleri

Öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında verdikleri cevaplar karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde 10 öğrencinin matematik nedir sorusuna verdikleri cevapları değiştirdiği görülmektedir. Örneğin Ö3 kodlu öğrenci çalışma öncesinde “matematik sayılarla ve sembollerle işlemdir. Matematik bir insanın hayatına yardım eden en önemli araçtır.” şeklinde cevap vermişken, çalışma sonrasında “matematik günlük hayattan bir parçadır.” şeklinde cevap vermiştir. Nedeni sorgulandığında “...araştırdığım matematikçiler günlük işlerindeki şeylerin matematiğini buluyorlardı ve matematiği kullanıyorlardı. Bunlar da çok işine yarıyordu.” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin matematik nedir sorusuna verdikleri cevapların hem değiştiği hem de kısaldığı görülmektedir. Ö3 kodlu öğrenci çalışma sonrasında verdiği cevabın devamında matematiği iki gruba ayırdığını, gruplardan birinin matematikle ilgilendiğini diğerinin matematiği günlük hayatta kullandığını belirtmiştir. “matematikle ilgilenen kişinin gözünden baktığımda basit ama günlük hayatta kullanılan gözünden baktığımda karmaşık bir yapı gördüm.” demesi matematiğe bakış açısının nasıl değiştiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Yine çalışma sonrası cevabını değiştiren öğrencilerden Ö7, önce matematiği bir terim olarak tanımlarken daha sonra matematiği ispat yapılan bir alan olarak tanımlamıştır. Cevabındaki bu değişimin nedeni ile ilgili araştırmacı ile arasında geçen diyalog aşağıdaki gibidir:

A: Matematiği ispat yapılan bir alan olarak tanımlamışsın. Bunun nedeni nedir?

Ö7: Araştırma yaptığım matematikçi, bilgiye çok önem veriyordu, bilginin kesinliği onun için çok önemliydi. Bu yüzden matematiği kullanıyordu. Ben de matematiği böyle tanımladım.

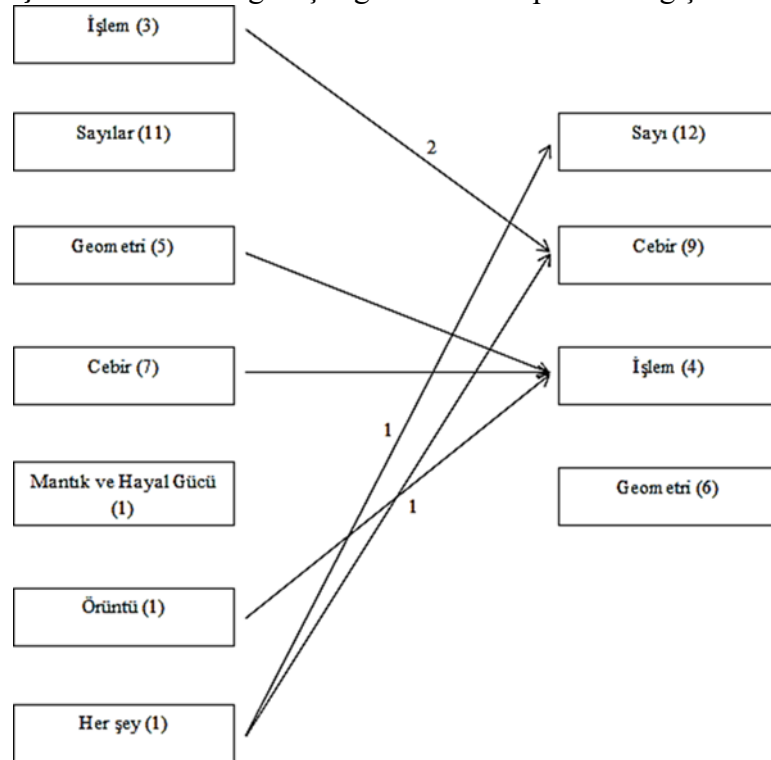
Verilen diyalogda görüleceği gibi, öğrencinin matematiği tanımlamasındaki değişim üzerinde yaptığı çalışmanın etkisi açıkça görülmektedir. Öğrenci çalışma öncesinde matematiği terim olarak tanımlarken çalıştığı ve araştırma yaptığı matematikçi Hypatia

olduğu için matematiği tanımlama ispat yapılan bir alan olarak değiştirdiğini söylemektedir.

Matematik İçerikleri

Öğrencilere sorulan bir başka soru matematiğin nelerden oluştuğu sorusu olmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinde kullandıkları ifadeler ayrı ayrı seçilerek Şekil 2’de gösterilmiştir. Burada sol tarafta öğrencilerin verdiği cevaplardan sağ taraf sadece cevaplarını değiştirdikleri bölüme ok ile gösterim yapılmıştır. Öğrenci cevapları incelendiğinde cevapların çalışma öncesinde 7 farklı kategoriye dağıldığı, çalışma sonrasında ise sadece 4 farklı kategoriden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin çalışma öncesinde matematiğin nelerden oluştuğu sorusuna verdiği cevaplardan “mantık ve hayal gücü”, “örüntü” ve “her şey” cevaplarının çalışma sonrasında verilmediği görülmektedir. Çalışma öncesi ve çalışma sonrası ortaya çıkan cevapların öğrenci sayısından daha fazla olmasının sebebi öğrencilerin birden fazla farklı kategoride cevap vermesidir. Bazı kategorilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrasında uyumsuz gibi görünmesinin sebebi bazı öğrencilerin verdiği cevapları değiştirmeden çalışma sonrasındaki cevaplarına farklı bir kategoriye daha eklemelerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin “geometri” cevabı çalışma sonrasında 1 azalmış gibi görünürken artmasının sebebi iki öğrencinin çalışma öncesi verdiği cevaplara fazladan geometri cevabını da eklemiş olmasıdır. “mantık ve hayal gücü” cevabı hem azalmamış görünüp hem de çalışma sonrasında yer almaması, bu cevabı veren öğrencinin verdiği diğer cevapları değiştirmeden sadece çalışma sonrasında “mantık ve hayal gücü” cevabını kullanmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Sayılar bölümünden çalışma sonrası sayılar ile ilgili kısma giden bir ok olmamasının sebebi ise çalışma öncesi bu cevabı veren öğrencilerin yine çalışma sonrasında aynı cevabı vermelerinden kaynaklanmaktadır.

Şekil 2. Matematiğin içeriğine dair cevaplar ve değişimleri



Öğrencilerin çalışma öncesinde verdikleri toplam 29 cevap içerisinde 11 kez ile en fazla

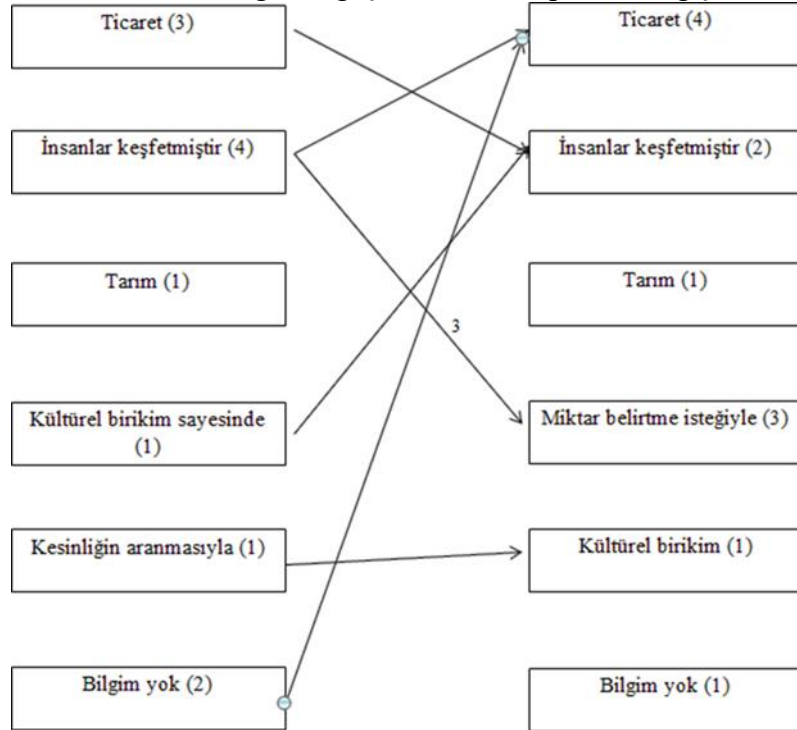
“sayılar” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bu da öğrencilerin matematiği sayılarla ilişkilendirmelerinin doğal bir sonucudur. Öğrencilerin verdiği diğer cevaplar içerisinde “harfler/semboller/cebiri” ifadesi ise 7 kez ile tekrar eden bir başka ifadedir. Çalışma sonrası cevaplara bakıldığında öğrencilerin cevaplarının içerisindeki “sayılar” ifadelerinin tüm öğrenciler tarafından söylenen tek kategori olduğu görülmektedir. Az da olsa “semboller/harfler/cebiri” ifadelerinin sayısının arttığı görülmektedir. Çalışma öncesi cevaplarını değiştirmeden fazladan “cebiri” cevabını veren iki öğrenci de Harezmi’nin hayatını anlatan grupta yer almaktadır.

Yine Hypatia ile ilgili dijital öykü hazırlayan gruptaki öğrencilerden Ö12 çalışma öncesinde soruya cevap olarak “her şeyden...” şeklinde cevap vermişken, çalışma sonrasında “Sayılardan, harflerden.” şeklinde cevap vermiştir. Aynı gruptaki Ö7 kodlu öğrenci ise hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında Hypatia kendi araştırdığı matematikçi olmasına rağmen “sayı, harf ve şekillerden...” şeklinde cevap vermiştir.

Matematiğin İşlevi ve Kullanım Alanları

Sorunun ilk kısmında öğrencilere matematiğin nasıl ortaya çıkmış olabileceği sorulmuş ve öğrenci cevapları incelendiğinde “bilgim yok.” şeklinde cevap veren 2 öğrenci dışında 5 farklı cevap verildiği görülmüştür.

Şekil 3. Matematiğin doğuşuna dair cevaplar ve değişimleri

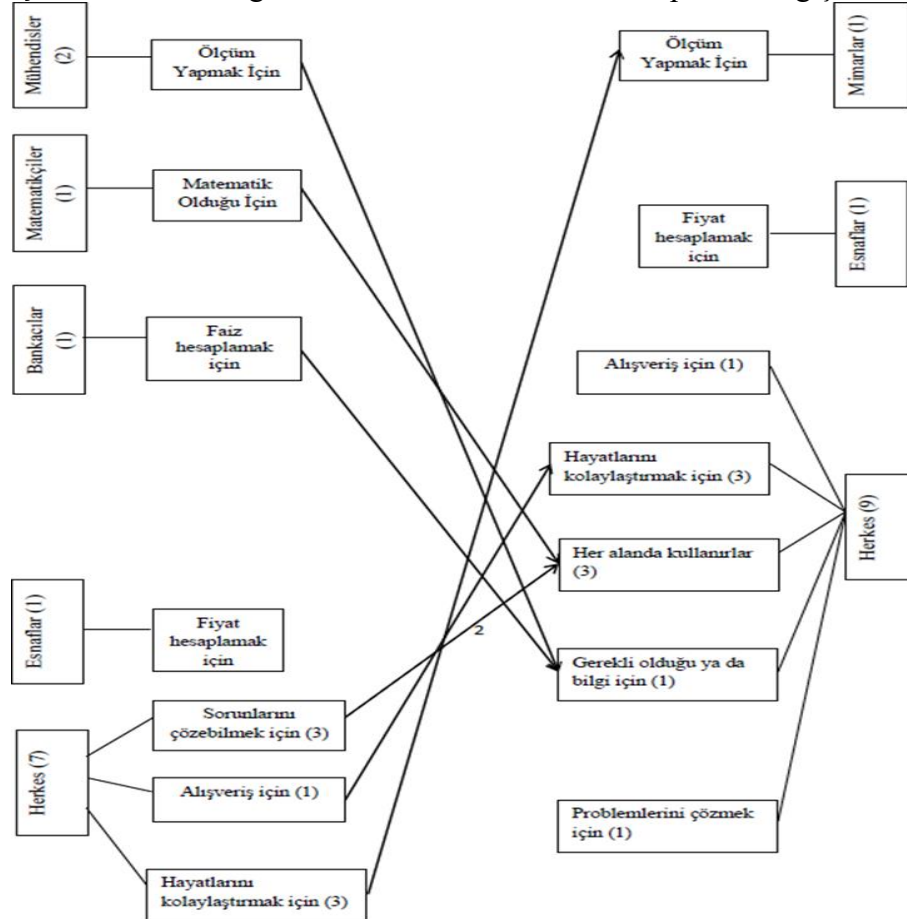


Öğrencilerin matematiğin çıkış noktası ile ilgili ortak bir fikirlerinin olmaması matematiğin nasıl bir bilim dalı olduğunu ve ne için kullanılabileceğini de bilmediklerini göstermektedir. Öğrencilerin çalışma öncesi verdikleri cevaplarda dikkat çeken önemli bir nokta ise öğrencilerin matematiğin çıkış noktası ile ticaretin gelişimini birlikte düşünmüş olmalarıdır. Öğrencilerin matematiğin günlük hayatta ne işe yaradığı sorusuna da ticaret üzerinden cevap vermeleri matematik ile ticareti ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Örneğin

Ö12 kodlu öğrenci matematik nasıl ortaya çıkmıştır sorusuna “para buldukça ortaya çıkmıştır.” derken, matematik günlük hayatla ilişkili midir sorusuna “herhangi bir yere gittiğimizde para verip aldığımızda kasadaki kişi bize fiyatı söylüyor, bunda matematik var mesela.” şeklinde cevap vermiştir. Aynı şekilde Ö11 kodlu öğrenci matematik nasıl ortaya çıkmıştır sorusuna “matematik bence insanların alışverişleri kolaylaştırmak için matematiği oluşturmuşlardır.” şeklinde cevap verirken, matematik günlük hayatla ilişkili midir sorusuna “mesela alışverişte elma alıyorum ve onun kilogramını, para hesabını bilmek için matematik hayatımıza girmiş olur.” şeklinde cevap vermiştir. Bu öğrencilerin matematiği alışveriş veya ticaret ile ilişkilendirmeleri, öğrencilerin matematiğin ilk çıkış noktası üzerindeki fikirlerine de yansımıştır.

Öğrencilerin sorunun ilk kısmına verdikleri cevaplar çalışma öncesi ve çalışma sonrası birlikte incelendiğinde öğrencilerin cevaplarında karmaşık şekilde değişiklikler olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 12 öğrenciden 8’inin cevabını değiştirdiği görülmektedir. Cevabını değiştirmeyen 4 öğrenciden biri çalışma öncesinde ve sonrasında matematiğin doğuşunu tarımla ilişkilendirmiş bir öğrenci ise hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında matematiğin doğuşuyla alakalı bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Cevaplarını değiştirmeyen diğer iki öğrenci ise matematiğin doğuşunu ticaret ile ilişkilendirmiştir. Cevaplarını değiştiren öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin cevaplarını değiştirmelerinin üzerinde yaptıkları çalışmanın aynı etkiyi yaratmadığı görülmektedir.

Şekil 4. Matematiğin kullanım alanlarına dair cevaplar ve değişimleri



Şekil 4'e göre öğrencilerin matematiğin ne işe yaradığı sorusuna 5 farklı şekilde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarının günlük hayatı kolaylaştırmaya, daha kolay hesap yapmaya ve alışveriş/ticareti hesaplama cevaplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışma sonrasında öğrencilerin cevaplarında çok büyük değişiklikler olmazken alışveriş/ticaret hesabı yapmaya yarar cevaplarının sayısının azalıp günlük hayatı kolaylaştırmaya yarar cevaplarının artması ise dikkat çekici bir noktadır. Buradan öğrencilerin yaptığı çalışmalardan matematiğin ticaret dışında günlük hayatın diğer alanlarını kolaylaştırmaya yaradığını fark ettirdiği sonucu çıkmaktadır. Örneğin Ö10 kodlu öğrenci çalışma öncesi “matematik mesela bir esnaf dükkanında fiyatı belirlerken kullanılır.” derken, çalışma sonunda aynı soruya “sayılarla ilgili işlerimizi kolaylaştırır. Günlük hayattaki işlerimizi kolaylaştırır.” şeklinde cevap vermiştir. Aynı öğrenci ile yapılan görüşmede ise dijital öyküleme sayesinde Ömer Hayyam'ın Celali Takvimi yaptığını ilk kez duyduğunu, matematiğin takvim yapımında da kullanıldığını öğrendiğini vurgulaması, çalışma sonrası matematiğin işe yaradığı alanlar hakkındaki fikirlerini değiştirdiğini göstermektedir.

Öğrencilere matematiğin kimler tarafından yapıldığı ve ne için yaptıkları sorulmuş ve verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Sorunun ilk kısmında öğrenciler 5 farklı kategoride cevap vermişken en çok cevabın hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında “herkes” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çalışma öncesi cevaplarında çeşitlilik gözlenirken çalışma sonrası cevaplarında sadece 3 farklı cevabın olması ise dikkat çekicidir. Mühendisler, Bankacılar, matematikçiler gibi cevaplar çalışma sonrasında öğrenci cevapları içerisinde görülmemektedir. Öğrencilerin matematiği matematikçilere özel bir çalışma alanı olarak görmemesi, çalışma sonrası ise fikirlerinin değişmediği “herkes” cevabının artmasından anlaşılmaktadır.

Matematiğin ne için yapıldığı sorusuna verilen cevapların örnekler şeklinde verildiği ve çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Çalışma öncesi verilen cevaplardan “faiz hesaplar için” ve “matematik olduğu için” cevapları çalışma sonrasında yer almazken, “gerekli olduğu için ya da bilgi için” cevabının sadece çalışma sonrasında verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin çalışma öncesinde matematiğin ne için yapıldığı soruna verdikleri cevapların örnekler şeklinde olduğu ve çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin cevapları detaylı incelendiğinde yedi öğrencinin matematiğin ne için yapıldığı sorusuna verdikleri cevabı değiştirdiği görülmektedir. Ö9 kodlu öğrenci çalışma öncesinde soruya “mühendisler binayı ölçmek için, bankada faiz hesaplamak için” derken çalışma sonrasında ise “matematiği insanlar gerektiği için kullanırlar ya da bilgi için.” şeklinde cevaplamıştır. Dolayısıyla burada görünen uyumsuzluğun sebebi aynı öğrencinin çalışma öncesinde farklı iki kategoride cevap verirken çalışma sonrasındaki düşüncelerinin bir kategoride birleşmesinden kaynaklanmaktadır. Ö9 kodlu öğrenci Hypatia ile ilgili hazırlanan dijital öyküleme çalışma grubundadır ve öğrencinin cevabındaki değişimde bu çalışmanın etkisi görülmektedir. Ö5 kodlu öğrenci çalışma öncesi “matematikçiler matematiği birçok şey için yaparlar, matematik olduğu için yaparlar. Aslında matematiği herkes yapar bazıları matematik olduğu için bazıları ise bilmeyerek de olsa yapar.” şeklinde cevaplamışken çalışma sonrasında “matematiği herkes yapar, her türlü iş için yapar.” şeklinde cevaplamıştır. Ö7 kodlu öğrenci ise çalışma öncesinde “insanlar hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için yapar...” şeklinde cevaplarırken çalışma sonrasında “matematiği herkes her alanda gerekli olduğu için yapar.” şeklinde cevaplamıştır. Burada öğrencilerin cevaplarındaki değişimle birlikte dikkat çekici olan bir başka nokta ise cevapları değişen 3 öğrencinin de aynı grupta olmasıdır. Hypatia'nın hayatı ile ilgili dijital öykü hazırlayan bu grup, hazırladıkları dijital öyküde

Hypatia'nın bilgiye olan bağlılığına vurgu yapmışlar ve bunu ön plana çıkarmışlardır. Yine Ö7 kodlu öğrenci Hypatia'nın hayatında kendisini en etkileyen kısmın bilgiye olan bu bağlılığın olduğunu belirtmiştir.

Matematiğin Etkileşimde Olduğu Alanlar

Tablo 6'da öğrencilerin matematiğin etkileşimde olduğunu düşündükleri alanlar ve bu alanların öğrenciler tarafından belirtilme sayıları gösterilmiştir. Çalışma sonrası öğrenciler tarafından belirtilen alanların sayısının artması hemen göze çarpmaktadır.

Tablo 6. Matematiğin etkileşimde olduğu alanlara yönelik öğrenci görüşleri

Kategoriler	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası
Mimari	2	3
Bankacılık	1	-
Ticaret	4	1
Tıp	4	1
Teknoloji	1	2
Öğretim	3	1
Astronomi	1	1
Mühendislik	1	3
Bilim	1	2
Bilgisayar	1	1
Fizik	1	3
Her alan	1	5
Tarih	-	1
Coğrafya	-	2
Fen Bilimleri	-	1
Meteoroloji	-	1
Bilmiyorum	-	1

Öğrencilere matematiğin gelişimiyle birlikte en çok hangi alanların geliştiğini düşündükleri sorulmuş ve öğrencilerin matematikle alakası olduğunu düşündükleri diğer alanlar saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler çalışmadan önce bu soruya 12 farklı şekilde cevap verirken, çalışmadan sonra 15 farklı şekilde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde sadece 1 öğrencinin cevabını hiç değiştirmedeği görülmektedir.

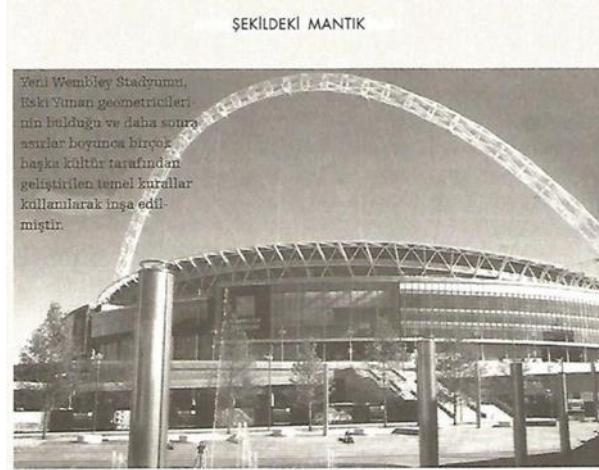
Öğrencilerin verdikleri cevaplara karşılaştırmalı bakıldığında ticaret, tıp ve öğretim cevaplarındaki azalma hemen göze çarpmaktadır. Çalışma öncesinde öğrencilerin matematiğin gelişimiyle en çok geliştiğini düşündükleri alanlar da yine sırasıyla tıp, ticaret ve öğretim şeklinde olmuşken bu cevapların azalması dikkat çekicidir. Çalışma öncesinde tıp cevabı veren 4 öğrenciden sadece Ö6, çalışma sonrasında cevapları içerisinde yine tıp kelimesini kullanmıştır. Yine çalışma öncesi Ticaret cevabı veren 4 öğrenciden ve Öğretim cevabı veren 3 öğrenciden sadece 1'i çalışma sonrası cevaplarında ticaret ve öğretim kelimelerini kullanmıştır. Ö11 kodlu öğrenci çalışma öncesinde cevabında "en çok para verirken ve öderken kullanıyoruz. Bunda gelişim gösterilmiştir. Derslerde soru çözümlerinde kullanılıyor. Bu yüzden bu alanlarda gelişim gösterilmiştir." derken çalışma sonrası "alım satım yaparken bir de derslerde." şeklinde cevaplamıştır.

Öğrencilerin cevaplarında mimari, teknoloji, mühendislik, bilim, fizik ve her alanda cevaplarının ise arttığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda bu alanlardaki cevapların sayısının artması öğrencilerin çalışma öncesinde veya çalışma sırasında matematik

ile diğer alanlar arasındaki ilişkiyi gördükleri göstermektedir. Aynı grupta çalışan ve aynı matematikçinin hayatıyla ilgili dijital öykü hazırlayan gruptaki öğrencilerin cevaplarının farklılık göstermesi ise bazı öğrencilerin de bahsettiği gibi çalışmanın araştırma kısmının sadece birkaç kişi tarafından yapıldığını ve öğrencilerin matematikçilerin hayatlarını araştırma kısmı üzerinde pek fazla durmadıklarını düşündürmektedir.

Uygulama sırasında araştırmacı tarafından, gruplar hakkında dijital öykü hazırlayacakları matematikçiyi seçtikten ve araştırma yaptıktan sonra o matematikçinin hayatı ve çalıştığı araştırma alanının önemini ile ilgili notlar vermiş ve bu notlardan faydalanmalarını istemiştir. Örneğin Hypatia'nın hayatı ile ilgili dijital öykü hazırlayacak olan gruba aşağıdaki resmin de olduğu bilgi sayfası verilmiştir.

Resim 1. Öğrencilere araştırma için verilen kitap sayfası örneği



Resim 1’de Wembley Stadyumu gibi inşaların eski Yunan geometricilerinin bulduğu ve diğer kültürler tarafından geliştirilen kurallar yardımıyla yapıldığından bahsedilmektedir. Dolayısıyla bu gruptaki öğrencilerden çalışma sonrasında cevaplarında bu bilgiyi özümsemiş olmaları beklenmektedir. Örneğin Ö5 kodlu öğrenci çalışma öncesi cevabında “bence en çok fizik, tıp gibi alanları etkilemiştir çünkü bunlarda matematiğin en çok kullanıldığı alanlardır.” demişken çalışma sonrasında “mimarlık, fiziki mühendislik ve fen bilimleri.” şeklinde cevap vermiştir. Yine aynı grupta olan Ö9 kodlu öğrenci çalışma öncesinde “bence mimari alanda, bankalarda, marketlerde.” şeklinde cevap verirken çalışma sonrası soruyu “fizik, mühendislik, meteoroloji, mimarlık vb. gibi.” diyerek cevaplamıştır. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında çalışma sonrası cevaplarının çalışma öncesine göre farklılıklar gösterdiği ve bu farklılıkların grup olarak yaptıkları çalışma sonucu olduğu söylenebilir.

Benzer durumun Harezmi'nin hayatı ile ilgili dijital öykü hazırlayan grup için de geçerli olduğu görülmektedir. Çalışma öncesi soruya “tıp, öğretim, mimarlık gibi alanlarda çok kullanılır. Çok etkisi vardır.” şeklinde cevaplayan Ö2, çalışma sonrasında “bilim, astronomi, fizik, teknoloji, coğrafya.” diyerek cevap vermiştir. Aynı gruptaki Ö4 kodlu öğrenci ise çalışma öncesi soruya “bence matematik geliştikçe matematikle alakası olan dersler de gelişmiş olabilir.” şeklinde cevap verirken çalışma sonrasında “bilgisayar” diyerek cevap vermiştir.

Grup içinde bazı öğrencilerin gruptaki diğer öğrencilere göre cevaplarının farklılıklar göstermesi, öğrencilerin görüşmede bahsettikleri gibi her öğrencinin araştırma sürecine etkin bir şekilde katılmadığını gösteren bir başka unsurdur. Öğrencilerin çalışma süresince yine

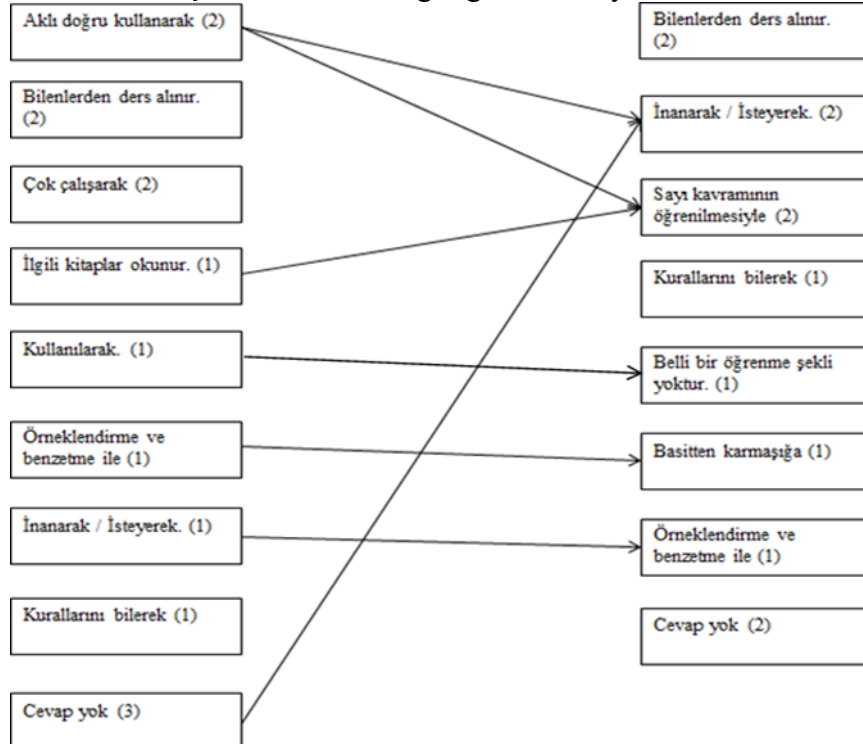
görüşmede bahsettikleri gibi iş bölümü yapmaları, bilgisayarı etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin sadece programı kullanmaya ve resim, müzik ve yazı eklemeye odaklanarak içeriği kaçırmış olabileceklerini de göstermektedir.

Matematik Öğretimi

Öğrencilere matematiği herkesin öğrenip öğrenemeyeceği sorulmuştur. Çalışmaya katılan 12 öğrenciden 10'u matematiği herkesin öğrenebileceğini 2 öğrenci ise matematiği herkesin öğrenemeyeceğini düşünmektedir. Bu öğrencilerden Ö3 “bazen çok çalışsanız da matematiği öğrenemezsiniz.” derken Ö7 ise “zihinsel engelli arkadaşlarımız matematiği öğrenemezler.” şeklinde cevap vermiştir. Çalışmadan sonra öğrencilerin cevapları karşılıklı incelendiğinde çalışmadan önce herkesin matematiği öğrenebileceğini düşünen öğrencilerin çalışmadan sonra da herkesin matematiği öğrenebileceğini düşünmektedir. Bu öğrencilerin herkesin matematiği öğrenebileceğini söylerken buna sebep olarak ortaya koydukları sebeplerin çalışmadan önce ve çalışmadan sonra çok az değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu da çalışmanın öğrencilerin buradaki düşünceleri üzerine etkisinin olmadığını göstermektedir. Çalışmadan önce herkesin öğrenemeyeceğini söyleyen iki öğrenci çalışmadan sonra herkesin öğrenebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin verdikleri cevaplarda düşüncelerinin neden değiştirdiklerini belirtmedikleri görülmektedir.

Öğrencilere matematiğin nasıl öğrenildiği sorulduğunda verilen cevapların sayısının hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında dağınıklık gösterdiği Şekil 5'te görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarındaki değişim incelendiğinde bazı cevapların çalışma sonrası verilmediği için karşılığının olmadığı görülmektedir. Örneğin çalışma öncesi verilen cevaplardan “çok çalışarak” cevabını veren iki öğrenci, çalışma sonrası verdiği diğer cevapları değiştirmiş fakat “çok çalışarak” cevabını kullanmamıştır.

Şekil 5. Matematiği öğrenmenin yolları



Öğrencilerin matematiğin nasıl öğrenileceği konusunda cevaplarının farklılıklar göstermesi öğrencilerin kendi öğrenme şekillerini düşünerek cevap verdiklerini göstermektedir. Soruya verilen cevaplara bakıldığında çalışarak, matematikle ilgili kitaplar okunarak, akıl kullanılarak ve kullanılarak cevaplarının çalışma sonrasında verilmediği görülmektedir. sayı kavramının öğrenilmesiyle, belli bir öğrenme şekli yoktur ve basitten karmaşığa cevapları ise çalışma öncesinde verilen cevaplar arasında yer almazken çalışma sonrasında öğrenciler tarafından verilen cevaplar arasındadır.

Öğrencilerin cevapları derinlemesine incelendiğinde çalışma öncesinde 3 öğrencinin sorunun bu kısmına cevap vermediği, çalışma sonrasında ise bu öğrencilerden birinin soruyu cevapladığı görülmektedir. Soruya cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde 3 öğrencinin cevaplarını değiştirmedeği görülmektedir. Cevaplarını değiştirmeyen Ö1 ve Ö11 kodlu öğrenciler, matematiğin bilen bir kişinin öğretmesiyle öğrenilebileceği düşüncesini hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında yansıtmışlardır. Örneğin Ö1 kodlu öğrenci çalışma öncesinde “matematik öğrenmek için ilk önce matematik bilen bir kişinin bize matematiği öğretmesi gerekir.” derken çalışma sonrasında “matematiği iyi bilenlerden öğrenebilir.” şeklinde cevap vermiştir. Çalışmaya katılan diğer öğrenciler ise sorunun bu kısmına verdikleri cevapları çalışma sonrasında değiştirmişlerdir. Örneğin Ö7 kodlu öğrenci çalışma öncesinde “okullarda matematik 1.sınıftan itibaren okul hayatımızın sonuna dek gördüğümüz derstir. Matematik görerek, duyarak ve kullanılarak öğrenilir.” derken çalışma sonrası cevabını “matematiği okula gelmeyen bir kişi de öğrenebiliyorsa belli bir öğrenme şekli yoktur.” şeklinde değiştirmiştir. Aynı gruptaki öğrencilerin cevaplarındaki farklılıklar olması, öğrencilerin cevaplarını değiştirmelerine rağmen bu değişikliklerin sebebinin yapılan çalışma olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin, matematikçilerin hayatlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalarda ve hazırladıkları dijital öykülerde matematiğin öğrenilme şekliyle ilgili bir bilgi olmaması ve öğrencilerin araştırmaları gruptaki birkaç öğrenci dışında yüzeysel olarak yapması da öğrencilerin bu konu üzerindeki fikirlerini etkilememiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin matematik tarihini, dijital öyküleme yöntemiyle hazırlarken üzerinde çalıştıkları matematikçilerin hayatlarını, karşılaştıkları zorlukları, hangi problemlerle neden uğraştıklarını öğrendikleri görülmüştür. Birçok araştırmacı da dijital öyküleme ile öğrencilerin araştırma yapma fırsatı bularak yeni şeyler öğrenebileceğini söylemektedir (Kildan ve Incikabi, 2015; Ohler, 2008; Schiro, 2004; Ware, 2006).

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında matematik nedir sorusuna verilen cevapların öğrenciler arasında farklılıklar göstermesi, öğrencilerin matematiğin tanımını yapmakta zorlandığını göstermektedir. Öğrenci cevapları grup içinde karşılaştırmalı incelendiğinde bazı öğrencilerin cevapları değişirken bazılarının değişmediği görülmüştür. Buradan öğrencilerin yaptıkları çalışmaların öğrenciler üzerinde aynı etkiyi yaratmadığı söylenebilir. Kaplan ve diğerleri (2014), üstün yetenekli 28 öğrenci ile yürüttüğü üstün yetenekli öğrencilerin matematik kavramına yönelik algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmada, öğrencilerin 16 farklı metafora sahip olduklarını bulmuştur. Bu çalışmada da matematik denildiğinde akla gelen birçok kavramın olabileceği benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin matematiğin çıkış noktası ile ticaretin gelişimini birlikte düşünmüş olmaları, öğrencilerin matematiğin günlük hayatta ne işe yaradığı sorusuna verdikleri cevaplara da yansımıştır. Öğrenciler matematiğin ne işe yaradığı sorusuna çoğunlukla ticaret

üzerinden cevap vermişlerdir. Bu düşünce öğrencilerin matematiği alışveriş hesabı olarak görmelerinin sebebi olarak söylenebilir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların çalışma sonrası çok değişmemesi öğrencilerin de belirttiği üzere grupla yapılan çalışma sebebiyle öğrencilerin araştırmaları gereken matematikçileri araştırmaması, araştırma kısmını grupta bir veya iki öğrencinin yapması gösterilebilir.

Öğrencilerin hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında matematiğin nelerden oluştuğu sorusuna en fazla sayılar/rakamlar cevabını vermeleri de matematiği en fazla sayılar ile ilişkilendirmelerinin doğal bir sonucudur. Çalışma sonrasında Sayılar/Rakamlar cevabının azaldığı, semboller/harfler/cebir ifadelerinin ise arttığı görülmektedir. Bunun sebebinin ise gruplardan birinin Harezmi'nin hayatını anlatan bir dijital öykü hazırlaması gösterilebilir. Kayaaslan (2006), çalışmasında öğrencilerden bir kısmının matematiğin doğal olayları sayılarla açıklayan bir bilim olduğuna ancak sadece sayılarla uğraşmadığına, bir bölümü ise sadece sayılarla uğraştığına inanmaktadır. Öğrencilerin matematik denildiğinde akıllarına sayılar gelmesi ve matematikçileri sayılarla uğraşan insanlar olarak görmeleri çalışmanın sonuçları açısından benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonrasında matematiği, matematikçilerin çalıştığı özel bir alan olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin matematiğin gelişimiyle birlikte en çok geliştiğini düşündükleri alanlar sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde çalışma öncesinden verdikleri cevapların çalışma sonrasında değiştiği görülmektedir. Özellikle tıp, ticaret gibi cevapların sayısı azalmış, mimari, mühendislik bilim, fizik gibi cevapların sayısı artmıştır. Aynı grupta çalışmasına rağmen öğrencilerin cevaplarında farklılıklar olması ise çalışmanın araştırma kısmının sadece belli öğrenciler tarafından yapılmasından kaynaklanmaktadır. Grupla birlikte yürütülen bu çalışmada, görev paylaşımında yaşanan sıkıntılar ve öğrencilerin araştırma kısmında bağımsız çalışmalarından kaynaklanan problemler, sadece bazı öğrencilerin fikirleri üzerinde etki görülmesine sebep olmuştur. Yine öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde görev dağılımı yaptıklarını, bilgisayar kullanmayı daha iyi bilen öğrencilerin sadece dijital öykü programının kullanımına odaklanarak içeriği kaçırmış olabileceklerini göstermektedir. Kayaaslan (2006), çalışmasında 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun matematiğin diğer bilim dallarının gelişmesine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında matematiğin ne işe yaradığı sorusuna verdikleri cevapların günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmeye ve alışveriş cevabı üzerine yoğunlaşması yaptıkları çalışmanın öğrencilerde var olan matematiğin günlük hayatla ilişkisi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin matematiği herkesin öğrenebileceğine dair düşüncelerinin de çalışma öncesi ve sonrasında değişiklik göstermediği görülmektedir. Matematiğin ne için yapıldığı sorusuna verilen cevapların çalışma sonrası değişmesi, cevaplarını değiştiren öğrencilerin aynı grupta olması ise dikkat çeken bir başka noktadır. Bu grup dijital öykülerinde Hypatia'nın hayatını, bilgiye olan bağlılığının üzerinde durarak anlatmışlardır. Uysal ve Haser (2018), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin matematiğe dair inançlarını araştırmış ve öğrencilerin matematiğin matematiği yararlı ve günlük hayatı kolaylaştırdığına inandıklarını ortaya koymuşlardır. Sert (2012), yaptığı araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin matematiği daha çok insan hayatını kolaylaştıran bir ders olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Uçar ve diğerleri (2010), ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematikte başarılı olmak için zeki olmak gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin matematiğin nasıl öğrenildiği sorusuna verdikleri cevapların ise çalışma

öncesinde ve sonrasında dağınıklık gösterdiği görülmektedir. Burada öğrencilerin kendi öğrenme şekillerini düşünerek soruya cevap verdikleri düşünülmektedir. Aynı gruptaki öğrencilerin cevaplarında farklılıklar olması, öğrencilerin düşünceleri üzerinde yaptıkları çalışmaların etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin matematikçilerin hayatlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalarda ve hazırladıkları dijital öykülerde buna dair bilgilerin olmaması ve öğrencilerin araştırmaları gruptaki birkaç öğrenci dışında yüzeysel yapmaları, öğrencilerin bu konu hakkında fikirlerinin değişmemesine sebep olarak gösterilebilir. Kayaaslan (2006) yaptığı çalışmayla 4. ve 5.sınıf öğrencilerin büyük çoğunluğunun matematiği bazılarının daha kolay anladığını ve herkesin matematiği öğrenemeyeceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen sonuçların bu açıdan farklı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Baki, A. (2014). *Matematik Tarihi ve Felsefesi*. Pegem: Ankara.
- Başbüyük, K. (2012). *Matematik Tarihinin Matematik Derslerinin Öğretiminde Kullanılması: İbrahim Hakkı Perspektifi ve Babil Yöntemi Örneği*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bayam, S. B. (2012). *İlköğretim matematik eğitiminde öğrencilerin matematik tarihi bilmelerinin matematiğe yönelik başarı ve tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning and Leading with Technology*, 32(4), 46–49.
- Burns, B. A. (2010). *Pre-service teachers' exposure to using the history of mathematics to enhance their teaching of high school mathematics*. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: The Journal*, 4, 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ğ., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, M. D. (2006). The Role of the History of Mathematics in Middle School.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17–22.
- Combs, M., & Beach, J. D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47(6), 464–471.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fauvel, J. & Van Maanen, J. (Eds.) (2000). *History in mathematics education-The ICMI study*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Frank, M. L. (1988). Problem solving and mathematical beliefs. *Arithmetic Teacher*. 35(5), 32-34.
- Genç, M., & Karataş, İ. Matematik Tarihinin Matematik Öğretimine Entegrasyonu: Hârezmi'nin Tam Kareye Tamamlama Yöntemi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 219-230.
- Georgiou, I. (2010). A week with secondary mathematics through history and culture. *Society for Research into Learning Mathematics*, 30(3), 43.
- Gönülateş, F. O. (2004). *Prospective teachers' views on the integration of history of mathematics in mathematics courses*. [Unpublished master's thesis], Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gulikers, I. ve K. Blom, 2001. „A historical Angle“ a Survey of Recent Literature on the Use

- and Value of History in Geometrical Education*, Educational Studies in Mathematics, 47, 223-258.
- Gürsoy, K. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik İlişkin inanç ve Tutumlarının İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Hare, A. Y. M. (1999). *Revealing what urban early childhood teachers think about mathematics and how they teach it: Implications for practice* [Doctoral dissertation], University of North Texas).
- Hull, G. A., & Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43–81.
- Jankvist, T. (2009). A Categorization Of The „Whys“ and „Hows“ Of Using History In Mathematics Education.
- Jonassen, D. H. (2003). Designing researchbased instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267–296. doi:10.1023/A:1024648217919
- Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kildan, A. O., & Incikabi, L. (2015). Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education 3-13*, 43(3), 238-248.
- Lewis, K. C. (2016). *Ethnomathematics meets history of mathematics: A case study* [Unpublished Doctoral dissertatio]. Texas A&M University, USA.
- Liu, H. (2003). Do Teachers Need to Incorporate the History of Mathematics in Their Teaching?, *Connecting Research to Teaching*, 96, 6 , 416-421.
- Marshall, L.G. (2000). *Using History of Mathematics to Improve Secondary Students Attitudes Toward Mathematics* [Unpublished Doctoral Thesis] Illinois State University, USA.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. HarperCollins College Publishers.
- Nasibov, F., & Kaçar, A. (2005). Matematik ve Matematik Eğitimi Üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt 13, No 2 , 339-346*.
- NCTM (National Council of Mathematics), 1998, *Historical Topics for the Mathematics Classroom*, Reston Publishing, Reston, VA.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 49-57.
- Robin, B. (2008). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol. 2)*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosa, D. (2013). *Intergrating History Of Mathematics Into The Mathematics Classroom*. Illinois State University, Mathematics Education.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.

- Sert, H. (2012). *Normal ve üstün zekalı öğrencilerin aldıkları matematik eğitimlerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi.
- Schiro, M. (2004). *Oral storytelling and teaching mathematics*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The elementary school journal*, 105(3), 289-304.
- Shara, J. (2013). *Benefits From Intergrating History Of Mathematics Into Teaching*. University Eqrem Cabej Faculty Of Natural Sciences Department Of Mathematics And Computer Sciences.
- Siu, M. K. ve Tzanakis, C.(2004). "History of Mathematics in Classroom Teaching --- Appetizer? Main Course? Or Dessert?". *Excerpt from 92 Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, Volume 3, No. 1-2 (2004), v – x.
- Swetz, F. (1994). *Learning Activities from the History of Mathematics*. The United States of America: J. Weston Walch, Publisher.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17–28. doi:10.1016/j.compedu.2004.08.013
- Uçar, Z. T., Pişkin, M., Akkaş, E. N., & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Uysal, N. K., & Haser, Ç. (2018). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Hakkındaki İnanışları. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computer & Education*, 59(2), 339–352. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.012
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Kanbolat, O. ve Baki, A. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihine yönelik düşünceleri*. 9. Matematik Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Zbiek, R. M., Heid, M. K., Blume, G. W., & Dick, T. P. (2007). Research on technology in mathematics education: A perspective of constructs. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1169–1208). Reston, VA: National Council of Teachers on Mathematics.
- Ware, P. D. (2006). From sharing time to showtime! Valuing diverse venues for storytelling in technology-rich classrooms. *Language Arts*, 84(1), 45–54.

Extended Abstract

Introduction

Students' rigid attitude towards learning mathematics may soften if it is taught that people in the past have discovered mathematics in order to solve problems and that they have experienced the same problems as themselves. The history of mathematics can be used as an

effective answer to the question of what it will do to know mathematics formed in students' minds (Gulikers & Blom, 2001; NCTM, 1998; Rosa, 2013; Siu & Tzanakis, 2004; Shara, 2013; Swetz, 1994). The way to effectively convey the history of mathematics to students is to make use of educational technologies. Digital storytelling is preferred among educational technologies because it reflects students' feelings and thoughts and creates their own scenarios (Robin, 2008). Students' researching the history of mathematics and preparing digital stories using their creativity will also enable us to see the effect of students on the nature of mathematics and the development of mathematical knowledge. In this direction, the aim of this study is to reveal the reflections of the digital storytelling process that middle school students take part on the nature of mathematics and their thoughts on the formation of mathematical knowledge.

Method

A total of 12 Middle School seventh grade students, including 7 girls and 5 boys, who are studying at a State Secondary School belonging to Kastamonu province, constitute the working group of the study. Students were determined in groups of four on a voluntary basis from three different seventh grade, whose academic achievements was grouped at the same levels by the school. The socio-economic levels of the students participating in the study show similar characteristics.

Purposeful sampling method was used in forming the study group. In this way, it is aimed to make in-depth research by selecting information-rich situations. 4 of the volunteer students who want to participate in the study were determined by the researcher. Students' views on the nature of mathematics and the birth of mathematical knowledge were taken. In the next meeting, students watched two pre-prepared digital storytelling examples, four minutes and one minute, for math class. After the students watched the videos, an informative presentation about digital storytelling prepared by the researcher was made. Each student was asked to choose two mathematicians from the list of mathematicians given to do research on his life. The students were given two weeks to research the lives of mathematicians. Then the works prepared by the students were multiplied and distributed within the group. The researcher aimed to enable students to learn about various mathematicians. One week after the prepared works were distributed in the group, students selected one of eight mathematicians to create digital stories about this mathematician's life.

Semi-structured interviews were conducted with nine of the twelve students after the students finished their studies. Thus, it was aimed to obtain detailed information about the experiences of the students throughout the process. The content analysis method was used in the analysis of the data obtained. The results from the students' responses were divided into small pieces, then these small pieces were combined into certain categories according to their common characteristics.

Results

According to the results, the answers given to the question of what is mathematics differ between the students before and after the study. In addition, students' thinking that trade is at the root of mathematics is reflected in their answers to the question of what mathematics does in daily life. Students associated mathematics more with numbers, geometry and algebra.

It is understood that students do not consider mathematics, both before and after study, as a special field in which mathematicians work. The answers given by the students to the question

of what mathematics does before and after the study are in the form of solving problems encountered in daily life and shopping. According to the answers given both before and after the study, students believe that mathematics can be learned by everyone.

In this study carried out with the group, problems such as the problems experienced in the sharing of tasks and the independent work of the students in the research part caused only some students to have an effect on their ideas.

Conclusion

While preparing the history of mathematics with the digital narrative method, the students learned the lives of the mathematicians they worked on, the difficulties they faced, what problems they were dealing with and why. Many researchers also say that with digital narration, students can learn new things by finding the opportunity to do research (Kildan & Incikabi, 2015; Ohler, 2008; Schiro, 2004; Ware, 2006).

According to the results, it was seen that the answers given to the question of what is mathematics both before and after the study differed. This shows that students have difficulty in defining mathematics. The students' approach to the development of commerce with the origin of mathematics is also reflected in the students' answers to the question of what mathematics does in daily life. Students mostly thought that math would be useful when trading.

The answers given by the students to the question of how mathematics is learned are scattered before and after the study. Here, it is thought that students answer the question by thinking about their own learning style. The differences in the answers of the students in the same group indicate that the study has no effect on the students' opinions on this subject. The lack of information about the students' researches about the lives of mathematicians and the digital stories they prepared, and the fact that the students do the researches superficially except for a few students in the group can be shown as the reason why the students' opinions on this subject do not change. Kayaaslan (2006) revealed that most of the 4th and 5th grade students understand mathematics more easily and they think that not everyone can learn mathematics. Therefore, it can be said that the results obtained in this study are different in this respect.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

**Opinions of School Administrators and Teachers Regarding Digital Content
and Skill-Assisted Transformation Targets in Learning Process***

**Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm Hedefleri
Hakkında Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri**

Ali İlker GÜMÜŞELİ^a, Saadet GARAN^b

Article Info/Makale Bilgi

History/Tarihçe:

Received/Alındı

20/09/2020

Revised/Düzeltildi

07/12/2020

Accepted/Kabul edildi

10/12/2020

Keywords:

Technology leadership,
digital content, technology
literacy.

ABSTRACT

This article was produced from a qualitative study conducted to gather the opinions of school administrators and teachers about "Digital content and skill-assisted transformation targets in learning processes", which is one of the objectives of MEB 2023 Education Vision. Seven school administrators, three assistant managers and 10 teachers were asked to answer the following questions: 1. What is the opinions of school administrators and teachers about digital content and skill-assisted transformation targets in learning processes? 2. What is the opinions of school administrators and teachers about their readiness for digital leadership? 3. What is the opinions of school administrators and teachers about the applicability of these goals in their schools? The study shows that the participants agreed that digitalization leads to easy access to information, personal development, and equal opportunities in education, and that the use of digital materials facilitates learning. However, the study also revealed a lack of technological infrastructure in existing schools, that school leaders lack technology leadership, and that time constraints and parents' indifference were seen as obstacles in reaching the targets. With this study, the observations and experiences of school administrators and teachers in the process of creating digital education and training culture can be a guide to support personal development of all educators as well as a source for original research topics.

* This study has been represented at 28th International Conference of Educational Sciences in 25-28 April 2019, Antalya, Turkey

^a Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aligumuseli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1471-6766

^b Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, saadetgaran@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

Anahtar kelimeler:

Teknoloji liderliği, dijital içerik, teknoloji okuryazarlığı.

ÖZ

Bu çalışma, 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinden olan, "öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri" hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yapılan bir nitel çalışmadır. Katılımcılar, İstanbul ili ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde bulunan okullardan gönüllülük esasına göre seçilmiş yedi okul yöneticisi, üç yönetici yardımcısı ve on sınıf öğretmeni. Çalışmanın amacına ulaşmak üzere şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri hakkındaki görüşleri nelerdir? 2.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen dijital liderliğe hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri nelerdir? 3.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okullarında bu hedeflerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir? Çalışmada, teknolojinin; bilgiye kolay erişimi sağlamasıyla kişisel gelişime olumlu katkıda bulunacağı, eğitimde fırsat eşitliğine olanak yaratacağı, dijital görsellerle öğrenmeyi kolaylaştıracağı, zamandan ve malzemedan tasarruf sağlayacağı konusunda olumlu görüşler ortaya konulmuştur. Ancak mevcut okullarda görülen alt yapı eksikliği, okul liderlerinin teknoloji liderliği yetersizliği, öğretmen tembelliği zaman kısıtlılığı ve velilerin ilgisizliği bu hedeflere ulaşmada engeller olarak saptanmıştır. Bu çalışma ile, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital eğitim ve öğretim kültürü yaratma sürecindeki gözlemleri ve deneyimleri, tüm eğitimcilere kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik bir rehber, aynı zamanda özgün araştırma konularına bir kaynak olabilecektir.

Cite as: Gümüşeli, A.İ., Garan, S. (2020). Opinions of school administrators and teachers regarding digital content and skill-assisted transformation targets in learning process: *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 4(2), 163-187.

Introduction

Today, the rapid development of technology has led to significant changes in organizational structures, processes, values, beliefs and systems. The effects of this development and change are increasingly being felt in education, as they have been in social, economic and cultural fields. According to Alkan (2011), the increase in transactions and the abundance of information brought about by competition between institutions and the rapid increase in production makes the speed, reliability and versatility of technology an important part of our lives. Education and technology are the two main factors that play a role in making the lives of individuals more effective. The individual uses these two main elements as a tool to dominate his natural and social environment. Education enables the individual to reveal the innate powers and abilities and to develop and grow a stronger, maturing and constructive life. The development of technology and the necessity of digital literacy, the globalization of education, the change and transformation in education policies have caused the increase of pressures in education and the increase of expectations from the school, pushing educational institutions into a ruthless competition. According to Weber (2006), the integration of schools with technology is an important change in education. Doğan and Seferoğlu (2015) expressed the effect of integration of education and technology on practitioners "The use of active employees in education and training has differentiated classical teaching practices and the roles of partners in the classroom."

According to Parlak (2017), the internet revolution and the rapid spread of PC ownership have created a "digital revolution" in education, as in many other fields. Education in the digital age offers opportunities and chances that have never been seen before. According to Jones (2011), we can now imagine a world where all people will be "connected". Whenever we want, we will be able to communicate with everyone and be influenced by them. We will even be able to learn and teach interactively. Through these universal connections, we will develop, learn, educate, sell or buy. In this way, we will be connected to each other with our machines. In other words, the concept of "far" on the Earth, where we can access our machines such as computers, security equipment, transportation vehicles and other smart systems from distances, has never been this "close" to human beings. Again, according to Parlak (2017) stated that sensitive societies and developed countries put digital education at the center of their education policies, the youth defined as "Generation Z" are active individuals of the digital age, and the processes of realizing the digital revolution of societies that have completed the transition from the industrial society to information society are more natural. He states that it is carried out on easy grounds, but developing countries have not made sufficient progress in these processes yet.

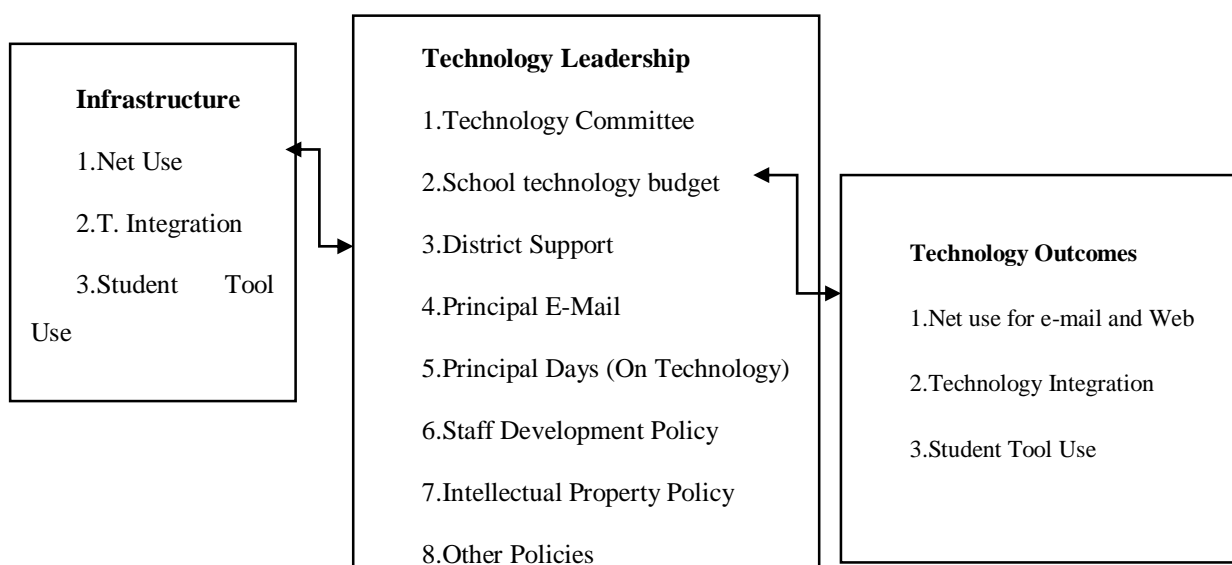
Statement of the Problem

Technological developments and the necessity of digital literacy, the globalization of education, changes and transformations in education policies have increased the pressures on education and the expectations of schools, resulting in ruthless competition among educational institutions. This situation leads the way for the development of new approaches to education and increases the complexity of the roles of school administrators and teachers. In 21. century organizations with strong economies recognized the importance of technology to increase their competitiveness with other countries. For this purpose, in order to have this power, they direct their societies to become information literate. With this understanding, digital managers and leaders who will manage the transformation and development in all units of national organizations in the 21st century have become more important. According to Alkan (2011), in this age determinations of societies level of development are scientific research and the result of technological products that they have produced.

More than half the world's population can be seen as internet users and even school age children are now smartphone users. Given that school age children can exhibit negative behavior when influenced by certain practices -such as internet addiction, child porn and sexual abuse -in which their perceptions are directed, the need for digital leadership is a must. That is why developed countries have begun to give the necessary importance to digitalization and are integrating technology into their education programs to increase the technology literacy of their society. In 1974, Paul Zurkowski, President of the American Information Industry Association, used information literacy for the first time in a document for the National Commission for Library and Information Science (NCLIS). He has proposed that individuals who are able to use information resources as information literates, they can resolve the problems that they encountered by using various information tools. According to Polat (2005), in this notion,

information literacy is expressed as the ability to access information and to benefit from the information. An individual who acquires information literacy will also learn how to learn information and knowledge that is being able to obtain required information, to know the methods and practices and to deal with problems. The notion of educational technology, which was first used in 1960, emerged with the inclusion of technology in educational applications. Previously, the notion of educational technology was expressed in different terms, for example, assistive tools, audiovisual tools, and teaching tools. According to Alkan (2011), “Educational technology has the most important role in the design, implementation, evaluation and development of learning and teacher.” Increases the quality of education by using a variety of teaching materials and techniques. Contributes to the emergence and development of students' creativity by making use of various learning environments. Enables personal learning through educational technology-based educational environments. Ensures the establishment of a modest education system in line with the strategies of national education. As Afshari, Bakar, Luan, Samah & Fooi (2009) expressed the ability of school principals to be able to use technology is extremely important in terms of achieving digital leadership in the three main applications; administrative practice, instructional practice and learning practices in education. Integration of technology and education which affects all parts of daily life makes it indispensable for school principals and teachers to have the necessary qualifications such as adapting the technology and skill-based transition. According to Yu and Durrington (2006), the positive developments in the current age of technology are the excellent technological products produced for educational purposes and the additional role given to school administrators to efficiently evaluate these new instructional products to use in their institutions. This situation highlights the importance of school leaders being role models for their students as good technology users. Technology leadership, introduced by Anderson and Dexter (2005), defines increasing efficiency in education through the use of communication technologies and information. Technology leadership in a school means making effective organizational decisions, policies, or actions. The use of information technology in this environment relates to the actions associated with the effective and efficient use of digital products by all school stakeholders. The use of information technology in a school involves also the budget, district support, grants, intellectual property policy, principal days (on technology), principal E-mail, a staff development policy and a technology committee.

Figure 1. Technology leadership model



When the elements outlined in the proposed technology leadership scheme are adapted to a school's operation, a number of technology-based outputs are obtained. These outputs, in parallel with the use of computers by school teachers and students for communication and institution networks for accessing information, integrating technology into the curriculum, and using scientific computer-based products that students can benefit from such as report preparation and simulations, for example in science or social sciences. Along with the development of educational technology, standards have been established for what school leaders, especially school principals, need to know and what to do. NETS-A (ISTE, 2002) standards is one of the latest recommendations. NETS- A standards have been developed by reviewing, interpreting and monitoring it by an advisory board, with input from experts and partner organizations. Initially named "Technology Standards for School Administrators" (TSSA) and launched in 2001, ISTE was integrated into NETS standards in 2002. NETS-A standards, which have been widely introduced since 2002, are divided into six sections as follows

1-Leadership and vision: This explains that technology leaders need to develop a shared vision for technology across the school and ensure the necessary resources, coordination, and climate.

2-Learning and teaching: This emphasizes cooperation, higher thinking and the creation of learning environments that support other student-centered methods.

2-Efficiency and professional practice: This is the need to evaluate the role of technology leaders in the academic and administrative uses of technology and to make decisions from this data.

4-Support, management and operations: Personnel planning of technology developers.

5-Measurement and evaluation: This covers various monitoring functions, but emphasizes technology-based techniques for evaluation and accountability.

6-Social, legitimate and ethical issues: This states that education leaders should work to ensure compliance with social, legitimate and ethical practices related to access equality, user security and technology use (Anderson & Dexter, 2005). As can be seen from the above definitions, NETS-A standards also characterize school leaders as leaders who will realize digital transformation in education. According to Taşkıran (2017), with the inclusion of the internet in life, democratization in access to information, electronic encyclopedias, dictionaries, digital private and public libraries, digital books, articles and archives, social networks, blogs and web pages are now a click away. This digital transformation is radically changing the access and sharing of information. While the digital transformation in the world is happening at this speed,

schools have difficulty keeping up with this speed. Considering this change, the 2023 Education Vision attaches importance to students' evaluation of information technologies as means of "producing", "providing solutions to problems" and "making their dreams come true" by using digital in education in order to raise students equipped with the skills required by the age. With this perspective, a project called "Digital Content and Skills Supported Transformation in Learning Processes" has been put forward. Consisting of two general goals and eleven objectives, the project focuses on technology, digital and digital content. According to Taşkıran (2016), creating and using digital content effectively and training teachers who have acquired a development culture are the key points to achieve other goals. Because digitalization is a product of the rapid development of information technologies, it affects humanity in all areas and even forces individuals to learn what is happening in the society and the world in which they live. In this transformation process in which the transition from the industrial age to the digital age is taking place, the question of how education-training institutions should approach this change and how should the necessary adaptation be achieved is becoming increasingly important. As a natural result of digitalization in daily life, the expectation of digital transformation in education is inevitable.

According to Alkan (2011), the benefits of digitization for education:

- Saves space and time in accessing information
- Provides primary source information.
- Ensures equality of opportunity with everyone benefiting from high standards of educational opportunities throughout the country
- Increases the quality of education by using a variety of teaching materials and techniques.
- Contributes to the emergence and development of students' creativity by making use of various learning environments.
- Enables personal learning through educational technology-based educational environments.
- Ensures the establishment of a modest education system in line with the strategies of national education.

The goals and objectives of the "Digital Content and Skill-assisted Transformation Targets in Learning Processes" in the 2023 Education Vision Document are provided in the table below:

Goal 1.

- a) A digital education and training content development system will be established with the participation of different actors and institutions in the Turkish Education System.
- b) A National Digital Content Archive will be established to present digital education and training materials to ensure quality standards.

Goal 1. Objective

1.A national digital content archive will be created to support all possible usage scenarios and content norms and quality standards.

2.A nationwide content development system will be established to support content diversity.

3.Teachers who have acquired a culture of using and developing digital content effectively will be trained and this culture will be spread in schools.

4.Digital materials and printed materials will be associated and spread, teachers will be provided with support materials for their effective use and digital materials will be used as main teaching materials.

5.Using digital contents, platforms will be provided where personalized learning experiences can be prepared.

6.A new generation of digital measurement materials supporting metacognitive skills will be developed to enable students to achieve the desired results in international exams such as PISA.

Goal 2.

a) Content will be developed for the development of digital skills and encouraged by supporting leading teachers who develop digital learning materials for teacher training.

b) Tools will be developed to measure and evaluate learning in these environments depending on the prevalence of the use of digital media and materials in learning.

Goal 2. Objectives

1.Access and acquisition of concepts such as secure internet, cyber security, cyber bullying and data security, which have become required of primary school courses, will be monitored and necessary improvements will be made.

2.Face-to-face in-service trainings will be organized for the teaching of algorithmic thinking of classroom teachers in a computer-free environment.

3.Coding and 3D design activities will be carried out with our students in order to provide them with production skills with informatics.

4.Content videos and online workshops will be developed to help our teachers improve themselves in digital education.

5.Face-to-face workshops will be given to teacher's interdisciplinary fields such as 3D designing, mathematics, science, physics, chemistry, biology, Turkish, social studies and geography. The purpose of the targets set by the Ministry and put into practice is to ensure equal opportunity of learning and teaching for students and teachers living anywhere in Turkey and for students to learn to cope in the wider world beyond their classroom walls (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

As can be seen from the above explanations, the 2023 Education Vision Document aims to

redesign the Turkish Education System to meet the needs of the digital world. Because, studies conducted in Turkey shows that it is difficult to say educational technology in schools is effectively used (Altun, 2009; Duman, 2007; Kuzu, 2007; Akbaba-Altun, 2004; Şişman-Esra,2010). Sağlam, Özüdoğru and Çıray (2011) 's research also finds out that a large proportion of the population in Turkey is school-age children. However, the success of Turkish students in international competitions such as PISA (Program for International Student Assessment), which aims to determine language, science, mathematics, problem solving, thinking and interpretation skills, is quite low. Also, according to Çavaş (2005), the "rapid learning" achieved through technology cannot be utilized because the possibilities of technology are not known enough, sufficient number of expert users cannot be trained and applications cannot be widespread with some obstacles. In order to new grown generation in training programs to adapt the information society in Turkey, science and basic competencies in technology, such as information and communication skills and the use of technology should be considered as necessary skills. As can be seen from these explanations, it is revealed that the technology, which is one of the important inventions of the age we are in, cannot be used sufficiently in the Turkish Education System. Although there are a certain number of studies on the necessity of using technology in education in the studies conducted in the literature, there is no study that takes into account the opinions of school administrators and teachers on this issue. According to Parlak (2017), "It takes years to compensate for the smallest mistake made in educational environments. Therefore, all configurations of teaching and learning in the education system should be planned and prepared with great care. Education is not only a structure in which certain behaviors are acquired. But also a set of systems in which teaching experiences are classified, organized and concrete relationships between them are determined and implemented in accordance with a specific plan. " Therefore, this study will be made in education embodiments, the instructor reveals the necessity of the views of school administration sand teachers with real practitioners.

In short, since the achievement of the 2023 Education Vision Document is related to the ability of education practitioners to use technology correctly in schools and classrooms, to prepare digital content and to be a role model for their students, it is important to examine the opinions of administrators and teachers during the implementation of the project in schools. Undoubtedly, the realization of the objectives of the 2023 Education Vision Document is possible with the support of teachers and administrators working in the current system. This is primarily dependent on teachers and administrators' understanding of these goals and having positive views in line with these goals. Therefore, this study is designed to evaluate the views of school administrators and teachers on digital content and skills-aided transformation goals in learning processes, the key question of this research is "What are the Opinions of School Administrators and Teachers About Digital Content and Skill Supported Transformation Targets in Learning Processes?"

Purpose of the Study

The aim of the study is to get the opinions of school administrators and teachers about "Digital Content and Skill Supported Transformation Targets in Learning Processes" in the 2023

Education Vision Document. In order to achieve this goal, the study searched to answer the questions below.

- 1.What is the opinions of school administrators and teachers about digital content and skill supported transformation targets in learning processes?
- 2.What is the opinions of school administrators and teachers about their readiness for digital leadership?
- 3.What is the opinions of school administrators and teachers about the applicability of these objectives in their schools?

Method

Research Model

A qualitative research method was used in this study in order to get the in-depth views of school principals and teachers about digital content and skill supported transformation targets in learning processes. According to Şimşek and Yıldırım (2018), qualitative research provides a descriptive and realistic picture to the reader on the subject under investigation. In qualitative research, it is very important that the data obtained by the researcher be detailed and in-depth and that the views and experiences of the participants are directly presented.

According to Wolcott (1992), qualitative research is formed by a long-term and intense interaction process with a segment of a social life or particular area. These processes reflect the daily lives of individuals, groups, communities or organizations. The aim of the researcher is to look holistically at the characteristics of the environment in which she/he studies. With this systematic, inclusive and integrated perspective, the research philosophy, regulations, confidential or explicit rules are gathered from the participants with a very careful and empathic approach, and the main themes and expressions obtained from the participants is evaluated in accordance with the naturalness of the data (Quoted from Wolcott: Akbaba & Ersoy, 2016).

In this study, face to face interviews were conducted through reflective listening. Interview forms were prepared with semi-structured questions. The case study design, which is a qualitative research design, was used. Some participants were chosen using the snowball sampling method. According to Patton (1998), snowball sampling is a very effective method for selecting individuals who may provide data related to the researcher's problem. The researcher may have difficulties in obtaining some information. The researcher asked the participants, who they can suggest to talk with in this process in this process, beginning with the question, a working group develops that grows like a snowball. In addition, according to Şimşek and Yıldırım (2018), interviews were conducted with school administrators and teachers from different socio-economic regions and at different educational levels by using the maximum diversity sampling method. The aim of the study group, which is formed according to maximum diversity, is to try to determine whether there are common phenomena among the various situations and to show the different dimensions of the problem according to the diversity that occurs.

Participants

Participants of the study were school volunteer participants, consisted of seven managers, three assistant managers, and ten teachers from elementary, middle and high schools in Istanbul. The characteristics of the participants and schools are shown in the tables below.

Table 1. Status of Participating Schools and Data on School Teachers

Name and Level of School	Number of Students	Teacher Names	Teacher Gender	Years of Experience	Teacher's Subject
A Primary School	1500	Burcu	Female	Over 16 Years	English
B Primary School	1500	Hakan	Male	Over 16 Years	Class Teacher
B Primary School	1500	Serkan	Male	Over 16 Years	Class Teacher
C High School	600	Özlem	Female	Over 16 Years	Physics
D Middle School	1500	Uğur	Male	Over 16 Years	English
E Primary School	1600	Kadriye	Female	20 Years	Class Teacher
E Primary School	1600	Şebnem	Female	23 Years	Class Teacher
E Primary School	1600	Ayşe	Female	40 Years	Class Teacher
F High School	1250	Pınar	Female	6-9 Years	Geography
F High School	1250	Gülben	Female	6-9 Years	Philosophy

Table 2. Status of Participating Schools and Data on Administrators

Name and Level of School	Number of Students	Teacher Name	Teacher Gender	Years of Experience	Teacher's Subject
G Primary	1000	Gül	Female	Over 16 Years	Preschool Master
H Primary	1500	Mert	Male	10-15 Years	English
I Middle	639	Nuri	Male	40 Years	Degree
J Primary	1500	Kemal	Male	Over 16 Years	Master
K High School	1600	Lale	Female	8 Years	Master
K High School	1600	Dursun	Male	Over 16 Years	Office Management

K High School	1600	Figen	Female	10-15 Years	English
L High School	600	Ayhan	Male	Over 16 Years	Accounting Master
L High School	600	Ayten	Female	Over 16 Years	Master
M High School	610	Handan	Female	Over 16 Years	Degree

Data Collection

The study was started by first reviewing the related literature. In this study, as a data collection method, the interview technique was used to get the opinions of the participants about digital content and skill supported transformation targets in learning processes. For this purpose, a semi-structured interview form, which is a qualitative data collection tool, was prepared by taking an expert opinion. In the interview form, invitation letters prepared by the researcher were sent to the participants explaining the purpose of the research and asking whether the participants would voluntarily agree to being interviewed. Three questions were asked to the participants in form. 1- What is your opinion on the objectives of digital content and skill assisted transformation targets in learning processes? 2- What is your opinion on the readiness of school administrators and teachers for the digital leadership expected from them? 3-What is your opinion on the applicability of these objectives? After receiving consent of the school administrators and teachers to being interviewed, an agreement was reached by e-mail on the date and time of the interview or telephone interview. Interviews were conducted at the participants' own premises. At the beginning of the interview, a short oral explanation was given to the participants. On the day of the interview, the participants' consent was recorded. The data was then transcribed. The prepared records were shared with the relevant participants for confirmation purposes and their approval was obtained. Participants were given pseudonyms to protect their identities. During the study, the opinions of the participants were taken in 45-60 minutes, as stated in the interview form. The study started on 3 January 2019 and ended on 31 March 2019.

Interpretation and Analysis of Data

The data obtained in the study was analyzed by content analysis and presented descriptively. On the basis of the qualitative data, there are meticulously structured definitions and detailed explanations of the process. Miles and Huberman (1984) emphasize the attractiveness of qualitative data. In qualitative research, by being able to see how events affect each other and to see them in chronological order, the researcher can make effective explanations. Qualitative findings may lead the researcher to unexpected new findings. Through content analysis, it is hoped to come to descriptive concepts and relationships through a deep processing of the data, revealing the content of the data. The process of analysis in this study is based on eight steps referred from Şimşek and Yıldırım (2018): a) Preparation of research questions, b) Development of sub-problems of the research, c) Determination of the analysis unit, d) Determination of the situation to be studied, e) Selection of individuals to participate in the

research, f) Collection of data and association of the collected data with propositions or sub-problems, g) Analysis of data, and interpretation (h) Reporting the work.

Problems were identified and units of analysis were determined, limitations were set on the conditions to be studied and the participants were selected. To ensure reliability of the study, the interviews were voice recorded and combined with results. It is possible for the interviewer to misinterpret participants' responses (Şimşek & Yıldırım, 2018). For this reason, the researcher took written notes during all the interviews and the accuracy of them was confirmed by the participants. Throughout the analytical process, excerpts were selected from the transcripts to ensure participants' voices and words were used to illustrate the views of school principals and teachers on the objectives of digital content and skill assisted transformation targets in learning processes. After careful, line by line reading of the interview texts, the data was coded. Having categorized the data and codes, themes were created and examined in relation to the pre-identified sub-themes and their relation to the parent themes was explained. The data was arranged in a table format and the participants' views on the themes were quoted. Maxwell recommends the use of short anecdotes to reflect interesting ideas about the theme from the participant's point of view (Maxwell, 1996). The researcher prepared the data in a sufficient amount of time. After the analysis, the data was transformed into a report. (Matthew B.Miles, 1984; Maxwell, 1996).

According to Lincoln and Guba (1986), there are a number of strategies that the researcher can use to achieve credibility, for example, long-term interaction, depth-based data acquisition, diversification, competent review and participatory attestation. The analyses were shared with the participants in order to confirm accuracy of the representation of their perceptions and thoughts and to ensure they felt they had adequately expressed their opinions. The researcher paid attention to the cited processes regarding the credibility of the study. During the interviews, the researcher was careful to remain impartial and to encourage conversation using the reflective listening method.

Findings

What is the opinion of school administrators and teachers about digital content and skills assisted transformation targets in learning processes? Following the content analysis, three main themes emerged: 1-Expectations of teachers and managers from the goals of the digital content and skill-assisted transformation targets project, 2-Technology leadership during the process of the digital content and skill-assisted transformation targets project, 3-Challenges that may be encountered during the process achieving the goals of the digital content and skill-assisted transformation targets project.

Findings Related to the First Sub-Problem

School principals and teachers were asked about their opinions about digital content and skills assisted transformation targets in learning processes. With the data obtained, coded themes and sub-themes were created.

The first theme was the positive expectations of school principals and teachers of the digital content and skill-assisted transformation targets in learning processes project contained in the 2023 educational vision document. Classified into three sub-themes, these expectations provide 1) Individual development, 2) Easy access to information, 3) Savings in time and consumables. The findings of each group are explained below.

Individual Development

All participants agree on the opinion that digitalization would provide individual development. Participants stated that while using digital content, teachers and students would develop their skills in research, thinking and use of technology, they would read new information, follow daily developments and stay up to date. According to Ayten, school leaders need to be open to innovation and change.

The teacher should know how to develop and produce materials in digital environment. This is also very important for the personal development of the teacher.

Serkan, also emphasized that learning with three-dimensional materials improves creativity and that innovative projects will provide the opportunity for personal development.

Things that are visual are more important because they are more remarkable. Visual skills and 3D usage will make a big difference in the personal development of children in education and training. In addition, when we are as teachers can research this information and we can access more information also develop ourselves.

Access to Information

All participants agreed that digitalization will facilitate access to information. Participants supported the idea that easy access to information through the internet and digital contents will contribute to learning and provide equality of opportunity for all individuals. Nuri, has committed his school to change and said the following about digitalization:

We have just begun this goal, but the world has already gone digital. We have to make good use of these possibilities. The interactive boards in our classroom make the life of the teacher and the parent easier and enable the students to learn better. The teacher can develop and use digital educational videos.

Almost all the participants stated that learning with visuals aids retention and creates enthusiasm for learning. Uğur emphasized that learning with technology facilitates access to information:

With the use of technology, teachers will have easy access to information. In addition, the use of technology will provide equal opportunities in education, and even the student in the most remote school in the country will be able to receive the information he wants from his computer.

Although one of ten teachers stated that using digital content could deter students from researching in hard copy books. In addition, two school administrators pointed out that keeping a check on the kind of information students are accessing may be a problem.

Savings in Time and Consumables

All participants stated that they will save time and consumables through digitalization. In particular, high school teachers and administrators stated that thanks to digitization, they saved time and consumables, and gave their students a truly eco-friendly role. Four school administrators stated that thanks to digitalization, they benefited from digitalization at a high level as they no longer consumed much paper and they successfully implemented the Zero Waste Project. Ayten explained his opinion as follows:

If the teacher has the duty to teach the student to learn, he or she must first use ICT perfectly. Reflective thinking develops through the digital environment. We should make every student the maximum beneficiary of technology, for example, distance education. We should even do exams digitally. We call it a zero-waste project, but we do a paper test. All hardware and usage should be digital. It will save both material and time.

Findings Related to the Second Sub-Problem

For the second Sub-problem, school administrators and teachers were asked the question "What is your opinion about your readiness for technology leadership in the process of digital content and skill assisted transformation targets?" Themes and sub themes have been created according to collected data under the category of technology leadership: 1) manager readiness in technology leadership, and 2) teacher readiness in technology leadership. The findings of each sub-theme are explained below.

Executive readiness in technology leadership

The first sub-theme revealed the importance of being a good technology leader in order to achieve the goals of the project.

All of the school administrators stated that they felt themselves ready for digital leadership because they use the education portals as a necessity and because it is time -saving and eased their workloads. Ayhan stated that education leaders are responsible for raising students in accordance with the requirements of 21st century skills. In order for an educational leader to prepare digital content, she/he must first demonstrate both the ability to make maximum use of the technology and the competence of being a good technology leader. According to Ayhan readiness for technology leadership in the 21st century is a necessity.

I use digital content to apply many things in my school, our education is not behind the times at the moment. However, practitioners' lack of knowledge and differences in education creates failures.

Meanwhile, Kemal stated that he did not see himself as a technology leader because his school was in a very disadvantaged area, with a lack of technological equipment and poor communication between parents and teachers, and teachers who are not very interested in their professions. Most of the participating school administrators hold Masters' degrees and see themselves as technology leaders. In addition, school administrators stated that they always

volunteer to support their teachers in this regard.

Teacher readiness in technology leadership

The majority of teachers felt it was difficult to keep up with the continuous changes and innovations in technology and did not feel ready for technology leadership. The teachers stated that they attended the courses from time to time but found that the courses were often held at inconvenient times and that the trainers themselves did not have adequate knowledge of the field and needed mentoring and technical support. Many of the teachers stated that they were afraid to use interactive boards because they were not fully trained. Only three teachers felt that they were familiar with all the innovations and said that they prepare and fully implement materials with the students in their classrooms. These teachers have higher education levels than their colleagues. They emphasize that they make materials by using visuals and digital content and they deal with subjects through digital visuals. Uğur stated that his colleagues are inadequate and unready:

I don't think teachers and administrators are fully prepared for technology leadership. There should be certificate programs in universities and all educators should be given compulsory education. One of the most important characteristics of successful teachers in the 21st century is capability of dealing with these issues. The teacher should be a role model technology user for the students. Nowadays, every family has computers. Students are using them faster than us and we should not be less capable than them.

Handan emphasized the lack of performance of the teacher:

One of the teachers is an engineer who couldn't find a job in any other sector, in which case they have nothing to give students. It is useful to consider readiness in two ways. Mentally and technically. I'm sure even they are technically but not mentally ready because there are teachers who do not make enough use of the smart boards in our school. They are not open for innovations and they seem like they do not consider being a teacher as a job. Most of them can learn how to use technology but personal improvement is very important.

Findings Related to the Third Sub-Problem

For the third sub-problem, school administrators and teachers were asked, "What is your opinion on the applicability of the digital content and skill-assisted transformation targets project? From this question, challenges that may be encountered in the process of the digital content and skill-assisted transformation targets in learning processes project emerged. Five sub-themes were classified: 1-Lack of technological infrastructure, 2-Lack of teachers' technology education, 3-Teacher inertia, 4-Parental indifference, and 5-Time limitations. The findings of each sub-theme are explained below.

Lack of Technological Infrastructure

It is important for students to have individual technology products in school as well as classroom technology equipment so that they can participate and make contributions to lessons on their personal computers as the course subjects are being taught. The scope of our study

includes well-equipped schools and disadvantaged schools. All of the teachers and school administrators who participated in the interview emphasized the importance of infrastructure. The existence of problems in technological infrastructure in some schools has been shown to be an obstacle to technology leadership. Kemal, the most troubled school administrator in the study as his school has no equipment, expressed his opinion on technological infrastructure as follows:

This project cannot be started without good technological equipment and without teacher training. For example, my school has no infrastructure. I don't have smart boards nor computers in my classes. Parents and children are very far away. The project's current status is not realistic in Turkey. I wish it was.

Hakan also stated that it would not be possible to reach these targets without providing technological infrastructure:

If this project is expected to be as successful as in European schools, the school equipment must be as in Europe. There is a smart board in the classrooms, and every student has his eye on it, but every child should have a computer in front of him so that he can produce ideas. Infrastructure and parents should be involved in providing school equipment and an allowance should be allocated.

In addition, teachers stated the importance of technology rooms and technical staff in schools for the implementation of the project and each child should have their own computer to do research.

Lack of Technological Education

School administrators and teachers who participated in the study agreed that technology is developing rapidly and that the internet facilitates access to information. In addition, participants stated that digital content, especially visuals, contributed to student learning is very important. However, in order to benefit from the opportunities provided by technology, they emphasized the necessity of access to personal equipment and the need to be able to keep up with the speed of change and development of technology. Seven of the teachers pointed out the inadequacy of the existing resources and stated that they were unable to achieve the desired goals in education because they are unable to take advantage of the opportunities created by technology. They stated that they need high quality, continuous training in order to address this problem. In addition, the quality of the training and the trainers' presentation techniques were considered important factors in learning. Kemal stated that the quality of the training and the selection of trainers are important

We have received training for many years, but not very talented people gave lessons. I just remember training where I was impressed by the trainer. Therefore, the content of the training and the quality of the trainer is important. It shouldn't be done just for business.

Teachers stated that because of the continuous development of technology, they always need technical training and updates and that they are unable to cope with technical failures. Therefore, they considered it important to have a technical expert in the school.

Teacher Inertia

All of the school administrators stated that there is inertia among teachers. They believe many teachers do not see teaching as a profession, and that in particular, teachers at a certain age are not open to innovation, do not want to improve themselves, and therefore may have difficulty achieving the objectives of the project. It was also stated that some teachers did not make good use of smart boards in their classrooms, using them to watch movies unrelated to the lessons. In addition, some teachers were negligent in carrying out their duties by suggesting problems such as insufficient salaries or inequality in performance evaluation. School principal Nuri expressed his opinion on this subject as follows:

It would be difficult to say that all my teachers are keen to take part in the project. For example, I participated in a presentation in the digital age as a manager. It gave me a lot of ideas. Change is a must. The 2023 Education Document points to what should be. We also need to be open to change and implement innovations. This is what the state offers. If we look at the education of the developed countries, we see we are closed to innovation. Hiding behind excuses damages education and harms the students.

Dursun explained that transformation and development in schools would enable the teachers to perform their duties well and become active in the classroom:

Project is very good. In 70's we were imagining about computers and 10 years later it was a indispensable part of our lives. I force some of my teachers to take courses from me or somewhere else. I am feeling positive about that project. We shouldn't be behind the current age. I have teachers who have smart boards but they don't use it or they use it outside of their purpose.

Parental Indifference

The participants stated that parental awareness of school life is important and it is also important to provide technology opportunities in the child's home and that parents' guidance is necessary in achieving these goals. The risks of technology in terms of the danger of digital cyber-attacks, cyber-bullying, child abuse and other possible risks should be noticed by parents. Furthermore, they stated that they expect financial support from parents in order to overcome the deficiencies in state funding especially in disadvantaged schools. The lack of parental cooperation in some schools has been an obstacle for the implementation of this project. One school principal and two teachers said that they had experienced difficulties in this regard, and did not receive enough support from parents. They emphasized that the parents were indifferent to the school which influences their children even in unnecessary situations. They also found that parents did not want to provide financial support to the school.

Time Limitations

According to all the managers and teachers who participated in the study, it will not be possible to achieve the objectives of the project in a short time. It might take a long time for the relevant training to be given, have that training reinforced with practice and reflected in class.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to get the opinions of school principals and teachers about the objectives of the 2023 Education Vision, which is digital content and skill assisted transformation targets in learning processes. For this purpose, firstly, a literature review of technology in education, digitalization concepts and the 2023 Education Vision Document was carried out. Interviews were conducted with school administrators and teachers in order to evaluate their opinions on the subject and the results of the interviews were grouped under three main themes.

The first sub-problem looked at the opinion of school administrators and teachers about digital content and skill-assisted transformation targets in learning processes project. In general, teachers and administrators have positive expectations of the digital content and skill assisted transformation targets project. According to the results of the study, participants felt the project can be very useful to teachers and students, can contribute to education, facilitate learning with easy access to information and at the same time create equal learning opportunities for teachers and students in every corner of the country. The expectations of all the participants in the study include the development of innovative and capable students who can produce their own materials with the help of digital content and meet the needs of the age. As. Negroponte (1995) emphasizes, digital production provides benefits such as flawless copies, reduction of costs by storing the obtained information in the digital cloud, searching, analyzing, correcting and improving on digitized information. It was the common opinion of the participants that individual development would improve positively with the use of digital content. The results of Çavaş's (2005) study are similar to our study where participants stated that students can easily access the information and skills they need by utilizing the digital content of the information store. According to Çavaş, the benefits of using technology in education include access to quality information from primary sources, equality of opportunity in learning, diversity of learning, creativity in the individual, personalized learning, and productive education. These statements are consistent with the themes of this study.

The second sub-problem of this study asked, "What is the opinion of school administrators and teachers about their readiness for digital leadership?" Participants pointed to the importance of technology leadership in the process of digital content and skill supported transformation targets in learning processes. Such views on the importance of technology leadership on school and student life are also evident in Anderson and Dexter's (2005) research on technology leadership. In their research, Anderson and Dexter found that providing technological infrastructure in a school is not enough and that technology leadership is necessary for the effective use of the technology in the school. This is consistent with our study. Technology requires access to the right information, the correct use of resources, time-saving use, and knowledge about how to take advantage of digital content. In addition to easy access to the right information, the correct use of information and the risks that may arise from careless use requires a student to be able to protect themselves. Therefore, the school leaders who are expected to assume the role of technology leaders should be sufficiently equipped. According to Bruce

(1997), it is the teacher's responsibility to train students perfectly. In the 21st Century, in order to train students in the necessary skills, teachers need to have skills such as accessing information, developing, using and controlling information. The results of our study are consistent with Bruce's study. In the study, the participant teachers stated that they knew that they should have these qualifications but they did not consider themselves sufficient yet. Therefore, they stated that they need quality and long-term in-service training. It may be possible to eliminate these deficiencies with quality and systematic courses. According to the goals of Vision 2023, it is assumed that students will be able to produce, develop solutions to problems and realize their dreams with the use of information technologies in the context of both the content and the quality of the process. According to Snavely and Cooper (1997), state that information literacy includes skills such as web literacy, computer and technology literacy, multimedia literacy, network literacy, media literacy, and interrogative literacy. The subject of this study is the use of technology in education for the development of students' technology literacy as envisaged by the Ministry of National Education's 2023 Education Vision Document. For this reason, it is important that technology leadership is expanded and teachers create digital content. This study found that school administrators made more effective use of technology. This may be due to the education level of managers. The teaching subjects and educational levels of the managers in the working group were higher than those of the participating teachers. Likewise, teachers who have a Masters' degree tend to be proficient in using technology and benefit very much from digital content. Similar to this study, Sincan & Aslan (2018), studied classroom and subject teachers and their technology leadership. They stated that higher the education level means more benefit from technology. Another study conducted by Irmak (2015) looked at technology leadership among school administrators and found that technology leadership roles were quite high. This can be interpreted as both the level of education and the fully digital development of the school. School administrators and teachers are expected to update themselves and complete their technological development and become good role models for their students. This study found that seven teachers were not inclined to innovation and technology. It is possible that teachers' contribution to their students is inadequate as today's students are children of the digital age, they are technology users and are often faster than their teachers in using technology. The administrators and some teachers emphasized that they do not fall behind this speed.

The third main theme asked the question "What is the opinion of school administrators and teachers about the applicability of these goals in their schools?" It emerged that there may be difficulties in the process of digital content and skill-assisted transformation targets.

This study determined that having a technological infrastructure is important if a school is to benefit from digitalization. Some schools lack the technology infrastructure. The research conducted by Hallinger and colleagues explains the responsibility of the school administrator to provide technological infrastructure. The allocation of technology and good communication with all stakeholders can effectively manage the change process (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Riehl, 2003). Some teachers and administrators can easily meet the many needs of the school by approaching the school stakeholders, but others expect them from the state. The excuses

expressed by the administrators that the teachers who are afraid of development, innovation and change make some excuses and complain about inadequacies are consistent with Çavaş's research. Çavaş emphasized the transformational technology revealed that the opportunities of technology are not sufficiently realized and that an insufficient number of expert users are trained, and that some obstacles cannot be utilized due to the widespread use of applications (Çavaş, 2005). Şişman -Eren (2010) reached the following results in support of our study as a result of their examinations;

The primary problem faced by school administrators while creating technological infrastructure for the use of educational technologies is financial difficulties.

School administrators send their teachers to training in order to benefit from educational technologies appropriately.

School administrators provide their schools with educational technologies with financial resources they receive from parents. School-family unions are also generally aimed at providing financial resources.

According to Akbaba- Altun (2004), the problems expressed by school principals regarding information technology classes are as follows: lack of internet connection, malfunctions, lack of expert teachers and computers. In addition, since what the school principal will do is determined by the Ministry of National Education (MEB), they see their role as simply receiving incoming materials and keeping records. They do not feel sufficient in terms of information about the management and administration of IT classes, information on technical troubleshooting and knowing computer departments, etc. For that reason, they cannot benefit properly.

As a result, educating the students with the 21st century's requirements being technology literate is crucial. Considering Turkey's school -age population, it is seen that there is great potential, to make the best of that potential and using it to develop the society are some of the aims of 2023 Education Vision document. For this reason, school leaders are expected to lead the potential of the youth. According to the results of this study, it is expected from school administrators and teachers to be a good technology leader and being open for innovations is essential to achieve the goals of that document. Removing the obstacles which are on the way the goal would make it easier to achieve this project. The 2023 Vision Document emphasizes the importance of making teaching attractive for students of the current age, facilitating the role of the teacher, providing access to primary source information, increasing learning resources, creating learning environments that cater to students' needs and creating a national digital archive and digital content. This project is the realization of the expectation that "students and teachers living anywhere in Turkey should have equal access to teaching and learning opportunities in order to achieve and learning to can reach far beyond of the classroom walls". The longing to be in the top positions in international education rankings, which is emphasized in the 2023 Education Vision Document, can only be possible with the successful implementation of this project.

REFERENCES

- Afshari, M. B., Luan, W. S., Samah, B. A. & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/14759390902992527>
- Akbaba-Altun, S. (2004). Okul müdürlerinin bilgi teknolojisi sınıflarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37(37), 46-71.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Altun, S. A. & Ersoy, A. (2019). *Nitel Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Anderson, R. E. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: an empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Bakanlığı, M. E. (2018, Ekim 23). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>.
- Bruce, C. (1997). Seven faces of information literacy in higher education. *ResearchGate*, 239-387. https://www.researchgate.net/publication/239229387_The_Seven_Faces_of_Information_Literacy
- Çavaş, B. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleştirilmiş fen bilgisi öğrenme ortamı üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 88-102.
- Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2015). *Digital transformation in mobile devices and education*. B. Akkoyunlu, A. İşman & H. F. Odabaşı (Ed.) Education technology readings in 2015. Chapter 27, pp. 539-563.
- Eren, E. Ş. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları. (Doktora tezi). Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Irmak, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “teknoloji liderliği” düzeylerine ilişkin algıları, (Yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi.
- ISTE. (2002). *NETS for administrators 2002* iste.org: <http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/>

NETS/ForAdministrators/2002Standards/NETS_for_Administrators_2002_Standards.htm

Jones, T. (2011). Future Agenda 2020.

Leithwood, A.K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership. centre of educational policy analysis rutgers*, The State University of New Jersey.

Miles, B.M. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interpretive approach*. Sage

Sincar, M. & Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 571-595.

Sağlam, M., Özüdoğru, F. & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.

Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Alfred A. Knopf.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Kayfor15 Özel Sayısı*, (22), 1741-1759.

Patton, M. Q. (1998). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness and school improvement. *ResearchGate*, 157-191.

Polat, C. (2005). Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği. Türkiye bilgi ve belge yönetimi lisansüstü tez arşivi. Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü. <http://bbytezarsivi.hacettepe.edu.tr/jspui/handle/2062/270>

Snavey, L. & Cooper, N. (1997). The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 9-13.

Taşkıran, A. (2017). "Dijital Çağda Yükseköğretim". *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 96-109.

Weber, M. (2006). A study of computer technology use and technology leadership of texas elementary public-school principals. (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas.

<https://digital.library.unt.edu/>

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(8th ed.) Sözkese Matbaacılık.

Yu, C. & Durrington, V. (2006). Technology standards for school administrators: An Analysis of Practicing and Aspiring Administrators' Perceived Ability to Perform the Standards. *NASSP Bulletin* .90(4),301-317.

Lincoln, S.Y & Guba,E. (1986). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

GENİŞ ÖZET

Giriş

Günümüzde teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişimi, beraberinde örgüt yapılarının işleyişleri, değerleri, inançları ve sistemlerde önemli değişimlere yol açmaktadır. Bu gelişim ve değişimin etkileri sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda olduğu gibi, eğitimde de her geçen gün daha fazla hissedilmektedir. 21.yüzyıl gerekleri olan; temel okuryazarlık, yetkinlikler, karakter özellikleri becerilerini kazanmış öğrencileri yetiştirme çabasında olan eğitim sistemleri, bilgi okuryazarlığına odaklanarak teknolojiyi günlük yaşamın vazgeçilmezi olarak görmeye başlamışlardır. Vizyon 2023 hedeflerine göre, önümüzdeki sürece gerek içerik gerekse nitelik bağlamında bakıldığında öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımıyla "üretmeyi", "sorunlara çözümler geliştirmeyi "ve ""hayallerini gerçekleştirmeyi" başarabilecekleri varsayılmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda öğrencilerin öğrenmeyle olan ilişkisi sadece pasif dinleyicilik değildir. Çocuklar için öğrenme, kişisel olarak merak ettiklerini öğrenmeye çalışırken aynı zamanda katılımcı olmayı, deneyimlemeyi ve eleştirel düşünmeyi gerektiren bir süreçtir.

Yöntem

Bu çalışma, 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinden olan, "öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri" hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapılan bir nitel çalışmadır. Katılımcılar, İstanbul ili, ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde bulunan okullardan gönüllülük esasına göre seçilmiş yedi okul yöneticisi, üç yönetici yardımcısı ve on sınıf öğretmeni. Çalışmanın amacına ulaşmak üzere şu sorulara cevap aranmıştır: 1-Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri hakkındaki görüşü nedir? 2-Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden beklenen dijital liderliğe hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşü nedir? Çalışma sonucunda ortaya çıkan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin dijital eğitim ve öğretim kültürü yaratma sürecindeki gözlemleri ve deneyimleri meslektaşlarına kişisel

gelişimlerini desteklemeye yönelik bir rehber, ayrıca bu hedeflere ulaşmaya yönelik özgün araştırma konularına bir kaynak olabilecektir.

Bulgular

Birinci problem olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlerine öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri hakkındaki görüşünüz nedir? sorusu sorulmuştur. Dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri projesinden öğretmenlerin ve yöneticilerin olumlu beklentilerinin olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, "öğrenme sürecinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri projesi" nin öğretmenlere ve öğrencilere çok yararlı olabileceği, eğitime katkı sağlayabileceği, bilgiye kolay erişimle öğrenmeyi kolaylaştıracağı, ülkenin her köşesindeki öğretmen ve öğrenciye eşit öğrenme fırsatı yaratabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, zamandan ve malzemeden tasarruf sağlanabileceği ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan tüm katılımcıların beklentileri öğrencilerin üreten, kendi materyallerini dijital yardımıyla yapabilen yenilikçi ve çağın gereksinimlerini karşılayabilecek öğrencilerin yetişmesini sağlamaktır. Dijital içerik kullanımıyla bireysel gelişimin, olumlu yönde ilerleme göstereceği katılımcıların ortak görüşü olmuştur. Öğrencilerin bilgi deposu dijital içeriklerden yararlanarak gereksinim duydukları bilgi ve beceriye kolayca erişebilecekleri ifade edilmiştir. İkinci problem olarak "okul yöneticisi ve öğretmenlerinin kendilerinden beklenen dijital liderliğe hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşü nedir?" Sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm sürecinde teknoloji liderliğinin önemini ortaya çıkarmıştır. Okulda teknolojik altyapının sağlanmış olmasının tek başına yeterli olamayacağını, teknolojinin okulda etkin kullanımı için teknoloji liderliğinin daha da gerekli olduğunu vurgulayan katılımcılar ayrıca doğru bilgiye erişimin, kaynakların doğru kullanımı, zamanın tasarruflu kullanımı ve dijital içeriklerden nasıl yararlanılacağı teknik bilgiye gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Doğru bilgiye kolay erişimin, bilginin doğru kullanılmasının yanı sıra bilinçsiz kullanımlardan kaynaklanabilecek risklerden öğrencilerin kendilerini koruyabilmeleri, siber güvenliğin sağlanabilmesi oldukça dikkat edilmesi gereken bir husus olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzden teknoloji liderliği rolünü üstlenmeleri beklenen okul liderlerinin bu konuda yeterli kişisel donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencileri mükemmel olarak yetiştirmek sorumluluğu öğretmenlerin 21.yy. becerilerine sahip öğrencileri yetiştirebilmek için bilgiyi elde etme, bilgiyi geliştirme, bilgiyi kullanma ve kontrol edebilme gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada ulaştığımız sonuçta katılımcı öğretmenler bu yeterliliklere sahip olmaları gerekliliğini bildiklerini ancak henüz kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle kaliteli ve uzun süreli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu eğitimlerin ise kaliteli ve sistemli olması gerekliliği belirtmişlerdir. Snavely ve Cooper (1997) bilgi okuryazarlığının, web okuryazarlığı, bilgisayar ve teknoloji okuryazarlığı, çoklu-ortam okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sorgulayıcı okuryazarlık gibi becerileri kapsadığını ifade eder. Bu çalışmaya konu olan Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde öngördüğü, eğitimde teknolojiden maksimum düzeyde yararlanılarak öğrencilerin teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir. Bu nedenle teknoloji liderliğinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin dijital içerikler oluşturması

önem arz etmektedir. Çalışmada okul yöneticilerin öğretmenlere nazaran daha etkin olarak teknolojiden yararlandıkları saptanmıştır. Çalışma grubunda bulunan yöneticilerin branşları ve eğitim düzeyleri katılımcı öğretmenlere kıyasla yüksektir. Aynı şekilde yüksek lisans yapmış öğretmenlerin de teknoloji kullanımında yeterli oldukları ve dijital içeriklerden oldukça fazla yararlandıkları ifadelerinde görülmektedir. Bu durumun hem eğitim düzeyinden hem de okulun resmi işlemlerinin tamamen dijital kullanılarak yapılmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinden ve öğretmenlerinden kendilerini sürekli olarak geliştirerek, teknolojik gelişmelerini tamamlamaları ve öğrencilerine iyi rol model olmaları beklenmektedir. Çalışma görüşmelerinde, yedi tane öğretmenin yeniliklere ve teknolojiye yatkınlıklarının olmadığı ortaya çıkmıştır. İçinde bulunulan çağda, öğrencilerin dijital çağı çocukları oldukları, teknoloji kullanıcısı oldukları hatta teknolojiyi kullanmada öğretmenlerinden daha hızlı oldukları yöneticiler ve öğretmenler tarafından vurgulanarak, öğretmenlerin bu hızın gerisinde kalmamaları önemle belirtilmiştir.

Üçüncü problem olarak "okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, okullarında bu hedeflerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşü nedir?" Sorusuna cevap aranmıştır. Dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri sürecinde karşılaşılabilecek birtakım güçlükler olabileceği ortaya çıkmıştır. Çalışmada dijitalleşmenin içeriğinden yararlanabilmek için teknolojik alt yapıya sahip olmanın önemli olduğu saptanmıştır. Bazı okulların teknolojik altyapı eksikliği mevcuttur. Bazı öğretmenlerin ve yöneticilerin, okulun ihtiyaçlarını okul paydaşlarından temin edebildiği bazılarının ise bunları devletten bekledikleri ifade edilmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak, çağın öğrencilerini 21.yüzyıl becerileriyle yetiştirmek için teknoloji okuryazarı olmak oldukça önem taşımaktadır. Türkiye'nin okul çağı nüfusu dikkate alındığında büyük bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Bu potansiyelin verimli kılınması ve toplumun gelişmesi adına kullanılması 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi" nin hedeflerindedir. Bu yüzden okul liderlerinden bu potansiyele öncülük etmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan "öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefleri "nin amacına ulaşılması okul yöneticileri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilebilecektir. Bunu gerçekleştirmek için okul liderlerinin kendilerini birer teknoloji lideri olarak geliştirmeleri, yenilikçi olmaları oldukça önem arz etmektedir. Hedeflere ulaşmanın önündeki zorlukların giderilmesi projenin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırabilecektir. 2023 vizyon belgesi, öğrenciler için öğretimi cazip hale getirmek, öğretmenin rolünü kolaylaştırmak, birincil kaynaktan bilgilere erişim sağlamak, öğrenme kaynaklarını artırmak, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturmak ve ulusal bir dijital içerik oluşturmaya ve öğrenmenin sınıf duvarlarını aşmasına yöneliktir. Bu sağlandığı takdirde 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde önemle vurgulanan uluslararası eğitim sıralamalarında, üst sıralarda yer alınması özlemi bu projenin başarıyla uygulanabilmesiyle gerçekleşebilecektir.

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



December 2020
Volume 4, Issue 2
Aralık 2020
Cilt 4, Sayı 2