

# HARRAN MAARİF DERGİSİ

## HARRAN EDUCATION JOURNAL

### **Baş Editör / Editor in Chief**

Dr. Mahmut IŞIK

### **Editör / Editor**

Dr. Ragıp TERZİ

Dr. İrfan ARIKAN

### **İletişim / Contact**

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

**Telefon/Phone:** +90 414 318 34 66

**e-mail:** [hej@harran.edu.tr](mailto:hej@harran.edu.tr)



**HARRAN MAARİF DERGİSİ**

**Cilt/Volume: 9 Sayı/Issue:1 Haziran/ June e-ISSN: 2564- 761X**

## **Editör Kurulu/ Editorial Board**

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)  
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)  
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)  
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)  
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)  
Dr. Ayşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Dr. Ahmet Göçen (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

## **Alan Editörleri / Field editors**

Dr. Hüseyin Kotaman (Harran Üniversitesi)  
Dr. Fatih Mehmet Çiğerci (Harran Üniversitesi)  
Dr. Cengiz Kesik (Harran Üniversitesi)  
Dr. Mehmet Diyaddin Yaşar (Harran Üniversitesi)  
Dr. Gökhan Yalçın (Harran Üniversitesi)  
Dr. Emine Teker (Harran Üniversitesi)  
Dr. Ramazan Atasoy (Harran Üniversitesi)  
Dr. Abdullah Cevdet Kırıkçı (Harran Üniversitesi)  
Dr. Mesut Yıldırım (Harran Üniversitesi)  
Dr. Seyit Ahmet Çapan (Harran Üniversitesi)  
Dr. Işıl Bozkurt (Harran Üniversitesi)  
Dr. Derya Evran (Harran Üniversitesi)  
Dr. Ramazan Özkul (Harran Üniversitesi)  
Dr. Eda Gözüyeşil (Harran Üniversitesi)  
Dr. Zekai Ayık (Harran Üniversitesi)

## **Yayın Editörü / Publishing editor**

Dr. Gürkan Çetin (Harran Üniversitesi)

## **Dil Editörleri / Language editors**

Ayşe Özçınar (Harran Üniversitesi)  
Feyza Nur Şen (Harran Üniversitesi)

## **Editörden / From Editor in Chief**

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 9.cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Dr. Mahmut IŞIK  
Editor in Chief



# İÇİNDEKİLER/CONTENTS

<b>Editörden/ From Editor in Chief</b> .....	<b>iii</b>
<b>Toplumsal Katkı Bağlamında Bir Sanat Eğitimi Projesi Uygulama Örneği</b> <i>An Art Education Project Application Example in the Context of Social Contribution</i>	
<b>Emine TEKER ve Ayşe ÖZÇINAR</b> .....	<b>1-24</b>
<b>Öğretmenlerin Okul Mutluluk Algılarının İncelenmesi</b> <i>Investigation of Teachers' Perceptions of School Happiness</i>	
<b>Rifat KÖŞ ve Ahmet KAYA</b> .....	<b>25-51</b>
<b>Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</b> <i>Evaluation of Paid Teaching Practice According to Administrators and Teachers' Opinions</i>	
<b>Halil KARADAŞ ve Seyhan YILDIZ</b> .....	<b>52-73</b>
<b>Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi İnançları ile Stratejik Planlama Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Examining the Relationship Between School Administrators' Innovation Management Beliefs and Strategic Planning Attitudes</i>	
<b>Ahmet YILDIZ ve Cihad ŞENTÜRK</b> .....	<b>74-107</b>
<b>2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması</b> <i>The Comparison of 2019 Turkish Lesson Curriculum and 2024 Turkish Lesson Curriculum</i>	
<b>Mustafa KAYA ve Erkan AYDIN</b> .....	<b>108-146</b>

## Toplumsal Katkı Bağlamında Bir Sanat Eğitimi Projesi Uygulama Örneği\*

Emine TEKER<sup>a</sup>Ayşe ÖZÇINAR<sup>b</sup><sup>a</sup> Doç. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü<sup>b</sup> Arş. Gör., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

### Özet

Bu çalışmanın amacı, "Sevgi Evleri Sanatla Renkleniyor: Mekânlar Hayatla Buluşuyor" projesinin öğrencilerin duyarlı sevgilerine ve sosyal duyarlılık düzeylerine etkisini analiz etmek ve bu proje aracılığıyla gerçekleştirilen sanatsal ve eğitim odaklı aktivitelerin, öğrencilerin empati kurma yetenekleri ile toplumsal sorumluluk bilinçleri üzerindeki potansiyel pozitif etkilerini ortaya koymaktır. Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 28 gönüllü öğretmen adayı, Şanlıurfa İli Karaköprü İlçesi'ndeki Sevgi Evleri'nde belirlenen tematik görselleri çizmiş ve bu çizimleri çocuklarla birlikte renklendirmiştir. Araştırmada, teorik bilgilerin verildiği ilk haftadan sonra 6 haftalık bir süreçte yaratıcı drama ve sanat terapisi kullanılarak çocuklarla etkileşimde bulunulmuş ve çizimler yapılmıştır. Nicel verilerin analizi için Pearson Korelasyon analizi ve nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, topluma hizmet etme, duyarlı sevgi düzeyini artırma ve kişisel gelişime katkı sağlama konularında olumlu deneyimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma, toplumsal sorumluluk duygusunu artırma ve çocukların yaşam kalitesini iyileştirme amacına başarıyla hizmet etmiştir. Gelecekte benzer çalışmalar için bir rehber olarak kullanılabilir ve toplumun ihtiyaçlarına odaklanarak daha fazla olumlu etki potansiyeli taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Topluma Hizmet Dersi, Okuldışı Öğrenme Ortamları, Sanat Eğitimi, Sevgi Evleri.

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

4 Aralık 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

20 Şubat 2024

### Page numbers / Sayfa no:

1-24

### Citation Information /Atf bilgisi:

Teker, E. ve Özçınar, A. (2024). Toplumsal katkı bağlamında bir sanat eğitimi projesi uygulama örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 1-24. doi: 10.22596/hej.1398576

**Sorumlu yazar:** Ayşe ÖZÇINAR **e-posta:** ayseozcinar@harran.edu.tr

\* Bu yayın Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

## An Art Education Project Application Example in the Context of Social Contribution

### Abstract

The aim of this study is to analyse the impact of the project "Sevgi Evleri Sanatla Renkleniyor: Mekânlarlar Hayatla Buluşuyor" on students' compassionate love and social sensitivity levels and to reveal the potential positive effects of artistic and educational activities carried out through this project on students' empathy skills and social responsibility awareness. 28 volunteer pre-service teachers studying at the Faculty of Education of Harran University drew thematic visuals and coloured them together with the children in the "sevgi evleri" (childhouse where children in need of protection)" in Sanlıurfa District of Karakopru Province. In the study, after the first week of theoretical information, creative drama, and art therapy were used to interact with the children and drawings were made in a 6-week period. Pearson correlation analysis was used to analyse quantitative data and descriptive analysis technique was used to analyse qualitative data. The pre-service teachers who participated in the study stated that they had positive experiences in serving the community, increasing the level of sensitive love, and contributing to personal development. This study successfully served the purpose their level of sensitive love, social responsibility and improving the quality of life of children. It can be used as a guide for similar studies in the future and has the potential for further positive impact by focusing on the needs of society.

**Key Words:** Community Service Course, Outdoor Learning, Art Education, Childhouse.

### Giriş

Çağdaş yaşamın evrimi ve gelişimi, kaliteli bir eğitimin okullarda sağlanması gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu noktada, okullardaki başarı düzeyini artırmak için nitelikli öğretmenlerin varlığının kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ise çeşitli yöntem ve tekniklerin etkili bir biçimde kullanılmasına ve bu yöntemlerin belirlenen hedeflere uygun şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Nitelikli öğretmenler, sınıfta etkili bir öğretim ortamı oluşturmak adına çeşitli değerlere ve özelliklere sahiptirler. Bu kapsamda, Brosh'un (1996) belirttiği gibi, öğretmenlerin organizasyon becerileri ve öğrencileri motive etme yeteneği gibi çeşitli özellikler, nitelikli öğretmenlerin profilini tanımlayan unsurlar arasında yer almaktadır. Davidson ve diğerleri (1998) ile Powell ve Parker (2016), başarılı öğretimde kişisel ve kişilerarası boyutların önemini vurgulayarak, samimiyet ve kişilerarası beceriler gibi niteliklere dikkat çekmektedir. Bu bulgular, etkili öğretmenliğin hem kişisel hem de mesleki boyutları kapsayan bütüncül doğasını vurgulamaktadır. Son dönemde, öğretmenlik eğitimi sunan kurumların programlarına, toplumun sorunlarını çözmeye yönelik bilgi, beceri, davranış ve anlayışı geliştirmeye odaklanan konuların eklenmeye başlandığı gözlenmektedir.

1967'de Sigmon ve Ramsey tarafından öne sürülen "topluma hizmet" kavramı, öğrencilerin toplumsal düzeyde deneyim kazanarak sosyal sorumluluklarını geliştirdikleri bir gelişimsel eğitim sürecini ifade etmektedir. Bu bakış açısı, "hizmet ederek öğrenme" olarak adlandırılan bir öğrenme-öğretme yöntemini temsil etmektedir (Küçüköğlü vd., 2014). Olney ve Grande'in (1995) tanımına göre, topluma hizmet çalışmaları, öğrencilerin sosyal sorunlara gönüllü olarak katılıp bu sorunları keşfettikleri, sosyal sorumluluk anlayışlarını geliştirip hizmeti yerine getirdikleri ve bu süreci içselleştirdikleri bir süreçtir. Bu ders, öğretmen adaylarının topluma hizmetle ilgili bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kocadere ve Seferoğlu, 2013). Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi aracılığıyla, öğrenciler öz değerlendirme becerilerini artırarak yaratıcı düşünceye yönlendirilmekte ve farklı perspektiflerden olaylara bakma yeteneği kazanmaktadırlar. Aynı zamanda, bu ders öğrencilere toplumsal konularda sorumluluk bilinci kazandırmaktadır (Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi, 2011). Dersi alan öğrenciler, yaşadıkları toplumla ilgili çeşitli toplumsal değerleri benimseyerek çevrelerini etkileme ve geliştirme konusunda yetkinlik kazanmayı hedeflemektedirler (Yıldırım, 2011). Bu çerçevede, öğrencilere Topluma Hizmet Uygulamaları dersi boyunca karşılaştıkları sorunları tespit etme ve bu sorunlara somut çözümler üretme becerisi kazandırılmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin gelecekteki çalışmalarını daha etkili bir şekilde sürdürmelerine ve toplumsal olaylara karşı daha duyarlı olmalarına katkıda bulunabilecektir (Nas, Çoruhlu ve Akbulut, 2015; Teker, Şen ve Siverekli, 2018). Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, 2006 yılından itibaren Eğitim Fakültesi müfredatlarında yer alan ve öğretmen adaylarının daha nitelikli öğretmenler olmalarına olanak sağlayan proje odaklı ve toplumsal çıktı içerikli bir ders olup, gerçekleştirilen projeler aracılığıyla öğretmen adaylarının farkındalıklarını artıran ve aynı zamanda sosyal sorumluluk bilinci kazandıran bir ders olarak büyük öneme sahiptir. Ayrıca, disiplinler arası çalışmalara da olanak tanınmasıyla dikkat çekmektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amaçları arasında dezavantajlı gruplara hizmet sunma da yer almaktadır. İnsan sosyal bir varlık olarak görülmektedir. Bireyin sahip olduğu sosyal beceriler, nitelikli bir hayat için önemli bir kavramdır (Samancı ve Diş, 2016). Bireylerin toplum içindeki görevleri ve rolleri başarıyla yerine getirebilmeleri için sergilemeleri gereken belirli davranışlar, sosyal becerileri oluşturur. (Avcıoğlu, 2007). Bununla birlikte bireyin sosyal becerilerinin gelişmesi okul yaşamında sunulan fırsatlarla yakından ilişkilidir (Teker ve Özçınar, 2022). Ancak bazı bireyler fırsat eksikliği nedeniyle bu davranışları kazanmada sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yetersiz sosyal beceriler bu bireylerin akranları ile aralarındaki etkileşimi için dezavantaj oluşturmaktadır (Matson, Matson ve Rivet, 2007).

## **Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Farkındalık ve Sosyal Sorumluluk Bilinci Üzerindeki Etkisi**

Dünya genelindeki adaletsizlikler, milyonlarca genç yaşta bireyi etkilerken, aynı zamanda küresel geleceğimizi de tehlikeye atmaktadır. Uluslararası çapta, 0-17 yaş arasındaki 2.7 milyon çocuğun, yani her 100.000 çocuktan 120'sinin, kurum bakımında yetiştiği tahmin edilmektedir. Her on çocuktan biri, yeterli bakım ve destek almadan hayatın zorluklarıyla mücadele etmektedir. Dünya genelinde en az 220 milyon çocuk, aile ortamından uzaklaşarak temel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır, bunlar arasında beslenme, giyim, barınak, eğitim, sağlık, güvenlik ve sevgi yer almaktadır. Sevgi, güvenlik ve temel ihtiyaçlar karşılanmadan büyüyen genç bireyler, çevrelerinde onlara destek olan kişilere rağmen kendilerini izole hissetmektedirler. Türkiye'de, gençlerin temel haklarına ve yaşam güvencelerine sahip olmalarını sağlayan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), bu alandaki lider kuruluşlardan biridir. Korunma ihtiyacı olan genç bireylere sunulan bakım hizmet modelleri; aile ortamında koruma, koruyucu aile hizmetleri, evlat edinilme veya kurum bakımı yani Sevgi Evleri, çocuk evleri sitesi ile gerçekleştirilmektedir. AÇSHB'nin 2017'de desteklediği 36.126 genç bireyin %39.2'si, çocuk evlerinde, çocuk evleri sitelerinde veya çocuk destek merkezlerinde kalmış genç bireylerden oluşurken, %1.6'sı koruyucu aile yanında yerleştirilen genç bireylerden oluşmaktadır (Davulcu ve Mert, 2019).

2006 yılından itibaren Eğitim Fakültesi müfredatlarında yer alan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi; öğretmen adaylarının daha kalifiye öğretmenler olmalarına olanak sağlayan, proje odaklı ve toplumsal çıktı içerikli bir ders olup, bu kapsamda gerçekleştirilen projeler sayesinde öğretmen adaylarının özellikle farkındalıklarını arttırması ve bunun yanında sosyal sorumluluk bilinci kazandıran bir ders olmasının yanı sıra disiplinler arası çalışmalara da olanak vermesi yönüyle de oldukça önemlidir. Buradan hareketle yapılması planlanan bu çalışma ile özellikle öğretmen adaylarının Sevgi Evlerinde koruma altında olan çocuklara karşı farkındalıklarını arttırmak, yapılacak etkinliklerle öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini geliştirmek, öğretilere adaylarının koruma altındaki çocuklarla çalışma deneyimi kazanmalarına olanak vermek, koruma altındaki çocuklarla öğretmen adayları arasında işbirliklerini arttırmak, öğretmen adaylarının sorumluluk alma, iletişim ve sosyal becerilerine sanat yoluyla katkıda bulunmak çalışmanın özgün değeridir. Bu araştırma hem Sevgi Evlerinde koruma altındaki çocukların eğlenerek, öğrenerek sanat yoluyla etkinlikler yaparak daha mutlu bireyler olmalarına, sanatın terapi gücü sayesinde de rahatlamalarına ve iyi hissetmelerine hem de öğretmen adaylarımızın mesleki ve insani gelişimine katkı sağlaması bakımından özgün değere sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın amacı "Sevgi Evleri Sanatla Renkleniyor: ekânlar Hayatla Buluşuyor projesinin öğrencilerin duyarlı sevgilerine etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.



### Alt Araştırma Soruları

- Deney grubuna ait ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin Sevgi Evlerindeki uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

### Araştırma Modeli

Araştırma karma eş zamanlı çeşitleme deseniyle tasarlanmış olup uygulamaya yönelik bir araştırmadır. Çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak ve nitel verilerden elde edilen veriler ile nicel verilerin istatistikleri karşılaştırılmıştır (Yıldırım, 2019). Araştırmanın uygulama kısmı 6 hafta sürmüştür. Bu kapsamda ilk hafta araştırma yürütücüsü tarafından seçilen gönüllü öğretmen adaylarına topluma hizmet ve sosyal sorumluluk ile ilgili teorik bilgilerin verilmesi ve ön hazırlıkların tamamlanması (gerekli izinlerin alınması, ön görüşme formları, ve malzemelerin temini vb.), 4 hafta planlanan yaratıcı drama ve sanatla terapi aracılığıyla ısınma, tanışma oyunları ve uygulama çalışmalarının çizimlerinin yapılması ve tamamlanması, sonrasında bir hafta da araştırmanın değerlendirilmesinin yapılmıştır.

### Çalışma grubu

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	17	60.7
	Erkek	11	39.3
Yaş	Ortalama ± SS	23.5±2.61	
	Min	21	
	Max	32	

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere (n, %, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum) yer verilmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, katılımcıların 17’ sinin (%60.7) kadın, 11’nin (%39.3) ise erkek olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların yaş ortalamasının 23.5 olduğu, minimum yaşın 21 ve maksimum yaşın 32 olduğu tespit edilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Tablo 2. Normallik testi tablosu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	sw	sd	p	sw	sd	p
DSÖ ön test	,132	28	,200*	,953	28	,233
DSÖ son test	,103	28	,200*	,975	28	,709

\*sw: Statistic, df:sd, sig: p

Araştırmada sosyo-demografik özellikler ve Duyarlı Sevgi Ölçeği kullanılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov ve basıklık ve çarpıklık istatistiğine göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normallikler, kullanılan ölçeğin toplam puanıyla ilgili olarak çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınarak değerlendirilmiştir. Ölçeklerin toplam puanına ait çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında, +1.5 ile -1.5 arasında bir değer aralığına (+1.188, -0.053) sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçek toplam puanlarının P-P ve Q-Q grafikleri ile kutu grafikleri göz önüne alınarak normal bir dağılım sergilediği belirlenmiştir. Bu sebeple, ölçek toplam puanlarıyla ilgili karşılaştırmalar yapılırken parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerde normal dağılım gösteren ölçek toplam puanları için iki bağımsız grup ortalamalarının karşılaştırmalarında Paired Sample *t* Testi kullanılmıştır. İki bağımsız grubun ortalamalarının karşılaştırılması için ise Independent Sample Paired Sample *t* Testi kullanılmıştır. Nicel tipteki veriler arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Veri analizi kapsamında; tanımlayıcı kategorik verilerin sayı (n) ve yüzde (%) olarak ifade edildiği, nicel verilerin ise ortalama, ortalama sıra sayısı, standart sapma değerleri, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleriyle birlikte sunulduğu gözlemlenmiştir. Analizde kayıp veri (missing value) bulunmamıştır. Ayrıca,  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Tablo 3. DSÖ puanına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişken	Ortalama±SS	Minimum	Maximum	Çarpıklık	Basıklık
DSÖ Ön test	101.96±16.54	65	146	-0.053	1.188
DSÖ Son test	108.25±17.72	70	139	-0.318	-0.597

Tablo 3’de katılımcıların DSÖ’den aldığı ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum). Katılımcıların DSÖ ön testten aldığı ortalama puanın 101.96, minimum puanın 65, maksimum puanın ise 146 olduğu bulunurken, son testten aldıkları

ortalama puanın 108.25, minimum puanın 70 ve maksimum puanın 139 olduğu saptanmıştır. DSÖ Ön test ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1 ve +1 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir. Yani karşılaştırma testlerinde parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel verileri elde etmek amacıyla ön test ve son test yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, 28 katılımcıdan elde edilen verilerin değerlendirmesinin IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) programında uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiğini göstermektedir.

### Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizi için betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir. Betimsel analiz, araştırma problemi ile ilgili olarak hangi bilgilerin sunulduğunu ve hangi sonuçların ortaya çıkarıldığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Betimsel analiz, ham verilerin okuyucular tarafından anlaşılır ve gerektiğinde kullanılabilir bir şekilde sunulmasını hedeflemektedir. Bu süreçte, önceden tanımlanan temalara dayalı olarak elde edilen veriler özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Ayrıca, katılımcıların görüşlerini vurgulamak amacıyla alıntılara sık sık yer verilmektedir (Creswell, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın betimsel analizi sırasında, veriler önceden belirlenmiş sorular doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma işlemi, verilerin mantıklı bir düzen içinde sunulabilmesi için gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlayan faktörler arasında araştırma alanına hâkimiyet, yüz yüze görüşmeler yoluyla derinlemesine bilgi toplama, gözlem yoluyla veri toplama, elde edilen bilgilerin sahaya geri dönerek doğrulanması ve ek bilgi toplama imkânı bulunmaktadır (Creswell, 2019). Bu çalışmada, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla doğrudan bilgi elde edilmiş ve bu veriler değerlendirilmiştir. "Sevgi Evleri Sanatla Renkleniyor: Mekânlar Hayatla Buluşuyor" projesine katılan öğrencilerle yapılan ön ve son görüşmelerin analizi sırasında, görüşme sorularından elde edilen veriler Word belgesine aktarılmıştır. Nitel analiz sürecinde, yüz yüze görüşmelerin kaydedilmesi ve elde edilen verilerden alıntılar yapılması yöntemi kullanılmıştır.

### Bulgular

"Sevgi Evleri Renkleniyor: Mekanlar Hayatla Buluşuyor" başlığı altında projelendirilen bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birleşimiyle karma desenlenen bir çalışma olarak yürütülmüştür. İlk olarak, betimsel nitel yöntem kullanılarak elde edilen bulgular sunulacak bu sayede öğrencilerin görüşlerini detaylı bir şekilde betimleyerek okuyucunun zihninde canlanmasını amaçlamaktadır. Nitel bulguların sunulmasının ardından, çalışmanın ikinci bölümünde nicel bulgular ortaya konacaktır. Bu aşamada, DSÖ kullanılarak elde edilen veriler sunulacak, araştırmanın nicel boyutu ortaya konacaktır.

## Nitel Bulgular

Tablo 4’de, katılımcıların sosyal sorumluluk projelerine katılıp katılmadıklarını göstermektedir. "Evet" olanlar projelere katılanları, "Hayır" olanlar ise katılmayanları temsil etmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların daha önce bir sosyal sorumluluk projesinde bulunma durumlarını gösteren tablo

Evet	25
Hayır	3
Toplam	28

Ön görüşme sorusuna evet cevabı veren katılımcılar farklı sosyal sorumluluk projelerine katılmışlardır.

*Örneğin, E9: Daha önce deprem sonrası çocuklara yardım projelerine katıldım. Kampüsümüzde o çocuklara yönelik seyyar bir okul projesi yürüttük. Bu projede okul, film alanı, park alanı ve derslik gibi farklı alanlar oluşturduk ve çocuklara destek sağladık."*

Benzer şekilde, E2: "kadın sığınma evine yardım ettim". Demıştır. K14 ise "Toplum gönüllüsü olarak dershaneye giden öğrencilere ücretsiz ders veren bir projede yer aldım". K7, "Özel gereksinimi olan çocuklara maske boyama etkinliği düzenledim". K9 "Bir köy okuluna gönüllü olarak kütüphane oluşturmak ve çocuklara uygun çözümler sunmak için katıldım." İfadelerini kullanmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Sevgi Evleri hakkında ne bildiklerini gösteren tablo

Katılımcılar	Kategori
K1	Bakıma muhtaç çocukların özel okulları.
K2, K8, K14, K13, K16, K17, K15, K5, K3	Aile Sosyal Bakanlığı tarafından yardıma muhtaç kimsesiz çocukların korunması altında olan bir kurum. Anne babası hayatta olmayan çocukların barındığı bir yer.
K4, K6, E7, K9, K10, E3, E4, E9, K11, K12, E5, E6, K7, K18, K19	Sevgi Evleri, bakıma muhtaç öksüz ve yetim çocuklar için eğitim veren kurum.
E1, E2, E8	Bilgim yok

Katılımcıların "Sevgi Evleri" hakkında verdikleri cevaplar genellikle bu kurumların çocukların bakımı ve korunmasına yönelik olduğunu ve anne babası hayatta olmayan veya bakım ihtiyacı olan çocuklara hizmet verdiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu kurumların devlet tarafından desteklendiği ve çocuklara sıcak bir yuva sağladığı görüşü ön plandadır. Ancak bazı katılımcılar daha spesifik bilgilere sahipken, diğerleri daha genel bir bilinç düzeyine sahiptir. K2 " Aile Sosyal Bakanlığı

tarafından yardıma muhtaç kimsesiz çocukların korunması altında olan bir kurum.” , K13 “Sevgi evleri, anne babası olmayan veya bakacak durumda olmayan çocukları devlet kurumuna yerleştiren bir kurum.” Derken E9 ise, “Çocukların eğitildiği bir kurum olduğu hakkında bilgi sahibiyim” demiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sevgi Evlerinde daha önce bir uygulama gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair verdikleri cevabı gösteren tablo

Evet	1
Hayır	27
Toplam	28

Katılımcıların çoğunluğunun Sevgi Evleri ile daha önce bir uygulama gerçekleştirmediğini belirttiği görülüyor. Sadece bir katılımcının bu tür bir uygulama gerçekleştirdiğini söylediği görülmektedir. Bu, katılımcıların Sevgi Evleri ile ilgili daha önce benzer bir deneyime sahip olmadıklarını veya bu tür bir projede yer almadıklarını göstermektedir. Bu durum, Sevgi Evleri veya benzeri kuruluşlarla gönüllü çalışma veya projelerde yer almanın yaygın olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Yapılacak projeye yönelik katılımcıların görüşlerini ve beklentilerini özetleyen tablo

Katılımcı Numarası	Kategori
K2, K5, K8, K9, K12, K15, K16, K13, E2, K3	Çocukların mutlu olması
K1, K4, K6, K7, E9	Eğitici ve moral verici etkinlikler
K18, K10	Çocuklarla vakit geçirme
K17, E5	İşbirliği ve empati
E3, E4	Faydalı bir proje
E7, K11, K14, K19	Fizyolojik ve psikolojik destek
E8, E1, E6	Proje amacı hakkında bilgi yok

Katılımcıların projeye yönelik benzer görüşlere ve beklentilere sahip olmaları, projenin çocukların mutluluğuna ve duygusal iyiliklerine odaklandığına işaret etmektedir. Bu, araştırmanın amaçlarına ve çocukların ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlandığını göstermektedir. Katılımcıların bu araştırmaya gönüllü olarak katılarak çocukların yaşamlarına olumlu katkılarda bulunmayı amaçladıklarını söylemeleri, toplumsal duyarlılık ve empatinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmada yer alacak olan gönüllülerin çocuklar için değerli bir destek kaynağı olacakları açıkça görülmektedir. Bu konuda K3 “Bu projede sevgi evlerindeki çocukların gözlerinde bir nebze olsun mutluluk görmek isterim” ifadelerine yer vermiştir. K19, ise “Bu projenin, çocukların yaşamlarına renk katacağı ve onlara umut ve mutluluk getireceği umulmaktadır.” İfadesini kullanmıştır. Bu nedenle, araştırmanın çocukların yaşam kalitesini artırmada etkili bir araç olacağına inanılmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların bu proje ile neler hissettiklerini gösteren tablo

Katılımcı Numarası	Kategori
K1, K2, K7, K8	Duygusal Bağ
K5, K18	Duygusal Zorluk
K4, K6, K9, K12 K15, K17	Mutluluk ve Gurur
K7, K10, K13, E3, E4	Projeye Katılımın Kişisel Anlamı
K3, K11, K14, K16, E1, E8, E9	Sorumluluk ve Yardımlaşma

Gönüllülük çalışmaları, katılımcıların deneyimlediği duygusal bağlar, zorluklar, mutluluk, kişisel anlam ve yardımlaşma/sorumluluk kategorileri çerçevesinde geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Tablo 8’de görüldüğü üzere, farklı gönüllü katılımcıların deneyimlerini belirli kategorilere göre grupladığımız bir rehber sunmaktadır. Duygusal Bağ kategorisi, K1, K2, K7 ve K8 ile temsil edilmektedir. K8 görüşme sorusuna “Yardımlaşma, empati duygumu geliştirdiğimi hissettim çünkü o çocukları tam tanımasak da aramızda duygusal bir bağ oluştu” demiştir. Bu gönüllüler, projelerine derin bir duygusal bağ kurmuşlar ve projelerinin hem kişisel hem de toplumsal anlamını vurgulamışlardır. Gönüllülük deneyimleri, duygusal bağları güçlendirmek ve empati duygularını artırmak için önemli bir fırsat sunmuştur. Duygusal Zorluk kategorisi ise K5 ve K18’de görülmektedir. Bu katılımcılar, gönüllülük deneyimlerinin bazen zorlayıcı olabileceğini ve duygusal olarak meydan okuyabileceğini belirtmektedirler. Ancak bu zorluklar, kişisel büyüme ve dayanıklılık geliştirmek için fırsatlar sunabilir. Mutluluk ve Gurur kategorisi, K4, K6, K9, K12, K15 ve K17 ile temsil edilir. Bu kategoride K4” mutluluk ve huzurlu hissettim kendimi. Yaptığım işe bakarak gurur duydum.” İfadelerine kullanmıştır. Bu katılımcılar, projelere katılmaktan büyük bir mutluluk ve gurur duymuşlardır. Katkılarının sonucunda çocukların mutlu olmalarını görmek, onları büyük bir memnuniyetle doldurmuştur. Gönüllülük, katılımcıların kendi başarılarına ve toplumsal katkılarına duyduğu gururu artırabilir. Projeye Katılımın Kişisel Anlam kategorisi, K7, K10, K13, E3 ve E4 ile ifade edilir. Bu gönüllüler, projelerine katılarak kişisel büyüme, özsaygı ve sorumluluk hissi kazandıklarını vurgulamışlardır. Gönüllülük, katılımcılara kendilerini daha değerli ve anlamlı hissettiren bir deneyim sunabilir. Yardımlaşma ve Sorumluluk kategorisi, K3, K11, K14, K16, E1, E8 ve E9 ile temsil edilir. E1 “Sevgi paylaştıkça güzelleşir ve insanlara yardım etmenin önemini öğrendim. Bu çocukların bizlerin üzerinde hakları var.” İfadelerine yer vermiştir. Bu katılımcılar, gönüllülük deneyimlerinin topluma ve diğer insanlara yardım etme isteği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Bu kategoriler, gönüllülük deneyimlerinin farklı yönlerini ve katılımcıların duygusal tepkilerini açıkça yansıtmaktadır. Gönüllülük, hem topluma katkı sağlayan bir deneyim sunar hem de bireylerin kişisel ve duygusal büyümesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların bu projede en çok severek yaptığı uygulamayı gösteren tablo

Katılımcı Numarası	Kategori
K1, K10, K16	Etkinliklere Katılma ve Katkı Sağlama
K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K15, K19, E1, E5, E6, E2, E3, E4, K11, K12, K13, K14, K17, K18	Çocuklarla Etkinlikler ve Mutluluk
E7, E9	Kişisel Katkı ve Yetenek Kullanımı
E8	İletişim
	Sorumluluk

Katılımcıların araştırmaya katılımlarının özellikle çocuklarla etkileşim ve çocuklarla etkinlikler üzerinden deneyimledikleri mutluluk odaklı olduğu söylenebilir. "Etkinliklere Katılma ve Katkı Sağlama" kategorisinde K1, K10 ve K16 olmak üzere toplam 3 katılımcı yer alırken, "Çocuklarla Etkinlikler ve Mutluluk" kategorisi K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K15, K19, E1, E5, E6, E2, E3 ve E4'ten oluşan toplam 15 katılımcıyla en çok tercih edilen kategori olarak dikkat çekmektedir. Bu konuda K7 "Çocuklarla etkinlik yapmayı zaten çok sevdim ama çocukların masumluğunu görünce daha çok katılmak istedim". E5 benzer bir ifade kullanarak "En sevdiğim uygulama çocuklarla resim yapmaktı." demiştir. "Kişisel Katkı ve Yetenek Kullanımı" kategorisinde 6 katılımcı bulunurken, "İletişim" kategorisinde 2 katılımcı ve "Sorumluluk" kategorisinde ise 1 katılımcı bulunmaktadır. Tablo 9'a göre çalışmada katılımcıların en fazla sevdiği kategori "Çocuklarla Etkinlikler ve Mutluluk" olarak belirlenirken, diğer kategorilerde de katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların en az zevk aldığı uygulamanın ne olduğunu gösteren tablo

Katılımcı	En Az Zevk Aldığı Uygulama Kategorisi
K1, K2, K3, K4, K6, K16, K19 E1, E3, E4, E5, E6, E7, K5, E2	En az zevk aldığı uygulama yok
K7	Hüzün
K8, K11	Çocukların resimleri bozması
K10	Boyaları karıştırmak
K13	Aynı çizimleri başka odalarda yapmak
K9, K12, K14, K15, K17, K18, E8, E9	Grup çalışması
	Zorlu hava koşulları ve uzak mekanlar

Tablo 10'a bakıldığında bazı katılımcılar, projedeki her uygulamadan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, birkaç katılımcı belirli uygulamalardan daha az keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle çocukların ağlama seslerine hüzün duyan bir katılımcı ile çocukların resimleri bozmasını olumsuz bir deneyim olarak

yaşayan bir diğer katılımcı dikkat çekmektedir. Bu, duygusal bir tepki ve çocuklarla etkileşim sırasında yaşanan duygusal zorluklara işaret edebilir. Boyaları karıştırmak da bazı katılımcılar için zorlayıcı bir iş olarak görülmüş, K11 “Boya karıştırmayı oldum olası sevmem benim için en sıkıcı an oydu.” İfadelerini kullanmıştır. Aynı çizimleri başka odalarda yapmak monoton bir deneyim olmuş ve grup çalışmaları bazı katılımcılar için uyumsuzluklarla dolu olmuştur. Bu, proje sırasında karşılaşılan pratik zorluklara ve işbirliği gereksinimlerine işaret edebilir. Ayrıca, zorlu hava koşulları ve uzak mekanlar da projedeki en az zevk alınan uygulamalar arasında yer almıştır. Bu, fiziksel çevre koşullarının ve mekan seçiminin katılımcıların deneyimlerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. K14 bu konuda “Yer uzaktı gidip gelmek çok zordu. Arkadaşlarımızla çok zorlandık” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların yapılan projeye yönelik görüş ve önerilerini gösteren tablo

Katılımcı	Yapılan projeye yönelik görüş ve öneri Kategorisi
K8, K12, K15, K17, K18, E2, E7	Daha İyi Organizasyon Önerisi
K9, E3	Zaman Uyumsuzluğu
K4, K5, E1, E5, E6	Daha Fazla Etkileşim Talebi
K11, K14, K19, E4, E9	Yaygınlaştırma İsteği
K1, K2, K3, K13	Pozitif Görüş ve Teşvik

Katılımcıların projeye yönelik görüş ve önerileri projenin olumlu yanlarını vurgulamakta ve aynı zamanda iyileştirme fırsatları sunmaktadır. Projeyi olumlu bir deneyim olarak gören katılımcılar, bu tür toplumsal projelerin daha sık yapılmasını istemişlerdir. Zorunlu projenin daha erken sunulması, daha iyi bir organizasyon ve daha fazla etkileşim önerileri projenin geliştirilmesi gereken alanlarıdır. Ayrıca, projenin sınav dönemiyle çakışması, zaman yönetimi sorunlarına neden olmuş ve bu konuyla ilgili öneriler gelmiştir. Benzer etkinliklerin daha fazla yapılması, projelerin çeşitlendirilmesi gerektiği yönündeki talepler de vurgulanmıştır. Duygusal deneyim değeri ve kişisel gelişim katkısı da projenin önemli yönlerindedir. Projelerin daha geniş bir katılımı ve daha fazla çocuğa ulaşması talepleri, projenin etkisini artırmayı amaçlamaktadır. Buradan hareketle, bu görüşler ve öneriler projenin gelecekte daha etkili ve katılımcılar için daha tatmin edici hale getirilmesine yardımcı olabilir. Projelerin zamanlama, organizasyon, etkileşim ve genişletme açılarından dikkate alınması gereken alanlar olduğu açıkça görülmektedir.



Tablo 12. Katılımcıların tekrar böyle bir projeye katılmak isteyip istemediklerini gösteren tablo

Evet	28
Hayır	0
Toplam	28

Katılımcıların çoğunluğu projeye tekrar katılmak istediklerini belirtmiştir. Projeye olan olumlu yaklaşımları ve topluma hizmet etme istekleri bu sonuçları yansıtmaktadır. Bu, projenin katılımcılar üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ve gelecekte benzer projelerin yapılmasının istendiğini göstermektedir.

### Nicel Bulgular

Tablo 13. DSÖ'ye ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek	Test grubu	n	Cronbach Alpha
DSÖ	Ön test	21	0.858
	Son test	21	0.902

Tablo 13'te DSÖ ön test ve DSÖ son testten alınan puanlara ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları için Cronbach Alpha katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha'nın değerlendirme ölçütleri verilmiştir.  $0,80 \leq a < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Şencan, 2005). Buna göre ön test ve son test  $\alpha = 0.85-0.91$  aralığında olduğu için güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Akın ve Eker (2012) DSÖ'nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,89, testtekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,82'dir Bu bağlamda ölçeğin güvenilirlik katsayılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Katılımcıların DSÖ ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

Test grubu	n	Ortalama	SS	t değeri	p
DSÖ ön test	21	101.96	16.54		
DSÖ son test	21	108.25	17.72	2.36	0.026*
DSÖ ön test- son test	21	6.28	14.09		

\* $p < .05$

Tablo 14'de görüldüğü üzere DSÖ ön test ve DSÖ son testten alınan puanların ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi için iki bağımlı grup ortalamasının karşılaştırılmasında Paired Sample Paired Sample *t* Testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=0.026<0.05$ ). Buna göre topluma

hizmet dersi kapsamında yapılan duvarları çocuklara uygun boyama, mekan tasarımı ve empati konulu yaratıcı drama etkinliği, katılımcı öğrencilerin duyarlı sevgi düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 15. Kadın ve erkeklerin DSÖ ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Ölçekler	Değişkenler	Kategoriler	n	Ortalama± SS	t değeri	p
DSÖ ön test		Kadın	17	105.47 ± 15.64	1.420	0.167
		Erkek	11	96.54± 17.14		
DSÖ son test	Cinsiyet	Kadın	17	108.41± 19.72	0.953	0.953
		Erkek	11	108± 15.01		

Tablo 15’de kadın ve erkeklerin DSÖ ön test ve son test puanları iki bağımsız grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Independent Sample Paired Sample *t* Testi yöntemi kullanılmıştır. Kadın ve erkeklerin DSÖ ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.167>0.05$ ). Kadın ve erkeklerin DSÖ son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.953>0.05$ ).

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı “Sevgi Evleri Sanatla Renkleniyor: Mekânlar Hayatla Buluşuyor projesinin öğrencilerin duyarlı sevgilerine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen proje sonucunda Sevgi Evlerinin iç ve dış mekânlarının daha tematik ve estetik hale getirilmesi; ilgili kurumda konaklayan çocukların yaşam deneyimlerini zenginleştirmiş, öğretmen adaylarında topluma hizmet bilincini geliştirmiş ve çeşitli beceriler kazandırmıştır. Araştırma neticeleri, öğrencilerin belirlenen hedeflerle uyumlu bir biçimde elde ettiği sonuçları ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın odak noktası, özellikle Duyarlı Sevgi Düzeyi Ölçeği (DSÖ) sonuçları üzerinden değerlendirildiğinde, katılımcıların duyarlı sevgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının çocuklarla etkileşimde bulunurken duygusal bağlarını güçlendirmek ve bu deneyimin çocukların duygusal ihtiyaçlarına olumlu bir yanıt sunmasını sağlamaktır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının duyarlı sevgi eğilimlerinin artmasında önemli bir rol oynayan faktörleri ortaya koymaktadır. Ayhan Elmas'ın (2022) farklı bir örneklem üzerinde yaptığı çalışma, empatik eğilim ve merhamet duygularının arttıkça duyarlı sevgi eğiliminin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, empati ve nitel sonuçlarda görülen etkinlikler sonucunda merhamet duygusunun artışının duyarlı sevgiye olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Çocuklarla etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının duyarlı sevgi düzeylerini artırmak adına yapılan bu çalışma, eğitim alanında duygusal bağların güçlendirilmesine yönelik önemli bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının empatik eğilimlerini ve merhamet duygularını geliştirmenin, duyarlı sevgi düzeylerini artırmada etkili bir strateji olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, duygusal bağların güçlendirilmesinin

çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verilmesine katkı sağladığına dair bir perspektif ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın alt amaçlarına odaklanılarak yapılan DSÖ analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk bilinci, farklılıklara uyum sağlama, paylaşma, iletişim ve iş birliği gibi beceriler kazanımında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Nitel verilerin incelenmesinde ise cinsiyete bağlı bir görüş farklılığı tespit edilmemiştir. Literatürdeki bilgiler ışığında, sosyal sorumluluk bilinci, farklılıklara uyum sağlama, paylaşma, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin ediniminde cinsiyete bağlı önemli eşitsizliklere dair kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin, Tan v.d. (2018) tarafından yürütülen çalışmalar, kadınların, sosyal becerileri daha az önemli olarak algılamaları nedeniyle erkek meslektaşlarına göre daha düşük akademik performansla sahip olabileceğini öne sürmektedir. Nakajima ve ekibi (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, sosyal-duygusal becerilerde cinsiyet farklılıklarını vurgulamış ve bu alandaki cinsiyet uçurumlarına dikkat çekmiştir. Gonzalez ve diğerleri (2021) ise toplumsal cinsiyet stereotiplerinin belirli beceri alanlarındaki performans ve ilgiyi sınırlayabileceğini ve eşitsizliklere katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, literatürde sosyal beceri düzeyindeki cinsiyet farklılıklarına dair yapılan çalışmalar, erkeklerin kızlardan daha düşük ortalama puanlar almasının sosyal beceri gelişimindeki cinsiyet eşitsizliğine işaret ettiğini ortaya koymuştur (Ogden ve diğerleri, 2021). Salavera ve Supervía'nın (2021) araştırmaları ise sosyal becerilerdeki cinsiyet farklılıklarına vurgu yapmış, erkeklerin daha az sosyal beceriye sahip olduğunu ve sosyal durumlarda daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğunu iddia etmiştir. Bu bağlamda, araştırma bulgularıyla literatürdeki bilgiler arasındaki uyumsuzluk, öğretmen adaylarının sosyal beceri ediniminde cinsiyete bağlı eşitsizlik konusundaki genel anlayışı sorgulamaktadır. Bu çelişki, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ele almak ve eşitlik ile kapsayıcılığı desteklemek için daha fazla araştırmanın ve çabaların gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal ve yaşam becerileri açısından olumlu deneyimler yaşadıkları görülmüştür. Talas ve Karataş'ın (2012), Yaşar ve Amaç'ın (2018), Nas, Çoruhlu ve Akbulut'un (2015) araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarını farkındalık oluşumu, bireye, topluma, doğal ve sosyal çevreye katkı, mesleki gelişim, sosyalleşme, kendilerini iyi hissetme, toplumsal sorunlara deneyim yoluyla çözüm üretme gibi özellikler açısından destekleyici niteliktedir. Ayrıca, Nitel verilerden hareketle projenin öğretmen adaylarına, Sevgi Evlerinde yaşayan çocuklara dair farkındalık kazandırdığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Sevgi Evleri hakkındaki görüşleri, genellikle bu tür kurumların çocukların bakımı ve korunmasına yönelik olduğunu ve bu çocuklara sıcak bir yuva sağladığını yansıtmaktadır. Bu görüşler, araştırmanın topluma hizmet odaklı olduğunu ve çocukların yaşamlarına olumlu bir katkıda bulunmayı amaçladığını göstermektedir. Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının projenin farklı yönlerini ve katılımcı deneyimlerini değerlendirdikleri görüşler ve öneriler, projenin güçlü yönlerini vurgulamakta ve aynı

zamanda projenin geliştirilmesi gereken alanları göstermektedir. Öğrenciler, araştırmanın çocukların mutluluğuna ve duygusal iyiliğine odaklandığını belirtirken, aynı zamanda projenin daha iyi organize edilmesi, daha fazla etkileşim içermesi ve daha geniş bir katılımı teşvik etmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin projede en az keyif aldıkları uygulamalar, bazı pratik zorluklar, duygusal zorluklar ve hava koşulları gibi faktörlere dayanmaktadır. Bu, araştırmanın uygulanması sırasında karşılaşılan pratik zorluklara ve çocuklarla etkileşim sırasında yaşanan duygusal zorluklara işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın katılımcıları, çocuklarla etkileşim ve topluma hizmet etme fırsatı buldukları için memnuniyetlerini ve duygusal bağlarını vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları hem kişisel gelişimlerine hem de toplumsal sorumluluk bilincine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmanın çocukların yaşam kalitesini artırma potansiyeline sahip olduğuna inanmaktadırlar. Araştırma sonuçları, benzer çalışmaların planlanması ve düzenlenmesi sırasında göz önünde bulundurulabilecek önemli bulgular sunmaktadır. Araştırma duygusal bağlar, zorluklar, mutluluk, kişisel anlam ve yardımlaşma/sorumluluk kategorileri aracılığıyla çeşitli duygusal ve öğrenme deneyimlerini yansıtmaları, bu tür toplumsal sorumluluk çalışmalarının değerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Elma ve diğerleri'nin (2010) ile Şara Hürsoy ve Alımanoğlu Yemişçi'nin (2022) öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik bakış açılarını belirlediği çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Her iki çalışma da öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluk çalışmalarına duyduğu değeri vurgulamakta ve bu tür uygulamaların duygusal bağlar, mutluluk, kişisel anlam ve öğrenme deneyimleri gibi faktörler aracılığıyla zenginleştirici bir etki sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın gelecekteki başarısına katkıda bulunabilecek kilit faktörleri ve iyileştirme fırsatlarını anlamak için bu sonuçlar kullanılabilir. Tüm bu bulgular göz önüne alındığında; araştırma, hem çocuklara hem de katılımcılara olumlu etkiler sağlamıştır ve gelecekte benzer çalışmaların düzenlenmesi ve geliştirilmesi için bir rehber olarak kullanılacak önemli bilgilere sahiptir. Bu araştırmanın toplumsal sorumluluk bilincini artırma, çocuklarla etkileşimi teşvik etme ve duyarlı sevgi düzeyini artırma gibi önemli amaçları başarıyla yerine getirdiği görülmektedir. Bu tür projeler, gelecekte de toplumun ihtiyaçlarına ve katılımcıların deneyimlerine odaklanarak daha fazla olumlu etki yarattığı düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar ışığında; Araştırmacılar, duyarlı sevgi düzeylerinin çocuklarla etkileşimde bulunan öğretmen adayları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla farklı ölçüm araçları ve yöntemlerini kullanarak daha kapsamlı bir çalışma yapabilir. Ayrıca duyarlı sevgi düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verme stratejilerini anlamak amacıyla daha spesifik alt sorularla zenginleştirilmiş bir araştırma tasarlanabilir.

Öğretmenlere yönelik öneride ise, benzer toplumsal sorumluluk projelerinde öğrenci katılımını ve etkileşimini artırmak için kullanılabilecek öğretmen eğitim programlarının tasarlanması ve bu programların etkilerinin değerlendirilmesi önerilmiştir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluk projelerine daha etkin katılımını sağlamak amacıyla pedagojik yaklaşımları ve yöntemleri inceleyebilir.

Son olarak, duyarlı sevgi düzeyini artırmaya yönelik empati ve merhamet duygularını destekleyen öğretmen eğitim programlarının uzun vadeli etkilerini ölçen bir takip çalışması da önerilmektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının duygusal becerilerini ne kadar sürede geliştirdiklerini, bu gelişimin sürdürülebilirliğini ve çocuklarla etkileşimdeki uzun vadeli etkilerini değerlendirebilir.

### Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi:14.04.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2023/43

### Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### Kaynakça

- Avcıoğlu, H., (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Ayhan Elmas, B. (2022). *Hemşirelik Öğrencilerinde Empatik Eğilim, Merhamet Ve Duyarlı Sevgi Düzeyleri İle İlişkili Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02322.x>
- Creswell, J. W. (1995). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3baskı). (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem.
- Davidson, J., Moore, D., Sloboda, J., & Howe, M. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141-160. <https://doi.org/10.2307/3345766>
- Davulcu, Ü. Ş., ve Mert, K. (2019). Çocuk evleri sitesinden birinde kalan çocukların algıladıkları sosyal destek ve gelecek beklentileri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(3), 210-216.

- Elma, C., Kesten A., Kirođlu, K., Mercan-Uzun, E. Dicle, N. A. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231- 252.
- Gonzalez, A., Odic, D., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. (2021). The effect of gender stereotypes on young girls' intuitive number sense. *Plos One*, 16(10), 1-16. e0258886. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258886>
- Kocadere, S. A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 75-89.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview. *Behavior Modification*, 31 (5), 682-707.
- Nakajima, N., Jung, H., Pradhan, M., Hasan, A., Kinnell, A., & Brinkman, S. (2020). Gender gaps in cognitive and social-emotional skills in early primary grades: evidence from rural indonesia. *Developmental Science*, 23(5). <https://doi.org/10.1111/desc.12931>
- Nas, S. E., Çoruhlu, T. Ş., ve Akbulut, H. İ. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 27-43.
- Ogden, T., Olseth, A., Sørli, M., & Hukkelberg, S. (2021). Teacher's assessment of gender differences in school performance, social skills, and externalizing behavior from fourth through seventh grade. *Journal of Education*, 203(1), 211-221. <https://doi.org/10.1177/002205742111025071>
- Olney, C., & Grande, S. (1995). Validation of a scale to measure development of social responsibility. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 43-53.
- Powell, S. and Parker, E. (2016). Preservice music teachers' descriptions of successful and unsuccessful teachers. *Journal Of Music Teacher Education*, 26(3), 27-37. <https://doi.org/10.1177/1057083716662689>
- Salavera, C. and Supervía, P. (2021). Relationship between social skills and happiness: differences by gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7929. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Samancı, O. ve Diş, O. (2016). Sosyal becerileri zayıf olan ilkököl öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 573-590.
- Şara Hürsoy, P., & Alımanoğlu Yemişci, D. (2022). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine bakış açıları. *Journal Of National Education*, 51(236), 3515 - 3536.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston: Pearson.
- Talas, M., Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks* 4(1), 107-124.

- Tan, K., Oe, J., & Le, M. (2018). How does gender relate to social skills? exploring differences in social skills mindsets, academics, and behaviors among high-school freshmen students. *Psychology in the Schools*, 55(4), 429-442. <https://doi.org/10.1002/pits.22118>
- Teker, E., Sedat, Şen., & Siverekli, E. (2018). Sanat Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulaması Üzerine Bir Karma Araştırma: Harran Üniversitesi Proje Örneği. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 8(2), 87-104.
- Teker, E., & Özçınar, A. (2022). Sanat Eğitiminde Sınıf Dışı Bir Uygulama Örneği ve Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi: Masalları ve Halk Oyunlarıyla Anadolu'dan Yedi Ses Bir Nefes. *International Journal of Fine Arts Education Research (UGSEAD)*, 5(2), 161-170.
- Wade, C. (1995). Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking. *Teaching Of Psychology*, 22(1), 24-28. [https://doi.org/10.1207/S15328023top2201\\_8](https://doi.org/10.1207/S15328023top2201_8)
- Yaşar, M.R. ve Amaç, Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Dezavantajlı Öğrencilere Eğitim Verme Deneyimleri: Zorluklar Ve Fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611- 634.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin temel kavramlar. Erdoğan, S. (Ed.). *Topluma Hizmet Uygulamaları* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2019). Karma Arştırma Yöntemi. S. Şen ve İ. Yıldırım (Edt.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Ankara: Nobel.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In today's world, ensuring quality education is directly related to the presence of qualified teachers. The training of qualified teachers depends on the effective use of various methods and techniques, tailored to specific goals. These teachers possess various qualities and values to create an effective teaching environment in the classroom. Brosh (1996) indicates that characteristics such as organizational skills, and the ability to motivate students define the profile of qualified teachers. Additionally, Davidson et al. (1998) and Powell and Parker (2016) emphasize the importance of personal and interpersonal dimensions in successful teaching, highlighting qualities such as sincerity and interpersonal skills. The concept of community service also holds significant importance. Introduced by Sigmon and Ramsey (1967), this concept represents a developmental educational process where students gain social responsibility through experiences at a societal level, embodying a method of learning known as "service-learning". Furthermore, the community service practices course is designed to instill social responsibility awareness and increase students' awareness. This course aims to equip students with the ability to identify problems they encounter and develop concrete solutions, thereby contributing to their effectiveness in future endeavors (Nas, Çoruhlu, & Akbulut, 2015). Finally, the importance of an individual's social skills is emphasized. Social skills are necessary for individuals to successfully fulfill their roles within society. However, some individuals may encounter difficulties in developing social skills due to lack of opportunities, which can disadvantage them in interactions with their peers (Matson, Matson, & Rivet, 2007). Social inequalities worldwide and the impact of millions of young individuals being affected by these conditions pose a threat to our global future. Internationally, it is estimated that 120 out of every 100,000 children are raised in institutional care, with one out of every ten children struggling to cope without adequate care and support. Organizations such as the Ministry of Family, Labor, and Social Services play a crucial role in ensuring the basic rights and life assurances of young people. Care service models, including protection within family environments, foster care services, adoption, or institutional care such as foster homes, are implemented to address these needs. Additionally, the Community Service Practices course offered in Education Faculty curriculums contributes to enhancing teacher candidates' qualifications by increasing their awareness and instilling a sense of social responsibility. This course also enables teacher candidates to gain experience working with children in protective care and enhances their professional competencies, thus making significant contributions to their personal and professional development. In this context, the "Coloring "Sevgi Evleri" (childhouse where children in need of protection) with Art: Spaces Meeting Life" project aims to investigate the impact of students' sensitivity and affection.



### **Method**

The research was designed using a mixed-methods concurrent triangulation design and focused on practical implementation. Qualitative and quantitative data were collected simultaneously, and statistics from qualitative data were compared with those derived from quantitative data (Yıldırım, 2019). The implementation phase of the study lasted for six weeks. During the first week, volunteer teacher candidates selected by the research conductor received theoretical information on community service and social responsibility, and preliminary preparations were completed (obtaining necessary permissions, conducting preliminary interviews, procuring materials, etc.). Over the next four weeks, planned activities, including warm-up exercises, icebreaker games, and application exercises through creative drama and art therapy, were conducted, with drawings made and completed. The final week involved the evaluation of the research outcomes. To obtain quantitative data, a pre-test and post-test were utilized within a semi-experimental design. The research data from 28 participants was analyzed using appropriate statistical methods in IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL). Parametric tests were employed for comparisons involving scale total scores (Tabachnick & Fidell, 2013). Reliability analyses of the scales used in the research were conducted. For scale total scores showing normal distribution, a Sample *t*-Test was used for comparisons of means between two independent groups. Independent Sample A paired sample *t*-Test was used for comparing means between two independent groups. descriptive analysis technique was preferred for analyzing qualitative data in this study. Descriptive analysis is used to determine which information is presented and what conclusions are drawn regarding the research problem. It aims to present raw data in an understandable and usable manner for readers and interpret data based on pre-defined themes. Additionally, quotations are frequently used to emphasize participants' opinions (Creswell, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **Findings**

Harran When the findings of the research are examined, it is seen that the majority of the participants have participated in social responsibility projects before and are pleased to take part in such projects. The majority of the participants stated that they had knowledge about "Sevgi Evleri" ,but the number of those who had not practiced in such institutions before was high. The expectations and opinions of the participants for the project focus on the happiness of the children. Most of the participants stated that they would like to participate in the project again. However, some participants expressed that they enjoyed certain practices less. In general, however, it was observed that the volunteering experiences had positive emotional effects on the participants and that the participants were happy to interact with the children. According to the results of the reliability analysis of the scales, it was concluded that the scales used in the study were highly reliable. In addition, the impact

of the project on increasing the level of sensitivity was found to be significant, and it was determined that such activities had positive effects on the participants in an emotional context. In the gender-based comparisons, no significant difference was found between the pre-test and post-test scores between men and women. This shows that the project had an equal effect on the participants in terms of gender. In this context, it can be concluded that social responsibility projects have positive effects on the participants, and such activities increase social sensitivity and empathy. It can also be concluded that the projects should be better organized and diversified, timing and organization are important, and the opinions of the participants should be taken into consideration.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

This study aimed to examine the effect of the "Sevgi Evleri" are Colored with Art: Spaces Meet Life" project on the students' sensitive love. In the project, the interior and exterior spaces of the "Sevgi Evleri" were organized in a thematic and aesthetic way, thus enriching the life experiences of the children living in the institution. In addition, the project increased the awareness of community service among pre-service teachers and provided them with various skills. The results of the research show that the students increased their level of responsive love in accordance with the set goals. In particular, when the results of the Compassionate love for close others and humanity are examined, it is seen that it is effective in increasing the participants' responsive love levels. The main purpose of the study was to strengthen pre-service teachers' emotional bonds in interaction with children and to ensure that this experience responds positively to children's emotional needs. The findings show that as empathy and compassion feelings increase, the tendency towards tender love also increases. This study emphasizes that increasing pre-service teachers' levels of responsive love is an important strategy. However, no significant gender-based difference was observed in the acquisition of skills such as social responsibility awareness, adaptation to differences, sharing, communication, and cooperation. In the analysis of qualitative data, no gender-related difference of opinion was detected. The literature points to significant gender-related inequalities in social skills development. This contradiction calls for further research and efforts to address gender inequalities and promote equity and inclusion. The study results highlighted the satisfaction and emotional connection of the participants who had the opportunity to interact with children and serve the community. In the light of all these results, we can say that we have important information for organizing and developing similar studies in the future. Researchers can more comprehensively examine the impact of compassionate love for close others and humanity levels on pre-service teachers interacting with children and improve pedagogical approaches and methods. Recommendations for teachers include designing teacher training programs to increase student engagement and interaction in similar projects and evaluating their impact. Finally, a follow-up

study measuring the long-term effects of teacher training programs that promote feelings of empathy and compassion to increase the level of compassionate love for close others and humanity is recommended.

EK-1

Araştırmaya İlişkin Süreç İçinde Çekilen Fotoğraflar



## Öğretmenlerin Okul Mutluluk Algılarının İncelenmesi\*

Rıfat KÖŞ<sup>a</sup>Ahmet KAYA<sup>b</sup><sup>a</sup> Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş<sup>b</sup> Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş

## Özet

Bu çalışmanın amacı, kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul mutluluk algılarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterdiğini değerlendirmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat Merkez ilçelerindeki kamu okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise, evren içerisinde yer alan 311 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere uygulanan iki formdan oluşan anket ve ölçek ile veri toplanmıştır. Anket formunda öğretmenlerin kişisel özelliklerini öğrenmeye yönelik olarak demografik değişkenler yer alırken ölçek formunda ise Bulut (2015) tarafından geliştirilen "Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği" (OÖMÖ) bulunmaktadır. Frekans alma, standart sapma hesaplama, aritmetik ortalama değeri hesaplama gibi betimleyici istatistiksel analizler yapılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin okul mutluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluk algıları ile ölçeğin tümü üzerinde yapılan analizlerde medeni durum, cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mezuniyet, okul türü, okuldaki branş değişkenleri ve öğretmen sayısı açısından incelendiğinde tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Mutluluk, Öğretmen, Okul, Mutluluk

**Type / Tür:**

Research / Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

27 Aralık 2023

**Accepted / Kabul Tarihi:**

14 Mart 2024

**Page numbers / Sayfa no:**

25-51

**Citation Information /Atf bilgisi:**

Köş, R. ve Kaya, A. (2024). Öğretmenlerin okul mutluluk algılarının incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 25-51. doi: 10.22596/hej.1410735.

**Sorumlu yazar:** Rıfat KÖŞ**e-posta:** rifatkos@hotmail.com

\*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tezsiz yüksek lisans dönem projesi esas alınarak hazırlanmıştır.

## Investigation of Teachers' Perceptions of School Happiness

### Abstract

The aim of this study is to determine the school happiness perceptions of teachers working in public institutions and to determine whether they differ in terms of various variables. Descriptive survey model, which is a quantitative research method, was used in the study. Accordingly, the population of the study consists of teachers working in public schools in Onikişubat and Dulkadiroğlu Central districts of Kahramanmaraş province in the 2021-2022 academic year. The sample consists of 311 teachers in the population. In the study, data were collected with two forms, a questionnaire and a scale. The questionnaire form includes demographic variables to learn the personal characteristics of the teachers, while the scale form includes the "School Organizational Happiness Scale" (SOSOS) developed by Bulut (2015). Descriptive statistical analyses such as frequency, standard deviation calculation, arithmetic mean value calculation were performed. As a result of this study, it was determined that teachers' perceptions of school happiness were at a high level. However, when analyzed in terms of gender, marital status, age, graduation, graduated faculty, school type, number of teachers in the school and branch variables, no significant difference was found in all variables.

**Keywords:** Organizational Happiness, Teacher, School, Happiness

### Giriş

Mutluluk, insanın var oluşundan günümüze kadar sürekli arayış içinde olduğu hedeflerinden biridir. Her zaman, yer ve mekânda tüm insanlık mutluluğa kavuşmayı arzulamıştır (Bulut, 2015). Bu nedenle mutluluğun birçok tarifi yapılagelmiştir: Farabi, mutluluğun varlığı için içsel huzura ulaşılmasının gerekli olduğunu belirtirken bazı felsefeciler "Mutluluğu anlamak için tersi olan mutsuzluğun ve kötülüğün bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir." Aristo ise, mutluluk ile "iyiyi yapmak", "faydalı olmak" kavramları arasında ilişkiden bahsederken bu bağlamda "iyiyi yapmak" boyutu mutluluğun şahsi yönünü işaret ederken "faydalı olmak" boyutunun ise toplumsal yönünü işaret ettiği söylenebilir. İnsan, içinde bulunduğu toplumun değerlerinin bir parçasıdır. Bu sebeple mutluluğun tanımı yapılırken yalnızca şahsi mutluluğa vurgu yapılarak toplumsal etkilerden ayrı tanımlama yapmak da eksik tanımlama olacaktır. (Ergüven, 2020). Warr'a (2007) göre mutluluk, pozitif hislerin negatif hislerden daha üstün olduğu durumdur. Gitmez ve Morçöl'e (1994) göre ise mutluluk, kişilerin hayatındaki pozitif, negatif durum ve tecrübelerinden meydana gelen duygu birikimidir. Mutlu olma durumu, bireyin yaşamında her şeyin yolunda gittiğinin farkına varılması, yaşamın gayesini ve gereğini anlamaya çalışması ve pozitif duyguların çokluğu ile negatif duyguların azlığını anlatmaktadır (Seligman, 2018).

İnsanlar ve toplumlar her dönemde mutluluğa ulaşmanın gayreti içinde olmuşlardır.

Bu nedenle mutluluk hedefine ulaşabilmek için insanlar, nasıl mutlu olunacağı ile ilgili sorulardan yola çıkarak felsefi ve dini sorgulamalar yapmışlardır (Acaboğa, 2007). Skolastik felsefenin hâkim olduğu Orta Çağ'da Avrupa, bu dünyada mutluluğa ulaşamayacağını ve gerçek ahlaka ulaşmak için kutsal metinlerin ön plana alınarak hayata yansımaları gerektiğini düşünmüşlerdir (Giorgino, 2014). Müslüman bilim adamı İbn-i Sina ise; dini bakımdan üst mertebeye yükselmiş iman edenlerin ulaşabileceği bir hoşnutluk ve tat olarak mutluluğun düşünülebileceğini belirtmektedir (Tuncer, 2006).

Fromm'a (1994) göre ise insanlar mutlu olma ya da mutsuz olma durumlarını isteyerek yaşamaktadırlar. Buna ek olarak mutlu olmak yalnızca ruhu ilgilendiren bir husus değildir. Mutluluk, insan ruhuyla birlikte vücudunun tüm azalarının harekete geçmesi ve vücudun bu hareketler sonrasında duruma ilişkin tepkiler vermesidir. İnsanın kendi çabası sonucunda ulaştığı mutluluk, kişinin heyecanını ve kabiliyetini ortaya çıkarır. Ayrıca mutluluk, anlık bir zevk ve heyecan olmayıp, yaşamın tamamını kapsayan ve devamlılığı bulunan bir durumdur (Köse, 2020). Adam Smith, "Ahlaki Duygular Teorisi" adındaki eserinde, insan davranışlarını izah edebilmek için psikoloji ilminden faydalanmış ve insanların kendi aralarındaki iletişiminin temelini, karşılıklı hoşgörü ve birbirini anlamakla ilgili olduğundan bahsetmiştir (Kesici, 2010). Bu nedenle iletişimi, karşılıklı hoşgörüyü ve birbirini anlamayı mutluluğun temel taşları olarak da sayabiliriz.

Manevi bir his olan mutluluk hissini, bireyin kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkilemesi kaçınılmazdır. Mutsuz olan birey çevresini olumsuz etkilerken, mutlu olan birey ise aksine olumlu etkiler yaymakta ve bırakmaktadır. Bireylerin mutsuz olarak işe gitmeleri iş yerindeki motivasyonunu etkilediği için çalışanın çalışma kalitesini ve iş verimini düşürmektedir (Roessler ve Gloor, 2020). Mutlu olan çalışanın işlerini daha istek ve şevkle yapacağı söylenebilir. Bu durum okulda çalışan öğretmen için de geçerlidir. Öğretmen mutlu olursa, elbette ki mutlu öğrenciler yetiştirme ihtimali yüksektir (Arslan, 2018). Başka bir deyişle, öğretmen mutlu olursa tüm okul mutlu olacaktır.

Bireyin mutlu olmasında mesleği ile güncel hayatı arasındaki orantı ve denge, kişinin mutlu olabilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğer kişi, vaktinin büyük bir kısmını işine ayırırsa, devamlı düşüncesini işiyle meşgul ederse ve sürekli işiyle ilgili bir şeyleri yapmadığında da pişmanlık duyarsa bu kişinin işkolik olduğu söylenebilir. Eğer kişi bu durumda ise, bu durum onun iş ve iş yeri haricindeki diğer çevresini unutmamasına, onları ihmal etmesine neticesinde de çevresindeki bu kişilerle olan bağlarının kopmasına neden olduğundan bu durum da bireyin mutluluğunu olumsuz etkileyecektir (Yüksekbilgili ve Akduman, 2016).

Örgütsel mutluluğun iş yaşamının önemli bir parçası olması durumu, bireyin ve örgütün hedeflerine ulaşmada gayet ehemmiyetlidir. Özer (2020), çalışanlar; örgüte bağlanarak, inanarak, yaptıkları işten memnun olarak, ekonomik olarak iyi duruma gelerek ve adaletli bir yönetim şemsiyesi ile örgütsel mutluluğa varılabilir, diye belirtmektedir. Okulların öğretmenlerin beklentilerine cevap verecek şekilde planlanması, çeşitli sosyal etkinlikler yapılması, mali yönden kurum ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak duruma getirilmesi gibi bazı düzenlemeler öğretmenlerin mutlu olmalarına katkı

sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen mutlu olunca eğitimini verdiği talebesi de mutlu olacak bu da çevrenin mutluluğunu olumlu yönde etkileyecektir (Demircan,2019). Mutluluk iç içe hâleler gibidir. Öğretmen mutluluğu, kurum mutluluğu, dış paydaş mutluluğu, örgüt ve sistem mutluluğu bu hâlelerden her biridir ve merkezde öğretmen mutluluğu yer alır. Başka bir deyişle “Öğretmen mutlu olursa tüm sistem mutlu olacaktır.”

Okullar, toplumu var eden bireylerin gelişimini sağlayan örgütlerdir. Okulların olmazsa olmazı ise öğretmenlerdir. Okul çalışanlarının mutluluk durumları okul başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyecektir (Bulut, 2015). Çeşitli değerlere, inançlara, amaçlara ve beklentileri olan bireylerin var olduğu okullarda ‘insanın mana ve kıymetine’ özgü görüşlerin ve örgüt ortaklarının örgütteki mutlu olma durumlarının örgütsel davranışlara göre araştırılarak incelenmesi eğitim yönetimi alanına katkısı olacağı varsayılmaktadır (Korkut, 2019).

Öğretmenin dışındaki diğer tüm görev yapan çalışanlar, iş yerlerine giderken işe gittiğini söylerler. Ancak ve sadece öğretmenler işe gitmek yerine okula gittiklerini söylemektedirler. Bu durum öğretmenlerin yaptığı görevi hayatıyla özdeşleştirdiğini göstermektedir. Okul dışındaki diğer çalışma ortamlarındaki işçi-işveren ilişkisi, eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici ekseninde oluşmaktadır. Üretim yapma şartının olduğu kurumlarda bu durum işçiyi olumsuz etkilemekte, okullarda ise öğrenci ile ilgili her husus mesai saati içinde ve dışında fark etmeksizin devam etmektedir. Eğitim kurumlarında yapılan işin meyveleri, zamana yayılması ve ileriki yıllarda insan ve toplum düzenindeki başarılı olma hali öğretmenin yaptığı işten tatmin olması bir gereklilik olacaktır. Görev yaptığı iş yerinde öğretmenlik mesleğini severek, isteyerek ve mutlu bir şekilde yapan bir öğretmen, çalıştığı kuruma, öğrencilerine, mesai arkadaşlarına ve etkileşimde bulunduğu herkese yararlı olacaktır (Bakioğlu, 2016). Başka bir deyişle “Öğretmen mutlu olursa tüm toplum mutlu olacaktır.”

Öğretmenleri, toplumun geleceğini oluşturacak olan bireylerin yetişmesine katkı sağlayan okullardan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çünkü; toplumu meydana getiren insanları yetiştiren öğretmendir. Tüm yaş aralığındaki insanların sosyalleşmeleri, farklı yeteneklerin ortaya çıkarılması, ileride hangi meslekleri sahip olacaklarına etki edecek olan öğretmenin görev yaptığı okullarında mutlu olmaları esastır (Çankaya, 2007). Her açıdan iyi ve üstün bir eğitim, her yönden üstün ve iyi bir öğretmenin varlığına bağlıdır. Bunu gerçekleştirmenin yollarından birisi de, eğitim kurumlarının daha işlevsel hâle gelmesi ile mümkün olabilecektir. Böylelikle, bu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve eğitim gören öğrencilerin daha iyi ve üstün olmalarını, öğretmenin işini severek ve isteyerek yapmasını ve daha mutlu olmasını sağlayacaktır (Sancak, 2019).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan bir öğretmen, teorikte öğrendiği ve hayal ettiği çalışma şartlarının tersine, göreve başladığı yerdeki çalışma şartlarıyla karşılaşınca hayal kırıklığına uğramakta, meslekten soğumakta ancak; meslekteki tecrübesi arttıkça işini sevmeye ve daha verimli olmaya çalışmaktadır (Bakioğlu, 2016). Öğretmenlerden zaten zor olan mesleğini icra ederken, daha fazla özveri gerektiren yükümlülükler yüklenmesi, mesleki anlamda sürekli yenilikleri takip etmesi gerekliliği ve farklı beklentiler içerisinde olunması gibi durumlar, öğretmende sıkıntı ve mutsuzluk gibi problemlerin oluşmasına yol



açmaktadır. Bunun sonucunda, öğretmenin kendini işe verememesine, çeşitli hastalıklara yakalanmasına ve işini yaparken haz duymamasına neden olacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Öğretmenlerin okullarında mutlu olma durumları birbirleriyle olan sohbetlerinden bile anlaşılabilir. Eğitim çalışanları kurumlarında mutluluğun tarifini yapamaları da, örgütsel mutluluk öğretmenin iş yerindeki doyumunu da kapsayacak şekilde okulları içine alan bir kavramdır (Bulut 2015). Görev yaptıkları eğitim kurumlarında negatif duygulardan ziyade pozitif duyguların yoğunlukta olduğu durumlarda öğretmenlerin daha mutlu olacağı söylenebilir. Böyle bir durumda da öğretmenlerin öğrencilerine, eğitim kurumuna ve çevresine pozitif etki ettikleri gözlemlenmektedir (Çetin, 2019).

Mutluluk, bireylerin sorumluluklarını yerine getirdikten sonra duydukları kişisel hazzın dışı yansımasıdır. Örgütsel mutluluk da kurumsal hedeflere ulaşmak için kurum çalışanlarının tüm kurumsal sorumluluklarını yerine getirdikten sonra oluşan kolektif iyilik ve ulaşılan verimlilik hâlidir. Bireysel mutluluk ile örgütsel mutluluk arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Bu nedenle kolektif iyilik hâlinin yaşandığı örgütlerde çalışanların da mutlu olacağı söylenebilir. Okul örgütünün kurumsal mutluluğa sahip olması isteniyorsa, öncelikle kurumda çalışan öğretmenlerin mutlu olmaları gerekmektedir (Bayram ve Aypay, 2012). Mutlu olarak çalışan bireylerin, örgüt içinde daha olumlu ve örgütün başarısı için daha aktif rol alacakları; ayrıca daha mutlu olması için gayret gösterilen öğretmenlerin, okullarına karşı aidiyet duygularının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu durumdaki öğretmenlerin ise; okulun başarısı adına daha gayretli ve öz verili bir şekilde çalışacağını söyleyebiliriz (Karadaş ve Akın,2023). Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algılarının hangi seviyede olduğunun tespiti amacı ile yapılan bu araştırmada bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları çalışılan okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin okul mutluluğu ile ilgili algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacı taşıyan bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul mutluluğuna yönelik algılarının belirlenmesi amacı taşıyan bu araştırmada amaca uygun olan 'betimsel tarama modeli' kullanılmıştır. 'Betimsel tarama modelinde' katılımcıların belli bir konuya ilişkin algılarının veya yönelimlerinin ne olduğunun belirlenmesi yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184). Çalışmamızda nicel araştırma yönteminin evren ve örneklem, veri toplama ile analiz bilgilerine yer verilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Öğretmenlerin okullardaki mutluluğa ilişkin algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre bu algının farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinin araştırıldığı bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğretmenlere anket ve ölçek formlarının uygulanması yoluyla yapılmıştır. "Buna göre araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat Merkez ilçelerindeki kamu okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır." Evreni temsil edebilecek büyüklükte bir örneklem oluşturabilmek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, katılımcılara ulaşımda kolaylık sağlaması ile bilinmektedir (Creswell, 2017; Büyüköztürk, vd., 2017). Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına göre gönderilen online formlardaki soruları kendilerine uygun olarak işaretleme yapmışlardır. Tablo 1'de katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	137	44,1
	Erkek	174	55,9
	Toplam	311	100,0
Medeni Durum	Evli	197	63,3
	Bekâr	109	35,0
	Boş	5	1,6
	Toplam	311	100,0
Yaş	30 yaş altı	109	35,0
	31-40 yaş	160	51,4
	41-50 yaş	42	13,5
	51 yaş ve üzeri	0	0,0
	Toplam	311	100,0
Mezuniyet	Lisans	278	89,4
	Lisansüstü	28	8,4
	Boş	7	2,3
	Toplam	311	100,0
Mezun Olunan	Eğitim Fakültesi	257	82,6

Fakülte	Diğer	46	14,8	
	Boş	8	2,6	
Okul türü	Toplam	311	100,0	
	İlkokul	107	34,4	
	Ortaokul	125	40,2	
	Lise	70	22,5	
	Boş	9	2,9	
	Toplam	311	100,0	
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	61	19,6	
	11-20	73	23,5	
	21-30	71	22,8	
	31 ve üstü	103	33,1	
	Boş	3	1,0	
	Toplam	311	100,0	
	Branş	Okulöncesi Öğretmeni	39	12,5
		Sınıf Öğretmeni	82	26,4
		Branş Öğretmeni	187	60,1
		Boş	3	1,0
Toplam		311	100,0	

Araştırmaya katılan 311 öğretmenin 174'ünü (%55,9) erkek; 137'sini (%44,1) ise kadın öğretmenler oluşturmuştur. Medeni duruma göre inceleme yapıldığında 311 öğretmenin 197'si (%63,3) evli; 109'u (%35,0) bekârdır. 5 (%1,6) öğretmen ise medeni durum sorusunu yanıtızsız bırakmıştır. Yaş değişkenine göre 30 yaş altı olan 109 (%35,0); 31-40 yaş arasında 160 (%51,4); 41-50 yaş arasında 42 (%13,5) öğretmen yer almaktadır. 51 yaş ve üzerinde öğretmen araştırmaya katılmamıştır. Mezuniyet değişkenine göre 278 öğretmen (%89,4) lisans mezunu; 28 öğretmen (%8,4) lisansüstü mezunudur. 7 öğretmen (%2,3) ise mezuniyet sorusunu yanıtızsız bırakmıştır. Mezun olunan fakülte değişkeninde 257 (%82,6) öğretmen eğitim fakültesi; 46 (%14,8) öğretmen diğer fakültelerden mezun olmuştur. 8 öğretmen (%2,6) ise mezun olunan fakülte sorusunu yanıtızsız bırakmıştır. Okul türü değişkenine göre 311 öğretmenin 107'si (%34,4) ilkokulda; 125'i (%40,2) ortaokulda; 70'i (%22,5) lisede çalışmaktadır. 9 (%2,9) öğretmen ise bu soruyu boş bırakmıştır. "Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre 1-10 arası öğretmen sayısı" olan okullarda çalışan 61 (%19,6) öğretmen; 11-20 arasında 73 (%23,5) öğretmen; 21-30 arasında 71 (%22,8) öğretmen; 31 üstünde 103 (%33,1) öğretmen bulunmaktadır. Branş değişkenine göre 39 (%12,5) okul öncesi öğretmeni; 82 (%26,4) sınıf öğretmeni; 187 (%60,1) branş öğretmeni vardır. 3 öğretmen (%1,0) ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin okul mutluluğu ile ilgili algılarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlere iki formdan oluşan anket ve ölçek verilmiştir. Anket formunda öğretmenlerin kişisel özelliklerini öğrenmeye yönelik olarak 8 adet demografik özellik sorusu yer almaktadır. Ölçek formunda ise Bulut (2015) tarafından geliştirilen Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği bulunmaktadır.

Anket formunda hem öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek hem de bu bilgileri

bağımsız değişken olarak araştırmanın fark analizlerinde kullanmak amacıyla 8 adet soru yer almaktadır. Katılımcıların bu soruları işaretleyerek araştırmaya katılmaları istenmiştir. Sorular; “medeni durum, cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mezuniyet, okul türü, okuldaki brans değişkenleri ve öğretmen sayısı” bilgilerini öğrenmeye yöneliktir.

### Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Ölçek formunda Bulut (2015) tarafından doktora tezi çalışmasında geliştirilmiş olan “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği” dir. Ölçek 38 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kullanımı için ölçeği uyarlayan ve geliştiren araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır. ‘Ölçek madde ve boyutları ile ilgili veriler Tablo 2’de yer almaktadır.’

**Tablo 2.** Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği (Bulut, 2015) Maddeleri Hakkında Bilgiler

Ölçek Boyutları	Madde Numaraları	Madde Sayısı
Yönetim Süreçleri	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17	17
Mesleki Tutum	18,19,20,21,22,23,24,25,26	9
İş Yerinde İletişim	27,28,29,30	4
Adanmışlık	31,32,33,34	4
Ekonomik Koşullar	35,36,37,38	4

Tablo 2’de Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği (Bulut, 2015) maddeleri ve boyutlarıyla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Ekonomik koşullar boyutunda yer alan maddelerde olumsuz yapıda ifadeler yer almasından dolayı ters kodlama yapılmıştır (35, 36, 37 ve 38.). Bu maddeler haricinde ters kodlama gerektiren madde bulunmamaktadır. Ölçek alt boyutlarından alınan yüksek ya da düşük puan o boyut ile ilgili algı düzeylerinin yüksek ya da düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek toplamı hesaplanabilmekte ve bu hesabın yüksek puan olması yüksek örgütsel mutluluğu; düşük puan olması ise düşük düzeyde örgütsel mutluluğu betimlemektedir.

Ölçekte 38 madde yer almasından dolayı ölçekten bulunan en düşük puan 38; en yüksek puan ise 190’dır. Ancak ölçekte algı düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama değeri kullanılacaktır. Bu sebeple analiz sonuçlarının yorumlanabilmesi açısından eşit aralıklı ölçeğe dayalı olarak 5’li Likert yapısından faydalanılmış ve  $(5-1=4; 4/5=0,80)$  hesaplaması ile aralıklar arasında 0,80 puan olduğu belirlenmiştir.

Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği’nin ölçek geliştirme çalışması kapsamında gerekli olan geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları Bulut (2015) tarafından yapılmıştır. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile boyutlar belirlenmiş, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile boyutların uygunluğu ve doğruluğu kontrol edilmiştir. Yeterli düzeyde değerler ile uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür (Bulut, 2015).

Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında da gerekli güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 3.** Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne Ait Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Bulut (2015) Tarafından Hesaplanan $\alpha$ Değerleri	Bu Çalışmada Hesaplanan $\alpha$ Değerleri
Yönetim Süreçleri	0,93	0,96
Mesleki Tutum	0,85	0,91
İş Yerinde İletişim	0,76	0,92
Adanmışlık	0,72	0,88
Ekonomik Koşullar	0,70	0,66
Toplam	0,91	0,95

Tablo 3'te Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne ait güvenirlilik analizleri sonuçları her iki çalışma için de mevcuttur. Kayış (2014) Alpha katsayısının 0,40'tan düşük olduğu durumlarda güvenilir olmadığını; 0,41-0,60 arasında değerlerin güvenilir düzeyde olduğunu; 0,61-0,80 arasındaki değerlerin oldukça güvenilir olduğunu ve 0,81-1,00 arasındaki değerlerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir (s. 405). O halde alt boyutlarda ve ölçek genelinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

### Verilerin Analizi

Okul mutluluğuna yönelik öğretmenlerin algılarının düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada SPSS 22.0 programı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Frekans alma, standart sapma hesaplama, aritmetik ortalama değeri hesaplama gibi betimleyici istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları kapsamında sorulara yanıt bulabilmek amacıyla yapılacak olan fark analizlerinin hangi testlerle yapılacağına karar verebilmek için ise normallik varsayımlarının kontrolü yapılmalıdır. Bu sebeple öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri ile bu değerlerin standart hataları incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4.** Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
Yönetim Süreçleri	-0,74	0,13	0,44	0,27
Mesleki Tutum	-1,03	0,13	1,82	0,27
İşyerinde İletişim	-0,84	0,13	1,03	0,27
Adanmışlık	-0,74	0,13	0,44	0,27
Ekonomik Koşullar	0,16	0,13	-0,30	0,27
Ölçek Toplamı	-0,35	0,13	-0,33	0,27

Tablo 4'te Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve alt boyutlarına ait verilerdeki çarpıklık ve basıklık değerleri ile bu değerlere ait standart hatalar bulunmaktadır. Can'a (2017) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına bölümünün sonucu  $\pm 1,96$  değerlerinde olması normal dağılım için gereklidir (s. 85). Ancak tablodaki değerler incelendiğinde ve gerekli olan hesaplamalar yapıldığında  $\pm 1,96$  aralığında olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda normallik varsayımlarından ilkinin sağlanmadığı belirtilebilir.

Bir diğer normal dağılımın olup olmadığının kontrolü normallik testlerinin incelenmesidir. Buna göre Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk sonuçları incelenmiştir. Can'a (2017) göre bu değer 0,05'ten büyük olması normal dağılımın göstergesidir. Ölçek verileri üzerinde yapılan hesaplamalar sonucunda bu değer 0,05'ten küçük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda normallik varsayımlarımdan ikincisinin de sağlanmadığı görülmüştür.

Analiz kapsamında kategorik değişkenlerin iki gruplu olduğu durumlarda Mann-Whitney U testi; ikiden fazla gruplu kategorik değişkenlerde Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmıştır." "Kruskal-Wallis H testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek için; Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında anlamlılık düzeyi  $p = 0,05$  olarak alınmıştır.

### Bulgular

Çalışmamızın bu aşamasında ankete katılan öğretmenlerden elde ettiğimiz bulgular neticesinde araştırmamızın cevap aradığı problemler dikkate alınarak değerlendirilmiş ve istatistik veriler dikkate alınarak anlamlı farklılık bulunan değişkenlerle ilgili çıkarımlar yapılmıştır.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Ne Düzeydedir?

Tablo 5. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sh	%95 Güven Aralığı		Düzye
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Yönetim Süreçleri	311	3,96	0,76	0,04	3,87	4,05	Yüksek
Mesleki Tutum	311	4,35	0,56	0,03	4,29	4,41	Çok Yüksek
İş Yerinde İletişim	311	4,28	0,66	0,03	4,20	4,34	Çok Yüksek
Adanmışlık	311	4,01	0,79	0,04	3,91	4,09	Yüksek
Ekonomik Koşullar	311	2,69	0,91	0,05	2,59	2,79	Orta
Ölçek Toplamı	311	3,96	0,54	0,03	3,89	4,02	Yüksek

Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algılarının betimleyici istatistiksel bilgileri Tablo 5'de yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde yönetim süreçleri boyutunda %95 güven aralığında 3,87-4,05 alt ve üst sınırlarında ( $\bar{X}=3,96$ ; Ss=0,76) değerleri yüksek düzeydedir. Mesleki tutum boyutunda %95 güven aralığında 4,29-4,41 alt ve üst sınırlarında ( $\bar{X}=4,35$ ; Ss=0,56) değerleri çok yüksek düzeydedir. İş yerinde iletişim boyutunda %95 güven aralığında 4,20-4,34 alt ve üst sınırlarında ( $\bar{X}=4,28$ ; Ss=0,66) değerleri çok yüksek düzeydedir. Adanmışlık boyutunda %95 güven aralığında 3,91-4,09 alt ve üst sınırlarında ( $\bar{X}=4,01$ ; Ss=0,79) değerleri yüksek düzeydedir. Ekonomik koşullar boyutunda ise ölçek geneli en düşük değerlerle birlikte %95 güven aralığında 2,59-2,79 alt ve üst sınırlarında ( $\bar{X}=2,69$ ; Ss=0,91) değerleri orta düzeydedir. Ölçek toplamında yapılan hesaplamalara göre %95 güven aralığında 3,89-4,02 alt ve üst sınırlarında ( $\bar{X}=3,96$ ; Ss=0,54) değerleri yüksek düzeyde örgütsel mutluluk algısı hesaplanmıştır. Ölçek boyutları ve toplamına ilişkin değerlere ek olarak ölçek maddelerinin tümüne verilen yanıtların betimleyici istatistik bilgileri de hesaplanmıştır. Sonuçları ve yorumları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Maddelerine Verilen Yanıtların Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Ölçek Maddeleri	n	$\bar{X}$	Ss	Düzye
1. Okulda yaptığım işlere değer verilir.	311	3,93	0,91	Yüksek
2. Okulda sorumluluklarımı yerine getirebilecek yetkiye sahibim.	311	4,20	0,77	Çok Yüksek
3. Görevlerimi yerine getirirken, yöneticilerimin desteğini hissederim.	311	3,91	0,98	Yüksek
4. Sınıf ile ilgili problemleri okul yönetimi ile rahatlıkla paylaşıyorum.	311	4,18	0,87	Yüksek
5. Sınıf ile ilgili problemleri okul yönetimi ile rahatlıkla paylaşıyorum.	311	3,98	0,96	Yüksek
6. Öğretmenler yönetim sürecine dâhil edilir.	311	3,72	1,04	Yüksek
7. Öğretmenler yönetim sürecine dâhil edilir.	311	4,21	0,88	Çok Yüksek
8. Okulda fikirlerimi rahatlıkla ifade ederim."	311	4,05	0,92	Yüksek
9. Okul yönetimi, öğretmenlerin haklı olduğunu inandığı konularda öğretmenine sahip çıkar.	311	4,04	0,96	Yüksek
10. Okul yönetimi, öğretmenlerin motivasyonunu arttırıcı faaliyetlerde bulunur.	311	3,73	1,04	Yüksek
11. Okul yönetimi, öğrencilerle yaşanan sorunları çözüme ulaştırmaya çalışır.	311	4,06	0,88	Yüksek
12. Okul yönetimi, görev ve sorumluluklarını yerine getirir.	311	4,00	0,92	Yüksek
13. Okul yönetimi, veli ile yaşadığım sorunlarda bana destek olur.	311	4,02	0,96	Yüksek
14. Okul yönetimi, görev dağılımında adildir.	311	3,79	1,06	Yüksek
15. Okul yönetimi görev dağılımında yeterliliklerimi dikkate alır.	311	3,95	0,91	Yüksek
16. Okul yönetimi öğretmenlerin performansları ile ilgili geri bildirimlerde bulunur.	311	3,78	0,99	Yüksek
17. Okul yönetimi mesleki gelişimimi destekler.	311	3,85	0,95	Yüksek
18. Öğrencilerime karşı sabırlı davranırım.	311	4,26	0,74	Çok Yüksek
19. Öğrencilere karşı tutarlı davranırım.	311	4,32	0,68	Çok Yüksek
20. Öğretmenlik mesleğine karşı aidiyet duygusu yüksek kişilerle çalışmaktan zevk alırım.	311	4,47	0,69	Çok Yüksek
21. Çalıştığım okula "Bu okul benim okulum" diyerek sahip çıkarım.	311	4,31	0,83	Çok Yüksek
22. Okulda eğitim - öğretim amaçlarına ulaşmak için fedakârlıkta bulunurum.	311	4,39	0,69	Çok Yüksek
23. Meslektaşlarımla uyum içerisinde çalışırım.	311	4,36	0,74	Çok Yüksek
24. Okul yönetimi ile uyum içinde çalışırım.	311	4,28	0,78	Çok Yüksek
25. Mesleki değişikliklere uyum sağlarım.	311	4,34	0,63	Çok Yüksek
26. Çalışma arkadaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder.	311	4,48	0,64	Çok Yüksek
27. Meslektaşlarım kişisel görüşlerime saygı duyar.	311	4,20	0,70	Çok Yüksek
28. İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan destek isteyebilirim.	311	4,32	0,74	Çok Yüksek
29. Meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.	311	4,32	0,75	Çok Yüksek
30. İstedimde meslektaşlarımdan destek alabilirim.	311	4,29	0,73	Çok Yüksek
31. Okulda olmak beni mutlu eder.	311	4,21	0,83	Çok Yüksek
32. Eğitim öğretim saatleri dışında da okulda bulunmaktan mutlu olurum.	311	3,71	1,09	Yüksek
33. Okulda iken kendimi huzurlu hissederim.	311	4,01	0,91	Yüksek
34. Okulda harcadığım zaman beni mutlu eder.	311	4,12	0,82	Yüksek
35. Yaptığım işe karşılık aldığım maaş yeterli değildir.*	311	3,82	1,23	Yüksek
36. Aldığım maaşın yetersizliği beni ek iş yapmaya zorlamaktadır.*	311	2,91	1,31	Orta
37. Okulun maddi ihtiyaçlarını karşılamak için velilerden destek almak zorunda kalıyorum.*	311	2,90	1,42	Orta
38. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrede çalışmak isterim.*	311	3,59	1,19	Yüksek
Toplam	311	3,96	0,54	Yüksek

\*Ters kodlama gerektiren maddeler.

Okul mutluluğuna yönelik öğretmen algılarına göre ölçek maddeleri analiz edilmiştir. 35, 36, 37. Ve 38. Maddeler olumsuz ifade içeren maddelerdir. Ancak ölçek maddeleri analizinde ters kodlama yapılmamış, maddeye verilen gerçek yanıtların ortalama değerlerinin yorumlanması için olduğu gibi hesaplama yoluna gidilmiştir. Daha sonraki analizlerde 1-5 arasındaki değerleri 5-1 olarak dönüştürme uygulaması yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama değerleri incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin algılarının yüksek ya da çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak 35. "Yaptığım işe karşılık aldığım maaş yeterli değildir.\*" Ve 38. "Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrede çalışmak isterim.\*" Maddenin olumsuz anlatım olması ve yüksek düzeyde ortalama değere sahip olması dikkat çekmektedir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 7. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra	Sıra	U	p
					Ortalaması	Toplamı		
Yönetim	Kadın	137	3,95	0,76	153,20	20988,50	11535,50	0,62
Süreçleri	Erkek	174	3,97	0,77	158,20	27527,50		
Mesleki	Kadın	137	4,37	0,54	158,08	21567,00	11634,00	0,71
Tutum	Erkek	174	4,34	0,57	154,36	26859,00		
İş Yerinde	Kadın	137	4,26	0,66	153,07	20970,00	11517,00	0,59
İletişim	Erkek	174	4,29	0,66	158,31	27546,00		
Adanmışlık	Kadın	137	3,89	0,81	141,49	19384,00	9931,00	0,01*
	Erkek	174	4,10	0,77	167,43	29132,00		
Ekonomik	Kadın	137	2,89	0,93	173,62	23786,00	9505,00	0,00*
Koşullar	Erkek	174	2,53	0,86	142,13	24730,00		
	Kadın	137	3,96	0,53	156,72	21470,00	11821,00	0,90
Toplam	Erkek	174	3,95	0,55	155,44	27046,00		

Tablo 7’de öğretmenlerin okullardaki mutluluğa yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde çalışanlara yönetim süreçleri ( $U=11535,50$ ;  $p > 0,05$ ); mesleki tutum ( $U=11634,00$ ;  $p > 0,05$ ); iş yerinde iletişim boyutu ( $U=11517,00$ ;  $p > 0,05$ ) ve ölçek toplamında ( $U=11821,00$ ;  $p > 0,05$ ) ciddi anlamda bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Ancak adanmışlık boyutu ( $U=9931,00$ ;  $p < 0,05$ ) ile ekonomik koşullar boyutunda ( $U=9505,00$ ;  $p < 0,05$ ) erkekler ve kadınlar arasında kayda değer bir fark oluşmuştur. Ortaya çıkan farkın hangi grup tarafına avantaj sağladığını öğrenmek amacıyla ortancaları hesaplanmıştır (Can, 2017). Böylece adanmışlık boyutunda erkeklerin lehine bir sonuç varken; ekonomik koşullar boyutunda kadınların lehine bir sonuç bulunmaktadır. Ancak ekonomik koşullar boyutunun ters kodlanmış olması sebebiyle alınan puanların yüksek olması ekonomik koşullardan mutlu olunduğu anlamı taşımaktadır.



### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 8. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim Süreçleri	Evli	197	3,97	0,75	153,78	30294,50	10681,50	0,94
Mesleki Tutum	Bekar	109	3,94	0,79	153,00	16676,50		
İş Yerinde İletişim	Evli	197	4,39	0,51	159,54	31429,50	9546,50	0,10
Adanmışlık	Bekar	109	4,27	0,63	142,58	15541,50		
Ekonomik Koşullar	Evli	197	4,32	0,65	160,95	31708,00	9268,00	0,04*
	Bekar	109	4,19	0,66	140,03	15263,00		
	Evli	197	4,05	0,77	158,39	31203,00	9773,00	0,18
	Bekar	109	3,92	0,83	144,66	15768,00		
	Evli	197	2,70	0,94	153,29	30198,50	10695,50	0,95
	Bekar	109	2,70	0,84	153,88	16772,50		
	Evli	197	3,98	0,53	157,17	30962,00	10014,00	0,33
Toplam	Bekar	109	3,91	0,56	146,87	16009,00		

\* $p < 0,05$

Tablo 8’de öğretmenlerin okullardaki mutluluğa yönelik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları bulunmaktadır. Testin analiz sonucu gözden geçirildiğinde, çalışanlara yönetim süreçleri ( $U=10681,50$ ;  $p > 0,05$ ); mesleki tutum ( $U=9546,50$ ;  $p > 0,05$ ); adanmışlık boyutu ( $U=9773,00$ ;  $p > 0,05$ ); ( $U=10695,50$ ;  $p > 0,05$ ) ve ölçek toplamında ( $U=10014,00$ ;  $p > 0,05$ ) ciddi anlamda bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Ancak iş yerinde iletişim boyutu ( $U=9268,00$ ;  $p < 0,05$ ) evliler ve bekârlar açısından anlamli düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılığın erkek ya da kadın lehine mi olduğunu öğrenmek için ortancaları hesaplanmıştır (Can, 2017). Buna göre evlilerin lehine bir sonuç olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile; evli olan öğretmenlerin iş yerinde iletişim mutluluğu bekârlara göre daha fazladır denebilir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 9. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Yönetim Süreçleri	30 ve altı	109	3,92	0,80	151,39	2	1,18	0,55
	31-40 yaş	160	4,00	0,76	161,27			
	41-50 yaş	42	3,92	0,72	147,88			
Mesleki Tutum	30 ve altı	109	4,36	0,54	154,42	2	3,17	0,20
	31-40 yaş	160	4,39	0,55	162,52			
	41-50 yaş	42	4,20	0,62	135,26			
İş Yerinde İletişim	30 ve altı	109	4,29	0,65	156,24	2	3,92	0,14
	31-40 yaş	160	4,31	0,67	162,06			
	41-50 yaş	42	4,11	0,63	132,31			
Adanmışlık	30 ve altı	109	3,96	0,82	149,41	2	0,96	0,61
	31-40 yaş	160	4,04	0,78	160,24			

	41-50 yaş	42	4,01	0,79	156,94			
Ekonomik	30 ve altı	109	2,71	0,87	156,28	2	0,08	0,96
Koşullar	31-40 yaş	160	2,67	0,94	154,94			
	41-50 yaş	42	2,70	0,88	159,31			
Toplam	30 ve altı	109	3,94	0,55	152,20	2	1,64	0,43
	31-40 yaş	160	3,99	0,53	161,81			
	41-50 yaş	42	3,88	0,56	143,74			

Tablo 9'da yer alan bilgiler öğretmenlerin okul mutluluğuna yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonucunda veriler değerlendirildiğinde yönetim süreçleri [ $\chi^2(2)=1,18; p > 0,05$ ]; mesleki tutum [ $\chi^2(2)=3,17; p > 0,05$ ]; iş yerinde iletişim [ $\chi^2(2)=3,92; p > 0,05$ ]; adanmışlık [ $\chi^2(2)=0,96; p > 0,05$ ]; ekonomik koşullar boyutunda [ $\chi^2(2)=0,08; p > 0,05$ ] ve ölçek toplamında [ $\chi^2(2)=1,64; p > 0,05$ ] öğretmenlerin yaş gruplarını dikkate alındığında mutluluk algı düzeyleri arasında ciddi bir fark oluşmadığı gözlemlenmiştir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Mezuniyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 10. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Mezuniyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim	Lisans	278	3,95	0,76	161,22	42038,00	3257,00	0,40
Süreçleri	Lisansüstü	26	4,05	0,82	166,23	4322,00		
Mesleki	Lisans	278	4,36	0,55	152,09	42280,00	3499,00	0,78
Tutum	Lisansüstü	26	4,37	0,59	156,92	4080,00		
İş Yerinde	Lisans	278	4,29	0,65	152,65	42437,50	3571,50	0,91
İletişim	Lisansüstü	26	4,23	0,77	150,87	3722,50		
Adanmışlık	Lisans	278	4,00	0,78	151,19	42030,50	3249,50	0,39
	Lisansüstü	26	4,03	0,97	166,52	4329,50		
Ekonomik	Lisans	278	2,69	0,90	152,70	42450,50	3558,50	0,89
Koşullar	Lisansüstü	26	2,68	1,00	150,37	3909,50		
	Lisans	278	3,95	0,53	151,22	42038,50	3257,50	0,40
Toplam	Lisansüstü	26	4,00	0,64	166,21	4321,50		

Tablo 10'da öğretmenlerin okullardaki mutluluğa yönelik algı düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda veriler değerlendirildiğinde çalışanlara yönetim süreçleri ( $U=3257,00; p > 0,05$ ); mesleki tutum ( $U=3499,00; p > 0,05$ ); iş yerinde iletişim ( $U=3571,50; p > 0,05$ ); adanmışlık ( $U=3249,50; p > 0,05$ ); ekonomik koşullar boyutunda ( $U=3558,50; p > 0,05$ ) ve ölçek toplamında ( $U=3257,50; p > 0,05$ ) ciddi düzeyde bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 11. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Yönetim Süreçleri	Eğitim F.	257	3,97	0,76	152,67	39236,00	5739,00	0,75
Mesleki Tutum	Diğer F.	46	3,89	0,81	148,26	6820,00		
İş Yerinde İletişim	Eğitim F.	257	4,35	0,56	150,01	38552,50	5399,50	0,34
Adanmışlık	Diğer F.	46	4,45	0,41	163,12	7503,20		
Ekonomik Koşullar	Eğitim F.	257	4,26	0,67	148,46	38153,50	5000,50	0,08
Toplam	Diğer F.	46	4,44	0,54	171,79	7902,50		
	Eğitim F.	257	3,98	0,81	148,39	38137,50	4984,50	0,08
	Diğer F.	46	4,22	0,65	172,14	7918,50		
	Eğitim F.	257	2,63	0,89	147,56	37922,00	4769,00	0,03*
	Diğer F.	46	2,96	0,95	176,83	8134,00		
	Eğitim F.	257	3,95	0,54	150,03	38557,00	5404,00	0,35
	Diğer F.	46	4,02	0,50	163,02	7499,00		

\* $p < 0,05$

Tablo 11’de öğretmenlerin okullardaki mutluluğa yönelik algı düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda veriler değerlendirildiğinde çalışanlara yönetim süreçleri ( $U=5739,00$ ;  $p > 0,05$ ); mesleki tutum ( $U=5399,50$ ;  $p > 0,05$ ); iş yerinde iletişim ( $U=5000,50$ ;  $p > 0,05$ ); adanmışlık ( $U=4984,50$ ;  $p > 0,05$ ) ve ölçek toplamında ( $U=5404,00$ ;  $p > 0,05$ ) ciddi anlamda bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Ancak ekonomik koşullar boyutunda ( $U=4769,00$ ;  $p < 0,05$ ) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Grup ortancalarına göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ekonomik koşullar boyutunda daha az mutluluğa sahip olduğu yorumu yapılabilmektedir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Çalışılan Okulun Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 12. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Çalışılan Okulun Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	<i>p</i>	Fark
Yönetim Süreçleri	1.İlkokul	107	4,00	0,76	155,94	2	0,87	0,64	-
	2.Ortaokul	125	3,95	0,79	152,16				
	3.Lise	70	3,87	0,75	143,52				
Mesleki Tutum	1.İlkokul	107	4,38	0,54	156,05	2	0,85	0,65	-
	2.Ortaokul	125	4,30	0,61	146,08				
	3.Lise	70	4,38	0,47	154,23				
İş Yerinde İletişim	1.İlkokul	107	4,31	0,67	155,95	2	0,49	0,78	-
	2.Ortaokul	125	4,24	0,71	149,80				
	3.Lise	70	4,28	0,55	147,72				

Adanmışlık	1.İlkokul	107	3,99	0,80	148,18	2	0,24	0,88	-
	2.Ortaokul	125	4,01	0,83	153,15				
	3.Lise	70	4,03	0,75	153,64				
Ekonomik Koşullar	1.İlkokul	107	2,51	0,86	136,24	2	10,19	0,00*	1-3
	2.Ortaokul	125	2,65	0,97	149,35				
	3.Lise	70	2,94	0,78	178,66				
Toplam	1.İlkokul	107	3,96	0,53	152,91	2	0,09	0,95	-
	2.Ortaokul	125	3,93	0,57	149,67				
	3.Lise	70	3,95	0,49	152,61				

\* $p < 0,05$ 

Tablo 12’de yer alan bilgiler öğretmenlerin okul mutluluğuna yönelik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonucunda veriler değerlendirildiğinde yönetim süreçleri [ $\chi^2(2)=0,87$ ;  $p > 0,05$ ]; mesleki tutum [ $\chi^2(2)=0,85$ ;  $p > 0,05$ ]; iş yerinde iletişim boyutunda [ $\chi^2(2)=0,49$ ;  $p > 0,05$ ]; adanmışlık [ $\chi^2(2)=0,24$ ;  $p > 0,05$ ] ve ölçek toplamında [ $\chi^2(2)=0,09$ ;  $p > 0,05$ ] öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre mutluluk algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak ekonomik koşullar boyutunda [ $\chi^2(2)=10,19$ ;  $p < 0,05$ ] gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sonuçlara göre anlamlı farklılığın hangi grupları kapsadığını bulabilmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ilkokul-lise ikili grubu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına göre bu fark lise grubunun lehinedir. Lisede çalışan öğretmenler ilkokulda çalışan öğretmenlere göre ekonomik koşullar boyutundan daha fazla mutludur yorumu yapılabilir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 13. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Yönetim Süreçleri	1.1-10	61	4,16	0,79	179,08	3	7,91	0,04*	1-4
	2.11-20	73	3,99	0,79	160,32				
	3.21-30	71	3,90	0,75	147,45				
	4.30 ve üstü	103	3,87	0,73	140,67				
Mesleki Tutum	1.1-10	61	4,50	0,50	178,50	3	6,04	0,10	-
	2.11-20	73	4,34	0,57	152,50				
	3.21-30	71	4,27	0,61	143,29				
	4.30 ve üstü	103	4,34	0,53	149,43				
İş Yerinde İletişim	1.1-10	61	4,41	0,63	173,02	3	3,65	0,30	-
	2.11-20	73	4,24	0,73	152,60				
	3.21-30	71	4,27	0,60	148,68				
	4.30 ve üstü	103	4,23	0,66	148,89				
Adanmışlık	1.1-10	61	4,16	0,75	169,70	3	2,66	0,44	-
	2.11-20	73	3,93	0,86	146,36				
	3.21-30	71	4,00	0,75	149,56				

	4.30 ve üstü	103	4,01	0,79	154,67				
Ekonomik Koşullar	1.1-10	61	2,51	0,84	136,38	3	7,58	0,05	-
	2.11-20	73	2,70	0,94	151,71				
	3.21-30	71	2,91	0,85	177,64				
	4.30 ve üstü	103	2,65	0,94	151,26				
Toplam	1.1-10	61	4,09	0,52	176,35	3	5,09	0,16	-
	2.11-20	73	3,96	0,57	153,37				
	3.21-30	71	3,93	0,55	151,56				
	4.30 ve üstü	103	3,90	0,52	144,39				

Tablo 13’de yer alan bilgiler öğretmenlerin okul mutluluğuna yönelik algı düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonucunda veriler incelendiğinde mesleki tutum boyutunda [ $\chi^2_{(3)}=6,04$ ;  $p > 0,05$ ]; iş yerinde iletişim boyutunda [ $\chi^2_{(3)}=3,65$ ;  $p > 0,05$ ]; adanmışlık boyutunda [ $\chi^2_{(3)}=2,66$ ;  $p > 0,05$ ]; ekonomik koşullar boyutunda [ $\chi^2_{(3)}=7,58$ ;  $p > 0,05$ ] ve ölçek toplamında [ $\chi^2_{(3)}=5,09$ ;  $p > 0,05$ ] öğretmenlerin yaş gruplarına göre mutluluk algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak yönetim süreçleri boyutunda [ $\chi^2_{(3)}=7,91$ ;  $p < 0,05$ ] gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sonuçlara göre anlamlı farklılığın hangi grupları kapsadığını bulabilmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 1-10 öğretmen sayısı grubu ile 30 ve üstü öğretmen sayısı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına göre bu farkın 1-10 öğretmen sayısının lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla; 1-10 öğretmen sayısı olan okullarda görevli öğretmenlerin 30 ve daha fazla öğretmen sayısı mevcut okullarda görevli öğretmenlere göre daha fazla yönetim süreçleri boyutunda mutluluğa sahip oldukları söylenebilir.

### Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 14. Okul Mutluluğuna Yönelik Öğretmenlerin Algıları Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Yönetim Süreçleri	Okul Öncesi	39	4,10	0,71	169,72	2	2,54	0,28
	Sınıf	82	4,01	0,77	161,39			
	Branş	187	3,90	0,78	148,30			
Mesleki Tutum	Okul Öncesi	39	4,43	0,54	165,88	2	1,63	0,44
	Sınıf	82	4,38	0,55	160,52			
	Branş	187	4,32	0,56	149,48			
İş Yerinde İletişim	Okul Öncesi	39	4,37	0,64	166,87	2	2,23	0,32
	Sınıf	82	4,33	0,68	161,75			
	Branş	187	4,23	0,66	148,74			
Adanmışlık	Okul Öncesi	39	4,00	0,74	152,40	2	0,13	0,93
	Sınıf	82	4,01	0,82	152,16			
	Branş	187	4,01	0,81	155,97			
Ekonomik Koşullar	Okul Öncesi	39	2,79	0,92	159,03	2	5,25	0,07
	Sınıf	82	2,49	0,88	135,32			

	Brans	187	2,75	0,91	161,97			
Toplam	Okul Öncesi	39	4,06	0,56	172,00	2	1,93	0,38
	Sınıf	82	3,97	0,54	155,73			
	Brans	187	3,93	0,54	150,31			

Tablo 14'de yer alan bilgiler öğretmenlerin okul mutluluğuna yönelik algı düzeylerinin brans değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonucunda veriler değerlendirildiğinde yönetim süreçleri [ $\chi^2(2)=2,54$ ;  $p > 0,05$ ]; mesleki tutum [ $\chi^2(2)=1,63$ ;  $p > 0,05$ ]; iş yerinde iletişim [ $\chi^2(2)=2,23$ ;  $p > 0,05$ ]; adanmışlık [ $\chi^2(2)=0,13$ ;  $p > 0,05$ ]; ekonomik koşullar boyutunda [ $\chi^2(2)=5,25$ ;  $p > 0,05$ ] ve ölçek toplamında [ $\chi^2(2)=1,93$ ;  $p > 0,05$ ] öğretmenlerin yaş grupları açısından mutluluk algı düzeyleri arasında kayda değer bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmamızın bu aşamasında araştırma sonucunda ulaşılan veriler ve alan yazındaki verilerin karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmamızdaki ana problemler ile alt problemlere ait veriler incelenerek her sorudaki değişkenler için bulunan bulgular özetle ele alınarak, daha sonra alan yazındakilerle karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını etkileyen beş etkenden mesleki tutum ve işyerinde iletişim boyutunda mutluluk algıları çok yüksek, yönetim süreçleri ve adanmışlık boyutunda yüksek, ekonomik koşullar boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçümleme neticesinde öğretmenlerin okul mutluluk algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda elde ettiğimiz bu bulgular Diener (1996), Tuzgöl-Dost (2004), Bulut (2015); ve Yıldırım, Arastaman ve Daşçı'nın (2016) araştırmaları ile paralellik göstermektedir. Bayram (2020) öğretmenlerin pozitif hislerini negatif hislerinden daha yüksek düzeyde yaşadıkları sonucunun ortaya çıktığını ve öğretmenlerin bireysel yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı bulmaları, okul içinde olumlu iletişim kurabilmeleri ve okul idarecilerinin desteğini yanlarında hissettikleri sonucuna ulaşabileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını cinsiyet değişkeni açısından, yapılan çalışma verilerine göre anlamlı bir fark olmadığı ölçümlenmiştir. Bu konuyla alakalı diğer çalışmalar incelendiğinde, araştırmamızla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. (Chritoph ve Noll,2003; Mahon vd.,2005; Şahin vd.,2012; Kangal,2013; Moçoşoğlu ve Kaya,2018; Kahveci ve Köse,2019; Korkut,2019; Demircan,2019; Çetin ve Polat, 2019; Özer,2020; Karadaş ve Akın,2023) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin okul mutluluk algılarının cinsiyete göre bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Blanchflower ve Oswald (2004), Haller ve Hadler (2006), Akın ve Şentürk (2012), Bulut (2015), Gürbüz'ün (2020) yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin okul mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını medeni durum değişkeni açısından, yapılan çalışma ölçeği verilerine göre anlamlı bir fark olmadığı ölçümlenmiştir. (Keng ve Hooi, 1995; Frijters vd., 2004; Tan vd., 2006; Düzgün, 2016; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Kahveci ve

Köse,2019; Uğur, 2019; Karnak, 2020; Bayram, 2020) çalışmalarında medeni durumun yani evli ya da bekar olması durumuna göre örgütsel mutluluğu etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. (Frey and Stutzer, 2003; Korkut, 2019) yaptıkları araştırmalarda ise; iş görenlerin mutluluk oranları evli ya da bekar olması durumuna göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yaptığımız araştırma verilerine göre; medeni durum, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri bakımından önemli bir fark göstermemektedir ve bu çalışmalar bize medeni durumun öğretmenlerin mutluluk algılarında önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin okul mutluluk algıları yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı ölçümlenmiştir. Bu netice ile alan yazın taraması yapıldığında Şahin vd. (2011); Koruklu vd. (2013); Bayram (2020); yaptıkları çalışmalarla örtüşmektedir. Ancak, Rask vd. (2003); Kumaş ve Deniz (2010); Bulut (2015) yaptıkları çalışmalarda, yaş değişkeninin mutluluk algıları üzerinde farklılıklar bulunduğunu belirlemişlerdir. Bayram (2020) çalışmasında yaş değişkeni açısından öğretmenlerin mutluluk algılarının benzediğini ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul mutluluk algılarını etkilemediğini belirtmektedir. Bulut (2015) ise, genç yaştaki öğretmenlerin, orta ve ileri yaştaki öğretmenlere göre mutluluk algılarının daha yüksek olduğu ve yaş arttıkça mutluluk algısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını mezuniyet durum değişkeni açısından, yapılan çalışma verilerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı kanaatine varılmıştır. Kousha, ve Mohseni, (2000); Michalos, (2005); Haller ve Hadler (2006); Koruklu vd (2013) yaptıkları araştırmaları bu çalışmamızı destekler nitelikte olup, mezuniyet değişkeninin çalışanların mutluluk algılarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kara (2010) da araştırmasında mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin mutluluk algılarına etki etmediğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu mezun olunan fakülte değişkenine göre ciddi bir farka rastlanmamıştır. Ölçeğin grup ortancasına göre eğitim fakültesi dışındaki başka fakültelerden mezun öğretmenlerin ekonomik koşullar boyutunda daha fazla mutluluğa sahip olduğunu söyleyebiliriz. Yaptığımız alan yazın taramasında mezun olduğu fakülte değişkenine göre okul mutluluk algıları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını çalıştığı okul türü değişkeni açısından, yapılan çalışma verilerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarımızla paralellik gösteren çalışması bulunan Kahveci ve Köse (2019) öğretmenlerin okul türü değişkenine göre mutluluk algılarının farklılaşmadığı ve bu durumun kişinin hisleriyle alakalı olduğu için kurumla ilgili olmayıp kurum içindeki çalışma ortamı ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin okul mutluluk algılarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Bunlardan; Moçoşoğlu ve Kaya (2018) İlköğretimin birinci kademesi olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, uzun süre öğrencileri ile eğitime devam etmeleri, öğrencileri ile daha sık aynı ortamda bulunmaları, müstakil sınıflara sahip olmaları gibi nedenlerin böyle bir neticenin oluşmasına

neden olabileceğini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını çalıştığı kurumdaki öğretmen sayısı açısından, yapılan çalışma verilerine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan alan yazın taramasında, çalıştığı kurumdaki öğretmen sayısı ile mutluluk değişkeni arasında bizim çalışmamıza benzer araştırma bulunamamıştır. Bulut (2015) küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer paydaşlarla ilişkilerinin daha içten, paydaşlar arası uyumun ise daha kolay sağlanması gibi nedenlerle öğretmen mevcudu daha az olan okullarda görevli öğretmenlerin mutluluk oranlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmen sayısının az olduğu okulları küçük, öğretmen sayısının çok olduğu okulları da büyük okul olarak niteleyebiliriz. Bu bağlamda, Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Bayram'ın, (2014) yaptığı çalışmada yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alındığında, küçük, orta ve büyük devlet liselerinde okul iklimleri önemli ölçüde farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını branş değişkeni açısından, ortaya çıkan verilere göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yaptığımız çalışmaya göre ulaştığımız alan yazında Özer (2020); Korkut (2019); Karnak (2020); Bayram (2020); Düzgün (2016); Koruklu vd (2013) çalışmalarının örtüştüğü tespit edilmiştir. Ancak Bulut'a (2015) göre, sözel branşa sahip öğretmenlerin, sayısal branşa sahip olan öğretmenlerden daha mutlu olduklarını belirlemiştir. Yine Kotaoğlu'nun (2019) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin, kendine ait sınıfının bulunması, uzun süre aynı öğrencilerle ders işlemesi ve durumu kabullenmiş olmaları, branş öğretmenlerinin ise sürekli sınıf değişikliği, ders programı ve saati değişikliği gibi nedenlerle durumu kabullenememe sonucu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha mutlu olduğunu tespit ederek, branş değişkeninin öğretmenlerin mutluluk algılarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin okul mutluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okul mutluluk algıları ile ölçeğin tümü üzerinde yapılan analizlerde cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, mezun olunan fakülte, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve branş değişkenleri açısından incelendiğinde tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılığa rastlanmamış iken boyutlar açısından demografik değişkenlere bakıldığında ise okul mutluluğuna yönelik öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre; adanmışlık, ekonomik koşullar boyutlarında, medeni durum değişkenine göre; iş yerinde iletişim boyutunda, mezun olunan fakülte değişkenine göre; iş yerinde iletişim, adanmışlık, ekonomik koşullar boyutlarında, okulun türü değişkenine göre; ekonomik koşullar boyutunda, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre; yönetim süreçleri ve ekonomik koşullar boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul mutluluk algılarının ne düzeyde olduğu ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili araştırma sonuçlarından elde ettiğimiz bulgulara dayanarak, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.



1. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul mutluluk algılarının yüksek seviyede çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını devam ettirmek için; mutluluğu etkileyen tüm boyutlarda uygulama süreçlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin okul mutluluk algılarının alt boyutlarından ekonomik boyutunda mutluluk algı seviyesi düşmektedir. Öğretmenlerin okul mutluluk algılarında ekonomik boyutta da mutluluk algı seviyesini yükseltebilmek için, ücret ve özlük haklarında iyileştirme yapılması gerekmektedir.
3. Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını olumlu yönde farklılaştırabilmek için işin uzmanlarının katılacağı hizmet içi eğitimler yapılabilir.
4. Öğretmenlerin okul mutluluk algılarını etkileyen en önemli unsurlardan biri statüsünün toplum içinde gördüğü saygı ve değerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin toplum içindeki statüsünü ve değerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırma yalnızca Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki (Onikişubat ve Dulkadiroğlu) devlet kurumlarında yürütülmüştür. Sonraki çalışmalar daha geniş kapsamlı evren ve örneklemeler ele alınıp yapılarak, bu çalışma sonucunda çıkacak bulgularla araştırmaya geçerlilik ve zenginlik kazandırılabilir.
6. Bu çalışmamızda kullandığımız araştırma nicel araştırma yöntemidir. Yapılacak olan diğer benzeri çalışmalarda nicel yöntemin yanı sıra nitel araştırmalara da yer vererek öğretmenlerin okul mutluluk algılarıyla ilgili daha ayrıntılı bir şekilde farklı bulgulara ulaşılabilir.
7. Öğretmenlerin okul mutluluk algı düzeyleri ile ilgili, özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin mutluluk algıları kıyaslanarak çalışma yapılabilir.

### **Araştırma Etik Kurulu İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 03/11/2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2023/40

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### Kaynakça

- Acaboğa, A. (2007). *Din-Mutluluk İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akın, H. B., ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi-analysing levels of happiness of individuals with ordinal logistic analysis. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bayram, S. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, F., ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika ve Analiz Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Blanchflower, D. G., ve Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of public economics*, 88(7-8), 1359-1386.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christoph, B., ve Noll, H. H. (2003). Subjective well-being in the European Union during the 90s. In *European welfare production* (pp. 197-222). Springer, Dordrecht.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çetin, S., ve Polat, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful, but are not enough: Lessons from subjective well-being. *Journal of research in personality*, 30(3), 389-399.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ergüven, H. (2020). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güdüleyici Dil İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Frey B. S. ve Stutzer, A. (2003). *Testing Theories of Happiness, Working Paper Series*. Institute for Empirical Research in Economics, University of Zürich 147:1-23.

- Frijters, P. ve Ferrer-I Carbonell, A. (2004). How important is methodology for the estimates of the determinants of happiness? *The economic journal*, 114(497), 641-659.
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk* (Çev. A. Yörük). Türkiye İş Bankası: Kültür Yayınları.
- Giorgino, V. (2014). *The pursuit of happiness and the traditions of wisdom*. Springer International Publishing.
- Gitmez, A. S., ve Morçöl, G. (1994). Socio-economic status and life satisfaction in Turkey. *Social indicators research*, 31(1), 77-98.
- Gürbüz, S. (2020). *Örgüt kültürü ve örgütsel değişim algısı arasındaki ilişkide gelişime açıklığın düzenleyici rolü: Üniversitelerde bir araştırma*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haller, M., ve Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An international comparative analysis. *Social indicators research*, 75(2), 169-216.
- Kahveci, G., ve Köse, Ö. (2019). İlk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki rolünün incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (79), 135-156.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karadaş, H., & Akın, M. A. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kayış, A. (2014). *Güvenilirlik analizi, SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keng, H. Ah ve Hooi, S. Wang (1995). Assessing quality of life in Singapore: An exploratory study, *Social Indicators Research*, 35 (1), 71-91.
- Kesici, H. (2010). Adam Smith ve Ahlak Teorisi. *Sosyal Siyaset Konferansları 166 Dergisi*, 58, 89-97.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algularının analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25): 119-137.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kousha, M. ve Mohseni, N. (2000). Are Iranian sappy? A comparative study between Iran and the United States, *Social Indicators Research*, 52 (3), 259-289.
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okulların DNA profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kumaş, V., ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 32:123 - 139
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., ve Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as Related to Gender and Helth in Early Adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2):175-190.

- Michalos, C. A. (2005). Education, happiness and well-being, *Social Indicators Research*, 87(3) 347-366
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). The relationship between organizational silence and organizational happiness levels of school administrators and teachers: An example of Şanlıurfa province. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70.
- Özer, A (2020) Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Durumları İle Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rask, K., Kurki, P. ve Paavilainen, E. (2003). Adolescent Subjective Well-Being and Family Dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17, 129- 138.
- Roessler, J. ve Gloor, P. A. (2020). Measuring happiness increases happiness. *Journal of Computational Social Science*, 4, 123-146. doi:org/10.1007/s42001-020- 00069
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi
- Sancak, T. (2019). Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seligman, M. (2018). PERMA ve refahın yapı taşları. *Pozitif Psikoloji Dergisi* , 13 (4), 333-335.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., ve Pala, H. (2012). Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3): 827-836
- Tan, S. J., Tambyah, S. K., ve Kau, A. K. (2006). The Influence of Value Orientations and Demographics on Quality-Of-Life Perceptions: Evidence From a National Survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78(1):33-59.
- Tuncer, M. (2006). *Aristo ve Farabi'de mutluluk düşüncesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Uğur, S. (2019). Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness and Unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, K., Arastaman, G., ve Dascı, E. (2016). The Relationship between Teachers' Attitudes toward Measurement and Evaluation and their Perceptions of Professional Well-Being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62).
- Yüksekbilgili, Z., ve Akduman, G. (2016). Bireysel mutluluk ve işkoliklik ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 95-112.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Schools are organizations that facilitate the development of individuals who constitute society. The indispensable element of schools is teachers. The happiness status of school employees will positively or negatively affect school success (Bulut, 2015). The fruits of the work done in educational institutions, spreading over time, and being successful in human and societal order in the future will be a necessity for teachers to be satisfied with their work. A teacher who performs the profession of teaching with love, desire, and happiness at the workplace will be beneficial to the institution, students, colleagues, and everyone they interact with (Bakioğlu, 2016). In other words, "If the teacher is happy, the whole society will be happy."

It is not possible to think of teachers separately from schools that contribute to the formation of individuals who will shape the future of society. Because it is the teacher who raises the people who make up society. It is essential for teachers to be happy in the schools where they work, which will affect the socialization of people of all ages, the emergence of different talents, and the professions they will have in the future (Çankaya, 2007).

It can be said that a happy employee will perform their tasks with more enthusiasm and dedication. This situation is also valid for teachers working at school. If the teacher is happy, there is certainly a high probability of raising happy students (Arslan, 2018). In other words, if the teacher is happy, the whole school will be happy.

Happiness is intertwined. Teacher happiness, institutional happiness, stakeholder happiness, organizational, and systemic happiness are each of these states, and teacher happiness is at the center. In other words, "If the teacher is happy, the whole system will be happy."

### **Method**

In this study aimed at determining the level of teachers' perceptions regarding school happiness, a quantitative research method was used. In this research aimed at determining teachers' perceptions of school happiness, the 'descriptive survey model' suitable for the purpose was used.

The universe of the research consists of teachers working in public schools in the Dulkadiroğlu and Onikişubat central districts of Kahramanmaraş province in the 2021-2022 academic year. The teachers who participated in the research marked the questions in the online forms sent to them voluntarily according to their suitability. Accordingly, it has been concluded that 311 teachers participated in the research.

In this study conducted to determine the level of teachers' perceptions regarding school happiness, two forms of questionnaire and scale were given to teachers. The questionnaire form includes 8 demographic characteristic questions to learn the personal characteristics of teachers. The scale form includes the School Organizational Happiness

Scale developed by Bulut (2015).

The scale used in the study is the "School Organizational Happiness Scale" developed by Bulut (2015) in his doctoral thesis study. The scale consists of 38 items and 5 dimensions.

In the study conducted to determine the levels of teachers' perceptions of school happiness and to examine them according to various variables, analyzes were performed with the SPSS 22.0 program. Descriptive statistical analyses such as frequency calculation, standard deviation calculation, and arithmetic mean calculation were performed.

### **Findings**

When the descriptive statistical results of teachers' perceptions regarding school happiness are examined, the level of professional attitude and communication level in the workplace is calculated as very high, the level of management processes and dedication is high, and the level of economic conditions is calculated as medium. When the average values of the responses to the scale items are examined, it is generally seen that teachers' perceptions of organizational happiness are at a high or very high level.

When the analysis results of the levels of perception of happiness in schools by teachers are examined; it is determined that there is no significant difference in the perception levels of happiness among variables such as gender, marital status, age, graduation, type of school worked, field, and number of teachers in the school. However, it was concluded that there is a significant difference in terms of the variable of the faculty graduated, and graduates of the faculty of education have less happiness in terms of the dimension of economic conditions compared to graduates of other faculties.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

At this stage of our study, a comparison was made between the data obtained in the research and the data in the literature of the field. The data related to the main problems and sub-problems of our study were examined, and the findings obtained for each variable in each question were summarized and then compared with those in the literature.

As a result of this study, it was determined that teachers' perceptions of school happiness are at a high level. However, when the analyses on teachers' perceptions of school happiness and the entire scale are examined in terms of gender, marital status, age, graduation, faculty graduated, type of school, number of teachers in the school, and field variables, it was found that there was no significant difference in all variables, while in terms of demographic variables in terms of dimensions, it was found that there was a statistically significant difference according to the gender variable; in terms of dedication, economic conditions dimensions according to the marital status variable; in terms of workplace communication according to the faculty graduated variable; in terms of workplace communication, dedication, economic conditions dimensions according to the type of school variable; in terms of economic conditions dimensions according to the number of teachers variable; a statistically significant difference was found in terms of management processes

and economic conditions dimensions. In this context, it is recommended to improve economic conditions and to improve the quality of intra-organizational communication to increase organizational happiness.

## Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi\*

Halil KARADAŞ<sup>a</sup>Seyhan YILDIZ<sup>b</sup><sup>a</sup> Doç.Dr, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin<sup>b</sup> Öğretmen, Mardin Artuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

### Özet

Nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mardin'de K12 düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden ve birlikte çalıştıkları okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 428 gönüllü öğretmen, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenlere ilişkin elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak görev yapılan okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutum konusunda daha olumlu görüş ifade etmişlerdir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre ücretli öğretmenler, okulda kadrolu olarak çalışan diğer paydaşlar tarafından geçici olarak algılanmakta ve bir meslektaş olarak görülmemektedirler. Geçici olarak algılandıklarından dolayı okuldaki diğer paydaşlarla aralarında sağlıklı bir iletişim kurulamamaktadır. Ayrıca ücretli öğretmenlere geçici öğretmen muamelesi yapıldığından ve işlerine son verilme riskinden dolayı aşırı bir şekilde çalıştırıldıkları düşünülmektedir. Elde edilen diğer sonuçlar ücretli öğretmenlerin öğrenciler tarafından da ciddiye alınmadığını göstermekte, normal bir öğretmen gibi kabul edilmedikleri, yaptıkları işe değer verilmediği ve kendilerine adil davranılmadığı şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ücretli öğretmenlik, kadrolu öğretmenlik, yönetici, öğretmen.

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

3 Ocak 2024

### Accepted / Kabul Tarihi:

25 Nisan 2024

### Page numbers / Sayfa no:

52-73

### Citation Information /Atf bilgisi:

Karadaş, H. ve Yıldız, S. (2024). Ücretli öğretmenlik uygulamasının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 52-73. doi: 10.22596/hej.1414280.

**Sorumlu yazar:** Halil KARADAŞ

**e-posta:** halil.karadas@hotmail.com

\* Bu makale 31 Ağustos ve 3 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.



## Evaluation of Paid Teaching Practice According to Administrators and Teachers' Opinions

### Abstract

The study group of this research, which was conducted using the descriptive survey model, one of the quantitative research designs, consists of teachers working in K12 level schools in Mardin in the 2022-2023 academic year and the school administrators they work with. Within the scope of the research, 428 volunteer teachers were included in the study by simple random sampling method. According to the results obtained regarding the independent variables in the study, teachers' opinions regarding paid teaching practice do not differ significantly according to their gender, marital status, education level and professional seniority. However, a significant difference was observed according to the types of schools where the work was carried out. Accordingly, teachers working in secondary schools expressed more positive opinions about the attitude towards paid teaching practice than teachers working in primary schools. According to other results of the research, paid teachers are perceived as temporary by other permanent staff at the school and are not seen as colleagues. Since they are perceived as temporary, healthy communication cannot be established with other stakeholders in the school. In addition, it is thought that paid teachers are overworked because they are treated as temporary teachers and there is a risk of their employment being terminated. Other results obtained show that paid teachers are not taken seriously by students, they are not accepted as a normal teacher, their work is not valued and they are not treated fairly.

**Key Words:** Paid teaching, permanent teaching, administrator, teacher.

### Giriş

Bir ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınabilmesi için gelişmiş bir eğitim sistemine sahip olması gerekmektedir. Eğitim sisteminin başarısı da nitelikli olarak yetiştirilmiş ve istihdam edilmiş öğretmenlere bağlıdır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumsal yeri ve öğretmen istihdamı konusu geçmişten bugüne her zaman önemini korumuş ve bu alanda uygulanan politikalar sürekli değişim göstermiştir. Öğretmenlik mesleğinin önemi diğer toplumsal sorunlar arasında zaman zaman kaybolurken, bazen ise öğretmenlerin sorunlarının tartışılması bağlamında siyasi arenada yer bulabilmektedir (Şişman, 2009).

Bir ülkedeki eğitim sisteminin başarısı o ülkedeki öğretmenlerin nitelikli yetişmiş olmalarına bağlıdır (Can, 2004). Öğretmenler, ülkedeki nüfusu eğitmek ve niteliğini arttırmak adına tüm düzenlemelerinin yapılmasında doğrudan ve dolaylı açıdan sorumlu kişilerdir. Nitelikli bir eğitimcinin de buna bağlı genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik donanımının en iyi seviyede olması gerekmektedir. Öğrencilere okulda verilen bilgiler, tutum, beceri ve değerler sadece eğitim ortamında değil hayat boyu öğrencilerle kalmaktadır.

Toplumun değişmesi ve yeniden yapılanmasında etkin bir rol üstlenen öğretmenlerin yaptıkları iş ve toplumsal misyonları bakımından çeşitli davranışları, beceri ve tutumları kazanmaları gerekmektedir. Sabır, özveri, dikkat, dakiklik ve dinamik iş gücü gerektiren öğretmenlikte başarılı olmak için mesleği severek, isteyerek ve titizlikle yapmak meslek için önem arz etmektedir. Kişilerin mesleği “neden seçtikleri” ve “nasıl gördükleri” fikri mesleğin diğer mesleklerden farklı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi gibi süreçlerin de diğer mesleklerden farklı olarak yapılması gerekmekte olduğu söylenmektedir. Eğitimcilerin öğrenenler üzerinde pozitif etkilerinin olması, gerekli bilgileri aktarabilmeleri ve karakter gelişimlerini sağlayabilmeleri için eğitimcilerin kendilerini yetiştirebilecekleri iyi yapılandırılmış öğretmen yetiştirme programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Soydan, 2018; Yaman, 2018).

Türkiye’de öğretmenlik mesleği daha çok kadrolu olarak yapılan haliyle bilinmektedir. Ancak sözleşmeli öğretmenlik ve ders saati karşılığı istihdamı yapılan ücretli öğretmenlik modelleri de mevcuttur. Sözleşmeli öğretmenlik Milli Eğitim Sistemi'ndeki kadrolu öğretmenlikten sonra en fazla görülen istihdam türüdür. Sözleşmeli öğretmenlik ilk kez 2005 yılında 53985 sayılı "Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik" konulu genelge ile 657 sayılı DMK'nın 4/c maddesine göre istihdam edilmiştir. 2005-2006 akademik yılı başlamadan önce 20.000 öğretmen işe alınmış ve bu sayı zaman içinde 70.000'e ulaşmıştır. (Özkal Sayan ve Berk, 2020). Bu öğretmenler kadrolu öğretmenlerin sahip olduğu mesleki, mali, sosyal hakların neredeyse hiçbirine sahip değillerdi. Bu haksız, hukuka aykırı durum yargıya taşınmış ve Danıştay 2006 yılında, ilgili genelge için yürütmeyi durdurma kararı vermiştir (Kaplan ve Karadüz, 2006). Ancak 2016 yılında 29790 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan yönetmelik ile sözleşmeli öğretmen alımlarına tekrar başlanmıştır. Bu öğretmenler, kalkınmada birinci derecede öncelikli olan yörelere atanmaktadır. KPSS'nin yanında sözlü sınavda başarılı olanların atamaları yapılmaktadır (MEB, 2018).

Öğretmen, öğrenmeyi yönlendiren bir rehber görevi görür. Türk Dil Kurumu'na (2021) göre öğretmen, bilgili, hoca, muallim ve öğreten kişidir. Öğretmenler, eylemleri ve sözleriyle sıkı çalışmayı, aydınlanmayı ve iyi davranışı modellemiştir. Öğretmenler hem öğrencilerini hem de kendilerini bu doğrultuda şekillendirmelidir. Öğretmenler bir ülkenin geleceğini şekillendiren kişilerdir. Mühendisler, doktorlar, avukatlar, öğretmenler, askerler, polisler, şoförler, kuaförler, berberler, marangozlar ve diğer profesyoneller toplumun işgücünü ve dolayısıyla toplumun kendisini eğitir. Öğretmenler bir ülkenin kaderi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çelikten vd., 2005).

Öğretmen öğrencilere yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen bir modeldir. Öğretmenler yalnızca çocuklar ve gençlerle kalmayıp, aynı zamanda yarının büyüklerini yetiştirmektedir. Bu misyona uygun olarak öğretmenlik mesleğini icra eden birinin

bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması; kendisini yarı zamanlı öğretene tam zamanlı öğrenen konumunda tutması bir zorunluluk teşkil etmektedir (Özkal Sayan ve Berk, 2020).

Öğretmenlik hem kişisel hem de toplumsal bir meslektir. Bu iki boyutun öğrenciler üzerindeki etkilerinin de eşzamanlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel gelişimi ve toplumun gelişimi birbirinden bağımsız olarak düşünülememektedir. Öğretmenlik bir ihtisas mesleği, mesleklerin mesleği olarak tanımlanmaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği, diğer tüm meslek gruplarının yetiştirilmesinde bir kilit, bir anahtar görevini üstlenmektedir. Öğrencilerini sınavan, disiplini sağlayan, toplumun ahlak ve etik değerlerini savunan ve öğrencilere aktaran kişi öğretmendir (Çelikten vd, 2005). Eğitim düzeyine bakılmaksızın, kişilerin öğretmen olabilmeleri için yeterli düzeyde genel kültür bilgisine, alanına ilişkin bilgi düzeyine ve pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaları gerektiği savunulmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin geniş bir dünya görüşünün yanı sıra çalışma konularına ve öğretmenlik mesleğine özgü bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Küçük bilgi, olgu ve olay gruplarının, bunları geniş bir çerçevede organize etmede değerli olduğu söylenir. Bazı açılardan, bilgiyi ortak kültürle daha alakalı hale getirmesi ve öğrencilerin daha hızlı anlamasını sağlaması açısından önemlidir (Soydan, 2018).

Mesleğinde profesyonel bir kimlik kazanmak isteyen öğretmenler için bu tip organizasyonların oluşumunun, eğitim sisteminin iyileşmesi ve geliştirilmesi bakımından eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik gibi profesyonellik arz eden mesleklerin niteliklerinin geliştirilmesi ve mesleki standartlarının oluşturulmasında meslek örgütleyici sendika ve derneklerin belirleyici özellikler taşıdığı görülmektedir (Yaman, 2018). Ülkemizde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde hem nitelik hem de nicelik yönünden çeşitli gelişmeler sağlanmıştır. Yeni nesilleri eğitecek olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda kendilerini tamamlamış olmaları neticesinde, gelişmiş ülkelerdeki gibi çeşitli standartlarda eğitim alan öğrencilere benzer olarak ülkemiz öğrencilerinin dünyada söz sahibi olmasında bir etkisinin olacağı söylenebilir (Soydan, 2018).

Bir ülkenin tüm sosyal alanlarda gelişmesi ve dolayısıyla refaha ulaşması açısından iyi bir eğitim sistemine sahip olması önemlidir. İyi bir eğitim sisteminin en önemli ayağını ise öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sebeple günümüzün değişen ve farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak donanıma sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve elverişli koşullarda istihdamı büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmayla ücretli öğretmenlik konusunda yaşanan sorunların çözümüne yönelik elde edilen bulguların karar vericilere yol göstermesi hedeflenmiştir.

## **Türkiye’de Öğretmenlerin İstihdamı**

Türkiye’de 20. Yüzyılın sonlarına kadar öğretmen yetiştirme ve istihdamı işlevlerini MEB yapmış ve öğretmen yetiştiren okullardan mezun olan tüm öğretmenler herhangi bir sınava tabi tutulmadan atanabilmıştır. Atamalar için diploma dışında herhangi bir koşul öne sürülmemiştir. 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirmedeki sorumluluk YÖK’e devredilmiş ve öğretmenlerin sadece fakültelerden yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Bu dönemde “Öğretmen Yeterlilik Sınavı” (ÖYS) gibi bazı uygulamalara gidilse de mezun sayısının, ataması yapılması gereken öğretmen sayısının çok altında kalması nedeniyle neredeyse tüm öğretmen adaylarının tamamı eğitim kurumlarına atanmıştır. 1985-2002 yılları arasında öğretmen adayları, ÖYS, DMS ve KMS adı altında sınavlara girmiş ve yeterli puanı alanlar öğretmen olarak atanabilmıştır. 2002 yılından itibaren ise KPSS’den yeterli puanı alan adaylar öğretmen olarak atanabilmıştır (Soydan, 2018). 2016 yılından itibaren KPSS sınavına ek olarak adayların kişilik özelliklerinin de dikkate alınabilmesi adına mülakat (sözlü sınav) yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Sözlü sınav, MEB tarafından oluşturulan bir komisyon marifetiyle gerçekleştirilmektedir (MEB, 2016).

Sözlü sınav sonucunda adayların görev yapacakları yerleri tercih edebilmeleri için 100 tam puan üzerinden 60 puan almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin atamaları sözlü sınav puanı üstünlüğüne göre kontenjan dahilinde yapılmaktadır. Ataması yapılan öğretmenler daha sonra güvenlik soruşturmasına tabi tutulur. Güvenlik soruşturması olumlu sonuçlanan ve sözleşmeli öğretmen statüsünde atanan öğretmenler, zorunlu çalışma süresini bitiren adaylar başarılı olmuş kabul edilip öğretmenlik mesleği kadrosuna ataması yapılır (Yaman, 2018).

## **Ücretli Öğretmenlik**

Ücretli öğretmenlik, öğretmen istihdamının bir başka biçimidir. Ücretli öğretmenliğin, öğretmen ihtiyacı olması halinde, yükseköğrenim görmüş öğretmenlerin ders saati karşılığında görevlendirilebileceği belirtilmektedir (MEB, 2006). Okul müdürlükleri her öğretim yılı için branşlarda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bildirmekte, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri de gerekli şartları taşıyan ücretli öğretmenleri öğretim yılı boyunca ilgili okullarda görevlendirmektedir. Adayların ücretli öğretmen olabilmeleri için belirli şartları tamamlamaları gerekmektedir. Bu şartlar arasında Türkiye Cumhuriyeti veya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vatandaşı olmak, lisans veya ön lisans mezunu olmak, herhangi bir sosyal güvenlik kurumuna (SSK, Bağ-Kur vb.) bağlı olmamak, kasten işlenen bir suçtan dolayı bir yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına mahkûm olmamak yer almaktadır (Özkal Sayan ve Berk, 2020).

Ücretli bir öğretmenlik uygulaması için Kamu Denetçiliği Kurumu, hazırlık ve planlama görevleri için ödenmesi gereken ek ders ücreti bakımından kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen ayrımı yapılmaması gerektiğini belirterek, çalışma barışının sağlanması amacıyla ücretli öğretmenlere her 10 saat için 1 saat ek ders ücreti verilmesi yönünde 02/06/2021 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'na tavsiyede bulunmuştur. Ücretli öğretmenlerin bu ek ücreti alabilmeleri için MEB'in ilgili tavsiye kararını dikkate alarak gerekli düzenlemeleri oluşturması ve Cumhurbaşkanlığı onayına sunması gerekmektedir (KDK, 2021).

Ücretli öğretmenin işinin bir garantisi bulunmamaktadır. Dönem sonunda iş çıkışı verilir ve tekrar işe alınmayabileceği gibi işe başlaması için de amirlerinin olumlu onayı gerekmektedir. Bazı okul idarecileri, ücretli öğretmenlere yoğun iş yükleyebilmekte, bu durum onları demoralize edebilmektedir. Bu karşın okul yöneticilerinin; pozitif çalışma ortamları ve iş birliği kültürü oluşturması, kadrolu veya ücretli tüm öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir, onları daha başarılı bir şekilde öğrencilerine yönlendirebilir (İş ve Eren, 2024). Zira eğitim kurumlarında öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin sağlanması, okulların uzak ile yakın hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesinde ve sonuçta eğitimin niteliğinin iyileştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Bozdağ ve Ağalday, 2024). Bu doğrultuda çalışmanın amacı ücretli öğretmenlik uygulamasının yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Katılımcıların ücretli öğretmenlik hakkındaki görüşleri nasıldır?

Katılımcıların ücretli öğretmenlik hakkındaki görüşleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama; incelenen durum ve değişkenlerin kendi doğasında uygun bir şekilde gözlemek ve incelemektir (Karasar, 2023). Tarama modeli bağlamında ücretli öğretmenliğe ilişkin öğretmen ve yönetici algıları okullarda incelenmiş ve verilere olduğu gibi doğal ortamında ulaşılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 öğretim yılında MEB K12 düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayanlar esas alınarak, basit tesadüfi örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin bulgular tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler.

Değişken	Grup	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	240	56
	Erkek	188	44
Medeni Durum	Evli	311	73
	Bekar	117	27
Eğitim Durumu	Lisans	350	82
	Lisans Üstü	78	18
Kıdem (Yıl)	0-5	105	24
	6-10	119	28
	11-15	95	22
	16 ve üzeri	109	26
Öğretim Kademesi	Okul Öncesi	30	7
	İlkokul	170	40
	Ortaokul	147	34
	Lise	81	19
	Toplam	428	100

Araştırmaya katılan kişilerin %56,1'inin (240) kadın, %43,9'unun (188) erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Anketteki bulgular kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından fazla olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan kişilerin %72,7'sinin (311) evli, %27,3'ünün (117) bekar katılımcıların oluşturduğu görülmüştür. Medeni durum değişkeni açısından çalışmada evli katılımcıların bekarlar olanlardan fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %81,1'inin (347) lisans mezunu olduğu, %18,2'sinin (78) lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların %0,7'si (3) eğitim durumu hakkında bilgi vermemiştir. Katılımcıların mesleki kıdem sürelerine ilişkin verdikleri yanıtlara bakıldığında; bunların %24,1'inin (103) 0-5 yıl arası, %27,8'inin (119) 6-10 arası, %22,2'inin (95) 11-15 yıl ve %25,5'inin (109) 16 yıl ve üstü süre ile çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki kıdem süreleri bakımından çalışmada en fazla 6-10 yıl arasında çalışanlar yer almıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okul türüne ilişkin olarak katılımcıların %6,5'inin (28) okul öncesi, %39,7'sinin (170) ilkokul, %34,3'ünün (147) ortaokul ve %18,5'unun (83) lisede görev yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların görev yaptıkları öğretim kademesine göre en fazla katılımın ilkokulda görev yapan öğretmenlerden en az katılımcının ise okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Öğülmüş vd. (2013) tarafından geliştirilen Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunları Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 ifade ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve ölçek maddeleri şu şekildedir. 10 madde "mesleki açıdan yeterlilik düzeyi, 7 madde performans düzeyi, 6 madde iletişim ve sosyal beceri düzeyi ve ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutum 7 maddedir. Ücretli Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği güvenilirlik analizi ölçeği Cronbach's Alpha değeri Alfa =,90 olarak bulunmuştur. Bulunan değer 0,80<cronbach alpha<1,00 aralığında olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2020). Çalışmada uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Araştırmanın veri analiz bölümünde verilerin dağılım normalliklerinin belirlenmesi için betimsel istatistik yöntemlerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiş, tek yönlü varyans analizi, t-testi, regresyon ve pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

## Bulgular

### Katılımcıların ücretli öğretmenlik sorularına verdiği yanıtların betimsel istatistikleri

Ölçeğe ilişkin toplam puanlar bağlamında en yüksek ortalaması olan maddelerin "Ücretli öğretmenlik uygulaması, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir" ( $\bar{X}=3,8$ ) olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler sırasıyla "Ücretli öğretmenlerin öğrencilerle iletişimleri iyi düzeydedir." ( $\bar{X}=3,97$ ) ve "Ücretli öğretmenler kılık kıyafetlerine gereken özeni gösterirler" ( $\bar{X}=3,88$ ) olmuştur. İfadelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip ifadenin "Ücretli öğretmenlerin iş güvencesinin olmaması motivasyonlarını düşürmez." ( $\bar{X}=2,13$ ) olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalaması olan maddeler ise sırayla "Ücretli öğretmenler, ders için materyal geliştirmede güçlük çekmektedirler." ( $\bar{X}=2,80$ ) ve "Ücretli öğretmenler okulla ilgili mesai saati dışında gönüllü çalışmalara katılmaya isteklidir" ( $\bar{X}=2,84$ ) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

### Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları

Katılımcıların algıları doğrultusunda cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda ayrıntılarıyla belirtilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin t-testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Mesleki Açıdan Yeterlilik Düzeyi	Erkek	187	3,33	,978	-1,531	,127
	Kadın	240	3,48	,984		
Performans Düzeyi	Erkek	187	3,27	,828	-,184	,854
	Kadın	240	3,29	,774		
İletişim ve Sosyal Beceri Düzeyi	Erkek	187	3,71	,858	-,888	,375
	Kadın	240	3,78	,795		
Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum	Erkek	187	3,62	,954	,307	,759
	Kadın	240	3,59	,891		

### Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Katılımcıların medeni durumlarına göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde tespit edilememiştir. Öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler evli ya da bekar olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Analize ilişkin sonuçlar ayrıntılı olarak tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin t-testi sonuçları.

	M. Durum	N	Ort.	Ss	t	p
Mesleki Açıdan Yeterlilik Düzeyi	Evli	310	3,38	,959	-1,285	,200
	Bekar	117	3,51	1,041		
Performans Düzeyi	Evli	310	3,27	,787	-,582	,561
	Bekar	117	3,32	,826		
İletişim ve Sosyal Beceri Düzeyi	Evli	310	3,75	,833	-,069	,945
	Bekar	117	3,75	,799		
Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum	Evli	311	3,60	,884	,008	,993
	Bekar	117	3,60	1,007		

### Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Katılımcıların eğitim durumlarına göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde bulunmamıştır. Öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir.



Tablo 4. Katılımcıların eğitim düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları.

	Eğitim	N	Ort.	Ss	t	p
Mesleki Açıdan Yeterlilik Düzeyi	Lisans	347	3,43	,999	,806	,420
	Lisansüstü	77	3,33	,899		
Performans Düzeyi	Lisans	347	3,29	,803	,724	,470
	Lisansüstü	77	3,22	,761		
İletişim ve Sosyal Beceri Düzeyi	Lisans	347	3,77	,817	1,090	,276
	Lisansüstü	77	3,65	,853		
Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum	Lisans	347	3,60	,944	-,079	,937
	Lisansüstü	78	3,61	,813		

### Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Anova Analizi

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin hiçbir boyutu için görülmemiştir. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere Öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin uzun ya da kısa olmasına göre ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler değişmemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anova analizi.

		Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Mesleki Açıdan Yeterlilik Düzeyi	Gruplar arası	7,314	3	2,438	2,572	,054
	Grup içi	399,019	421	,948		
	Toplam	406,333	424			
Performans Düzeyi	Gruplar arası	2,857	3	,952	1,508	,212
	Grup içi	265,897	421	,632		
	Toplam	268,754	424			
İletişim ve Sosyal Beceri Düzeyi	Gruplar arası	4,544	3	1,515	2,251	,082
	Grup içi	283,263	421	,673		
	Toplam	287,807	424			
Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum	Gruplar arası	3,578	3	1,193	1,419	,237
	Grup içi	353,074	420	,841		
	Toplam	356,653	423			

### Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullara Göre Anova Analizi

Katılımcıların görev yaptıkları okul türlerine göre öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler açısından anlamlı bir farklılık Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum için görülmüş ( $p<0,05$ ) ancak diğer boyutlar için tespit edilememiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler alt boyutu değişmektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların görev yaptıkları okullara göre anova analizi.

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Mesleki Açıdan Yeterlilik Düzeyi	Gruplar arası	1,226	3	,409	,421	,738
	Grup içi	408,403	421	,970		
	Toplam	409,629	424			
Performans Düzeyi	Gruplar arası	,776	3	,259	,405	,749
	Grup içi	268,705	421	,638		
	Toplam	269,482	424			
İletişim ve Sosyal Beceri Düzeyi	Gruplar arası	,718	3	,239	,350	,789
	Grup içi	287,427	421	,683		
	Toplam	288,145	424			
Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum	Gruplar arası	10,445	3	3,482	4,222	,006
	Grup içi	346,331	420	,825		
	Toplam	356,777	423			

Ücretli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tutum Boyutu öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkı anlamak için post hoc testlerinden Tukey testi incelenmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokulda çalışan öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutum konusunda daha olumlu görüş ifade etmişlerdir. İlkokulda görev yapan öğretmenler ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ücretli öğretmenlik uygulamasının akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin yapılan t testi analizinde anlamlı düzeyde bir farklılık ölçeğin alt boyutlarında bulunmamıştır. Öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Benzer araştırmaların sonuçları biraz farklı çıkmıştır. Tunç ve Taner (2020) ile Yıkılmaz ve Alıncak, (2022) çalışmalarında, ücretli öğretmenlik uygulamasının bu kapsamda çalışan eğitimcilerin özlük haklarına ve sosyal statülerine zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum cinsiyete göre farklılaşmıştır. Yalçın vd (2021), Tuncer (2012) ve Güvercin (2014) de çalışmalarında ücretli öğretmenliğin iş güvencesinden yoksun bir istihdam biçimi haline geldiğini, ücretli öğretmenlerin iş güvencesinden yoksun istihdamının onları asli görevlerinden uzaklaştırarak sınıfta gözlemci ve denetleyici konumuna getirdiğini, bu durumun da öğretmenliği geçici bir görev olarak görmelerine ve gelecek kaygısı yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum cinsiyete göre bir değişim göstermemiştir.

Yapılan t testi sonucunda katılımcıların medeni durumlarına göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde bulunmamıştır. Öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler evli ya da bekar olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Yılmaz (2018) çalışmasında, ücretli öğretmenlerin yaptıkları işin karşılığını alamadıklarını ve bu durumun kadrolu öğretmenlerle kıyaslandığında haksızlık olarak görüldüğünü belirterek, bu durum evli ya da bekar olma durumlarına göre değişmediğini rapor etmiştir.

Katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin yapılan t testi sonucuna göre, ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumlarına göre değişiklik göstermediği söylenebilir. Literatürde Tunç ve Taner (2020) ve Yalçın vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, ücretli öğretmenlik uygulamasının bu kapsamda faaliyet gösteren eğitimcilerin özlük haklarına ve sosyal statülerine zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu durum eğitim durumlarına göre bir farklılaşma göstermemektedir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin uzun ya da kısa olmasına göre ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler değişmemektedir. Yalçın vd. (2021) çalışmalarında ücretli öğretmenliğin iş güvencesinden yoksun bir istihdam biçimi haline geldiğini, ücretli öğretmenlerin iş güvencesinden yoksun istihdamının onları asli görevlerinden uzaklaştırarak sınıfta

gözlemci ve denetleyici konumuna getirdiğini, bu durumun da öğretmenliği geçici bir görev olarak görmelerine ve gelecek kaygısı yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olmamıştır. Yalçın vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre ücretli öğretmenlerin yaptıkları işe karşılık olarak hak ettikleri ücreti alamadıkları ve bu durumun kadrolu meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında, haksızlık ve adaletsizlik algısına yol açtığı söylenebilir.

Görev yapılan okul türlerine ilişkin yapılan tek yönlü varsıyan analizi sonucuna göre katılımcıların algılarına göre faktörler açısından anlamlı düzeyde bir farklılık ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutum alt boyutunda görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutum konusunda daha olumlu görüş ifade etmişlerdir. Alanbay (2021) yapmış olduğu çalışmada okul türlerine göre bir farklılık olup olmadığına bakmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre bir farklılaşma olmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, işgücü harcamalarını azaltırken eğitmen talebini karşılamak için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Ücretli öğretmenlik uygulamasının, öğretmen istihdam seçenekleri arasında en zor olanı olduğuna inanılmaktadır. Bunun nedeni, ücretli öğretmenlerin düşük ücret ve yetersiz özlük hakları nedeniyle sözleşmeli veya kadrolu öğretmenlere kıyasla daha fazla zorluk yaşamasıdır. Ücretli öğretmenler her an işten çıkarılabilecekleri için, değerlerini kanıtlamak zorundadırlar. Sonuç olarak, kendilerini geliştirmek yerine kadrolu öğretmenlerle kıyaslamalara yol açmaktadır (Alanbay, 2021).

Ücretli öğretmenlerin sendikalara üye olmalarına izin verilmez. Sicil numarası alamayan ücretli öğretmenler öğretmen kimliğine sahip değildir (Yılmaz, 2018). Sonuç olarak, öğretmenlere sağlanan paso veya öğretmen lojmanı gibi kaynakları kullanamamaktadırlar. Ücretli öğretmenler merkezi bir şekilde atanmamaktadır (Durmaz, 2014). Uygulamada öğretmen olarak tanınmamaları, kısıtlı haklara sahip olmaları gibi etkenler neticesinde genellikle gelecek kaygısı taşımakta, maddi ve manevi melankoliye itilmektedirler (Alanbay, 2021).

Ücretli öğretmenlerin toplam sayısı bilinmemektedir. Kaymakamlık onayı olmadan atanamayan öğretmenler, ilçe milli eğitim müdürleri tarafından görevlendirilmektedir. Ücretli öğretmen olarak atanmışlar her zaman eğitim fakültesi mezunu olmayabiliyor. Hatta atandıkları alanda hiçbir formel eğitime sahip olmayabilirler. Bu durum, öğretmen açığı nedeniyle ihtiyaç duyulan ücretli öğretmenlik uygulaması sonucunda eğitimin kalitesinin düştüğünü göstermektedir (Durmaz, 2014). Veliler ise bu tür görevler nedeniyle ücretli öğretmenlere karşı çıkmakta ve öğrenci başarısızlıklarından onları sorumlu tutmaktadır. Veliler çocuklarının eğitimlerinin en kaliteli öğretmenlerce verilmesini talep etmekte, ücretli

öğretmenin çocuğunun derslerine girmesinden rahatsız olmaktadır.

### Öneriler

Milli Eğitim Sistemi'nde yapılan sık değişiklikler öğretmen istihdamı konusunun sorun kaynağını teşkil etmektedir. Milli Eğitim Sistemi içerisinde birçok alanı orta ve uzun vadede etkileyecek herhangi bir karar alınmadan önce konunun muhatabı olan uzmanların ve üniversitelerin görüşleri mutlaka alınmalıdır. Yapılacak değişikliğin orta ve uzun vadede eksileri ve artıları değerlendirilmeli, konunun muhataplarının eşgüdümünde ortak, etkili ve tutarlı planlamalar yapılmalıdır.

Öğretmen istihdamını etkileyecek kararlarda arz-talep dengesinin bozulmamasına, norm fazlası öğretmenlerin ve karşılanamayacak düzeyde öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmamasına ve bu konuda eğitim fakültelerindeki uzmanların görüşlerinin alınmasına dikkat edilmelidir.

Eğitim fakültelerinin kontenjanları ülkede yıllık atanacak maksimum öğretmen sayısına göre belirlenmelidir. Atama bekleyen öğretmenlerin sayılarının her geçen yıl arttığı gerçeği göz önüne alındığında yığılmaların sürdüğü ve arttığı su götürmez bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Birçok üniversite daha fazla öğrenci kaydetmek amacıyla eğitim fakültesi açmakta, bu fakültede okuyan öğrencilerin sayısı her yıl artmakta ve mezun sayısı da yıldan yıla artmaktadır. Bu da atanamayan öğretmenlerin sayılarının yıldan yıla artmasına neden olmaktadır. Atanamayan öğretmenler de çeşitli işlere yönelmekte, önemli bir kısmı da ücretli öğretmen olarak çalışmaya başlamak zorunda kalmaktadır. Ücretli öğretmen sayısı yıldan yıla azaltılması gerekirken yıldan yıla artış göstermekte, bu da yeni sorunları beraberinde getirmektedir.

Ücretli öğretmenlik uygulamasına kademeli olarak son verilmelidir. Ücretli öğretmenlik uygulamasına veli gözünden, okul idarecileri gözünden, ücretli öğretmenlerin kendilerinin gözünden bakıldığında birçok sorun ve risk taşıyan bir uygulama olduğu ortadadır. Bu uygulamanın kaldırılması ve yerine ne tür bir sistem getirilmesi ile ilgili ülke çapında çeşitli çalıştay ve kongreler yapılmalı, bilimsel araştırmalar ve anketler ışığında işin mutfağındaki kişiler önderliğinde tartışılmalıdır. Ülkemizde eğitim alanında acil çözüm bekleyen sorunların başlarında gelen ücretli öğretmenlik sistemi, kimi çevrelerce ücretli kölelik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sorun kronikleşmeden acil çareler aranmalıdır. Ülkemiz eğitim sisteminin ve çocukların geleceğine doğrudan etki edebilecek bu sorunun bir an önce çözülmesi gerekmektedir.

### Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 15.12.2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2022/14-8 sayılı

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını taahhüt etmiştir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2003). Osmanlıdan Günümüze Öğretmen İstihdam İlke ve Politikalarına Eleştirel Bir Bakış (Ulusal Tebliğler). *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 165-188.
- Alaybay, K. (2021). Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Ücretli Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Engelli Öğrencilere Yönelik Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(77).
- Berk, P. (2020). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığında Öğretmen İstihdamı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt 13. Sayı:70. Erişim adresi: [http://mts.sosyalarastirmalar.com/Makaleler/316187960\\_ozkalsayan\\_ipek1.pdf](http://mts.sosyalarastirmalar.com/Makaleler/316187960_ozkalsayan_ipek1.pdf).
- Bozdağ, Z., & Ağalday, B. (2024). Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.32960/uead.1350418>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Celep, C. (2005). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, s. 207-237
- Durmaz, S.O. (2014). Türkiye’de öğretmen olmak: emek süreci ve yeniden proleterleşme. Ankara: NotaBene Yayınları
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. İçinde: A. Yıldız (der), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene: öğretmenliğin dönüşümü*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 139-178.

- Hızlı, M. (1999). *Mahkeme sicillerine göre Osmanlı Klasik Döneminde İlköğretim ve Bursa Sıbyan Mektepleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları
- İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin Tükenmişlik Deneyimi: Nedenler ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 54-66. <https://doi.org/10.63046/ijms.1441951>
- Kaplan, S. ve Karadüz, S. (2006). *Hukuk Mücadelemiz (Örnek Mahkeme Kararları)*. Erişim adresi: [https://www.turkegitimsen.org.tr/lib\\_yayin/87.pdf](https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/87.pdf). Erişim: 14.12.2022
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.
- KDK, (2021). Kamu Denetçiliği Kurumu'nun, 02/06/2021 Tarih ve 13340 Sayılı Tavsiye Kararı. Erişim adresi: <https://www.ombudsman.gov.tr/>
- MEB, (2006). *Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin 2006/11350 Tarih ve Sayılı Karar*. 16 Aralık 2006 tarih ve 26378 sayılı Resmi Gazete. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216-5.htm>.
- MEB, (2015). *Mili Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 17 Nisan 2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete.
- MEB, (2018). MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. Erişim adresi: [2023vizyonu.meb.gov.tr](https://www.meb.gov.tr/2023vizyonu).
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özkal Sayan, İ., & Berk, P. (2020). Türkiye'de milli eğitim bakanlığında öğretmen istihdama. *Journal of International Social Research*, 13(70).
- Pakalın, M. Z. (2003). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I-II-III*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Soydan, T. (2018). *Milli Eğitim Sisteminde Esnek Personel Düzenlemeleri*, Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan, (Ed. Yasemin Karaman Kepenekçi ve Pelin Taşkın), sf. 453-465. Ankara: Pegem Akademi.
- Soydan, T. (2021). Toplumsal Yeniden Üretim ve Eğitim Üzerine. Editör: Prof. Dr. İlayet Aydın. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- TDK (1974). "Öğretmenlik". *Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim: 14.12.2022
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 797-818
- Tunç, B. ve Taner, S. G. (2020). Kamusal eğitim ve eğitim hakkı bağlamında ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 22-44
- Yalçın, A. Y., Özcan, M. B., & Özdemir, T. Y. (2021). Ücretli Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmesi Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 122-136.
- Yaman, B. (2018). *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirme* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıkılmaz, A., & Alıncak, F. (2022). Ücretli Öğretmenlik Yapan Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 57-70.

Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

For a country to develop economically, socially, and culturally, it must have a developed education system. The success of the education system also depends on qualified teachers who are trained and employed (Şişman, 2009). The success of the education system depends on the qualified teachers in that country (Can, 2004). To be successful in teaching, which requires patience, dedication, attention, punctuality, and dynamic workforce, it is important for the profession to do the job lovingly, willingly and meticulously. The idea of "why people choose" a profession and "how they see it" proves that the profession is different from other professions. It is said that processes such as training and selection of teachers need to be done differently from other professions. For educators to have a positive impact on learners, to convey the necessary information and to ensure character development, well-structured teacher training programs are needed in which educators can train themselves (Soydan, 2018; Yaman, 2018).

Teachers are the primary people responsible for making all arrangements and implementations to educate the population in the country and increase their quality. A qualified educator must have the best level of general culture, field knowledge and pedagogical equipment. The information, attitudes, skills, and values given to students at school remain with students not only in the educational environment but throughout life. The social place of the teaching profession and teacher employment in Turkey has always maintained its importance from past to present, and the policies implemented in this field have constantly changed. While the importance of the teaching profession is sometimes lost among other social problems, it can sometimes find a place in the political arena in the context of discussing teachers' problems (Şişman, 2009). Teaching is both a personal and social profession. It is possible to state that the effects of these two dimensions on students are simultaneous. In this context, the personal development of teachers and the development of society cannot be considered independently of each other. Teaching is defined as a profession of specialization, a profession of professions. Because the teaching profession acts as a lock and key in the training of all other professional groups. The teacher is the person who tests his students, ensures discipline, defends the moral and ethical values of the society and conveys them to the students (Çelikte et al., 2005). In our country, various developments have been made in terms of both quality and quantity in the training of teacher candidates. It can be said that because of the teachers who will educate the new generations have completed themselves professionally and personally, they will have an impact on our country's students having a say in the world, like students who receive education at various standards as in developed countries (Soydan, 2018). It is thought that the formation of such organizations will contribute to education in terms

of the improvement and development of the education system for teachers who want to gain a professional identity in their profession. It is seen that professional organizing unions have decisive features in developing the qualifications and establishing professional standards of professional professions such as teaching (Yaman, 2018).

### **Method**

This research is quantitative research and was conducted in a descriptive survey model. Descriptive scanning: It is to observe and examine the situation and variables examined in a manner appropriate to their nature (Karasar, 2023). In the context of the survey model, the perceptions of teachers and administrators regarding paid teaching were examined in schools and the data was accessed in its natural environment. The study group of the research consists of teachers and school administrators working in MEB K12 level schools in the 2022-2023 academic year. Simple random sampling method was determined based on the participants of the study who participated in the study voluntarily.

In the research, Öğulmuş et al. (2013) was used to determine the problems that paid teachers encounter while performing their duties. The scale consists of 30 statements and 4 sub-dimensions. These sub-dimensions and scale items are as follows. 10 items are "professional competence level, 7 items are performance level, 6 items are communication and social skill level, and 7 items are attitude towards paid teaching practice." SPSS 26 program was used to analyze the data obtained from the scales applied in the study. In the data analysis section of the research, findings obtained from descriptive statistics methods were evaluated to determine the distribution normality of the data, and one-way analysis of variance, t-test, regression, and Pearson correlation analysis were performed.

### **Findings**

It was determined that the items with the highest mean in the context of total scores on the scale were "Paid teaching practice negatively affects student success" ( $\bar{X}=3.8$ ). The statements with the highest average are "Paid teachers' communication with students is at a good level." ( $\bar{X}=3.97$ ) and "Paid teachers pay due attention to their attire" ( $\bar{X}=3.88$ ). When the averages of the answers to the statements are examined, the statement with the lowest average is "The lack of job security of paid teachers does not reduce their motivation." It was determined that ( $\bar{X}=2.13$ ). The items with the lowest mean are, in order: "Paid teachers have difficulty in developing materials for the course." ( $\bar{X}=2.80$ ) and "Paid teachers are willing to participate in volunteer work outside working hours related to the school" ( $\bar{X}=2.84$ ).

In line with the participants' perceptions, no significant difference was detected regarding the gender variable. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not vary depending on whether they are male or female.

No significant difference in terms of factors according to the marital status of the participants could be detected in any of the sub-dimensions of the scale. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not vary depending on whether they are married or single.

There was no significant difference in terms of factors according to the educational status of the participants in any of the sub-dimensions of the scale. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not vary depending on whether they are undergraduate or graduate graduates.

No significant difference was observed in terms of teachers' evaluations of paid teaching practice according to the participants' professional seniority for any dimension of the scale. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not change depending on whether their professional tenure is long or short.

A significant difference in terms of teachers' evaluations of paid teaching practice according to the type of schools where the participants work was seen for Attitude Towards Paid Teaching Practice ( $p < 0.05$ ) but could not be detected for other dimensions. The sub-dimension of teachers' evaluations regarding paid teaching practice varies depending on the type of schools they work in.

There is a significant difference between the averages of the answers given to the Attitude Dimension Towards Paid Teaching Practice according to the types of schools where teachers work. To understand this difference, the Tukey test, one of the post hoc tests, was examined. There was a significant difference between the average answers given by teachers working in primary schools and teachers working in secondary schools. Teachers working in secondary schools expressed more positive opinions about the attitude towards paid teaching practice than teachers working in primary schools. Teachers working in primary schools expressed the opinion that paid teaching practice would negatively affect academic success compared to teachers working in secondary schools.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

According to the results obtained within the scope of the research, no significant difference was found in the sub-dimensions of the scale in the t test analysis regarding the gender of the participants. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not vary depending on whether they are male or female. As a result of the analysis, no significant difference was found in any of the sub-dimensions of the scale in terms of factors according to the marital status of the participants. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not vary depending on whether they are married or single.

According to the t-test results regarding the educational status of the participants, no significant difference was found in any of the sub-dimensions of the

scale. It can be said that teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not vary depending on whether they are undergraduate or graduate graduates.

According to the results of one-way analysis of variance regarding the professional seniority of the participants, no significant difference in terms of factors was found in any of the sub-dimensions of the scale. Teachers' evaluations regarding paid teaching practice do not change depending on whether their professional tenure is long or short. According to the results of the one-way analysis of variance regarding the types of schools where they work, a significant difference in terms of factors according to the perceptions of the participants was seen in the sub-dimension of attitude towards paid teaching practice. Teachers working in secondary schools expressed more positive opinions about the attitude towards paid teaching practice than teachers working in primary schools.

As a result, they cannot use the resources provided to teachers, such as passes or teacher housing. The total number of paid teachers is unknown. Teachers who cannot be appointed without the approval of the district governorship are appointed by district national education directors. Those appointed as paid teachers may not always be graduates of the faculty of education. They may even have no formal training in the field to which they are assigned. In decisions that will affect teacher employment, care should be taken to ensure that the supply-demand balance is not disrupted, that excess teachers and unmet teacher needs do not arise, and that the opinions of experts in education faculties are sought on this issue.

The quotas of education faculties should be determined according to the maximum number of teachers to be appointed annually in the country. Because the number of teachers waiting for appointment increases every year, it is an indisputable fact that the backlog continues and increases. Many universities open faculties of education to enroll more students, the number of students studying in this faculty increases every year and the number of graduates increases year by year. This causes the number of unappointed teachers to increase year by year. Teachers who cannot be appointed turn to various jobs, and a significant portion of them are forced to start working as paid teachers. Although the number of paid teachers should be reduced from year to year, it increases year by year, which brings new problems.

The practice of paid teaching should be phased out. When we look at the paid teaching practice from the eyes of parents, from the eyes of school administrators, and from the eyes of paid teachers themselves, it is obvious that it is a practice that carries many problems and risks. Various workshops and congresses should be held across the country regarding the abolition of this practice and what kind of system should be replaced with it, and it should be discussed under the leadership of those in the know in the light of scientific research and surveys. The paid teaching system, which is one of the most urgent problems in the field of education in our country, is considered as

paid slavery by some circles. In this context, urgent solutions should be sought before the problem becomes chronic. This problem, which may directly affect the future of our country's education system and children, needs to be solved as soon as possible.

## Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi İnançları ile Stratejik Planlama Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Ahmet Yıldız<sup>a</sup>Cihad Şentürk<sup>b</sup><sup>a</sup> Öğretmen, Mehmet Halil İbrahim Hekimoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Konya<sup>b</sup> Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman

### Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karaman ilinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 217 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Baloğlu, Karadağ ve Karaman (2008) tarafından geliştirilen "Stratejik Planlama Tutumları Ölçeği" ve Bülbül (2012) tarafından geliştirilen "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi yeterlilikleri inançlarına ilişkin algılarının "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu, stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının ise "bazen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının, stratejik planlama tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin sahip oldukları yenilik yönetimi yeterlilikleri inançlarının, stratejik planlama tutumlarının oluşmasında ve şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğu belirtilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilik yönetimi, stratejik planlama, liderlik, okul yöneticileri

### Type/Tür:

Research / Araştırma

### Received/ Geliş Tarihi:

16 Nisan 2024

### Accepted/ Kabul Tarihi:

29 Mayıs 2024

### Page numbers / Sayfa no:

74-107

### Citation Information /Atf bilgisi:

Yıldız, A. ve Şentürk, C. (2024). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 74-107. doi: 10.22596/hej.1469142.

**Sorumlu yazar:** Ahmet Yıldız**e-posta:** yildizahmet871@gmail.com

\* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Examining the Relationship Between School Administrators' Innovation Management Beliefs and Strategic Planning Attitudes

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between school administrators' competence beliefs in innovation management and their strategic planning attitudes in schools. In this study, a correlational survey model was used. The study group of the research consists of 217 school administrators working in public schools in Karaman in the spring semester of 2021-2022 academic year. In this study, the "Strategic Planning Attitude Scale" developed by Baloğlu, Karadağ, and Karaman (2008), and the "Innovation Management Scale for Schools" developed by Bülbül (2012) were used. It was seen that school administrators' perceptions of innovation management competencies in schools were at the level of "completely agree" and school administrators' perceptions of strategic planning attitudes were at the level of "partially agree". A strong positive and significant relationship was determined between school administrators' beliefs in their innovation management competence in schools and their strategic planning attitudes. It was concluded that school administrators' competence beliefs in innovation management were significantly predicted their strategic planning attitudes. Accordingly, it can be stated that school administrators' innovation management competencies beliefs have an important role in the forming and shaping of their strategic planning attitudes.

**Key Words:** Innovation management, strategic planning, leadership, school administrator

### Giriş

Canlı bir sistem olan eğitimin temel kaynağı insandır. Okullar bu noktada olmuş olduğu bireyi çeşitli aşamalardan geçirerek etkileşimi içerisinde olduğu toplumu etkilemekte ve bu çevreden de etkilemektedir (Sönmez, 2022). Böylelikle eğitim kurumları, toplumda ortaya çıkabilecek sorunları önlenmeye çalışmakla birlikte gündelik yaşamdaki problemleri asgari seviyelere indirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim faaliyetlerin verimliliğini sağlamak ve okulların etkililiğini artırmak iyi bir planlama ile mümkündür. Bu planlardan biri de "bir kurumun mevcut durumu ile gelecekte ortaya çıkması muhtemel gidişatını inceleme, hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşmak için strateji geliştirme ve uygulama sonuçlarını ölçümleme süreci" (Usta, 2014) olarak ifade edilen stratejik planlardır. Bu bağlamdan hareketle okullarda hazırlanan stratejik planların, yenilikçi bir bakış açısıyla okullarda uygulanmasıyla başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların verimliliğini artıracığı düşünülmektedir. Okullar, değişen sosyal çevreye uyum sağlayarak toplumun iş gücü, bilgisel ihtiyacını karşılamada önemli görevler üstlenmektedir. Stratejik planların geçmişteki uygulamalardan farklı yenilikçi bir yapıya sahip olması,

okullarda yöneticilerin liderlik vasıflarını yansıtabilmeleri, okul paydaşlarının gönüllü olarak harekete geçebilmeleri ve bireylerin amaçta birliktelik sağlamaları bakımından büyük öneme sahiptir (Çetin, 2013; Şentürk ve Sağnak, 2012). Okullar, günümüzle birlikte geleceği de şekillendirmekle ilgilenir. Bunu da eğitimi daha çok uzun vadeli bir sürece yayıp yatırımını insana yaparak içinde bulunduğu toplumsal yaşamla bağlarını koparmadan küreselleşen dünyadaki yerini belirlemeye çalışarak gerçekleştirmelidir. Bu misyonu yerine getiremeyen eğitim kurumlarının geleceğe ulaşması mümkün olmayacak ve bu kurumlar verimliliğini yitirecektir (Aydoğmuş, 2021; Yıldırım ve Ekinci, 2009).

Dünyada yaşanan değişimler, küresel ve teknolojik gelişmeler ülkelerin hazırlamış olduğu planları birçok yönden olumlu ve olumsuz olarak etkilemiştir. Bu gelişmeler sosyal hayata da yansımış ve eğitim gibi başat kaynağı insan olan politikaların da belirleyicisi olmuştur. Kamu kurumların hazırlamış olduğu stratejik izlemlerin dönemsel kalkınma planlarıyla çelişmemesi, ülkelerin geleceğe güvenle bakabilmesinde oldukça önemlidir. 21. yüzyılda üretilen bilgi ve teknoloji, toplumlarla birlikte kurumları ve okulları yenileşmeye zorlamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Özellikle okullar, toplumun gelecek kaygısını ve beklentilerini giderici bir misyona ve vizyona sahip olmalarının zorunluluğu nedeniyle değişime uyum sağlamak mecburiyetindedir. Geçmişte okullarda hazırlanan stratejik planların hem eğitim kurumlarının hem de sosyal çevrenin ihtiyaçlarına cevap verememesinden ötürü stratejik planların etkili bir şekilde hazırlanması ve aktif olarak uygulanması gerekliliğini doğurmuştur (Balcı, 2011). Buradan hareketle okuldaki paydaşların verimliliğinin ve potansiyelinin artırılmasında ve yenilik yönetiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde stratejik planların, kurumun sahip olduğu gereksinimlerin dikkate alınarak hazırlanması elzemdir. Geleceğe dönük gelişmeleri öngörerek kurumun vizyonunu geliştiren stratejik planların hazırlanabilmesi ise yenilik yönetimi inancı ve davranışları ile mümkün olabilecektir.

Eğitim kurumları da diğer bütün kurumların temel dinamiklerinden doğan değişime ihtiyaç duyar. 21. yüzyılın yeterlilikleri ve beklentilerine cevap veremeyen eğitim kurumları, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamamakta bunun yanı sıra arz-talep-istihdam ilişkisinin bozulmasına, bireylerin eğitimden beklentilerinin karşılanamayarak okulların çevreyle bağlarını kopmasına neden olmaktadır (Yıldırım ve Ekinci, 2009). Bu noktada okullarda stratejik planlama, bu misyonun yerine getirilebilmesi bakımından önem kazanmaktadır. Yerinde ve kurumların ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde hazırlanmış stratejik planlar, okulların verimliliğini artırabilmekte ve okullara yeniliği getirerek okullarda değişim ve dönüşümün gerçekleşmesine katkı sağlayabilmektedir (Balcı, 2011). Bunun yolu da okul yöneticilerinin değişime olan inançları doğrultusunda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri, ayrıca etkili yenilik yönetimi davranışları sergileyerek okullarda gerekli değişim ve dönüşümü sağlamalarından geçmektedir (Çoban, 2021).



Yenilik yönetimi ve stratejik planlama kavramları birbirinden ayrı terimlermiş gibi görünse de okulların öz ihtiyaçlarından doğan stratejik planlamaları okul liderlerinin yenileşmeyi yürütebilme yeterlilikleriyle doğru orantılı olduğu ortaya konulmaktadır. Bir başka deyişle, yenilik yönetimi davranışları sergileyen yöneticilerin bulunduğu eğitim kurumlarında daha etkili ve geleceğe dair perspektifler çizen stratejik planların hazırlanması beklenmektedir. Aksi bir durumda ise istenilen değişim yeterliliğine ve inancına sahip olmayan okul yöneticilerinin belirlemiş olduğu stratejik planlar hedefine ulaşmayacak, kâğıt üzerinde kalacaktır. Gelişimin ve değişimin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüzde eğitim kurumlarının geçmişin gelenekçi, bireylerin ihtiyacını karşılayamayan eğitim-öğretim süreçlerinin revize edilmesi, misyon ve vizyonlarının güncellenmesi gerekmektedir. Bu noktada okulların, yenilikçi eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmayı sağlayan, gelişigüzel olmayan, istendik, aşamalı ve sürece yayılmış stratejik planlamalardan yararlanma ihtiyacı zorunlu hale gelmektedir. Bunun da yenilik yönetimi süreci ile yakından ilgili olduğu ifade edilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

İlgili alanyazında, okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi inançlarının ve stratejik planlama tutumlarının ayrı ayrı incelendiği araştırmalar bulunmasına rağmen, bu iki fenomen arasındaki ilişkinin araştırıldığı yeterli çalışmayla karşılaşılmamıştır. Alanyazında, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları ile stratejik planlama tutumlarının yakın bir ilişki içerisinde olduğu dile getirilse de bu durumun yeterli sayıda araştırmalarla ortaya konulamamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları ve stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması oldukça önemlidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi inançları ve stratejik planlama tutumları arasında nasıl bir ilişkinin var olduğunun ortaya çıkarılması, ileride hem okul yöneticilerinin bu iki fenomene ilişkin sahip oldukları algıların daha iyi anlaşılmasına, hem de uygulamada daha etkili olabilecek yönetim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Ortaya konulan bu araştırmanın amacını, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması teşkil etmiştir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ne düzeydedir? Bu düzeyler okul yöneticilerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu, branş ve yöneticilikte geçirilen süre değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları ne düzeydedir? Bu düzeyler okul yöneticilerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu, branş ve yöneticilikte geçirilen süre değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları, stratejik planlama tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada ilişki tarama modeli işe koşulmuştur. Bir grubun çözümlenmek istenen belli özelliklerini, durumlarını olduğu gibi tespit etmek amacıyla veri toplamaya tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2023). İlişkisel araştırmalar ise bağlantıları ve ilişkileri inceleyen araştırmalardır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri, ilişki taramanın düzeylerine göre başlıca örneklerindedir (Büyüköztürk vd., 2018). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmama durumunu ve varsa bu ilişkinin yönünü, miktarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2023). Bu kapsamda araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri yenilik yönetimi inançları ile stratejik planlama tutumları demografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin sergiledikleri yenilik yönetimi inançlarının stratejik planlama tutumlarını yordama durumu analiz edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karaman ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 217 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler

<i>Değişkenler</i>	<i>Değişken Alt Gruplar</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>
1. Cinsiyet	Kadın	71	32,7
	Erkek	146	67,3
2. Mesleki Kıdem	1-10 yıl	38	17,5
	11-20 yıl	63	29,0
	21 yıl ve üzeri	116	53,5
3. Okul Türü	Anaokulu/Anasınıfı	32	14,7
	İlkokul	37	17,1
	Ortaokul	33	15,2
	Lise	115	53,0
4. Öğrenim Durumu	Lisans	124	57,1
	Lisansüstü	93	42,9
5. Branş	Sınıf Öğretmeni	65	30,0
	Branş Öğretmeni	152	70,0
6. Yöneticilikteki Hizmet Süresi	1-10 yıl	120	55,3
	11-20 yıl	46	21,2
	21 yıl ve üzeri	51	23,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni açısından çalışma grubunun %32,7’si kadın öğretmenlerden (n=71), %67,3’ü erkek öğretmenlerden (n=146) oluşmaktadır. Mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin %17,5’i 1-10 yıl (n=38), %29’u 11-20 yıl (n=63) ve 53,5’i ise 21 yıl ve üzeri yıl (n=116) mesleki kıdeme sahiptir. Okul türü değişkeni bakımından öğretmenlerin 14,7’sinin anaokulu veya anasınıfında (n=32), %17,1’inin ilkokulda (n=37), %15,2’sinin ortaokulda (n=33) ve %53’ünün ise lisede (n=115) görev yaptığı görülmektedir. Öğrenim durumu değişkeni bakımından öğretmenlerin %57,’sinin lisans (n=124) ve %42,9’unun lisansüstü (n=93) düzeyinde öğrenime sahip olduğu görülmektedir. Branş değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %30’u sınıf öğretmeni (n=65), %70’i branş öğretmeni (n=152). Yöneticilikte geçirilen hizmet süresi değişkeni bakımından öğretmenlerin 55,3’ünün 1-10 yıl (n=120), %21,2’sinin 11-20 yıl (n=46) ve %23,5’inin ise 21 ve üzeri yıl (n=51) yöneticilik görevi yaptığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgiler Formu*”, Bülbül (2012) tarafından geliştirilen “*Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği*” ve Baloğlu ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen “*Stratejik Planlama Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Aşağıda ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

#### *Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları Ölçeği*

Bu ölçek Bülbül (2012) tarafından okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarını tespit etmek için geliştirilmiştir.

Ölçek, "1-hiç katılmıyorum, 2-az katılmıyorum, 3-orta derecede katılıyorum, 4-çok katılıyorum, 5-tamamen katılıyorum" şeklinde yanıtlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçek, "girdi yönetimi", "yenilik stratejisi", "örgütsel kültür ve yapı" ve "proje yönetimi" olmak üzere dört boyutlu olup, otuz iki maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .96; Guttman katsayısı 0.94; Spearman Brown katsayısı 0.94'tür. DFA sonuçları incelendiğinde ise ( $\chi^2/sd = 1042.95/458$ ; GFI = 0.77; AGFI = 0.77; RMSEA = 0.077; SRMR= 0.049) ölçeğin güvenilir değerlere sahip olduğu saptanmıştır (Bülbül, 2012). Dolayısıyla ölçeğin, okul yöneticilerinin "yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının" belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir.

### *Stratejik Planlama Tutum Ölçeği*

Baloğlu, Karadağ ve Karaman (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek, okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, beceri gösterme sıklığını gösteren "1-tamamen katılıyorum, 2-katılıyorum, 3-bazen katılıyorum, 4-katılmıyorum, 5-hiç katılmıyorum" şeklinde yanıtlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçek, "kurum geliştirme", "güvensizlik", "verimlilik", "etkililik" ve "direnc" olmak üzere beş boyutlu olup, otuz beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının .82, Spearman Brown katsayısının .83 ve Guttman katsayısının .84 olduğu ve DFA sonuçları incelendiğinde ( $\chi^2/sd = 263,41$ ; CFI = .99; GFI = 0.91; AGFI = 0.93; RMSR = .005) ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. (Baloğlu vd., 2008). Dolayısıyla ölçeğin, okul yöneticilerinin "stratejik planlama tutumlarının" belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma öncesinde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 21.03.2022 tarih ve 02-2022/18 sayılı kararı ile çalışmanın etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de veri toplama izni alınmıştır. Ölçekler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karaman ili ve ilçelerindeki eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerine uygulanmıştır. Veriler, çalışma grubunda belirtilen resmi eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerine yöneltilen ölçek sorularından elde edilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllü gerçekleşmesi sağlanmıştır. Katılımcılar, ölçeklerin uygulanmasından önce gönüllü katılım formu doldurup araştırmaya katılmışlardır. Araştırmacılar ölçeklerin uygulanması öncesinde çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır. Araştırmada, ölçeklerin sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi için okul yöneticilerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu kapsamda, yöneticilere araştırmanın amacı, ölçme

araçlarının niteliği ve bunların nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerine ölçeklere verdikleri yanıtların araştırma kapsamı dışında herhangi bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı ifade edilmiştir.

Araştırma sürecinde katılımcılara, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve dilerse istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri de ifade edilmiştir. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, uygun biçimde doldurulmayan veri toplama araçları çıkarılarak araştırmada geçerli olan 217 veri değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), *F* testinde ortaya çıkan farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi, pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve regresyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin, yenilik yönetimi yeterlilik inançları ve stratejik planlama tutumlarına yönelik algıları bazı değişkenler bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi inançları ve stratejik planlama tutumları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının, stratejik planlama tutumlarını yordama gücünü ortaya koyabilmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançlarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda yenilik yönetimi yeterlilik inanç düzeylerini gösteren betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	$\bar{X}$	SS	Anlamı
1.Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnancı	3,91	,69	Çoğu Zaman
1.a. Girdi Yönetimi	3,86	,76	Çoğu Zaman
1.b. Yenilik Stratejisi	3,97	,68	Çoğu Zaman
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	3,88	,77	Çoğu Zaman
1.d. Proje Yönetimi	3,92	,71	Çoğu Zaman

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilikleri inancına ilişkin algılarının “çoğu zaman ( $\bar{X}=3,91$ )” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde alt boyutlardan “girdi yönetimi” alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğu zaman ( $\bar{X}=3,86$ )”, “yenilik stratejisi” alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğu zaman ( $\bar{X}=3,97$ )”, “örgütsel

kültür ve yapı” alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğu zaman ( $\bar{X}=3,88$ )” ve “proje yönetimi” alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğu zaman ( $\bar{X}=3,92$ )” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin okul yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına ilişkin algılarının alt boyutlarının standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın “yenilik stratejisi” alt boyutunda ( $SS=,68$ ), en heterojen dağılımın ise “örgütsel kültür ve yapı” alt boyutunda ( $SS=,77$ ) olduğu görülmektedir. Tablo 3’te okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları “cinsiyet” değişkenine göre incelenmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
1.Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnancı	Kadın	71	3,93	,63	2,473	,014*
	Erkek	146	3,82	,82		
1.a. Girdi Yönetimi	Kadın	71	4,08	,53	,984	,326
	Erkek	146	3,92	,74		
1.b. Yenilik Stratejisi	Kadın	71	4,10	,61	1,661	,098
	Erkek	146	3,78	,81		
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	Kadın	71	4,12	,54	2,944	,004**
	Erkek	146	3,83	,77		
1.d. Proje Yönetimi	Kadın	71	4,08	,51	2,870	,005**
	Erkek	146	3,83	,75		

\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$

Elde edilen bu bulguya göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $t_{(215)} = 2,473$ ,  $p<0,05$ ). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları alt boyutlarından “örgütsel kültür ve yapı” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = 2,944$ ,  $p<0,05$ ). Benzer şekilde “proje yönetimi” alt boyutunda da yönetici algılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = 2,870$ ,  $p<0,05$ ).

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları alt boyutlarından “girdi yönetimi” alt boyutundaki algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = ,984$ ,  $p>0,05$ ). Benzer şekilde “yenilik stratejisi” alt boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = 1,661$ ,  $p>0,05$ ). Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre kadın yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının ( $\bar{X} = 3,93$ ) erkek yöneticilere göre ( $\bar{X} = 3,82$ ) daha yüksek olduğu ve ortaya çıkan bu farkın da anlamlı olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda kadın yöneticilerin erkek

yöneticilere göre daha fazla yenilik yönetimi yeterlilik inancına sahip olduğu belirtilebilir. Araştırmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları “mesleki kıdem” değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Mesleki kıdeme göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	P
1. Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları	1-10 yıl	38	3,98	,589	,601	,549
	11-20 yıl	63	3,84	,691		
	21 yıl ve üzeri	116	3,93	,731		
1.a. Girdi Yönetimi	1-10 yıl	38	4,03	,653	1,287	,278
	11-20 yıl	63	3,78	,810		
	21 yıl ve üzeri	116	3,85	,775		
1.a. Yenilik Stratejisi	1-10 yıl	38	3,96	,613	,097	,908
	11-20 yıl	63	3,94	,686		
	21 yıl ve üzeri	116	3,99	,705		
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	1-10 yıl	38	3,94	,602	,552	,577
	11-20 yıl	63	3,80	,745		
	21 yıl ve üzeri	116	3,91	,834		
1.d. Proje Yönetimi	1-10 yıl	38	3,99	,595	,734	,481
	11-20 yıl	63	3,83	,699		
	21 yıl ve üzeri	116	3,95	,764		

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının “mesleki kıdem” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $F_{(2-214)} = ,601, p>0,05$ ). Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarından “girdi yönetimi” ( $F_{(2-214)} = 1,287, p>0,05$ ), “yenilik stratejisi” ( $F_{(2-214)} = ,097, p>0,05$ ), “örgütsel kültür ve yapı” ( $F_{(2-214)} = ,552, p>0,05$ ) ve “proje yönetimi” ( $F_{(2-214)} = ,734, p>0,05$ ) alt boyutlarında yönetici algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algıları arasındaki farklılıkların mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları bir başka değişken olan “görev yapılan okul türü” değişkenine göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Görev yapılan okul türüne göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	P	LSD
1. Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları	Anaokulu (a)	32	4,22	,434	3,438	,018*	(a)↔(c) (a)↔(d)
	İlkokul (b)	37	4,02	,743			
	Ortaokul (c)	33	3,77	,628			
	Lise (d)	115	3,84	,733			
1.a. Girdi Yönetimi	Anaokulu (a)	32	4,08	,530	1,515	,212	
	İlkokul (b)	37	3,94	,888			
	Ortaokul (c)	33	3,71	,812			
	Lise (d)	115	3,82	,762			
1.b. Yenilik Stratejisi	Anaokulu (a)	32	4,20	,475	2,640	,050	
	İlkokul (b)	37	4,04	,689			
	Ortaokul (c)	33	3,75	,605			
	Lise (d)	115	3,95	,731			
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	Anaokulu (a)	32	4,27	,554	4,153	,007**	(a)↔(c) (a)↔(d)
	İlkokul (b)	37	3,99	,826			
	Ortaokul (c)	33	3,76	,665			
	Lise (d)	115	3,77	,801			
1.d. Proje Yönetimi	Anaokulu (a)	32	4,26	,449	3,891	,010**	(a)↔(c) (a)↔(d)
	İlkokul (b)	37	4,05	,761			
	Ortaokul (c)	33	3,80	,652			
	Lise (d)	115	3,83	,754			

\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ 

Tablo 5'e göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının "görev yapılan okul türü" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $F_{(3-213)} = 3,438$ ,  $p<0,05$ ). Benzer şekilde "örgütsel kültür ve yapı" ( $F_{(3-213)} = 4,153$ ,  $p<0,05$ ), "proje yönetimi" ( $F_{(3-213)} = 3,891$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. "Girdi yönetimi" ( $F_{(3-213)} = 1,515$ ,  $p>0,05$ ) ve "yenilik stratejisi" ( $F_{(3-213)} = 2,640$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Yenilik yönetimi yeterlilik inançları toplamı ile örgütsel kültür-yapı ve proje yönetimi alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Post-hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Tablo 5'te görülen farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan "post-hoc çoklu karşılaştırma" testlerinden "LSD" testi sonucuna göre F testinde ortaya çıkan anlamlı farkın yenilik yönetimi yeterlilik inançları toplamında ve örgütsel kültür ve yapı ile proje yönetimi alt boyutlarında anaokulunda görev yapan okul yöneticileri ile



ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre anaokulunda görev yapan yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin algılarına göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Tablo 6’da okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları “öğrenim durumu” değişkenine göre incelenmiştir.

**Tablo 6.** Öğrenim durumuna göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	P
1. Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları	Lisans	124	3,88	,737	-,906	,366
	Lisansüstü	93	3,96	,636		
1.a. Girdi Yönetimi	Lisans	124	3,82	,812	-,966	,335
	Lisansüstü	93	3,92	,702		
1.b. Yenilik Stratejisi	Lisans	124	3,94	,702	-,676	,500
	Lisansüstü	93	4,01	,656		
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	Lisans	124	3,83	,820	-1,108	,269
	Lisan üstü	93	3,95	,700		
1.d. Proje Yönetimi	Lisans	124	3,89	,755	-,813	,417
	Lisansüstü	93	3,97	,666		

Tablo 6’ya göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına ilişkin algılarının “öğrenim durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = -,906, p>0,05$ ). Benzer şekilde “girdi yönetimi” ( $t_{(215)} = -,966, p>0,05$ ), “yenilik stratejisi” ( $t_{(215)} = -,676, p>0,05$ ), “örgütsel kültür ve yapı” ( $t_{(215)} = -1,108, p>0,05$ ) ve “proje yönetimi” ( $t_{(215)} = -,813, p>0,05$ ) alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları “branş” değişkenine göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Branşa göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	Branş	n	$\bar{X}$	SS	t	p
1. Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları	Sınıf Öğretmeni	65	3,58	,565	3,113	,002**
	Branş Öğretmeni	152	3,39	,726		
1.a. Girdi Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	65	4,02	,691	2,025	,044*
	Branş Öğretmeni	152	3,79	,789		
1.b. Yenilik Stratejisi	Sınıf Öğretmeni	65	4,05	,577	1,191	,235
	Branş Öğretmeni	152	3,93	,720		
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	Sınıf Öğretmeni	65	4,19	,661	3,917	,000**
	Branş Öğretmeni	152	3,75	,780		
1.d. Proje Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	65	4,18	,586	3,595	,000**
	Branş Öğretmeni	152	3,81	,741		

\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$

Tablo 7'ye göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına ilişkin algılarının "branş" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(215)} = 3,113$ ,  $p < 0,05$ ). Benzer şekilde "girdi yönetimi" ( $t_{(215)} = 2,025$ ,  $p < 0,05$ ), "örgütsel ve kültür yapı" ( $t_{(215)} = 3,917$ ,  $p < 0,05$ ) ve "proje yönetimi" ( $t_{(215)} = 3,595$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında da branş değişkenine göre yönetici algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. "Yenilik stratejisi" alt boyutunda ( $t_{(215)} = 1,191$ ,  $p > 0,05$ ) ise istatistiksel olarak anlamlılık bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, branş değişkenine göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik toplam algıları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına ilişkin algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Tablo 8'de okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları "yöneticilikte geçirilen süre" değişkenine göre incelenmiştir.

**Tablo 8.** Yöneticilikte geçirilen süreye göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği	Yöneticilikte Geçirilen Süre	n	$\bar{X}$	SS	F	P	LSD
1. Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları	1-10 yıl (a)	120	3,84	,716	4,451	,013*	(a)↔(c) (b)↔(c)
	11-20 yıl (b)	46	3,83	,764			
	21 yıl ve üzeri (c)	51	4,16	,510			
1.a. Girdi Yönetimi	1-10 yıl (a)	120	3,83	,784	1,069	,345	
	11-20 yıl (b)	46	3,80	,835			
	21 yıl ve üzeri (c)	51	4,00	,651			
1.b. Yenilik Stratejisi	1-10 yıl (a)	120	3,93	,702	,537	,585	
	11-20 yıl (b)	46	3,98	,758			
	21 yıl ve üzeri (c)	51	4,05	,553			
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	1-10 yıl (a)	120	3,77	,772	7,547	,001**	(a)↔(c) (b)↔(c)
	11-20 yıl (b)	46	3,78	,831			
	21 yıl ve üzeri (c)	51	4,24	,600			
1.d. Proje Yönetimi	1-10 yıl (a)	120	3,83	,732	6,683	,002**	(a)↔(c) (b)↔(c)
	11-20 yıl (b)	46	3,81	,781			
	21 yıl ve üzeri (c)	51	4,24	,518			

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına ilişkin algılarının "yöneticilikte geçirilen süre" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(2-214)} = 4,451$ ,  $p < 0,05$ ). Ayrıca "örgütsel kültür ve yapı" ( $F_{(2-214)} = 7,547$ ,  $p < 0,05$ ) ve "proje yönetimi" ( $F_{(2-214)} = 6,683$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Girdi yönetimi" ( $F_{(2-214)} = 1,069$ ,  $p > 0,05$ ) ve "yenilik stratejisi" ( $F_{(2-214)} = ,537$ ,  $p > 0,05$ ) alt

boyutlarında yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 8’de görülen farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan “post-hoc çoklu karşılaştırma” testlerinden “LSD” testi sonucuna göre  $F$  testinde ortaya çıkan anlamlı farkın tüm boyutlarda yöneticilik kıdemi 1-10 yıl olan yöneticiler ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticiler arasında ve yöneticilik kıdemi 11-20 yıl olan yöneticiler ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticiler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının yöneticilik kıdemi 1-10 yıl ve 11-20 yıl olan yöneticilerin algılarına göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

### Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlama Tutumlarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda stratejik planlama tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	$\bar{X}$	SS	Anlamı
1.Stratejik Planlama Tutumu	3,35	,88	Bazen katılıyorum
1.a. Kurum Geliştirme	3,68	,63	Katılıyorum
1.b. Güvensizlik	2,50	,73	Katılmıyorum
1.c. Verimlilik	3,76	,80	Katılıyorum
1.d. Etkililik	3,77	,96	Katılıyorum
1.e. Direnç	2,64	,88	Bazen Katılıyorum

Tablo 9’a göre, okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarının “bazen katılıyorum ( $\bar{X} = 3,35$ )” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları alt boyutlarından “kurum geliştirme” alt boyutuna ilişkin algılarının “katılıyorum ( $\bar{X} = 3,68$ )” düzeyinde, “güvensizlik” alt boyutunda “katılmıyorum ( $\bar{X} = 2,50$ )” düzeyinde, “verimlilik” alt boyutunda “katılıyorum ( $\bar{X} = 3,76$ )” düzeyinde, “etkililik” alt boyutunda “katılıyorum ( $\bar{X} = 3,77$ )” düzeyinde ve “direnç” alt boyutunda ise “bazen katılıyorum ( $\bar{X} = 2,64$ )” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Standart sapma değerleri toplamından hareketle stratejik planlama tutumlarının alt boyutları incelendiğinde en homojen dağılımın “kurum geliştirme” alt boyutunda ( $SS = ,63$ ), en heterojen dağılımın ise “etkililik” ( $SS = ,96$ ) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Tablo 10’da okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları “cinsiyet” değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
1. Stratejik Planlama Tutumu	Kadın	71	3,47	,43	2,564	,011**
	Erkek	146	3,29	,50		
1.a. Kurum Geliştirme	Kadın	71	3,90	,80	2,679	,008**
	Erkek	146	3,57	,89		
1.b. Güvensizlik	Kadın	71	2,42	,63	-1,379	,169
	Erkek	146	2,55	,64		
1.c. Verimlilik	Kadın	71	3,95	,70	2,714	,007**
	Erkek	146	3,67	,72		
1.d. Etkililik	Kadın	71	3,97	,82	2,573	,011**
	Erkek	146	3,67	,77		
1.e. Direnç	Kadın	71	2,57	,89	-,739	,460
	Erkek	146	2,67	,99		

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Tablo 10'a göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(215)} = 2,564$ ,  $p < 0,05$ ). Bu doğrultuda kadın yöneticilerin stratejik planlama tutum algılarının ( $\bar{X} = 3,47$ ) erkek yöneticilerin algılarından ( $\bar{X} = 3,29$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. "Kurum geliştirme" alt boyutunda da yönetici algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = 2,679$ ,  $p < 0,05$ ). Benzer şekilde okul yöneticilerinin algılarına göre stratejik planlama tutumlarından "verimlilik" ( $t_{(215)} = 2,714$ ,  $p < 0,05$ ) ve "etkililik" ( $t_{(215)} = 2,573$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Stratejik planlama tutum ölçeğinin "güvensizlik" alt boyutunda ( $t_{(215)} = -1,379$ ,  $p > 0,05$ ) ve "direnç" alt boyutunda ( $t_{(215)} = -,739$ ,  $p > 0,05$ ) ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumu toplam puanı ele alındığında, kadın okul yöneticilerinin stratejik planlama tutum puanlarının erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve dolayısıyla kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre stratejik planlama tutumlarının daha olumlu olduğu dile getirilebilir. Tablo 11'de okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları "mesleki kıdem" değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 11. Mesleki kıdeme göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	P
1. Stratejik Planlama Tutumu	1-10 yıl	38	3,47	,43	1,589	,207
	11-20 yıl	63	3,30	,41		
	21 yıl ve üzeri	116	3,33	,53		
1.a. Kurum Geliştirme	1-10 yıl	38	3,83	,89	,820	,442
	11-20 yıl	63	3,68	,82		
	21 yıl ve üzeri	116	3,62	,90		
1.b. Güvensizlik	1-10 yıl	38	2,48	,60	,245	,783
	11-20 yıl	63	2,47	,61		
	21 yıl ve üzeri	116	2,53	,66		
1.c. Verimlilik	1-10 yıl	38	4,00	,47	2,424	,091
	11-20 yıl	63	3,70	,71		
	21 yıl ve üzeri	116	3,72	,79		
1.d. Etkililik	1-10 yıl	38	3,90	,62	1,015	,364
	11-20 yıl	63	3,67	,77		
	21 yıl ve üzeri	116	3,78	,86		
1.e. Direnç	1-10 yıl	38	2,70	,92	1,319	,270
	11-20 yıl	63	2,47	,97		
	21 yıl ve üzeri	116	2,71	,97		

Tablo 11'e göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarının "mesleki kıdem" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $F_{(2-214)} = 1,589, p > 0,05$ ). Benzer şekilde "kurum geliştirme" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,820, p > 0,05$ ), "güvensizlik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,245, p > 0,05$ ), "verimlilik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 2,424, p > 0,05$ ), "etkililik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 1,015, p > 0,05$ ) ve "direnç" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 1,319, p > 0,05$ ) da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgulardan hareketle, okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarının mesleki kıdem değişkeni bakımından birbirine yakın düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra mesleki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalar arasında ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada, "mesleki kıdem" değişkeninin okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 12'de okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları "görev yapılan okul türü" değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 12. Görev yapılan okul türüne göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	P
1. Stratejik Planlama Tutumu	Anaokulu/anasınıfı	32	3,44	,858	1,347	,260
	İlkokul	37	3,40	,812		
	Ortaokul	33	3,22	,887		
	Lise	115	3,34	,902		
1.a. Kurum Geliştirme	Anaokulu/anasınıfı	32	3,77	,858	1,556	,201
	İlkokul	37	3,76	,812		
	Ortaokul	33	3,38	,887		
	Lise	115	3,71	,902		
1.b. Güvensizlik	Anaokulu/anasınıfı	32	2,60	,783	,766	,514
	İlkokul	37	2,51	,693		
	Ortaokul	33	2,60	,603		
	Lise	115	2,45	,588		
1.c. Verimlilik	Anaokulu/anasınıfı	32	3,86	,815	,929	,427
	İlkokul	37	3,83	,662		
	Ortaokul	33	3,59	,862		
	Lise	115	3,76	,687		
1.d. Etkililik	Anaokulu/anasınıfı	32	3,93	,975	1,246	,294
	İlkokul	37	3,91	,667		
	Ortaokul	33	3,75	,933		
	Lise	115	3,68	,748		
1.e. Direnç	Anaokulu/anasınıfı	32	2,64	,747	,093	,964
	İlkokul	37	2,61	1,11		
	Ortaokul	33	2,57	,641		
	Lise	115	2,66	1,05		

Tablo 12'ye göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarının, "görev yapılan okul türü" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $F_{(2-214)} = 1,347, p>0,05$ ). Benzer şekilde "kurum geliştirme" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 1,556, p>0,05$ ), "güvensizlik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,766, p>0,05$ ), "verimlilik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,929, p>0,05$ ), "etkililik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 1,246, p>0,05$ ) ve "direnç" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,093, p>0,05$ ) da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada, "görev yapılan okul türü" değişkeninin okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 13'te okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları "öğrenim durumu" değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 13. Öğrenim durumuna göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
1. Stratejik Planlama Tutumu	Lisans	124	3,39	,42	1,375	,171
	Lisansüstü	93	3,29	,56		
1.a. Kurum Geliştirme	Lisans	124	3,72	,77	,759	,449
	Lisansüstü	93	3,62	1,0		
1.b. Güvensizlik	Lisans	124	2,52	,60	,354	,723
	Lisansüstü	93	2,49	,68		
1.c. Verimlilik	Lisans	124	3,81	,62	1,149	,252
	Lisansüstü	93	3,69	,85		
1.d. Etkililik	Lisans	124	3,81	,70	,877	,381
	Lisansüstü	93	3,71	,91		
1.e. Direnç	Lisans	124	2,73	,94	1,673	,096
	Lisansüstü	93	2,51	,98		

Tablo 13'e göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarında "öğrenim durumu" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $t_{(215)} = 1,375, p > 0,05$ ). Benzer şekilde tüm alt boyutlarda da "öğrenim durumu" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ( $p > 0,05$ ). Tablo 14'te okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları "brans" değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 14. Branşa göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	Branş	n	$\bar{X}$	SS	t	p
1. Stratejik Planlama Tutumu	Sınıf Öğretmeni	65	3,40	,49	1,066	,288
	Branş Öğretmeni	152	3,32	,48		
1.a. Kurum Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	65	3,69	,81	,101	,920
	Branş Öğretmeni	152	3,67	,91		
1.b. Güvensizlik	Sınıf Öğretmeni	65	2,57	,72	,944	,346
	Branş Öğretmeni	152	2,48	,60		
1.c. Verimlilik	Sınıf Öğretmeni	65	3,82	,77	,750	,454
	Branş Öğretmeni	152	3,74	,71		
1.d. Etkililik	Sınıf Öğretmeni	65	3,95	,85	2,233	,027*
	Branş Öğretmeni	152	3,69	,77		
1.e. Direnç	Sınıf Öğretmeni	65	2,68	,92	,398	,691
	Branş Öğretmeni	152	2,62	,98		

\*  $p < 0,05$

Tablo 14'e göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarının "brans" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(215)} = 1,066, p > 0,05$ ). Benzer şekilde stratejik planlama tutum ölçeği toplamında olduğu gibi "kurum geliştirme", "güvensizlik", "verimlilik" ve "direnc" alt boyutlarında da brans değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ( $p > 0,05$ ). Stratejik planlama tutum algılarının "etkililik" alt boyutunda ise brans değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t_{(215)} = 2,233, p < 0,05$ ). Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin stratejik planlama tutumları "etkililik" alt boyutuna ilişkin algılarının ( $\bar{X} = 3,95$ ) brans öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 3,69$ ) daha yüksek olduğu belirtilebilir. Tablo 15'te okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları "yöneticilikte geçirilen süre" değişkenine göre incelenmiştir.

**Tablo 15.** Yöneticilikte geçirilen süreye göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları

Stratejik Planlama Tutum Ölçeği	Yöneticilikte Geçirilen Süre	n	$\bar{X}$	SS	F	P
1. Stratejik Planlama Tutumu	1-10 yıl	120	3,33	,49	,206	,814
	11-20 yıl	46	3,37	,45		
	21 yıl ve üzeri	51	3,37	,50		
1.a. Kurum Geliştirme	1-10 yıl	120	3,68	,90	,190	,827
	11-20 yıl	46	3,72	,78		
	21 yıl ve üzeri	51	3,61	,93		
1.b. Güvensizlik	1-10 yıl	120	2,43	,58	2,110	,124
	11-20 yıl	46	2,65	,65		
	21 yıl ve üzeri	51	2,54	,72		
1.c. Verimlilik	1-10 yıl	120	3,79	,69	,660	,518
	11-20 yıl	46	3,65	,72		
	21 yıl ve üzeri	51	3,79	,82		
1.d. Etkililik	1-10 yıl	120	3,71	,78	2,379	,095
	11-20 yıl	46	3,68	,69		
	21 yıl ve üzeri	51	3,98	,91		
1.e. Direnc	1-10 yıl	120	2,58	,97	,423	,656
	11-20 yıl	46	2,68	,96		
	21 yıl ve üzeri	51	2,72	,94		

Tablo 15'e göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumları algılarının "yöneticilikte geçirilen süre" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $F_{(2-214)} = ,206, p > 0,05$ ). Benzer şekilde "kurum geliştirme" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,190, p > 0,05$ ), "güvensizlik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 2,110, p > 0,05$ ), "verimlilik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,660, p > 0,05$ ), "etkililik" alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = 2,379, p > 0,05$ ) ve "direnc alt boyutunda ( $F_{(2-214)} = ,423, p > 0,05$ ) da



istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada, “yöneticilikte geçirilen süre” değişkeninin okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları ile Stratejik Planlama Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu bölümünde, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon testi uygulanmış ve buna ilişkin sonuçlara Tablo 16’da yer verilmiştir.

**Tablo 16.** Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumlarına ilişkin algıları arasındaki ilişki

Değişkenler	1.	1.a.	1.b.	1.c.	1.d.	2.	2.a.	2.b.	2.c.	2.d.	2.e.
<b>1. Okullarda Yenilik Yönetimi</b>	-										
1.a. Girdi Yönetimi	,896**	-									
1.b. Yenilik Stratejisi	,892**	,727**	-								
1.c. Örgütsel Kültür ve Yapı	,977**	,861**	,823**	-							
1.d. Proje Yönetimi	,989**	,849**	,851**	,970**	-						
<b>2. Stratejik Planlama Tutum</b>	,88**	,75**	,80**	,79**	,23**	-					
2.a. Kurum Geliştirme	,61**	,46**	,62**	,46**	,24**	,75**	-				
2.b. Güvensizlik	,02	,01	-,03	,22**	-,12	,06	-,34**	-			
2.c. Verimlilik	,76**	,73**	,86**	,40**	,25**	,77**	,72**	-,34**	-		
2.d. Etkililik	,71**	,91**	,73**	,28**	,19*	,73**	,55**	-,24**	,83**	-	
2.e. Direnç	,54**	,21**	-,28**	-,90**	,12	,64**	-,24**	,28**	,15	,12	-

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Tablo 16’da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları ile stratejik planlama tutumları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r = ,88$ ,  $p < 0,01$ ) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançları arttıkça stratejik planlama tutumlarını geliştirme ve sergileme davranışlarının da artacağı ifade edilebilir.

Okullarda yenilik yönetimi inançları ölçeği alt boyutları ile stratejik planlama tutum ölçeği alt boyutları karşılaştırıldığında girdi yönetimi ve kurum geliştirme alt boyutları arasında ( $r = ,46$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki, girdi yönetimi ve verimlilik alt boyutları arasında ( $r = ,73$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki, girdi yönetimi ve etkililik alt boyutları arasında ( $r = ,91$ ,

$p<0,01$ ) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki, girdi yönetimi ve direnç alt boyutları arasında ( $r= ,21, p<0,01$ ) pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Girdi yönetimi ve güvensizlik alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r= ,01, p>0,01$ ). Yenilik stratejisi ve kurum geliştirme alt boyutları arasında ( $r= ,62, p<0,01$ ) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki, yenilik stratejisi ve verimlilik alt boyutları arasında ( $r= ,86, p<0,01$ ) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki, yenilik stratejisi ve etkililik alt boyutları arasında ( $r= ,73, p<0,01$ ), pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki, yenilik stratejisi ve direnç alt boyutları arasında ( $r= -,28, p<0,01$ ), negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yenilik stratejisi ve güvensizlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r= ,03, p>0,01$ ).

Örgütsel kültür ve yapı alt boyutu ile kurum geliştirme alt boyutu arasında ( $r= ,46, p<0,01$ ), pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki, örgütsel kültür ve yapı ile güvensizlik alt boyutları arasında ( $r= ,22, p<0,01$ ), pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki, örgütsel kültür ve yapı ile verimlilik alt boyutları arasında ( $r= ,40, p<0,01$ ), pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki, örgütsel kültür ve yapı ile etkililik alt boyutları arasında ( $r= ,28, p<0,01$ ), pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki, örgütsel kültür ve yapı ile direnç alt boyutları arasında ( $r= -,90, p<0,01$ ), negatif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Proje yönetimi alt boyutu ile kurum geliştirme alt boyutu arasında ( $r= ,24, p<0,01$ ), pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki, proje yönetimi ve verimlilik alt boyutu arasında ( $r= ,25, p<0,01$ ), pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki, proje yönetimi ve etkililik alt boyutu arasında ( $r= ,19, p<0,01$ ), pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Proje yönetimi ve güvensizlik alt boyutu arasında ( $r= -,12, p>0,01$ ) ve proje yönetimi ve direnç alt boyutu arasında ( $r= ,12, p>0,01$ ) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırma verilerinden elde edilen bu bulgulara göre, yenilik yönetimi yeterlilik inanç algısı yüksek olan okul yöneticilerinin, stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının da yüksek olacağı söylenebilir. Bir başka ifade ile okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları yükseldikçe stratejik planlama tutumlarının gelişeceği ve stratejik planlamaya yönelik olumlu tutum sergilemelerinin doğru orantılı olarak yükseleceği ifade edilebilir.

### **Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançlarının Stratejik Planlama Tutumlarını Yordama Gücü**

Araştırmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının, stratejik planlama tutumlarını yordama gücünü ortaya koyabilmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de yer almaktadır.

**Tablo 17.** Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının stratejik planlama tutumlarını yordama gücü

<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	Stratejik Planlama	,021		,216	,00
Yenilik Yönetimi Yeterlilik İnançları	Tutumları	,959	,919	34,093	,00
R= ,918 R <sup>2</sup> = ,844 F <sub>(1-216)</sub> =1162,32		p= ,000			

Tablo 17'ye göre, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları stratejik planlama tutum davranışlarını anlamlı olarak yordamaktadır ( $F_{(1-216)}=1162,32$ ,  $p<0,01$ ). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik algıları, stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının yaklaşık %84'ünü ( $\Delta R^2 = ,84$ ) açıkladığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının stratejik planlama tutumları üzerinde pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek etkiye sahip olduğu görülmektedir ( $\beta = ,919$ ,  $t = 34,093$ ;  $p < 0,01$ ). Elde edilen bu bulgu neticesinde okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik algıları arttıkça stratejik planlama tutumu geliştirme davranışlarının da artacağı ifade edilebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarını gösterme düzeyinin “çoğu zaman” derecesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan “yenilik stratejisi” en yüksek ortalamaya sahipken “girdi yönetimi” boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular (Bülbül, 2012; Göl ve Bülbül, 2012) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik taşımaktadır. Yirci ve Aydoğar'a (2020) göre, devlet ile özel öğretim kurumlarındaki öğretmen görüşlerinden hareketle yapılan çalışmada, en yüksek ortalamanın “örgütsel kültür”, en düşük ortalamanın ise “girdi yönetimi” alt boyutlarında olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma yine benzer şekilde Demiraçan'ın (2019) çalışmasında ortaya çıkan alt boyutların ortalamaları ile paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inanç algıları, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada kadın yöneticilerin yenilik yönetimi inanç algılarının ortalamalarının erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlardan; “girdi yönetimi”, “yenilik stratejisi” boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından ayırt edicilik görülmezken “örgütsel kültür ve yapı”, “proje yönetiminde” boyutlarında ise anlamlı farklılık göze çarpmaktadır. Bu bulgular Argon ve Özçelik (2007) yaptığı araştırmayla örtüşmektedir. Karaçelebi ve Yılmaz'a (2020) göre kadınların yeniliği yönetme becerilerinin yüksek olmasının nedenleri arasında; öz-benlik algılarının, amaç belirleme ve çaba göstererek başarıya yetilerinin yüksek olmasından kaynaklandığını dile getirmektedir. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik algılarında mesleki

kıdem değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgu, alanyazında okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının mesleki kıdem değişkeni ölçüt alınarak elde edilen veriler ile örtüşmektedir (Argon vd., 2014; Bayrakçı ve Eraslan, 2014; Boydak vd., 2013; Göl, 2012; Karataş vd., 2015; Ömür, 2014; Öztürk, 2017).

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inanç algılarının “görev yapılan okul türü” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde “örgütsel kültür ve yapı” ve “proje yönetimi” alt boyutlarında da anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Post-hoc testlerinden LSD testi yapılmış ve anlamlı farkın anaokulunda görev yapan okul yöneticileri ile ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre anaokulunda görev yapan yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlilik inançları algılarının, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin algılarına göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Anaokulundaki yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlilik inanç algılarının yüksek ortalamaya sahip olmasının sebepleri arasında; anaokulu yöneticilerinin çoğunluğunun kadın yöneticilerden oluşmasının en başta gelen etmenlerden olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra Aktemur ve arkadaşlarına (2024) göre anaokulu öğretmenlerinin yenilikçi birçok eğitim uygulamalarına (robotik kodlama, STEM eğitimi) katılmış olmaları, sınıflarında yenilikçi eğitimlerin mesleki gelişmelerine katkı sağladığını ifade etmeleri, anaokulu eğitimcilerinin teknolojik ve yenilikçi materyallerle öğretim ortamlarını zenginleştirmeleri mevcut araştırma bulguları doğrultusunda yenilikçiliği destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik algılarında “öğrenim durumu” değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Bu bulgu benzer şekilde (Demiraçan, 2019; Hiçyılmaz ve Şahin, 2020; Mürtezoğlu, 2015; Ömür, 2014; Şahin, 2018) tarafından yapılan araştırmalardaki bulgularla örtüşmektedir. Boydak ve arkadaşları (2013) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inanç algıları mezuniyet değişkenine göre incelemişler ve lisans ile ön lisans mezuniyetine sahip olan yöneticilerin, yüksek lisans mezuniyetine sahip olanlara göre kendilerini yenilik yönetimi yeterliliği konusunda daha duyarlı ve yetkin buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, yüksek lisans mezunu yöneticilerin kendilerini objektif değerlendirebilme yetisine sahip olmalarına bağlanmıştır. Aydoğar ve Yirci (2020) öğretmen görüşlerinden hareketle yaptıkları çalışmada, devlet ve özel okulda çalışan okul yöneticilerden lisans ve altı mezuniyete sahip olan okul yöneticileri lehine “örgütsel kültür ve yapı” alt boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, bu araştırmanın bu husustaki bulguları ile örtüşmemektedir. Ancak Top (2011) yaptığı araştırmada, yöneticilerin eğitim durumlarını net olarak karşılaştırmasa da yüksek lisans mezuniyetine sahip

olmanın okul yöneticilerinin yenilik yönetim becerilerini olumlu etkileyeceğini vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik algılarının “brans değişkeni” açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde “girdi yönetimi”, “örgütsel kültür ve yapı” ve “proje yönetimi” alt boyutlarında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu kapsamda, sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin yenilik yönetimi algılarının, brans öğretmeni olan yöneticilerden daha yüksek olduğuna sonucuna ulaşılmıştır. Kayabaşı ve Özerbaş (2019), sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik kategorilerine göre kendilerini nasıl algıladıklarını inceledikleri araştırmada; sınıf öğretmenlerini öncü, sorgulayıcı ve yenilikçi olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin hiçbiri kendilerini gelenekçi ve kuşkucu olarak görmemeleri mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde Bayrakçı ve Eraslan (2014), öğretmen görüşlerinden hareketle; ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin inovasyon yetkinliğini araştırdıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin, brans öğretmenlerine göre okul yöneticilerini yenilik yönetimi konusunda daha yetkin bulduklarını vurgulamışlardır.

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inanç algılarında “yöneticilikte geçirilen süre” değişkeni bakımından anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca “örgütsel kültür ve yapı” ve “proje yönetimi” alt boyutlarında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Post-hoc testlerinden LSD testi yapılmış ve anlamlı farkın tüm boyutlarda yöneticilik kıdemi 1-10 yıl olan yöneticiler ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticiler arasında ve yöneticilik kıdemi 11-20 yıl olan yöneticiler ile yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticiler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzeri olan yöneticilerin yenilik yönetimi inanç algılarının; yöneticilik kıdemi 1-10 yıl, 11-20 yıl olan yöneticilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir. Sürücüoğlu’na (2011) göre 1-5 yılını yeni tamamlayan yöneticilerin 21 yıl ve üzeri yöneticilik tecrübesine sahip olanlara göre okul içerisinde öne çıkmak amacıyla daha fazla okul sorunlarıyla uğraşmakta ve daha fazla tükenmişlik eğilimi göstermektedirler. Başka bir ifadeyle yöneticilerin yöneticilik tecrübeleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azalması sayesinde problem çözme becerileri geliştiği ifade edilmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre 21 yıl ve üzeri yöneticilik tecrübesine sahip okul yöneticilerinin örgütsel kültür bağı güçlendirme ve proje üretme yetilerinin yüksek düzeyde olması mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Benzer şekilde Aydoğar ve Yirci’nin (2020), öğretmen görüşlerinden hareketle konuya ilişkin yaptıkları araştırmada ölçeğin “örgütsel kültür ve yapı” alt boyutunda yöneticilikte geçirilen süre değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarının “bazen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan “etkililik” en yüksek ortalamaya; “güvensizlik” ise en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarının bekleneni karşılayamayarak “orta düzeyde” ve olumlu olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Kaya (2019), stratejik planlamanın hazırlık ve uygulama aşamalarında yönetici ve öğretmen algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşarak mevcut araştırma sonucuna benzer sonuç elde etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, yeterli hazırlık aşamasına yer verilmeyen stratejik planlama çalışmalarının başarısızlıkla sonuçlanabileceği ve bu doğrultuda stratejik planlamaya yönelik olumsuz tutumların gelişebileceğini vurgulamaktadır (Bulut, 2014; Ekici, 2015; Memduhoğlu ve Uçar, 2012b).

Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Kurum geliştirme”, “verimlilik” ve “etkililik” alt boyutlarında da anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda kadın yöneticilerin stratejik planlama tutum algılarının erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu belirtilebilir. Şen-Baz’a (2021) göre kadınlar kişisel kariyer başarıları ile kurumlarının devamlılığını sağlamayı özdeşleştirmektedirler. Kadınların kurumların geleceği açısından kurumsal strateji oluşturabilme yeteneklerini oldukça verimli kullanmaları, mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ruderman ve arkadaşlarına (2002) göre ise kadınların toplumsal hayattaki rol zenginlikleri sayesinde aile hayatlarındaki planlama, liderlik ve sorun çözebilmeye maharetlerini iş hayatına da taşıyabilmektedirler. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalarda da kadın yöneticilerin stratejik planlama tutum algılarının daha yüksek olması (Girginer, 2013; Kavak, 1997; Yalçın, 2019) mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Akbaba ve Yıldızbaş (2016), Güler (2013) ve Şener (2019), öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle gerçekleştirdikleri araştırmalarda ise erkek yöneticilerin stratejik planlama algılarının, kadın yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kaya (2019) ise yaptığı araştırmada, yöneticilerin stratejik planlama tutum algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güler’in (2013) yaptığı araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin stratejik planlama algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemesi mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Kavalcı’ya (2013) göre, okul yöneticilerinden 26 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan yöneticilerin stratejik planlama tutumlarının düşük ve iyimser olmayan düzeyde olduğu saptanmıştır. Akbaba ve Yıldızbaş (2016), Türk ve Ünsal (2007) ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça doğru orantılı olarak stratejik planlamaya ilişkin algı düzeyinin

yükseldiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Ancak Kocatepe (2010) ve Şener (2009) yaptıkları çalışmalarda ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça stratejik planlamaya ilişkin tutum ve ilgilerinin azaldığını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına yönelik algılarının “görev yapılan okul türü” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ayrancı (2013) yaptığı çalışmada devlet ve özel okullarda çalışan okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına yönelik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde alanyazında ortaya konulan bazı araştırmalarda da okul yöneticilerinin stratejik planlama tutum algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Güler, 2013; Şener, 2009; Uçar, 2018; Yalçın, 2019). Ancak Çetin (2021), resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin stratejik planlama algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, ön lisans mezunu yöneticilerin stratejik planlama algılarının, lisansüstü mezunu yöneticilerden yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının “brans” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, sadece “etkililik” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaya (2019) ve Kocatepe (2010) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin stratejik planlama tutum algılarının brans değişkenine göre anlamlılık farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Taşdemir (2006) ise sınıf öğretmeni olan yönetici algılarının brans öğretmenlerinden yüksek ve olumlu düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının yöneticilikte geçirmiş oldukları süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, Uçar'ın (2018) ortaya koyduğu, yöneticilikte geçirilen sürenin yöneticilerin stratejik planlama tutumlarını etkilemediği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çetin (2021) ve Yalçın'ın (2019), yöneticilikte geçirilen sürenin yöneticilerin stratejik planlama tutum algılarında anlamlı farklılığa yol açmadığını içeren bulguları da bu araştırmayı destekler mahiyettedir. Şener'e (2009) göre, yöneticilikte 1-5 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin stratejik planlama algılarının yüksek ve olumlu olduğu ifade edilirken bu çalışmanın aksine Daş'a (2016) göre ise yöneticilikte 1-5 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin düşük stratejik planlama algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Alanyazında yöneticilikte geçirilen süre değişkenine göre okul yöneticilerinin stratejik planlama tutumlarına yönelik az sayıda araştırma olduğu ve araştırmalar arasında da benzer sonuçların olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının, stratejik planlama tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarına yönelik algıları, stratejik planlama tutumlarına ilişkin algılarının yaklaşık %84'ünü açıklamaktadır. Bir başka ifade ile bu bulgu doğrultusunda okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının artmasının stratejik planlama tutum düzeylerinin yükselmesine önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir. Alanyazında okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları, farklı çalışmalarda da bağımsız değişken olarak kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda da okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inanç düzeyleri; teknoloji liderliğini, girişimciliği ve kişisel değişkenleri anlamlı yordadığı görülmektedir (Demiraçan, 2019; Mürtezoğlu, 2015; Şahin, 2018). Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançlarının, stratejik planlama tutumlarını geliştirme ve okullarda stratejik planlama kültürü oluşturmaları açısından oldukça öneme sahip olduğu belirtilebilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları arttıkça stratejik planlama tutumlarının da bundan olumlu bir şekilde etkileneceği ve artacağı çıkarımında bulunulabilir. Başka bir ifadeyle yenilik yönetimi yeterlilik inancı gelişmiş olan okul yöneticilerinin, başarıyı yakalayabilme ve okulların gerekli dönüşümünü sağlayabilme konularında gelişmiş bir stratejik planlama tutum yetisine sahip olacakları öngörülebilir.

### Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaya konulan öneriler; yapılacak araştırmalara, uygulamalara, eğitimde politika belirleyicilere, eğitim kurumlarında görev yapacak yöneticilere katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

#### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- Bu araştırma okul yöneticilerinin kendi algılarından hareketle değerlendirilmiştir. Yapılacak çalışmalarda okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inanç ve stratejik planlama tutum algılarını belirlemede; öğrenci, öğretmen, veli, memur olmayan personel görüşlerinden hareketle araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma Karaman ili ile sınırlıdır. Ülke genelinde örneklem alınarak veya belirli bir pilot bölgeler seçilerek okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkiyi yönelik araştırmalara yer verilebilir.
- Bu çalışmada eğitim-öğretim idarecilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumları arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Yapılacak diğer



araştırmalarda bu değişkenlerle okul etkililiği, toplantı yeterliliği, vizyoner, karizmatik, paylaşılan liderlik gibi değişkenler arasında araştırmalar yapılabilir.

- Kadın okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutumlarına yönelik algılarının erkek yöneticilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların erkek yöneticilere göre istatistiksel olarak okul yönetiminde daha az görev almalarına karşın okul yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutum algılarının daha yüksek olmasını detaylı incelemeye yönelik nicel, nitel veya karma desen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Stratejik planlama tutumları üzerine yapılan araştırmalar işletme ve sağlık sektörü üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamdan hareketle eğitim alanında daha fazla nicel, nitel ve karma yöntem araştırmaları yapılabilir.

#### *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

- Okul yöneticilerinin, yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama tutum düzeylerini artırmaları amacıyla yurt içi ve dışında meslektaşlarıyla ve uzmanlarla görüş alışverişinde bulunabilecekleri toplantılara, çalıştaylara, sempozyumlara ve eğitimlere katılımları desteklenebilir.
- Milli Eğitim bakanlığı tarafından mahalli ve ulusal hizmetiçi eğitimler ile eğitim yöneticilerinin etkili stratejik plan hazırlama yeterliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Her öğretmen aynı zamanda bir yönetici adayıdır. Bu sebeple Eğitim Fakültelerinde yenilik yönetimi ve stratejik planlamaya yönelik seçmeli dersler açılabilir.
- Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlilik inançları ile stratejik planlama yeterliliklerini sergileyebilmeleri için kendilerinin oluşturup yönetebilecekleri okul bütçelerine yer verilebilir.

#### *Eğitimde Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler*

- Okul yöneticiliği görevinde yenilik yönetimi inançları yüksek öğretmenlerin yönetici olarak atanmasını sağlayacak tedbirler alınabilir.
- Okul yöneticilerine etkili stratejik plan hazırlama becerilerini kazandırmak üzere gerekli çalışmalar başlatılabilir. Okulların hazırladığı stratejik planların değerlendirmeleri yapılarak stratejik planlar doğrultusunda hareket edilip edilmediğinin kontrolü sağlanabilir.
- Okullarda hazırlanan stratejik planların niteliği ve uygulamaya koyma biçimi incelenerek bu noktada başarılı çalışmalar ortaya koyan okulların yöneticileri, öğretmenler ve çalışanlar çeşitli ödüller ile motive edilerek bu nitelikli çalışmaların diğer kurumlarda gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Buna ilişkin yönetmelik veya yönerge hazırlanabilir.

### Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 21.03.2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 02-2022/18

### Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların değerlendirilmesi ve makalenin yazılması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### Teşekkür

Bu araştırmaya gönüllü katılım göstererek katkı sağlayan okul yöneticilerine teşekkür ederiz.

### Kaynakça

- Akbaba, A., & Yıldızbaşı, Y. V. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 26-50.
- Aktemur Gürlü, S., Kanmaz, T., & Kurupınar, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 1-15.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Argon, T., İsmetoğlu, M., & İşeri, B. (2014). Okul yöneticilerinin değerlere göre yönetimlerle yenilik yönetimlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 111-119.
- Aydemir, M. (2022). *Hastane çalışanlarında stratejik planlama tutumu ve inovasyon davranış ilişkisi bir araştırma hastanesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aydoğar, N., & Yirci, R. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: Yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: nicel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1286-1308.
- Aydoğmuş, M. (2021). Investigation of the effect of social entrepreneurship on professional attitude and self-efficacy perception: A research on prospective teachers. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1462-1476. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1673719>
- Ayrancı, G. (2013). *Okul yöneticilerinin stratejik planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Kadıköy ilçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.

- Bayrakçı, M., & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 96-136.
- Boydak, O. M., & Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273.
- Bulut, H. (2014). *Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığı ve stratejik planlama uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri: Tekirdağ ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Bülbül, T., & Göl, E. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, H. (2013). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 87-112.
- Çoban, Ö. (2021). 21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek. N. Özdemir, S. Turan & Ö. Çoban (ed.), *Okul yöneticisinin liderlik özellikleri içinde* (ss. 45-66). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daş, E. (2016). *Eğitim yönetiminde eğitimcilerin stratejik planlamaya yaklaşımları: Bahçelievler İlçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Demiraçan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Ekici, R. (2015). *İlkokullardaki stratejik planlama uygulamaları ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Girginer, N. (2013). Eğitim işgücü ilişkileri açısından Türkiye'nin AB üyesi ülkelerle karşılaştırılması. *International Journal of Economic Administrative Studies*, 5(10), 91-102.
- Güler, A. (2013). *Okullarda stratejik yönetim ve stratejik planlama uygulamalarının ortaöğretim kurum yöneticilerinin tutumlarına göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Hiçyılmaz, Y., & Şahin, S. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 243-257.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *10. Kalınma Planı*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Plan%C4%B1.pdf>
- Karaçelebi, F., & Yılmaz, S. E. (2020). Kadın girişimcilerin girişim süreçleri üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 283.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S., & Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yeterlilik inançlarına ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 167-185.
- Kavalcı, G. (2013). *Eğitimde stratejik planlama ile ilgili öğretmen görüşleri: Pendik ilçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

- Kayabaşı, Y., & Özerbaş, M. A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 285-303.
- Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul yöneticileri tarafından algılanması*. [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2004). *İlköğretim okullarında stratejik planlama çalışması*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Memduhoğlu, H. B., & Uçar, İ. H. (2012). Okullarda stratejik planlama algısı ölçeği ile stratejik planlama uygulamalarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 545-524.
- Mürtezaoğlu, S. (2015). *Pozitif-negatif duyguların otomatik düşüncelerin ve bazı kişisel değişkenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlik inanç düzeyleri üzerindeki etkisi: İstanbul ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen alguları: İstanbul ili avcılar ilçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ruderman, M. N., Ohlott, P. J., Panzer, K., & King, S. N. (2002). Benefits of multiple rolesfor managerialwomen. *Academy of Management Journal*, 45(2),369-386.
- Sönmez, V. (2022). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (20. baskı). Anı Yayıncılık
- Sürücüoğlu, H. (2011). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik: Kütahya il merkezi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şen-Baz, D. (2021). Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi: Üst düzey kadın yöneticilerin kariyer planlarına yönelik nitel bir araştırma. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Şener, T. (2009). *Eğitimde stratejik planlama*. [Yüksek lisans tezi]. Kadir Has Üniversitesi.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Top, Z. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Türk, E., & Ünsal, N. (2007). *Eğitimde stratejik planlama*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Uçar, Ş. (2018). *Okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin yeterlilikleri*. [Yüksek lisans tezi]. Avrasya Üniversitesi.
- Usta, A. (2014). Kamu kurumlarında stratejik planlama: Önemi, bileşenleri, evreleri ve uygulanabilirliği. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 1(2), 31-53.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The changes that have occurred in the world, and global and technological developments have affected the plans prepared by countries in many ways, both positively and negatively. These developments have also been reflected in social life and have become the determinant of policies whose primary source is human, such as education. Schools, in particular, must adapt to change since they are required to have a mission and vision that will satisfy society's concerns and expectations for the future. The fact that plans in the past did not fulfill the needs of either educational institutions or the social environment has made it necessary to actively implement strategic plans. Based on this, it is essential to prepare strategic plans by considering the needs of the institution in order to increase the productivity and potential of school stakeholders and to effectively carry out innovation management.

Although there are studies in the relevant literature that separately examine school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes in schools, no study could be found that investigates the relationship between these two phenomena. From this point of view, it is very important to investigate the relationship between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes. Furthermore, it is believed that revealing the type of relationship between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes in schools will contribute to a better understanding of school administrators' perceptions of these two phenomena in the future, as well as to the development of management practices that can be more effective in practice. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. What is the level of school administrators' innovation management competence beliefs? Do these levels show a statistically significant difference based on the variables of school administrators' gender, professional seniority, type of school, educational background, branch of teaching, and time spent in management?

2. What is the level of school administrators' strategic planning attitudes? Do these levels show a statistically significant difference based on the variables of school administrators' gender, professional seniority, type of school, educational background, branch of teaching, and time spent in management?

3. Is there a statistically significant relationship between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes?

4. Are school administrators' innovation management competence beliefs a significant predictor of their strategic planning attitudes?

### Method

A quantitative research method was used in this study. In this context, a correlational survey model was used in the study. The study group of the research consists of 217 school administrators employed in official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Karaman province in the 2021-2022 academic year. In the study, a "Personal Information Form" prepared by the researcher, the "Innovation Management Scale for Schools" developed by Bülbül (2012), and the "Strategic Planning Attitude Scale" developed by Baloğlu, Karadağ and Karaman (2008) were used as data collection tools. The SPSS 22.0 software package was used to analyse the data. In the data analysis, descriptive statistics, the *t*-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Fisher's Fishers Least Significant Difference (LSD) test, which is one of the post hoc multiple comparison tests performed to reveal the source of the difference in the *F*-test, the Pearson product moment correlation test, and regression analysis were used.

### Findings

The results of the study revealed that school administrators' innovation management competence beliefs were at the level of "most of the time". While it was revealed that the level of school administrators' innovation management competence beliefs differed significantly according to the variables of "gender", "type of school", "branch of teaching" and "time spent in management", no significant difference emerged based on the variables of "professional seniority" and "educational background". It was determined that school administrators' strategic planning attitudes were at the "sometimes agree" level. While it was concluded that the level of school administrators' strategic planning attitudes differed significantly according to the "gender" variable, it was concluded that there was no significant difference based on the variables of "professional seniority", "type of school", "branch of teaching" and "time spent in management".

When the relationship between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes was examined, a strong, positive and significant relationship was determined between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes ( $r = .88, p < 0,01$ ). Based on the linear regression analysis conducted to reveal the predictive power of school administrators' innovation management competence beliefs for their strategic planning attitudes, it was determined that school administrators' perceptions of their innovation management competence beliefs explained approximately 84% ( $\Delta R^2 = .84$ ) of their perceptions of their strategic planning attitudes.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

This study examined the relationship between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes, and a positive and significant relationship was determined between school administrators' innovation management competence beliefs and their strategic planning attitudes. Furthermore, it was revealed that school administrators' innovation management competence beliefs were a significant predictor of their strategic planning attitudes. In other words, based on this finding, it can be stated that increasing school administrators' innovation management competence beliefs will make significant contributions to increasing their strategic planning attitude levels. In the literature, it can be seen that school administrators' innovation management competence beliefs are used as independent variables in different studies.

Based on the findings obtained in this study, it can be stated that school administrators' innovation management competence beliefs are very important in terms of developing their strategic planning attitudes and creating a culture of implementation in educational institutions. It can be inferred that as school administrators' innovation management competence beliefs increase, their strategic planning attitudes will be positively affected by this and also increase. In other words, it can be predicted that school administrators who have developed their belief in their innovation management competence will also have an advanced strategic planning attitude and ability to achieve success and ensure the necessary transformation of schools. In this regard, developing school administrators' innovation management competence beliefs is of importance.

## 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması

Mustafa Kaya<sup>a</sup>Erkan Aydın<sup>b</sup><sup>a</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray

### Özet

Bu çalışmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın benzer ve farklı yönlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili Türkçe dersi öğretim programları çeşitli değişkenler açısından detaylı bir incelemeye tabi tutulduğu için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma materyali ve veri toplama araçları 2019 TDÖP ve 2024 TDÖP'tür. Bu dokümanlardan elde edilen veriler, betimsel bir analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İnceleme sürecinde programların amaçları, değerleri, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme ilkeleri, kazanımları, temaları, metin sayıları ve nitelikleri gibi başlıklardan bulgular üretilmiştir. Araştırma sonucunda her iki programın genel amaçlarından ölçme ve değerlendirme ilkelerine kadar çeşitli benzerlikler tespit edilmiştir. Özellikle programlarda, temel beceri alanlarının ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının esas alındığı; programların ölçme ve değerlendirme açısından yapılandırmacı ve süreç odaklı olduğu; beceri ve kazanım odaklı yapısının olduğu görülmektedir. Ancak 2024 programının 2019 programına göre bazı farklılıklarının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 2024 programında kazanım ifadesinin yerine öğrenme çıktısı ifadesine yer verildiği, tema sayısının ve zorunlu temaların azaltıldığı, dil yapıları ve söz varlığına yönelik çıktılar eklediği, görev odaklı ölçme ve değerlendirmenin benimsendiği, üretim atölyeleri, programlar arası bileşenler ve kavramların eklendiği, temaların içerikleri ve işleniş akışı gibi özelliklerin eklendiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 2019 TDÖP, 2024 TDÖP, karşılaştırma, program değerlendirilmesi.

### Type/ Tür:

Research / Araştırma

### Received/ Geliş Tarihi:

11 Mayıs 2024

### Accepted/ Kabul Tarihi:

28 Haziran 2024

### Page numbers/ Sayfa no:

108-146

### Citation Information/Atf bilgisi:

Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.

**Sorumlu yazar:** Erkan Aydın e-posta: [erkanaydin@aksaray.edu.tr](mailto:erkanaydin@aksaray.edu.tr)



## The Comparison of 2019 Turkish Lesson Curriculum and 2024 Turkish Lesson Curriculum

### Abstract

The aim of this study is to identify the similarities and differences between the 2019 Turkish Lesson Curriculum and the 2024 Turkish Lesson Curriculum. In line with this purpose, qualitative research method was adopted as the relevant Turkish language teaching programs were subjected to a detailed examination in terms of various variables. The study material and data collection tools of the research are 2019 TLC and 2024 TLC. The data obtained from these documents were analyzed using a descriptive analysis method. During the analysis process, findings were generated from topics such as the objectives, values, learning areas, measurement and evaluation principles, achievements, themes, number of texts and qualities of the programs. As a result of the research, various similarities were identified from the general objectives of both programs to the principles of measurement and evaluation. In particular, it is seen that the programs are based on basic skill areas and individual differences of students; the programs are constructivist and process-oriented in terms of measurement and evaluation; and they have a skill and outcome-oriented structure. However, it has been determined that the 2024 program has some differences compared to the 2019 program. Accordingly, in the 2024 program, the statement of learning outcome was replaced with the statement of achievement, the number of themes and compulsory themes were reduced, outcomes for language structures and vocabulary were added, task-oriented measurement and evaluation was adopted, production workshops, inter-program components and concepts were added.

**Key Words:** 2019 TLC, 2024 TLC, comparison, program evaluation

### Giriş

Her ulus millî ve manevî değerlerini özümsemiş, kültürel özelliklerini evrensel ilkelerle donatmış, kendi ayakları üzerinde durabilen, kendini her yönden yetiştirmiş, araştıran, sorgulayan, bilgiyi analiz edip değerlendiren, çıkarımlarda bulunabilen, üretken ve her yönden sağlıklı gelişim gösteren bireyler yetiştirmek ister. Nitekim bu amaç doğrultusunda bireyler yetiştirmek için çeşitli eğitsel, sosyal, kültürel vb. faaliyetler gerçekleştirmeye çalışır. Bu amaçların gerçekleşebilmesini sağlayacak olan en önemli faaliyetlerden biri de eğitimidir. Eğitimin bu önemli özelliğinden ötürü gelişmiş ulusların eğitime önemli oranda bütçe ayırdıklarını ve bu alanda büyük yatırımlar yaptıklarını görmek mümkündür.

Eğitim, belli amaçlar doğrultusunda bireylerin davranışlarının bir plana göre değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya çalışan bir bilim dalı (Erden ve Akman, 1997) olarak tanımlanmaktadır. Ertürk (1982) ise eğitimi kendi yaşantıları yoluyla bireyin davranışlarında planlı ve kasıtlı bir biçimde istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak ifade etmektedir. Subaşı (2011) da bireyin uyum sağlamasını sağlayan istendik bilgi, beceri ve tutumları geliştirme süreci

olduğunu dile getirmektedir. Bu süreçte bireyin davranışları, bulunduğu toplumun millî, manevî, kültürel değerleri, uzak ve yakın hedeflerinin yanı sıra evrensel norm ve ilkelere göre biçimlenmeli ve şekillendirilmeye çalışılmalıdır. Böylece hem ulusal hem de evrensel ölçüde düşünebilen, üretken, öz güven duygusuna sahip, sosyal ve güçlü kişilik özellikleri gösteren bireyler yetiştirmek mümkün olabilir.

Eğitimin temel amaçlarından biri bireyin bilişsel, dilsel, sosyal ve kişilik yönünden gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu yönlerden gelişimin ilerlemesine yardımcı olmaktır. Nitekim Bobbitt (2017) eğitimin önemli işlevlerinden birinin bireyin potansiyel doğasını genişletme ve açığa çıkarma olarak ifade etmektedir. Bireyde istendik ölçüde davranış değişikliği meydana getirebilmek için onun potansiyel gücünü keşfetmesine ve kendini tanımasına yardımcı olabilecek bir eğitim felsefesi benimsemek gerekir. Tyler (2014) ise eğitime daha geniş bir amaç doğrultusunda rol biçer. Eğitimin önemli işlevlerinden birisinin öğrencilerin ilgilerini zenginleştirip derinleştirmek olduğunu bundan ötürü okul eğitimi bittikten sonra bile bireyin eğitiminin devamlılığının sağlanabilmesi gerektiğini ifade eder. Bu da bilişsel, sosyal ve kültürel yönden gelişmiş, kendi çağını okuyabilen ve kendini geliştirebilmiş bireylerin yetişmesine katkı sunabilir.

Eğitim- öğretim sürecinin ortak bir plan ve program dâhilinde işletilmesi, bireylerin gelişiminin istendik yönde ilerlemesi ve bu süreçten gerekli verimin alınması için eğitimin tüm paydaşlarının katılımıyla eğitim programları hazırlanır. Latince 'yarışan atlı arabanın izlediği rota' veya 'Yunan askerlerinin koşu-savaş arabalarının izlediği yol' anlamına gelen eğitim programı (curriculum) kavramının kökeni koşmak anlamına gelen 'currere' kelimesinden türemiştir (Akpınar, 2015). Bir arabanın izlediği yolun o aracı istenen hedefe ulaştırdığı gibi doğru bir şekilde uygulanan eğitim programı da eğitim öğretim sürecinin istenen amaç ve hedeflere ulaşmasına olanak sağlayabilir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde program kelimesinin köken olarak taşıdığı anlam ile günümüzde kullanıldığı anlam arasında dolaylı yönden bir paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan eğitim programı kavramı tarihsel süreç içerisinde konular listesi, ders içerikleri, ders programları olarak görülmesine karşın zamanla okul içinde yaşanan tecrübeler, eğitsel bir rehber veya ulaşılmak istenen çıktılar olarak görülmüştür (Erdem ve Eğmir, 2018). Varış (1988) eğitim programını bir eğitim kurumunun başta çocuklar olmak üzere gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik tüm faaliyetler olarak tanımlarken Bolat (2017) ise eğitim programının en yalın tanımıyla ne, niçin, nasıl ve ne zaman öğreneceğinin öğrenciye açıklanması olarak tanımlamaktadır.

Her ne kadar eğitim programları hedef, içerik, yaklaşım ve yöntem bakımından uygulayıcılara yol gösteren standart araçlar olsa da programların en önemli özelliklerinden biri de dinamik bir yapıya sahip olmalarıdır (Erol ve Kavruk, 2021). Programların çağın şartlarına ve gelişen yaşam şartlarına göre güncellenmesi, öğretim

programlarının yaklaşımı ile içeriğinin bulunulan dönemin ihtiyaçlarına cevap verememesi ya da istenen sonuçların alınamaması, öğretim programlarının yenilenmesini gerekli kılabılır (Karabulut ve Tunagür, 2021). Kaya ve Kayman'a (2021) göre önceki eğitim programının eksikliklerini gidermek, eğitim alanında yaşanan yeni gelişmeleri programa aktarmak, sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için öğretim programlarının yenilenmesi veya güncellenmesi kaçınılmazdır. Bu özellik programların çağın koşullarına göre biçimlenmesini sağlamanın yanı sıra gelecek kuşakların da yaşayacakları çağın ihtiyaçlarına göre donanım sahibi olmalarına olanak sağlayabilir. Bu bakımdan Türkçe dersi öğretim programları dersin amaçlarına, materyallerine yön vererek Türkçeyi doğru, bilinçli kullanan, çeşitli beceriler kazanmış, milli ve manevi değerlere hâkim bireylerin yetişmesi için hazırlanmaktadır (Aydın, 2017). Bu amaç ve hedefler doğrultusunda Cumhuriyet'in ilanından bugüne değin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmış ve programlar şartlara göre güncellenmiştir. Cumhuriyet'in ilanından itibaren 1924 yılından 2019 yılına kadar çeşitli tarihlerde Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmış ve yayımlanmıştır. Son olarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı yayınlanmıştır.

Alan yazınında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri (Alver, Sancak, 2016), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi (Çerçi, 2018), sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri (Susar-Kırmızı, Yurdakal, 2019), 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (Sarıkaya, 2020), LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu (Calp, Alpkaya, 2021), 21. yüzyıl becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (Erdamar, Barası, 2021), 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması (Bilge, 2022) üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programlarını gerek biçim gerekse içerik olarak karşılaştırılmasıyla ilgili birçok çalışmanın (Girgin, 2011; Bayburtlu, 2015; Özenç, 2015; Aydın, 2017; Atik, Aykaç, 2009; Bağcı-Ayrancı, Mutlu, 2017; Altunkeser ve Coşkun, 2018; Kalaycı, Yıldırım, 2020; Çarkıt, 2021) yapıldığı görülmüştür. Ancak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın biçim ve içerik açısından karşılaştırılması üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın benzer ve farklı yönlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benzer ve farklı yönleri nedir?" şeklinde düzenlenmiş ve bu ana problem altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın genel amaçlar, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme, bireysel farklılıklar, kazanımlar, tema, ders kitaplarında yer alacak metinlerde bulunması gereken özellikler, metin türleri ve sayısı bakımından benzer ve farklı yönleri nelerdir?

- 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yenilikler nelerdir?

Bu bölümde sürekli tekrara düşmemek için Türkçe dersi öğretim programları (TDÖP) şeklinde ifade edilmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, TDÖP çeşitli değişkenler açısından detaylı bir incelemeye tabi tutulduğu için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla nitel veri toplanarak gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlgili araştırma, dokümanların incelenip ayrıntılı sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma olmasından dolayı nitel bir çalışma olarak tanımlanmıştır.

### **Çalışma Materyali**

Araştırmanın çalışma materyali, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 ve 2024 yıllarında yayınlanmış olan tüm Türkçe Dersi Öğretim Programlarını içermektedir. Araştırmada incelenen dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sayfasında elde edilmiş ve bu dokümanlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada veri toplama araçları, 2019 TDÖP ve 2024 TDÖP'tür. Bu programlar incelenmiş ve her iki programa ait ortak ve farklı temalar çıkarılmıştır. Doküman incelemesi tekniği ile toplanan veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir. Dokümanlardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde veriler, önceden belli olan temalara göre sınıflandırılarak özetlenir ve sonrasında yorumlanır. Bulgularda araştırma sorularına bağlı olarak neden-sonuç ilişkisi kurulabilir ve gerekli durumlarda karşılaştırmalar yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlgili araştırmada programlar incelenirken programda bulunan başlıklar ve alt başlıklar tema olarak kabul edilmiş ve buna göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda analiz sürecinde, programların amaçları, değerleri, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme ilkeleri, kazanımları, temaları, metin sayıları ve nitelikleri gibi başlıklardan bulgular üretilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde 2019 ve 2024 TDÖP'ün benzerlikleri ve farklılıkları açısından çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

### Programların Benzer ve Farklı Niteliklerine Yönelik Karşılaştırmalar

#### *Programların 5-8. Sınıflarda Genel Amaçlar Açısından Karşılaştırılması*

2019 TDÖP'te eğitim sisteminin temel amacı "Öğretim Programlarının Perspektifi" başlığı altında "Değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek" şeklinde ifade edilmiştir. Programda amaç kısmı perspektif başlığı altında verilirken temel gayenin toplumu meydana getiren, var olmasına katkı sunan değerler ve yetkinlikleri özümsemiş bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. 2024 TDÖP'te ise "Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının genel perspektifine uygun olarak her bir öğrencinin ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, kimlik ve karakteri olgun fertler olarak yetişmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım" (MEB, 2024) esas alındığı belirtilmiştir. 2024 TDÖP'te genel perspektif belirlenirken ana dilini etkin kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, kimlik ve karakteri olgun fertlere vurgu yapılmıştır. Bu yönüyle diğer programın temel gayesinden ayrılmaktadır. Ergenlik dönemine giriş ve kimlik arayışı dönemine denk gelen öğrenciler için hazırlanan bu programda özellikle bireyin kimlik ve karakter gelişimine vurgu yapılmasının program açısından olumlu bir özellik olduğunu söylemek mümkündür.

2019 ve 2024 TDÖP'te 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile özel amaçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** 2019- 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Amaçlar Bakımından Kıyaslanması

	Özel Amaçlar	Programlar
1	Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi	2019/ 2024
2	Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanmaları,	2019/2024
3	Okuduğu, dinlediği/ izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,	2019/2024
4	Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,	2019
5	Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,	2019/2024
6	Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,	2019
7	Dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri,	2024
8	Basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri,	2019/2024
9	Okuduklarını, dinlediklerini/ izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,	2019/2024

10	Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem vermeleri; millî duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri	2019/2024
11	Türkiye’den ve dünyadan seçilmiş kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri,	2019/2024

Tablo 1 incelendiğinde, 2019 TDÖP’te ve 2024 TDÖP’de özel amaçlara 10 maddede yer verilmiştir. 2019 TDÖP’te “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” ve “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” maddeleri 2024 TDÖP’te yer almamıştır. 2024 TDÖP’te ise “dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerlerin geliştirilmesi” 2019 TDÖP’ten farklı olarak yer almıştır. 2019 TDÖP’te yer alan “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” maddesine 2024 TDÖP’te ifade değişikliğiyle “Duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri” şeklinde yer verilmiştir.

#### *2019 TDÖP ile 2024 TDÖP’ün Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması*

2019 TDÖP’te “Değerlerimiz” başlığı altında değerlerin toplumun hayatındaki önemine değinilmiş olup öğrencilere eğitim öğretim sürecinde edindirilmesi gereken kök değerlere yer verilmiştir. Bu değerler şunlardır: “1. Adalet, 2. Dostluk, 3. Dürüstlük, 4. Öz denetim, 5. Sabır, 6. Saygı, 7. Sevgi, 8. Sorumluluk, 9. Vatanseverlik, 10. Yardımseverlik”. Öğrenme öğretme sürecinde bu değerlerin kendi başlarına, ilişkili olacağı alt değerlerle veya öteki kök değerlerle birlikte ele alınabileceği belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te ise temalara yönelik olarak hazırlanan öğrenme yaşantıları şemasında 20 farklı değerden bahsedilerek değerlerin bir önceki programa göre iki katına çıktığı görülmektedir. Bu değerler şunlardır: “1. Adalet, 2. Aile bütünlüğü, 3. Çalışkanlık, 4. Dostluk, 5. Duyarlılık, 6. Dürüstlük, 7. Estetik, 8. Mahremiyet, 9. Merhamet, 10. Mütevazılık, 11. Özgürlük, 12. Sabır, 13. Sağlıklı yaşam, 14. Saygı, 15. Sevgi, 16. Sorumluluk, 17. Tasarruf, 18. Temizlik, 19. Vatanseverlik, 20. Yardımseverlik”.

2019 TDÖP’te 10 değer; 2024 TDÖP’te ise 20 değer yer almıştır. 2019 programında olan “öz denetim” değerinin 2024 programında yer almadığı; 2024 programına “aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf, temizlik” değerlerinin eklendiği görülmektedir.

#### *2019 TDÖP ile 2024 TDÖP’ün Öğrenme Alanları Açısından Karşılaştırılması*

Dil öğretiminin temel amacı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmelerini sağlamaktır. Bu temel becerileri edinen bireyler sosyal hayatta daha iyi iletişim kurabilir ve topluma kolay bir şekilde uyum sağlayabilirler. Türkçe öğretiminin temel felsefesi olan bu beceriler, Türkçe öğretim programlarının ana omurgasını oluşturmaktadır. Programda belirtilen hedefler,

yaklaşımlar, kazanımlar vb. bütün başlıklar esas alınan bu becerilerin kazandırılmasına dayanır (Kaya ve Kardaş, 2019: 98).

2019 TDÖP'te *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma* olmak üzere dört öğrenme alanı esas alınmıştır. Okuma öğrenme alanı akıcı okuma, söz varlığı, anlama olmak üzere üç alt başlık altında verilmiştir. Dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarıysa alt başlıklara ayrılmadan her sınıfın düzeyine göre kazanımlar verilmiştir. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış olup bu alanla ilgili kazanımlar diğer becerilerle ilişkilendirilmiştir. 2024 TDÖP'te ise *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma* öğrenme alanlarının yanında *dil yapıları ve söz varlığı* alanı yer almaktadır. 2024 TDÖP'te bu alanlara, *Ortaokul Türkçe Dersi Alan Becerileri Uygulama Esasları* başlığı altında yer verilerek alanların uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2019 TDÖP'te öğrencilerin ulusal ve uluslararası alanda kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri alanları, Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında sekiz başlık altında belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanları belirlenirken öğretmenler, alan uzmanları, sendikalar, sivil toplum örgütleri gibi birden çok paydaşın görüşüne başvurulmuştur. TYÇ kapsamında belirlenen yetkinlik alanları şunlardır: *Ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim / teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade*. 2024 TDÖP'te ise doğrudan yetkinliklerden bahsedilmemiştir. Ancak programda Zenginleştirme başlığı altında "Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler; programın temel bileşenlerini oluşturan Türkçe alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerlerde gerekli yetkinliğe sahip ileri düzeydeki öğrenciler için genişletilmeli ve derinlemesine öğrenme fırsatı sunacak şekilde ele alınmalıdır" şeklinde farklı yetkinliklere dolaylı olarak değinilmiştir.

2024 programında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin farklı uygulama esasları ve alanları yer almaktadır. 2024 programında yer alan yeni alanlar ve konular ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.

### *2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Ölçme ve Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması*

2019 TDÖP'te ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrencilerin bireysel farklılıkları esas alınmıştır. Bu esas doğrultusunda ölçme ve değerlendirmenin istenilen ölçüde verimli geçmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleriyle azami uyumlu olmalı ve kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Tercih edilen ölçme araç ve gerecinde teknik ve akademik sınırlara uyulmalıdır.
3. Ölçme sonuçları süreçle birlikte ele alınmalıdır.
4. Bireysel farklılıkları esas alıp tek bir ölçme aracını kullanmamak gerekir.
5. Öğrencinin sadece bilişsel becerileri değil, aynı zamanda duyuşsal ve

psikomotor becerilerini de ölçmek gerekir.

6. Çok odaklı, öğretmen ve öğrencinin aktif olduğu ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır.

7. Süreç içerisinde öğrencinin değişimini esas alan ölçümler yapmak gerekir.

2024 TDÖP’te ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin esaslarda sınıf içi değerlendirmenin önemine dikkat çekilerek “sınıf içi değerlendirmenin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarına karar vermek, öğrenme sürecini desteklemek, öğrenme içeriğine karar vermek, öğrenme ve öğretme stratejilerine yönelik bakış açılarını değiştirmek için temel bir araç” olduğu ve “ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrenme sürecine ve öğrenmenin niteliğine olan olumlu katkısı ile öne çıkan ve sınıf içi değerlendirmenin temel unsurlarından olan geliştirici (biçimlendirici) değerlendirme çerçevesinde, alışılmış dar kapsamından çıkarılıp daha geniş bir uygulama alanına taşınmış olacağı” ifade edilmiştir. Bu bağlamda 2019 programından çok farklı olarak ölçme ve değerlendirme süreçlerinde göz önünde tutulacak ilkeler belirtilmiştir. Buna göre;

1. Tasarlanan ölçme ve değerlendirme araçları açık ve anlaşılır olmalıdır.
2. Ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
3. Tasarlanan ölçme ve değerlendirme araçları farklı değerlendirme görev biçimlerini içermelidir. Bu yönüyle geleneksel görev biçimlerinin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa yanıtı soru vb.) yanında öğrencinin farklı bilişsel alanlarını etkin kılan, öğretim sürecinin bütününde öğrenme çıktısının pekiştirilmesi ve değerlendirilmesini sağlayan farklı görev biçimlerine (serbest çağrışım, bilgi aktarımı, ağ dizge vb.) dengeli bir biçimde yer vermelidir.
4. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirme yapabilmelerine olanak tanınmalıdır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin amacın dışına çıkmaması için onlara öğrenme çıktılarının değerlendirilebilmesini sağlayacak ölçütler ve yapılandırılmış araçlar sağlamalıdır. Böylece öğrencinin mevcut durumu ile hedef arasındaki boşluğu dolduracak şekilde yönlendirmeler (geri bildirim) yapılabilir.
5. Öğretim sürecinin herhangi bir anındaki kesit yerine sürece yayılan geliştirici (biçimlendirici) değerlendirmenin temel bileşeni geri bildirimdir. Öğretmen değerlendirme sürecinde öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeli, bunları öğrencilere ve/veya velilere ölçme ve değerlendirme araçlarını kanıt göstererek betimleyici geri bildirim olarak sunmalıdır.
6. Nitelikli geri bildirim; yargılayıcı olmayan, destekleyici ve zamanında olmalıdır. Geri bildirim süreci odaklı olması uygundur. Süreç değerlendirmesi üzerine geri bildirim verilirken bahis konusu “öğrenci” değil, “değerlendirme görevi” olmalıdır. Bir örnekle açıklamak gerekirse öğrencinin izlemeye seçip uygulamış olduğu bir strateji için “Uygun stratejiyi seçtin ve bunu çok güzel uyguladın.” demek yerine “Uygun stratejiyi seçme ve bunu uygulama biçimin kurallara uyuyor.” denmelidir. İkinci geri bildirimde odaklanılan öğrenci değil, onun strateji seçimi ve bunu uygulayışıdır. Böylece öğrencinin seçtiği veya uyguladığı strateji uygun olmadığı zaman da öğrenci kendisinin eleştirildiğini değil, stratejiyi seçme veya uygulayış biçiminin irdelendiğini hissedecektir. Ayrıca geri bildirimler, öğrencinin geliştirici (biçimlendirici) değerlendirmeye ve Türkçe dersine yönelik olumlu algılarının gelişimine de zemin hazırlayacaktır.
7. Okuma ve dinleme/izleme becerileri çoktan seçmeli, serbest çağrışım,



özetleme gibi dolaylı değerlendirme görev biçimleri ile değerlendirilebilir. Konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde doğrudan üretim içeren değerlendirme görev biçimlerinden yararlanılabilir. Konuşma becerisinde üretim içeren öykü oluşturma/öykü tamamlama, görselden hareketle sözlü metin oluşturma, canlandırma vb. doğrudan değerlendirme araçları verilir. Yazma becerisinde belge doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, elektronik posta yazma, dilekçe yazma, öykü yazma/tamamlama gibi çalışmalar ölçme ve değerlendirme amacıyla da kullanılır.

8. Öğrenci sınıf içi öğrenme sürecinde karşılaşmadığı bir değerlendirme görev biçimiyle sonuç değerlendirme sürecinde karşılaştığında, o görev biçimi işlem basamaklarını tanımadığından başarısız olabilir. Bu yüzden sonuç değerlendirmede öğrencinin tanıdığı değerlendirme görev biçimleri kullanılmalıdır.

2019 ve 2024 TDÖP'ün ölçme ve değerlendirme ilke ve esaslarında ortak ve farklı noktalar bulunmaktadır. Buna göre ortak noktalar açısından her iki programda da ölçme ve değerlendirme süreçlerinin açık ve anlaşılır olmasına, öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca değerlendirme süreçlerinde öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durulmuştur.

2019 ve 2024 programındaki farklılıklara bakıldığında;

- ✓ 2019 programında, ölçme sonuçlarının süreçle birlikte ele alınması gerektiği belirtilirken; 2024 programında, süreç değerlendirmenin temel bileşeni geri bildirimler olarak ele alınmaktadır.
- ✓ 2019 programında, bireysel farklılıklar esas alınıp tek bir ölçme aracını kullanmamak gerektiği vurgulanırken; 2024 programında, öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirmesi yapabilmelerine olanak tanınması gerektiği vurgulanmıştır.
- ✓ 2019 programında, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve psikomotor becerilerini de ölçmek gerektiği belirtilirken; 2024 programında, tasarlanan değerlendirme araçlarının farklı değerlendirme görev biçimlerinden bahsedilirken geleneksel görev biçimlerinin yanında öğrencinin farklı bilişsel alanlarını etkin kılan, öğretim sürecinin bütününde öğrenme çıktısının pekiştirilmesi ve değerlendirilmesini sağlayan farklı görev biçimlerine dengeli bir biçimde yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.
- ✓ 2024 programında, her öğrenme alanına yönelik doğrudan ve dolaylı değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğinden bahsedilmektedir. Ayrıca 2024 programında sonuç değerlendirme kısmında öğrencinin tanıdığı değerlendirme görev biçimlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

*2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Bireysel Farklılıklar Açısından Karşılaştırılması*

Eğitim- öğretim sürecinde esas alınan temel ilkelerden biri bireysel farklılıklardır. Her birey gelişimsel açıdan kendine has özelliklere sahiptir. Bundan dolayı eğitim- öğretim programları düzenlenirken bu temel ilkenin göz ardı edilmemesi, eğitim- öğretim sürecinin verimli geçmesine olanak sağlayabilir. Nitekim 2019 TDÖP bireysel farklılıklar esas alınarak hazırlanmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklı bireysel farklılıkların ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından farklılık göstereceği belirtilmiş ve bireyin bu farklılıkları göz önünde bulundurularak eğitim- öğretim süreci yapılandırılmıştır.

2024 TDÖP'te "Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar" başlığı altında öğrencilerin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitli etkinliklerin hazırlanması yönünde talimatlar bulunmaktadır. Bu başlık altında "Zenginleştirme" ve Destekleme" adında iki başlık bulunmaktadır. Destekleme bölümünde öğrencilerin gereksinim durum ve düzeyleri dikkate alınarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamına yönelik uyarlamalar yapılması için tavsiyeler yer almaktadır (MEB, 2024). Özellikle temel becerilerin desteklenmesinde öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve tutumlarına göre farklı yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağına dair bilgilere yer verilmiştir. Zenginleştirme bölümünde ise öğrencilerin yetenek düzeyleri dikkate alınarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının hazırlanması ve öğrencilerin ileri düzey kavramları ve karmaşık düşünce yapılarını geliştirecek şekilde zenginleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024). Bu bakımdan programın gerek destekleme gerekse zenginleştirme bölümlerinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yetenekleri dikkate alınarak çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine yönelik tavsiyeler bulunmaktadır.

Sonuç olarak her iki program da öğrencilerin bireysel farklılıkları esas alınarak hazırlanmıştır. 2024 programında, bireysel farklılıkların dikkate alınması açısından 2019 TDÖP'e göre daha ayrıntılı ve somut tavsiyelerin olduğu söylenebilir.

*2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması*

2019 TDÖP'te kazanımlar dört temel beceri -dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma- esas alınarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklama şeklinde verilmiştir. Bununla birlikte her sınıf düzeyine göre dikkat edilmesi gereken sınırlılıklara da kazanım açıklamalarında değinilmiştir.

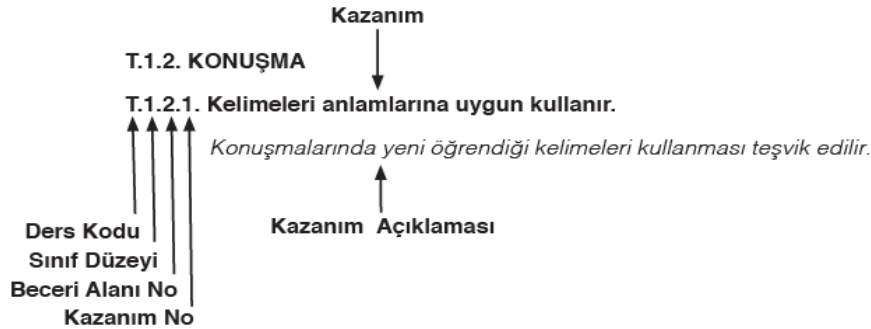
2019 TDÖP'te 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarında ne kadar kazanıma yer verildiği Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2019 TDÖP'te Öğrenme Alanları Kazanım Sayıları

Beceriler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Dinleme/İzleme	11	9	12	13	12	12	14	14	97
Konuşma	4	4	6	6	7	7	7	7	48
Okuma	19	19	28	37	34	35	38	35	245
Yazma	13	14	17	22	16	14	17	20	133
Toplam	47	46	63	78	69	68	76	76	523

Tablo 2 incelendiğinde 1. sınıftan 8. sınıfa kadar dinleme/izleme becerisinde 97, konuşma becerisinde 48, okuma becerisinde 245, yazma becerisinde 133 kazanıma yer verilmiştir. En çok kazanımın okuma becerisi alanında, en az kazanımın ise konuşma becerisi alanında olduğu görülmektedir. Dil bilgisi ayrı bir beceri olarak verilmemiştir. Bu alana yönelik kazanımlar; konuşma, okuma ve yazma becerileri içerisinde dengeli olarak verilmiştir.

2019 TDÖP'te kazanım numaralandırma aşağıda yer aldığı gibidir (MEB, 2019: 19):



Şekil 1. 2019 TDÖP Kazanım Numaralandırması

2024 TDÖP'te *kazanım* ifadesinin yerine *öğrenme çıktısı* ifadesine yer verilmiştir. Öğrenme çıktılarının oluşturulması için alan becerileri ve kavramsal becerilerden faydalanılmıştır. 5-8 sınıflar için hazırlanan öğrenme becerileri sarmal bir yapıya sahiptir. Bu programda öğrenme çıktılarının işe koşulması için öğrenme yaşantıları oluşturulmuş ve bu öğrenme yaşantıları oluşturulurken "öğrenme çıktıları, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileri" dikkate alınmıştır. Her öğrenme alanına ilişkin öğrenme çıktılarına 5. sınıftan 8. sınıfa kadar "öğrenme çıktısı, süreç bileşeni ve açıklamaları" başlığı altında yer verilmiştir.

2024 TDÖP'te 5. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik öğrenme çıktısı, süreç bileşenleri ve açıklamalara yer verilmiştir. 2024 programında yer alan süreç bileşenleri 2019 programındaki kazanım ifadesine denk gelmektedir. Programda yer alan öğrenme çıktılarından yaşantıya dönüşmesi için süreç bileşenleri yer almaktadır. Bu bakımdan öğrenme çıktılarından öğrenme sürecindeki hedeflere; süreç bileşenlerinin ise öğrenme sürecindeki davranışa yani kazanıma denk geldiği söylenebilir. Ayrıca programda dil yapıları ve söz varlığına yönelik çıktılara yer verildiği görülmektedir. Bu alanlara yönelik öğrenme çıktılarından ve süreç bileşenlerinin dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4'te

gösterilmiştir.

**Tablo 3.** 2024 TDÖP'te Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Çıktısı Sayıları

Öğrenme Alanları	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Dinleme/İzleme	25	25	27	27	104
Okuma	27	27	28	28	110
Konuşma	26	26	26	26	104
Yazma	22	22	22	22	88
<b>Dil Yapıları ve Söz Varlığı</b>	16	21	18	12	67
• Anlama	8	11	9	5	33
• Anlatma	8	10	10	7	35
<b>Toplam</b>	116	121	121	115	473

Tablo 3 incelendiğinde, 5. sınıftan 8. sınıfa kadar dinleme/izleme alanında 104, konuşma alanında 104, okuma alanında 110, yazma alanında ise 88 öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Öğrenme çıktısının en çok okuma alanında, en az da yazma alanında olduğu görülmektedir. Bu alanlara yönelik öğrenme çıktıları sınıf düzeyinde dengeli olarak verildiği görülmektedir. Ayrıca dil yapıları ve söz varlığı alanı; anlama ve anlatma şeklinde iki kısma ayrılmıştır. Dil yapıları ve söz varlığı alanında 67 (anlama, 33; anlatma, 35) çıktı yer almaktadır.

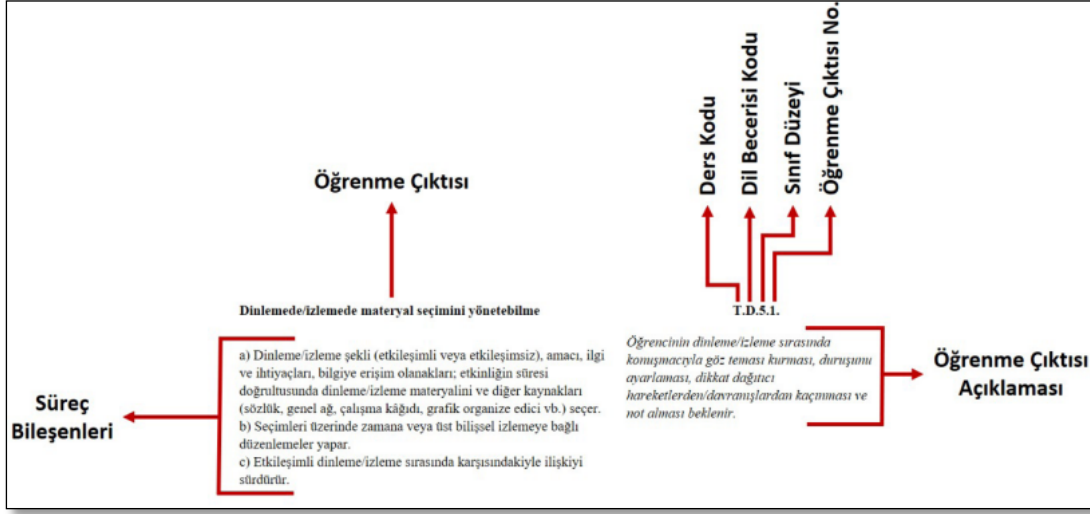
**Tablo 4.** 2024 TDÖP'te Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Süreç Bileşeni Sayıları

Öğrenme Alanları	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Dinleme/İzleme	70	70	76	76	292
Okuma	75	75	78	78	306
Konuşma	87	87	87	87	348
Yazma	65	65	65	65	260
<b>Toplam</b>	297	297	306	306	1206

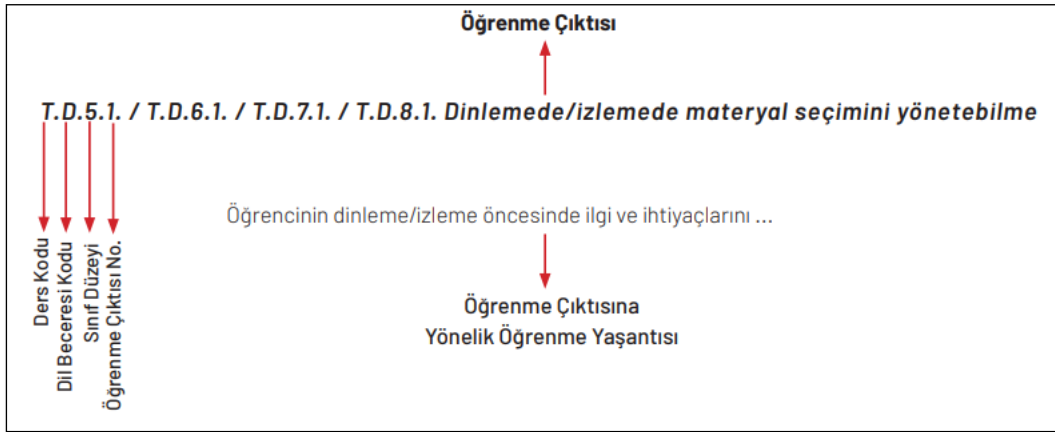
Tablo 4'e incelendiğinde, dinleme/izleme alanında 292; okuma alanında 306; konuşma alanında 348; yazma alanındaysa 260 olmak üzere toplam 1206 süreç bileşenin olduğu görülmektedir. Ayrıca en çok süreç bileşenin konuşma alanında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre ise 5 ve 6. sınıfta 297, 7 ve 8. sınıfta 306 süreç bileşenin olduğu görülmektedir.

2024 programında yer alan gerek sınıflar düzeyindeki gerekse öğrenme alanlarındaki (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri sayısının 2019 programına göre iki katına yakın bir oranda arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dil yapıları ve söz varlığı alanındaki çıktılar da eklenmiştir. Bu doğrultuda programın öğrenme odaklı bir anlayışı esas aldığını söylemek mümkündür.

2024 TDÖP'te öğrenme çıktısı ve buna yönelik öğrenme yaşantısının yapısı Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir. (MEB, 2024: 36):



Şekil 2. Öğrenme Çıktılarının Yapısı



Şekil 3. Öğrenme Çıktılarına Yönelik Öğrenme Yaşantıları Çerçevesi'nin Yapısı

### 2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Tema Açısından Karşılaştırılması

2019 TDÖP'te her sınıf düzeyinde 8 temanın işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temaların seçmeli olduğu, kitap yazarları tarafından seçilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2019: 15- 16). Temaların büyük bir bölümünün seçiminin yazarlar veya yayınevine bırakılması programın esnek ve işlevsel olması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. 2019 TDÖP'te işlenmesi gereken temalara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. 2019 TDÖP'te Temaların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Temalar	Zorunlu/Seçmeli
Erdemler	5-8.sınıflar (Zorunlu)
Millî Kültürümüz	5-8.sınıflar (Zorunlu)
Millî Mücadele ve Atatürk	5-8.sınıflar (Zorunlu)
Birey ve Toplum	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Okuma Kültürü	5-8.sınıflar (Seçmeli)
İletişim	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Hak ve Özgürlükler	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Kişisel Gelişim	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Bilim ve Teknoloji	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Sağlık ve Spor	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Zaman ve Mekân	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Duygular	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Doğa ve Evren	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Sanat	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Vatandaşlık	5-8.sınıflar (Seçmeli)
Çocuk Dünyası	5-8.sınıflar (Seçmeli)
<b>Toplam: 16</b>	

2024 TDÖP'te her sınıf düzeyinde 6 temanın işlenmesi öngörülmüştür. "İletişim ve Sosyal İlişkiler" teması her sınıf seviyesinde tekrar etmektedir. İçeriği tamamen yansıtmak şartıyla tema adlarının kitap yazarları tarafından değiştirilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2024: 33). "Her temada en az üç okuma, bir dinleme/izleme metnine yer verilmelidir. Metinlerin sıralaması ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır" (MEB, 2024: 23) 2024 TDÖP'te işlenmesi gereken temalara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. 2024 TDÖP'te Temaların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1 Oyun Dünyası	Dilimizin Zenginliği	Hayat Boyu Gelişim	İletişim ve Sosyal İlişkiler
2 Atatürk'ü Anlamak	Bağımsızlık Yolu	Bir Hilal Uğruna	Vatan Sevgisi
3 Duygularımı Tanıyorum	Farklı Dünyalar	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Doğa ve İnsan
4 Geleneklerimiz	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Türk Sanatı	Türk Hikâye Geleneği ve Destanları
5 İletişim ve Sosyal İlişkiler	Bilim ve Teknoloji	Okuma Kültürü	Sanat ve Estetik
6 Sağlıklı Yaşıyorum	Lider Ruhlar	Hak ve Sorumluluklar	Akademik Düşünme Dünyası

2024 TDÖP'te, zorunlu ve seçmeli tema seçiminin kaldırıldığı, sınıflara göre temaların getirildiği ve sadece ortak tema olarak *İletişim ve Sosyal İlişkiler* temasının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 2024 programında, 2019 programına göre bazı temaların çıkarıldığı, bazı tema adlarının değiştiği ve bazı temaların eklendiği görülmektedir. Buna göre; *Erdemler*, *Birey ve Toplum*, *Zaman ve Mekân*, *Vatandaşlık* temalarının çıkarıldığı görülmektedir. *Millî Kültürümüz* temasının *Geleneklerimiz*; *Millî Mücadele ve Atatürk* temasının *Atatürk'ü Anlamak* temasına; *İletişim* temasının *İletişim ve Sosyal İlişkiler* temasına; *Hak ve Özgürlükler* temasının *Hak ve Sorumluluklar* temasına; *Kişisel Gelişim* temasının *Hayat Boyu Gelişim* temasına; *Sağlık ve Spor* temasının *Sağlıklı*

Yaşıyorum temasına; Duygular temasının Duygularımı Tanıyorum temasına; Doğa ve Evren temasının Doğa ve İnsan temasına; Sanat temasının Türk Sanatı/Sanat ve Estetik temalarına; Çocuk Dünyası temasının Oyun Dünyası temasına dönüştüğü görülmektedir.

2024 programında, Okuma Kültürü, Bilim ve Teknoloji temaları değişmemiş; Dilimizin Zenginliği, Bağımsızlık Yolu, Bir Hilal Uğruna, Vatan Sevgisi, Farklı Dünyalar, Türk Hikâye Geleneği ve Destanları, Lider Ruhlar, Akademik Düşünme Dünyası temaları eklenmiştir. Ayrıca 2019 TDÖP'te tüm sınıflar düzeyinde Millî Mücadele ve Atatürk temasına yer verilmesine karşın bu temanın yerine 5. sınıfta Atatürk'ü Tanımak, 6. sınıfta Bağımsızlık Yolu, 7. sınıfta Bir Hilal Uğruna, 8. sınıfta Vatan Sevgisi temalarına yer verilmiştir. Her ne kadar sadece 5. sınıf temasında Atatürk'ün ismine yer verilse de diğer temaların konularında Atatürk ve Atatürk ile ilgili, İstiklal Marşı millî egemenlik, millî irade, gazilik, şehitlik, fedakârlık, kahramanlık... vb. konulara yer verilerek yine Atatürk ve Millî Mücadeleden bahsedilmiştir.

2024 TDÖP'te temaların sayısının azaltılması, kitap yazarlarına ve yayınevlerine seçmeli tema imkanının ortadan kaldırılması, Türkçe ders kitaplarındaki metin sayısı ve ders kitaplarındaki tema çeşitliliğinin önünde bir engel olarak görülebilir.

#### *2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Ders Kitabına Alınacak Metinlerin Nitelikleri Açısından Karşılaştırılması*

Türkçe dersinde temel dil becerilerini edindirme konusunda her ne kadar birçok materyal kullanılsa da bu materyaller içerisinde en önemli araçlardan biri metinlerdir (Kaya, 2020). Bundan dolayı ders kitaplarına alınacak metinlerde öğrencilerin ilgi, seviye ve gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması, belli bilimsel ve edebî kriterlerin dikkate alınması önemli ve olumlu bir özelliktir. Nitekim hazırlanmış, şu an kullanılan ve hazırlanacak olan programlarda bu hususun göz önünde bulundurulması olağan bir durumdur. 2019 ve 2024 TDÖP'te Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde bulunması gereken özelliklere Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** 2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Ders Kitaplarına Alınacak Metinler Açısından Karşılaştırılması

Metinlerin Nitelikleri	Programlar
1 Ders kitaplarında "Bu kitap için yazılmıştır." ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir	2019
2 Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir	2019
3 Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.	2019

	İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmelidir. Öğrenci seviyesi ve ders işleniş süresi göz önünde bulundurularak kısaltma yapılabilir. Bu durum metnin/eserin altında belirtilmelidir. Kısaltma yapılırken eserin orijinalinden uzaklaşmama ve bağlamdan kopmamaya dikkat edilmelidir. Seçilen orijinal metinlerde argo, hakaret vb. ifadelerin olmamasına dikkat edilmelidir. Yazarın üslubundan ya da Türkçenin dönemsal özelliklerinden kaynaklı yazım ve noktalama farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmemeli, bunlara yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir.	2024
4	Metinler insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere, kişisel verilerin gizliliğine, hayvan haklarına aykırılık teşkil edebilecek; doğaya zarar verebilecek unsurlar içermemelidir.	2024
5	Metinlerde millî, manevi, ahlaki, tarihî kültürel ve toplumsal değerlere aykırı unsurlar yer almamalıdır.	2024
6	Metinler, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun eserlerden seçilmelidir.	2024
7	Derslerde kullanılacak tüm metinler (ana metinler ve etkinliklerde kullanılacak metinler) öğrencilerin sınıf seviyesine, temaya uygun; söz varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. Etkinlikler metinlerden hareketle hazırlanmalıdır.	2024
8	Metinler, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak, onların okur kimliği oluşturabilmelerini sağlayacak türünün iyi örneklerinden seçilmelidir.	2024
9	Eğitim araç ve gereçlerinde ana metinler komisyon veya yazarlar tarafından hazırlanamaz. Ancak ders kitabı yazarı/yazarları tarafından etkinlik metni oluşturulabilir. Orijinal metin kaynakçasında bu metinlerin komisyon tarafından yazıldığı belirtilmelidir.	2024
10	Eğitim araç ve gereçlerinde gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, grafik simge, hiper metin, rapor, duyuru, yönerge, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog)/vlog ve sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde içeriği hazırlayanlar tarafından üretilen metinler kullanılabilir. Bu metinler 9. maddedeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.	2024
11	Öğrencide dil zevki ve estetik zevk oluşturacak; onların duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyalarını zenginleştirecek metinlere yer verilmelidir.	2024
12	Biyografi türünden seçilecek metinler kişinin örnek teşkil edebilecek ve ilham uyandırabilecek özelliklerini yansıtmalıdır.	2024
13	Ana metnin okuma metni olduğu durumlarda tema ve öğrenme çıktılarına uygun ek dinleme/izleme metni kullanılabilir.	2024
14	Metin seçim kriterlerine uygun olması koşuluyla çoklu ortam öğelerini içeren dijital metinlere yer verilebilir.	2024
15	Metinlerin kuşaklar arası dil birliğine katkısı hakkındaki eserlere uygun temalarda yer verilmelidir.	2024
16	Öğrencilerin ufkunu genişletmek, öğrencilere ilham vermek ve onları cesaretlendirmek için Türkiye'nin günümüze kadarki birikimini ve kazanımlarını, dünyada yankı uyandıran çalışmalarını, görünürlüğünü, yakın dönemin vizyonunu ve başarılarını temsil eden; ülkemiz kurum ve insanların önemli ve özgün çalışmalarını açıklayan, aralarında dijital içeriklerin de yer aldığı metinlere yer verilmelidir.	2024
17	Bilgilendirici metinlerdeki içerik güncel olmalıdır.	2024
18	Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.	2019/2024
19	Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.	2019/2024
20	Aynı yayınevi tarafından hazırlanan kitaplarda öğrenci seviyesine uygunluk ilkesi dikkate alınarak bir sınıf seviyesi için seçilen metin, başka bir sınıf seviyesinde kullanılmamalıdır. Bu ilke uygulanırken eserden	2019/2024
21		



	alınan bir bölüm ya da parça değil, eserin genelinin öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir.	
22	Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.	2019/2024
23	Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.	2019/2024
24	Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır. Özet, metnin başında farklı yazı tipiyle yazılır.	2019/2024
25	Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.	2019/2024
26	Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.	2019/2024
27	Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.	2019/2024
28	Eserleri kullanılan yazar ve şairlerin (alanda öne çıkmış) biyografilerine de yer verilir. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılır, öğrenci seviyesine uygun eserlerine yer verilir.	2019/2024

Tablo 7'ye bakıldığında, 2019 TDÖP'te ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleriyle ilgili 14 madde, 2024 TDÖP'te ise 25 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 9'unun ortak olduğu görülmektedir. 2019 programında yer alan bazı maddelerin 2024 programında yer almadığı ve 2024 programında 16 yeni maddenin eklendiği tespit edilmiştir.

2019 programında yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsal söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım ve imla hatalarının düzeltilemeyeceği ilkesi bulunmaktadır. Bu maddeden ötürü ders kitaplarına alınacak metinlerdeki yazım kurallarına dokunulmaması ve bu yazım kurallarıyla birlikte metinlerin verilmesi öğrencilerin yazım ve noktalama konusunda tutarlı bir bilgi öğrenmemesine sebep olmaktadır. Metin içerisinde yazımı yanlış verilen sözcüğün etkinlikler kısmında doğru yazımının verilmesi, çelişkili bir durumun oluşmasına yol açmaktadır. 2024 programında bu maddenin değiştirilerek metinler üzerinde kısaltmalar, bazı değişikliklerin ve yazım açısından düzeltmelerin yapılabileceği göze çarpmaktadır. Bu durum metinlerdeki yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili bir bütünlüğün oluşmasına katkı sunabilir.

2024 programında yer alan yeni maddelere bakıldığında, ders kitabına alınacak metinlerin millî ve manevî değerlere aykırı olmaması; çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun eserler seçilmesi; öğrencilerin sınıf seviyesine uygun ve söz

varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olması; öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak, onların okur kimliği oluşturabilmelerini sağlayacak nitelikte olması; öğrencide dil zevki ve estetik zevk oluşturacak; onların duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmasına yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bağlamda, 2024 programında ders kitabına alınacak metinlerin seçimi hususunda, çocuk edebiyatına ve çocuk kitaplarında bulunması gereken temel ilkelere önem verildiği görülmektedir.

### 2019 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Bilgiler

2019 TDÖP'te tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu metinlerden 3'ü okuma metni, 1'i de dinleme / izleme metnidir. Bir yıl boyunca kitapta kullanılacak metin türü toplam 32 okuma ve dinleme metnidir. Ayrıca her sınıf düzeyinde ve temalara eşit dağıtılması koşuluyla 8 serbest okuma metnine yer verilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Böylece bir eğitim öğretim yılı boyunca okutulacak metin sayısı 40'ı bulmaktadır. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Programda belirtilen metin sayılarına bağlı kalmak koşuluyla hangi temada hangi metin türüne yer verilmesi gerektiği ders kitabı yazarı / yazarlarının tercihine bırakılmıştır. Tablo 8'de 2019 TDÖP'e göre Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken metin türlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 8.** 2019 TDÖP'te Yer Alan Metin Türlerinin Sınıflar Düzeylerine Dağılımı

Metin Türleri	Bütün Sınıflar İçin Ortak	Her Sınıf İçin Farklı		
	5- 8. Sınıflar	5. Sınıf	6. Sınıf	7- 8. Sınıf
<b>Bilgilendirici</b>	Anı, Efemera ve Broşür, e-posta, Haber Metni, Reklam, Kılavuzlar, Makale / Fıkra / Söyleşi / Deneme, Mektup, Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), Sosyal Medya Mesajları	Dilekçe	Blog, Gezi Yazısı	Biyografiler, Otobiyografiler, Blog, Dilekçe, Günlük, Gezi Yazısı
<b>Hikâye edici</b>	Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal / Efsane / Destan, Mizahi Fıkra, Roman, Tiyatro			
<b>Şiir</b>	Şarkı / Türkü, Şiir			

Tablo 8'de 2019 TDÖP'te yer alan metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. İlgili programda tüm sınıf düzeylerinde okutulması gereken metin türlerine yer verilmesinin yanı sıra her sınıf düzeyinde o sınıftaki öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak okutulması gereken farklı metin türlerine de yer verilmiştir.

2024 TDÖP'te her sınıf seviyesi için 6 temaya yer verilmesi gerektiği öngörülmüştür. Her temada en az üç okuma, bir dinleme/ izleme metnine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Metinlerin sıralaması kitap yazarlarının inisiyatifine bırakılmıştır. Programda ders kitabına alınacak metinlerin türleriyle ilgili bilgiler bulunmaktadır. Buna göre metin türleri “bilgilendirici, öyküleyici ve şiir” olarak sınıflandırılmış ve bu sınıflamanın amacının metin türleri arasındaki hareket alanını geniş tutarak metin çeşitliliğini artırmak olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024). Tablo 9'da 2024 TDÖP'e göre Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken metin türlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 9.** 2024 TDÖP'te Yer Alan Metin Türlerinin Sınıflar Düzeylerine Dağılımı

Metin Türleri	Bütün Sınıflar İçin Ortak		Her Sınıf İçin Farklı			
	5- 8. Sınıflar		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Bilgilendirici Metinler	Anı, (kolleksiyon değeri olan metinler: poster, Form, Grafik (bilgilendirici, yasaklayıcı, yönlendirici), Metinler (bilet, davetiye vb.), Haber Metni, Hiper Metin, İlk Gösterim (fragman), Görseli, (atasözü, vecize), Geçmiş/Biyografi/Otobiyografi, Reklam/Kamu Spotu/Duyuru, Medya Yönerge Metinleri	Efemera pul, afiş, harita vb.), Gezi Yazısı, Simge uyarıcı, Günlük (Günlük Metinler (bilet, fatura, davetiye vb.), Haber Metni, İlk Gösterim Film (fragman), Bilgi Özlü Söz deyim, Portre/Öz	Dilekçe, E-posta, Günlük, Mektup,	Dilekçe, E-posta, Günlük, Mektup,	Belgesel, Blog/Vlog, Deneme, E-posta, Fıkra, Aforizma/motto, Söyleşi, Röportaj/Mülakat, Tartışma/Münazara,	Belgesel, Blog/Vlog, Deneme, E-posta, Fıkra, Makale, Aforizma/motto, Rapor-tutanak, Söyleşi, Röportaj/Mülakat, Tartışma/Münazara,
Öyküleyici Metinler	Çizgi Roman, Efsane, Karikatür, Roman, Tiyatro	Destan, Fabl, Masal, Öykü (basılı veya dijital),				
Şiir	Şiir, Türkü/Şarkı, Mani					

2024 TDÖP'te, metin türlerinin sınıf seviyesine göre dağılımında bazı değişiklikler bulunmaktadır. Programa, bilgilendirici metin türleri içerisinde “hiper metin, infografik, grafik simge, blog, ilk gösterim filmi (fragman), belgesel” gibi türler dâhil edilmiştir (MEB, 2024). Ayrıca günlük, mektup, söyleşi, deneme, dilekçe, belgesel, blog/vlog, e-posta, fıkra, aforizma/motto, röportaj/ mülakat, tartışma/münazara gibi bilgilendirici metin türleri sınıf özelinde yer almaktadır.

Öyküleyici ve şiir metin türlerinde önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

## 2024 TDÖP'te Yer Alan Yenilikler

### *Dil Yapıları ve Söz Varlığının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Kullanımına İlişkin Esaslar*

2024 TDÖP'te geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışından uzaklaşıldığını gösterebilmek için "dil bilgisi" yerine "dil yapıları" ifadesi özellikle kullanılmıştır. Dil yapıları ve söz varlığının istendik ölçüde öğrencilere edindirilmesi hususunda nelere dikkat edilmesi gerektiği programda açık ve anlaşılır bir şekilde izah edilmiştir. Dil, işlevsel yaklaşıma uygun olarak oluşturulmuştur. Hatta dil yapıları ve söz varlığının verildiği tablonun başlığında "İşlev Temelli Dil Yapıları ve Söz Varlığı" başlığı kullanılmıştır ve işlevsel yaklaşım özellikle vurgulanmıştır. Her sınıf düzeyinde (5, 6, 7 ve 8.) öğrencilere edindirilmesi hedeflenen dil yapıları ve söz varlıkları birer birer verilerek dil yapıları ve söz varlığı "anlama" ve "anlatma" başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bir sınıfa ait anlama ve anlatmayla ilgili verilen öğrenme çıktılarından bir kısmı aşağıda Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. İşlev Temelli Dil Yapıları ve Söz Varlığı

	ANLAMA	ANLATMA
	DYS.DO.5.1. İsim ve fiili ayırt eder.	
	DYS.DO.5.2. İsmi tür özelliklerini ayırt eder.	DYS.KY.5.1. İsmi tür özelliklerine uygun kullanır.
	DYS.DO.5.3. İsmi yerine tercih edilen söz varlığını ve işlevlerini belirler.	DYS.KY.5.2. İsmi yerine tercih edilen söz varlığını anlatımı zenginleştirerek şekilde işlevine uygun olarak kullanır.
5. SINIF	DYS.DO.5.4. İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını belirler.	DYS.KY.5.3. İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını kullanır
	DYS.DO.5.5. Karşılaştırma işlevli söz varlığını/dil yapılarını (ama, fakat, daha, en, kadar, -DAn çok, -DAn az vb.) belirler.	DYS.KY.5.4. Karşılaştırma işlevli söz varlığını/dil yapılarını (ama, fakat, daha, en, kadar, -DAn çok, -DAn az vb.) kullanır.
	DYS.DO.5.6. Benzerlik işlevli söz varlığını (gibi, tıpkı, tıpkı... gibi, sanki, aynen vb.) belirler.	DYS.KY.5.5. Benzerlik işlevli söz varlığını (gibi, tıpkı, tıpkı... gibi, sanki, aynen vb.) kullanır.

Tablo 10 incelendiğinde, her sınıf düzeyinde dil yapıları anlama ve anlatma başlıkları altında ayrı ayrı verilmiştir. Öğrenme çıktıları başındaki simgelerin ne olduğuyla ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Ancak anlatma kısmındaki simgelerin ve rakamların "DYS" nin (Dil Yapıları ve Söz Varlığı), "DO" nun (Dinleme-Okuma), 5'in (Sınıf seviyesi), 1'in (Kazanım sırası) olduğunu söylemek mümkündür. Anlatma kısmında ise sadece "DO" simgesinin yerine "KY" (Konuşma- Yazma) yazılmış. Geleneksel dil bilgisi öğretiminden uzaklaşıldığını göstermek için dil bilgisi yerine dil yapıları ifadesi tercih edilmiştir ve kısaltmada da bu belirtilmiştir.

### *Dil Eğitiminde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Tekniklere Yönelik Uygulama Esasları*

2024 TDÖP'te dil ediniminde kullanılması gereken ve öğrencinin dinleme/izleme, okuma ve yazma sürecinde bağımsız olarak kullanması beklenen stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Stratejiler bilişsel ve üst bilişsel olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Öğrencinin dinlerken/izlerken, okurken veya yazarken kullanması beklenen ilk strateji grubu olarak bilişsel stratejiler önerilmiştir. 2024 TDÖP'te öğrencinin ödevlerinin üstesinden gelmesi, zor görev ve ödevleri bağımsız bir şekilde başkalarına bağımlı olmadan yapabilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programda öğrencinin çalışmadan önce hedeflerini belirlemesi ve belirlenen hedeflere göre uygun bilişsel stratejiyi seçip bağımsız bir şekilde öğrenmesi istenmektedir. Bu durum öğrencinin bağımsız bir şekilde problemlerin üstesinden gelmesine olanak sağlar, ayrıca öğrenci de öz güven duygusunun gelişmesine katkı sunabilir.

Öğrencinin dinleme / izleme ve okuma becerilerini edinirken farklı aşamalarda süreci verimli hâle getirmesi, yeni öğrenilen bilgileri eski bilgileriyle yapılandırıp zihinde anlamlandırıp yeniden organize etmesi ve bilgileri uzun süre hafızada tutabilmesi için kullanabileceği bilişsel stratejiler önerilmiştir. Bu stratejiler şunlardır:

- ✓ Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma
- ✓ Tahmin Etme
- ✓ Görselleştirme
- ✓ Metin Yapılarını Analiz Etme
- ✓ Bilgileri Organize Etme
- ✓ Soru Sorma
- ✓ Çıkarım Yapma
- ✓ Özetleme

2024 TDÖP'te öğrencinin yazma becerisi sürecinin farklı safhalarında süreci daha verimli hâle getirmek, üretim sürecinin yapılandırılmasını kolaylaştırmak, aktarılan mesajı daha iyi organize edebilmek için şu bilişsel stratejiler önerilmiştir:

- ✓ Planlama
- ✓ Metin (Taslak) Oluşturma
- ✓ Gözden Geçirme (Değerlendirme ve Düzenleme)
- ✓ Paylaşma

2024 TDÖP'te her beceri alanın özelliklerine göre öğrencinin kullanacağı veya kullanabileceği bilişsel stratejilerin tespit edilmesi, programın uygulanabilmesi açısından olumlu bir özelliktir. Çünkü her beceri alanının kendine has kuralları ve özellikleri bulunmaktadır.

Öğrencilerin hedeflerine ulaşması ve süreci ilerletmesi, bir konuyu öğrenmesi veya bir görevi yerine getirmesini sağlayabilmesi için bilişsel stratejiler; süreci planlamasını, izlemesini sağlar. 2024 TDÖP’te üst bilişsel stratejiler izleme ve kontrol olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir: üst bilişsel izleme ve üst bilişsel kontrol. Üst bilişsel kontrol yapılan izleme sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda harekete geçme süreci olarak ifade edilmiştir. Türkçe dersi kapsamında “amaç belirleme”, “bilişsel strateji seçimi” ve “öz değerlendirme” olmak üzere bu üç üst bilişsel kontrol stratejisinin kullanılabileceği belirtilmiştir.

### *Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin Kullanımı*

2024 TDÖP’te öğrencilerin dört temel dil becerisini edinme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri bağımsız olarak seçip uygulayabilme seviyesine ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ihtiyaç duyulan stratejilerden Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin esas alınarak yapılacağı belirtilmiştir.

Kademeli sorumluluk aktarımı, öğretmek kadar öğrenmenin de önemli olduğunu vurgulayan, dersin odağını kademeli biçimde öğretenden öğrenene kaydıran bir öğretim modelidir. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların eğitim-öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılan bu model Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilecek bir modeldir (Demir, 2022:53). 2024 TDÖP’te Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi “usta çırak ilişkisi” şeklinde esas alan bir öğretim modeli olduğu belirtilmiştir. Bu modelde öğretmen öncelikle doğrudan öğretim yoluyla stratejiyi/yöntemi/tekniki tanıtır, ardından modelin nasıl kullanıldığını öğrencilere gösterir, daha sonra öğrencilere öğrendiği modeli uygulaması için imkânlar oluşturur ve onlara ustalık kazandırmaya çalışır. Son aşamada ise öğrenciler bu stratejiyi/yöntemi/tekniki bağımsız olarak kullanır. Bu model öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayabileceği için ayrıca öğrenme sürecinin verimli, öğrenmenin de kalıcı olmasına katkı sunabilir. Nitekim öğrencinin öğrenim sürecinin içinde yer aldığı ve merkeze alındığı bir eğitim anlayışında da bu tür istendik sonuçların oluşması olağan bir durum olarak karşılanabilir.

Duke ve Pearson’a (2002) göre sürecin başında esas sorumluluk tecrübeli ve bilgili olan öğretmende iken son aşamaya geçildiğinde sorumluluk, bilgi ve tecrübe edinen öğrenciye geçmektedir. Esas itibarıyla bu yöntemde öğrenciye bağımsız bir öğrenme becerisini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu modelin son aşamasında her ne kadar öğrenci bağımsız öğrenme sürecinde büyük bir sorumluluk üstlense de öğretmenin iyi bir şekilde gözlemlemesi gerekir. Bu gözlemler neticesinde öğrencilere yapıcı dönütler verildiği zaman öğrencinin bağımsız öğrenme sürecini daha kusursuz bir şekilde bitirme olasılığı artabilir. Bu durum da öğrencinin öz güven duygusunun gelişmesine ve özerkleşmesine yardımcı olabilir. Ensar (2014) Kademeli Sorumluluk

Aktarımı Modelinin, yapılandırılmış öğretim aracılığıyla daha iyi bir düzeyde öğrenme sağlayan bir öğretim modeli olarak öne çıkacağını ifade etmektedir. Ayrıca ideal bir öğrenme ortamı hazırlanır ve kademeli sorumluluk aktarımı modeli basamaklarına uygun bir biçimde işe koşulursa beceri eğitimi konusunda ilerleme kaydedilebileceğini belirtmektedir. Fisher ve Frey'e (2008) göre kademeli sorumluluk aktarımının aşamaları arasında doğrusal bir ilerleme olmayabilir. Bu bileşenler arasında çift yönlü hareketler de olabilir. Bu modelde öğrenme sürecindeki öğrenci tecrübe kazandıkça basamaklar arasında ileri geri hareketler gösterebilir, bu durum öğrencinin özerkleştiğinin göstergesi olur.

### Üretim Atölyesi Uygulama Esasları

2024 TDÖP'te Türkçe dersi bünyesinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin ürüne dönüşmesini amaçlayan uygulama çalışmalarının yapılacağı üretim atölyelerine yer verilmesi esas alınmıştır. Üretim atölyesiyle ilgili uygulamaların nasıl yapılacağı hakkında programda bir tablo verilmiştir. İlgili ayrıntılar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Üretim Atölyesi Uygulama Şablonu

<b>Sınıf Seviyesi</b>	Atölye çalışmasının hangi sınıf seviyesinde (5, 6, 7, 8) gerçekleşeceği belirlenir. Atölyede uygulanacak süreç, sınıf seviyesinde uygun planlanır.
<b>Amaç</b>	Atölye süreci başlamadan önce o tema ya da dersteki atölye çalışmasının amacı belirlenir. Atölyenin amacı dil becerilerinin belirlenmesi, konunun seçilmesi ve üretimin gerçekleşmesinde belirleyici olur.
<b>Dil Becerisi</b>	Atölye çalışmaları konuşma ve yazma becerilerine yönelik yapılır. Dil becerisi belirlenirken üretilecek tür ya da ürünün özelliklerini yansıtan dil becerisinin seçilmesine dikkat edilir
<b>Konu</b>	Atölyede üretilecek ürünün özelliklerine ve öğrenme çıktılarına uygun olarak konu veya tema belirlenir. Ürün, belirlenen konudan hareketle oluşturulur.
<b>Katılımcılar</b>	Atölye çalışmalarında yazma ve konuşma becerileri kullanılırken bireysel veya grup olarak çalışmalar yapılabilir. Ürünün ortaya çıkmasını sağlayan katılımcı sayısı belirlenir.
<b>Süre</b>	Atölye çalışmalarının bir ders saatinde bitmesi planlanmaktadır ancak seçilen ürünün özelliklerine, sınıf seviyesine, ön bilgilerin yeterliliğine, katılımcı sayısına bağlı olarak süre değişebilir
<b>Mekân</b>	Atölye çalışmalarının gerçekleştirileceği mekân belirlenir. Mekânın belirlenmesinde okul imkânları ve üretilmesi hedeflenen ürünün özellikleri dikkate alınır.
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	Atölye için belirlenen dil becerisinin öğrenme çıktılarına uygun üretim faaliyeti gerçekleştirilir. Atölye sonunda dil becerisinin çıktılarından hareketle değerlendirme yapılır.
<b>Ürün Özellikleri</b>	Sınıf kademesi için belirlenen metin türlerinin özelliklerinden hareketle ürünler oluşturulur.
<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>	Atölye süreci dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi veya gözlem formu kullanılarak değerlendirilir.

2024 TDÖP'te üretim atölyesi çalışmalarının yazma ve konuşma becerileri kullanılırken bireysel ve grup çalışmaları şeklinde yapılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca konuşma ve yazma atölyesinde ürün olarak hazırlanabilecek türlere yer verilmiştir:

Şiir, türkü/şarkı/ağıt, öykü (basılı veya dijital), masal, fabl, efsane, tiyatro, çizgi roman, karikatür, fıkra (mizahi), slogan, ilk gösterim filmi (fragman), belgesel, röportaj/mülakat, münazara, gezi yazısı, günlük, anı, vlog, portre/öz geçmiş/biyografi/ otobiyografi, form, yönerge metinleri, mektup, e-posta, dilekçe, tutanak, efemera (koleksiyon değeri olan metinler: pul, afiş, broşür, poster, harita vb.), haber metni, fıkra (köşe yazısı), reklam/kamu spotu/duyuru, söyleşi, deneme, grafik simge, infografik.

İlgili programda üretim atölyeleriyle ilgili uygulama şablonu verildikten sonra konuşma ve yazma becerilerine yönelik hangi türlere yer verileceğine değinilmiştir. Daha sonra uygulama atölyelerindeki uygulama esasları belirtilmiştir. Bu durum programın teoriden çok uygulamaya dönük bir yönü olduğunu göstermektedir.

### *Temalarda Bulunan Programlar Arası Bileşenler*

2024 TDÖP'te ilk defa programlar arası bileşenlerden bahsedilmiş ve her sınıf düzeyinde bütün temaların işlenişine uygun olarak "kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık" şeklinde başlıklar ve buna ait kavramlar yer almaktadır. Tablo 12'de bu bileşenler ve bunlara ait kavramlar gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Temalarda Yer Verilen Programlar Arası Bileşenler ve Kavramlar

<b>Bileşenler</b>	<b>Kavramlar</b>
<b>Kavramsal Beceriler</b>	1. Çelişki Giderme, 2. Gözlemleme, 3. Özetleme, 4. Çözümleme, 5. Sınıflandırma, 6. Bilgi Toplama, 7. Karşılaştırma, 8. Sorgulama 9. Çıkarım Yapma, 11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme 13. Yapılandırma, 14. Yorumlama, 15. Yansıtma, 16. Tartışma, 17. Değerlendirme, 18. Tartışma, 19. Mantıksal Denetleme, 20. Sentezleme, 21. Karar Verme, 23. Problem Çözme, 24. Eleştirel Düşünme
<b>Eğilimler</b>	1. Merak, 2. Bağımsızlık, 3. Azim ve Kararlılık, 4. Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), 5. Kendine Güvenme (Öz Güven), 7. Empati, 8. Sorumluluk, 9. Girişkenlik, 10. Güven, 11. Oyunseverlik, 12. Uzmanlaşma, 13. Odaklanma, 14. Yaratıcılık, 15. Gerçeği Arama, 16. Açık Fikirlilik, 17. Analitik Düşünme, 18. Sistemik Olma, 19. Soru Sorma, 20. Şüphe Duyma, 21. Eleştirel Bakma, 22. Özgün Düşünme
<b>Sosyal-Duyusal Öğrenme Becerileri</b>	1. Kendini Tanıma (Öz Farkındalık), 2. Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme), 3. Kendini Uyarılma (Öz Yansıtma), 4. İletişim, 5. İş Birliği, 6. Sosyal Farkındalık, 7. Esneklik, 8. Sorumlu Karar Verme.
<b>Değerler</b>	1. Adalet, 2. Aile bütünlüğü, 3. Çalışkanlık, 4. Dostluk, 5. Duyarlılık, 6. Dürüstlük, 7. Estetik, 8. Mahremiyet, 9. Merhamet, 10. Mütevazılık, 11. Özgürlük, 12. Sabır, 13. Sağlıklı yaşam, 14. Saygı, 15. Sevgi, 16. Sorumluluk, 17. Tasarruf, 18. Temizlik, 19. Vatanseverlik, 20. Yardımseverlik
<b>Okuryazarlık Becerileri</b>	1. Bilgi Okuryazarlığı, 2. Dijital Okuryazarlık, 3. Finansal Okuryazarlık, 4. Görsel Okuryazarlık, 5. Kültür Okuryazarlığı, 6. Vatandaşlık Okuryazarlığı, 7. Veri Okuryazarlığı, 8. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, 9. Sanat Okuryazarlığı

2024 TDÖP'te temalara yönelik öğrenme yaşantılarının ve çıktılarının yapısında programlar arası bileşenler ve bu bileşenlere yönelik tema içeriklerinde kavramlar bulunmaktadır. Programda sınıf düzeyinde ve temalara uygun olarak hazırlanmış öğrenme yaşantıları bulunmaktadır. Bu yaşantılar hazırlanırken öğrenme çıktısı, süreç



bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileri işe koşulmuştur. Tema içeriğinde bulunan programlar arası bileşenlerin (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerler) öğrenmenin daha etkili ve anlamlı gerçekleşmesi hususunda önemli bir yer edindiği görülmektedir. Programda *kavramsal beceriler* bileşeninde 24, *eğilimler* bileşeninde 22, *sosyal-duygusal öğrenme becerileri* bileşeninde 8, *değerler* bileşeninde 20, *okuryazarlık becerilerinde* 9 farklı kavramın yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda 2024 TDÖP'te öğrencilerin 21.yüzyıl eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak gerek bilişsel gerek sosyal gerekse duyuşsal olarak birçok yönüyle yetiştirilmesine önem verildiği görülmektedir.

### *Farklılaştırma*

2024 TDÖP'te farklılaştırma etkinliklerine yer verilmiştir. Farklılaştırma etkinliklerinin öğrenme çıktılarında hareketle hazırlanabileceği belirtilmiş ve her öğrenme yaşantısının sonucunda destekleme ve zenginleştirmeye yönelik birden fazla etkinlik önerilmiştir. Etkinlikler yapılırken imkanların, öğrencinin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre önerilen etkinliklerden birinin yapılabileceği ifade edilmiştir. İlgili programda farklılaştırma başlığı altında destekleme ve zenginleştirme kavramları açıklanmıştır.

### *Zenginleştirme*

Zenginleştirme başlığı altında programın temel bileşenlerini oluşturan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerlerde gerekli yetkinliğe sahip ileri düzeydeki öğrenciler için Türkçe alan becerilerinin genişletilmiş bir şekilde ve derinlemesine öğrenme fırsatı sunacak bir biçimde verilmesi gerektiği belirtilmiştir. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının; öğrencilerin yetenek düzeyleri göz önünde bulundurularak ileri düzey kavramları ve karmaşık düşünce yapılarını geliştirecek şekilde zenginleştirilebileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğrenme yaşantılarını zenginleştirmeye yönelik ne gibi etkinliklerin yapılabileceği konusunda örnekler verilmiştir. Bu örneklerden bazıları aşağıda verildiği gibidir:

*“Öğrencilerin etkinlikler yoluyla bir ürünü (yazılı ya da görsel bir metin vb.) çeşitli ölçütlere göre eleştirebilmesi, takdir edebilmesi, değerlendirebilmesi, ürünündeki tutarsızlıkları, güçlü ve zayıf yönleri belirleyebilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin dinledikleri/izledikleri ya da okuduklarını “özgün” bir bakış açısıyla yorumlayabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin oluşturdukları yazılı ve sözlü metinlerde “özgün” bir üsluba sahip olmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini ortaya koymaları ve özgün bir bakış açısına sahip olmaları için demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrencilerin Türkçe, Türk kültürü ve iletişim ihtiyaçları ile ilgili sosyal hayat içerisinde karşılaşılabilecek durumlara yönelik somut problem ya da olgulara dayalı projeler üretmeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrencilere bilimsel düşünme*

*ve akademik bakış açısı edindirilebilir. Türkçe derslerinde zenginleştirme uygulamalarına yönelik etkinlik örneklerine öğrenme yaşantılarında yer verilmiştir. Öğretmen ve ders kitabı yazarları bu etkinlik örneklerinden yararlanabilecekleri gibi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tema kapsamındaki konu başlıklarıyla ilgili farklı etkinlikler oluşturabilirler."*

Zenginleştirme kapsamında yapılacak etkinliklerde eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini, somut problem veya olgulara dayalı projeler üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu faaliyetler aracılığıyla öğrencilere edindirilmeye çalışılan beceriler yapılandırıcılık yaklaşımında kazandırılmaya çalışılan temel becerilerle örtüşmektedir.

### *Destekleme*

İlgili programda Türkçe derslerinde destekleme kapsamında uygulamalar yapılırken öğrencinin ihtiyaçları ve seviyeleri dikkate alınarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamına yönelik uyarlamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Destekleme başlığı altında Türkçe dersinde verilmek istenen beceriler göz önünde bulundurularak her beceri alanına özgün destekleme çalışmaları kapsamında yapılabilecek uyarlamalarla ilgili çeşitli örnekler ve neler yapılabileceği hakkında bilgi verilmiştir:

"2024 TDÖP'te dinleme / izleme veya okuma becerilerine yönelik etkinlik öncesi bilgilendirici metinlerdeki kavram, bilgi; öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman vb. unsurların yer aldığı kavram ya da hikâye haritası gibi şematik düzenleyiciler sunularak öğrencilerin dinleme/izlemeye veya okumaya yönelik amaç oluşturmalarını sağlamaya yönelik uyarlamalar yapılabileceği belirtilmiştir. Dinleme/izleme ve okuma metinlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için anahtar kelimeler listelenebilir; konu ve kavramlar, görseller ve şematik düzenleyiciler ile somutlaştırılabilir. Dinleme/izleme etkinliklerinde öğretim süreci sesli kitaplar ve alt yazılı videolar ile desteklenebilir. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konu içeriği üzerinde düşünmesine ve cevap vermesine yönelik sorular sorulabilir; görsel, tablo, grafik, şematik düzenleyiciler vb. kullanılarak sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulabilir."

### *Ortaokul Türkçe Dersi Tema Öğrenme Çıktı Sayısı ve Süre Tablosu*

2024 TDÖP'te Türkçe dersi öğrenme çıktılarının sınıf seviyesi ve temalara göre dağılımına yer verilmiştir. Her temada yer verilmesi gerek zorunlu öğrenme çıktıları gösterilmiştir. Bununla aynı sınıf seviyesinde eğitim alan öğrencilerin aynı öğrenme çıktılarına yönelik öğrenme yaşantılarını deneyimlemeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu dağılım aracılığıyla ders kitaplarındaki tema ve öğrenme çıktıların aynı sırayla işlenmesi sağlanabilir. Bu durum eğitim öğretim sürecinde birlik ve bütünlüğün süreklilik arz etmesi bakımından olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. 2024 TDÖP'te temalarda verilmesi gereken öğrenme çıktıların

yanı sıra ihtiyaç duyulan diğer öğrenme çıktılarının da tema ve sınıf seviyesi ilerledikçe öğretmen ve kitap yazarları tarafından verileceği belirtilmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıfa göre tema öğrenme çıktıları ve süre tablosu verilmiştir. Bu bilgilerin verilmesi öğretmenlere ve kitap hazırlayıcılara yol göstermesi bakımından olumlu bir gelişme olarak görülebilir. 2024 TDÖP'te verilen tema öğrenme çıktıları ve sürelerine ilişkin bir tablo aşağıdaki verilmiştir:

Tablo 13. 5. Sınıf Tema Öğrenme Çıktısı ve Süre Tablosu

		Süre			
Tema Adı		Öğrenme Çıktı Sayısı	Ders Saati	Atölye Çalışması (Üretim, Film- Kitap Atölyesi)	Yüzde Oranı (%)
1. Tema	Oyun Dünyası	24	32	3	16
2. Tema	Atatürk'ü Tanımak	26	32	3	16
3. Tema	Duygularımı Tanıyorum	27	31	3	16
4. Tema	Geleneklerimiz	27	31	3	16
5. Tema	İletişim ve Sosyal İlişkiler	28	31	3	16
6. Tema	Sağlıklı Yaşıyorum	26	31	3	16
<b>Oyun Temelli Planlama</b>				10	4
<b>Toplam</b>		<b>158</b>		<b>216</b>	<b>100</b>

Tablo 13'te 5. sınıf düzeyinde her temada verilmesi gereken öğrenme çıktı sayıları, bu öğrenme çıktıların karşılığı olan ders saatleri, her bir temanın atölye çalışma süreleri ve yüzde oranları verilmiştir. Ayrıca 2024 TDÖP'te verilen tema öğrenme çıktısı ve süreler tablosunda temalar dışında oyun temelli planlama adında bir başlık açılmış ve zümre öğretmenleri kurulu tarafından ders kapsamında yapılması kararlaştırılan okul dışı öğrenme etkinlikleri, araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, oyun, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma çalışmaları vb. çalışmalar için de bir süre ayrılmıştır. Bu ayrılan sürenin eğitim öğretim yılı içinde planlanması ve yıllık planlarda ifade edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak bu ders dışı öğrenme etkinliklerinin gerekli güvenlik önlemleri ve yasal izinlerin alınması koşuluyla yapılabileceği özellikle belirtilmiştir. Bu programda öğretmenlere böyle bir etkinlik faaliyetinin verilmesi ve öğretmenlerin bu tür sosyal faaliyetlerde rahat hareket edebilmelerine olanak sağlaması bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

#### Ekler

2024 TDÖP'te 2019 TDÖP'ten farklı olarak program içeriğinde bahsedilen atölye uygulamaları, destekleme ve zenginleştirme faaliyetleri kapsamında yapılabilecek etkinlikler, ölçme ve değerlendirme esaslarına göre oluşturulmuş etkinliklerle ilgili birçok eke yer verilmiştir. Ayrıca dört temel dil becerisine yönelik her biriyle ilgili ayrı bir başlık altında yapılabilecek etkinliklere ve öğrenme faaliyetlerine örnek verilerek kitap hazırlayıcılar ve uygulayıcılara yol gösterilmiştir.

İlgili programda bu tür etkinliklere yer verilmesi gerek kitap hazırlayıcılara gerekse uygulama sahasındaki öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemli bir gelişme olarak görmek mümkündür. Nitekim ilgili kişiler bu örneklerden hareketle yeni yeni etkinlikler tasarlayabilirler. Böylece zengin bir eğitim- öğretim materyali hazırlanmış olabilir.

### **Sonuç**

Bu araştırmada, 2019 TDÖP ve 2024 TDÖP'ün ortak ve farklı özellikleri değerlendirilerek çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, her iki programda genel amaçlardan ölçme ve değerlendirme ilkelerine kadar yapılandırmacı bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bu bağlamda, her iki programın da genel amaçlarında öğrencilerin temel dil becerilerini, okuryazarlık becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük ilkelerin olduğu tespit edilmiştir. 2024 TDÖP'te, öğrencilerin kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık becerileri geliştirmesinde dil becerileriyle doğrudan ilişkili beceriler amaç olarak belirlenmiştir.

Değerler eğitimi kapsamında, 2024 programının daha kapsamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 2019 programında 10 değer bulunurken, 2024 programında değer sayısı 20'ye çıkarılmıştır.

Her iki programda da dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri alanı esas alınmıştır. 2019 TDÖP'te Türkiye Yetkinlik Çerçevesi (TYÇ) kapsamında çeşitli beceri alanları bulunurken; 2024 TDÖP'te ise bu yetkinlik alanlarından bahsedilmemiştir.

Ölçme ve değerlendirme açısından her iki programda yapılandırmacı, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. 2019 programında, ölçme sonuçlarının süreçle birlikte ele alınması gerektiği belirtilirken; 2024 programında, süreç değerlendirmenin temel bileşeni geri bildirimler olarak ele alınmıştır. 2024 programında sınıf içi değerlendirme süreçlerine değinilerek tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme ilkeleri esas alınmış; özellikle biçimlendirici değerlendirme süreçleri ayrıntılı olarak açıklanarak geleneksel ve alternatif değerlendirme araçlarına yer verilmiş, öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirmesi yapabilmelerine olanak tanınması gerektiği vurgulanmış; dil becerilerinin değerlendirilmesinde görev odaklı bir yaklaşım sergilenerek okuma becerisi ve dinleme becerisi için dolaylı değerlendirme görev biçimleri, konuşma ve yazma becerileri içinse doğrudan üretim içeren değerlendirme görev biçimleri esas alınmıştır. Bu bakımdan 2024 TDÖP'ün, 2019 TDÖP'e göre ölçme değerlendirme süreçleri açısından daha kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür.

2019 ve 2024 TDÖP, öğrencilerin bireysel farklılıkları esas alınarak hazırlanmıştır. Programlarda öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve tutumlarına göre öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin ilkeler belirlenmiştir. Ancak 2024 programında bireysel farklılıkların daha ayrıntılı ve somut sunulduğu görülmektedir.

2024 programında yer alan gerek sınıflar düzeyindeki gerekse öğrenme alanlarındaki (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni sayısının 2019 programına göre iki katına yakın bir oranda arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca dil yapıları ve söz varlığı alanındaki öğrenme çıktıları da eklenmiştir. 2019 programında geçen *kazanım* ifadesi 2024 programında *süreç bileşenine* denk gelmektedir. Programda öğrenme çıktısının öğrenme yaşantısı sonucunda oluştuğuna da vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda öğrenme alanları, dil yapıları ve söz varlığına ilişkin çıktılar da göz önünde bulundurulduğunda, 2024 programda öğrenme odaklı bir anlayışın esas aldığını söylemek mümkündür.

2024 programında tema sayısının ve zorunlu temaların azaldığı görülmektedir. 2019 programında her sınıf düzeyinde 8 temanın işlenmesi öngörülmüş ve "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde olması zorunlu kılınmıştır. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temaların ise seçmeli olup kitap yazarları tarafından seçilebileceği belirtilmiştir. 2024 programında ise her sınıf düzeyinde 6 temanın işlenmesi öngörülmüş ve "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasının her sınıf seviyesinde tekrar ettiği göze çarpmaktadır. İçeriği tamamen yansıtmak şartıyla tema adlarının kitap yazarları tarafından değiştirilebileceği de belirtilmiştir.

Programlarda ders kitabına alınacak metinlerin çeşitli nitelikleri yer almaktadır. 2024 programının metin ilkeleri açısından 2019 programına göre daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu tespit edilmiştir. 2024 programında bilhassa metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinin esas alınması, öğrencilerde okuma alışkanlığı ve okuma sevgisi kazandıracak nitelikte olması gibi ilkelere yer verilmesi gerektiği ile ilgili belirlenen yeni kriterler bulunmaktadır. Bu yeni eklenen ilkelerin ders kitaplarına alınacak metinlerin dil, edebî zevk, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği gibi ilkelere sahip olmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca 2019 programında yer alan metinlerin dönemsel özelliklerinden kaynaklı yazım ve imla hatalarının düzeltilmeyeceği ilkesinin 2024 programında değiştirildiği göze çarpmaktadır. Bu durum ders kitaplarında yer alan yazım ve noktalama yanlışlarının düzeltilmesine olanak sağlamanın yanı sıra öğrencilerin bu konuda ikileme düşmeden yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru bir şekilde öğrenmelerine katkı sunabilir.

Programlarda metin sayısı ve metin türlerinde bazı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. 2019 programında her sınıf düzeyinde 8 tema ve temalarda 4 metin kullanılması öngörülürken; 2024 programında her sınıf düzeyinde 6 temanın ve en az 4 metnin kullanılması öngörülmektedir. Bu bakımdan 2019 programının kitaplarda yer alması gereken tema ve metin açısından sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak 2024 programında belirtilen “her tema için en az 3 okuma ve 1 dinleme izleme metni” ifadesi temalarda yer alması gereken metin sınırlamasının olmadığını ve ayrıca temalarda en çok kaç metne yer verileceği hususunun belirsiz olduğunu göstermektedir. Programların metin türleri açısından karşılaştırılmasında, 2024 programının daha zengin ve güncel metin türlerinin olduğu görülmektedir. Özellikle önceki programlarda yer almayan “hiper metin, infografik, grafik simge, blog, ilk gösterim filmi (fragman), belgesel” gibi türler dâhil edilmiştir.

2024 TDÖP’te birçok yenilik ve değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu değişikliklerin başında dil yapıları ve söz varlığına yönelik yeni eklenen niteliklerin olduğu görülmektedir. Programda, ilk defa dil bilgisi” ifadesi yerine “dil yapıları” ifadesine yer verilmiş, bu dil yapılarının ve söz varlığının öğrencilere edindirilmesi açısından detaylı ve anlaşılır bilgiler sunulmuş, dil yapıları ve söz varlığı “*anlama*” ve “*anlatma*” başlıkları altından sınıflandırılmıştır.

2024 programında dil eğitiminde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin uygulama esaslarına yönelik çeşitli bilgiler bulunmaktadır. Programda, dil becerilerine (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) yönelik bilişsel ve üst bilişsel stratejilere yer verilmiştir. Ayrıca dil becerilerine uygun strateji, yöntem ve tekniklerini öğrencinin bağımsız olarak seçebilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda belirlenen veya ihtiyaç duyulan stratejilerin belirlenirken Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin esas alınması gerektiği belirtilmiştir. 2024 programında Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin usta-çırak ilişkisine benzer bir yapıda öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin bağımsız görevlerde kademeli olarak sorumluluklarını yerine getirdiği bir modele yer verildiği görülmektedir.

2024 programında, uygulama süreçlerine ve öğrenim sürecinde edinilen bilgilerin, faaliyetlerin ürüne dönüştürülmesi amacıyla üretim atölyelerine yer verildiği görülmektedir. Özellikle konuşma ve yazma becerilerine yönelik bireysel ve grup çalışmaları, bu becerilere uygun şiir, biyografi, tiyatro, türkü gibi birçok türün üretim atölyesi kapsamında kullanılacağıyla ilgili bilgiler ve içerikler bulunduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf ve tema bazında üretim atölyelerine ek olarak atölye çalışmaları kapsamında film-kitap atölyelerine çeşitli süreler verildiği görülmektedir. Bu bakımdan 2024 programıyla bir önceki programa göre yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerine daha fazla önem verildiğini söylemek mümkündür.

2024 TDÖP'te temaların yapısında öğrenme yaşantılarına ve çıktılarına yönelik farklı ilkelerin bulunduğu, öğrencilerin birçok becerisine yönelik bileşenlerin bulunduğu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bilhassa disiplinler arası bir yaklaşım ile programlar arası birçok bileşene ve kavrama verildiği görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal, öz düzenleyici, okuryazarlık gibi becerilere yönelik içeriklerin yanında eğitimi destekleyen, öğrencinin kişilik gelişimini etkileyen değerlerin de yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda programın öğrenciyi birçok yönüyle hayata hazırlamak için çok farklı beceriler, ahlaki değerler, eğilimler sunduğu görülmektedir.

2024 TDÖP'te yapılacak etkinliklerin zengin içeriklerinin olmasına yönelik önerilerin bulunduğunu söylemek mümkündür. Programda öğrenme yaşantısının sonucunda destekleme ve zenginleştirmeye yönelik birden fazla etkinliğin önerildiği görülmektedir. Etkinlikler yapılırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklara dikkat edilmesine yönelik önerilerin olduğu tespit edilmiştir. Programda buna yönelik farklılaştırma başlığı altında destekleme ve zenginleştirme kavramlarının olduğu görülmektedir. Zenginleştirme bölümünde programın temel bileşenlerini zenginleştirmeye dönük etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik tavsiyelerin olduğu; destekleme bölümünde ise Türkçe dersinde öğrencinin ihtiyaçları ve seviyeleri dikkate alınarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamına yönelik uyarlamalar yapılması gerektiğine yönelik tavsiyelerin olduğu tespit edilmiştir.

2024 TDÖP'te temalara ayrılacak süreye, öğrenme çıktısı sayısına ve atölye çalışmalarına ayrılacak süreye ayrıntılı olarak yer verildiği görülmektedir. Ayrıca temalara ayrılan sürenin dışında yapılacak faaliyetlerin zümre öğretmenler kurulunda planlanmasının öngörüldüğü görülmektedir. Temalara ayrılan sürelerin yanında öğretim sürecini destekleyici faaliyetlerin hazırlanmasında doğrudan Türkçe öğretmenlerine de görev verilmesiyle, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinin hazırlanmasında, süreci yönlendirmede ve yönetmede daha etkin rol oynayacağını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak her iki program kıyaslandığında 2019 TDÖP'ün yapılandırmacı esaslarla hazırlandığını, beceri temelli bir yaklaşımın olduğunu, dört temel dil beceri alanlarıyla sınırlı kaldığı, süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışını benimsediğini, 1-8. sınıfların bütün kademelerine yönelik olduğunu, sade ve yalın bir içeriğin olduğunu söylemek mümkündür. 2024 TDÖP'ün ise önceki program ile benzerliklerinin ve farklılıklarının olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre 2024 programında, önceki programa kıyasla Türkçe dersinin uygulama esasları, öğrenme yaşantıları ve çıktılarının ayrıntılı olması, temel becerilerin yanında dil yapıları ve söz varlığına yönelik konuların eklenmesi, temaların ayrıntılı olarak verilmesi, tema

içeriklerinin belirlenmesi, üretim atölyeleri gibi faaliyetlere yer verilmesi, sadece süreç odaklı değil aynı zamanda görev odaklı ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bulunması, programlar arası birleşenler ile öğrencinin çok yönlü yetişebilmesine yönelik niteliklerin bulunması gibi birçok özelliğin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan önceki programa göre daha zengin ve ayrıntılı bir yapısının olduğunu söylemek mümkündür.

## **Öneriler**

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak çeşitli öneriler sunulmuştur:

- ✓ 2024 TDÖP'te her temada en az verilmesi gereken metin sayısı belirtilmesine karşın en fazla verilmesi gereken metin sayısı ile ilgili bir sınırlandırmaya gidilmemiştir. En fazla metin sayısının verilmemesi kitap hazırlayıcıların her temada rastgele metin sayısı vermesine sebep olabilir. Bu durum da kitapların metin sayısı bakımından bütünlük oluşturmaya engel olabilir. Bundan dolayı her temada olması gereken en az metin sayısı verilmemeli, her temada olması gereken metin sayısı verilmelidir.
- ✓ Ülkemizde her bölge sosyal, ekonomik, coğrafi, kültürel vb. özellikler bakımından farklılık arz etmektedir. Bundan dolayı tüm ülkede aynı temaların işlenmesine yer vermektense önceki programda olduğu gibi seçmeli temalara yer verilebilir.
- ✓ Doğa olaylarının bu kadar yoğun olduğu, küresel ısınmanın tüm dünyanın gündeminde olduğu bir dönemde 2024 TDÖP'te "Doğa ve İnsan" diye sadece bir temaya yer verilmesi ve onun da sadece 8. Sınıf ders kitabında yer alması büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Doğa ve doğadaki olaylarla ilgili temaya her sınıf düzeyinde yer verilebilir. Böylece en temelden öğrencilerde doğa bilinci ve doğa sevgisi oluşabilir.
- ✓ 2024 TDÖP'te metin yapılarının temalara göre dağılımına yer verilirken metin yapılarının özellikleri hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu yapıların özellikleri ve bu yapılara örnek teşkil edecek metinlere yer verilebilir.
- ✓ Metin türleri sınıflandırmasında şiir başlığı altında "şiir, türkü, şarkı ve mani" çeşitlerine yer verilmiştir. Ancak bu başlık altında verilen türler dışında çeşitlilik ve zenginlik olması açısından "ninni, bilmece, tekerleme" türlerine de yer verilebilir.
- ✓ "Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar" başlığı altında bireysel farklılıklar hakkında bilgi verilmiştir. Programı inceleyen her birey bu başlıktan bireysel farklılıkların ifade edilmek istendiğini kavrayabilir. İlgili başlık "Bireysel Farklılıkların Uygulamasına İlişkin Esaslar" şeklinde düzeltilebilir.



- ✓ Yeni program hazırlanırken özellikle sade, anlaşılır ve açık bir programın yapılacağı belirtilmiştir. Ancak hazırlanan programda ağır ve akademik terimlerin yoğun olduğu bir dil kullanılmıştır. Programın dili ve kullanılan akademik terimler biraz daha sadeleştirilebilir. Aynı zamanda programın sonuna eğitim terimlerine yönelik bir sözlük de eklenebilir.
- ✓ 2024 TDÖP, ülkemizdeki okulların fiziki koşulları, sınıftaki öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda her okulda ve ortamda uygulanabilir gözükmemektedir. Program bu gerçekler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir.
- ✓ Ülkemizdeki birçok okulda sınıf problemi ve sınıftaki öğrenci sayısı problemi çözülmemişken dil becerilerine yönelik dil atölyelerini her okulda uygulamak mümkün gözükmemektedir. Bu konuda uzak hedefler belirlemek yerine daha uygulanabilir, ülke gerçekleriyle örtüşen atölye programları hazırlanabilir.

### **Araştırma Etik Taahhüt Metni**

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### **Kaynakça**

- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Atık, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215. <https://doi.org/10.16916/aded.980671>
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (Çeviren: M. Emir Rüzgâr). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçüğü. *Turkish Studies*, 12 (18), 121- 138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Calp, M., & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654. <https://doi.org/10.16916/aded.852085>
- Çarkıt, C. (2021). 1981 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarının dinleme eğitimi açısından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 827-838.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60. <https://doi.org/10.21666/muefd.1025897>
- Duke, N., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Sameuls (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 3rd ed. (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli sorumluluk aktarımı modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.019>
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442. <https://doi.org/10.16916/aded.937926>
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fisher, D., Frey, N. (2008). Better learning through structured teaching: A Framework for the gradual release of responsibility, association for supervision and curriculum development, s. 155. <https://eric.ed.gov/?id=ED509133>.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.

- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Karabulut, A., & Tunagür, M. (2021). Türkçe dersi öğretim programı'ndaki kazanımların webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (23), 15-29. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948285>
- Kaya, M. (2020). Metin uzunluklarının öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin metin uzunluklarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 15(1), 345-360. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies>.
- Kaya, M., Kardeş, M. N. (2019). Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -4-2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları. Ed. A. Akçay ve M. N. Kardeş. *Türkçe Dersi Öğretim Programları içinde* (s. 91-118). Pegem Akademi: Ankara.
- Kaya, M., Kayman, F. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarının halk bilimi unsurları açısından değerlendirilmesi. (Ed. M. Öztürk ve İ. Polat). *Yılmaz Önay armağan kitabı içinde* (s. 367-384). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özenç, E. G. (2015). 2015 ile 2017 ilkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Subaşı, G. (2011). Eğitim psikolojisi. A. Ulusoy (Editör). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 1- 28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar-Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Topçu- Kabasakal, Z. (2009). Bilgi işleme kuramı. A. Kaya (Editör). *Eğitim psikolojisi içinde* (s.361- 388). Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (2011). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çevirenler: M. Emir Rüzgâr, Berna Aslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Since the proclamation of the Republic, Turkish language course curricula have been prepared and updated according to the conditions by the Ministry of National Education (MEB). From 1924 to 2019, various Turkish language course curricula have been prepared and published at different times since the proclamation of the Republic. Most recently, the 2024 Turkish Language Course Curriculum was published.

In the literature, various studies have been conducted on the 2015 Turkish Language Course Curriculum regarding the opinions of teachers, teacher candidates, and instructors (Alver, Sancak, 2016), the analysis of the 2018 Turkish Language Course Curriculum's achievements according to the revised Bloom's taxonomy (Çerçi, 2018), the opinions of primary school teachers on the 2018 Turkish Language Course Curriculum (Susar-Kırmızı, Yurdakal, 2019), the suitability of writing achievements in the 2015 and 2018 Turkish Language Course Curricula for creative writing (Sarıkaya, 2020), the alignment of LGS Turkish exam questions with the Turkish Language Course Curriculum achievements (Calp, Alpkaya, 2021). In this study, it is aimed to identify the similarities and differences between the 2019 Turkish Language Course Curriculum and the 2024 Turkish Language Course Curriculum. In line with this aim, the research question has been formulated as "What are the similarities and differences between the 2019 Turkish Language Course Curriculum and the 2024 Turkish Language Course Curriculum?" and under this main problem, the following sub-problems have been addressed:

- What are the similarities and differences between the 2019 Turkish Language Course Curriculum and the 2024 Turkish Language Course Curriculum in terms of general objectives, values education, assessment and evaluation, individual differences, achievements, themes, characteristics that should be present in the texts included in textbooks, text types, and number of texts?
- What are the innovations included in the 2024 Turkish Language Course Curriculum?

In this section, to avoid repetition, the Turkish Language Course Curricula (TLCC) will be referred to as TLCC.

### **Method**

In this study, since the TLCC (Turkish Language Course Curricula) are subjected to a detailed examination in terms of various variables, a qualitative research method has been adopted. The study material for this research includes all Turkish Language Course Curricula published by the Ministry of National Education in 2019 and 2024. In this study, the data collection tools are the 2019 TLCC and the 2024 TLCC. These programs have been examined, and the common and different themes of both programs have been identified. The data collected through document analysis were analyzed in line with the aims of the research.

### **Findings**

As a result, it is observed that both programs adopt a constructivist approach from general objectives to assessment and evaluation principles. In terms of values education, the 2024 program is found to be more comprehensive. Accordingly, the 2019 program includes 10 values, while the 2024 program increases this number to 20. Both programs are based on four basic skill areas: listening/watching, speaking, reading, and writing. The 2019 TLCC includes various skill areas within the framework of the Turkey Competency Framework (TYÇ), whereas the 2024 TLCC does not mention these competency areas.

In terms of assessment and evaluation, both programs adopt a constructivist, process-oriented assessment and evaluation approach. The 2019 program emphasizes that assessment results should be considered along with the process, while the 2024 program considers feedback as the fundamental component of process evaluation. The 2024 program discusses in-class assessment processes, adopting diagnostic, formative, and summative assessment principles, and details formative assessment processes, including traditional and alternative assessment tools. It emphasizes the importance of enabling students to conduct self, peer, and group assessments, and uses a task-oriented approach for evaluating language skills, with indirect assessment tasks for reading and listening skills, and direct production tasks for speaking and writing skills. Therefore, the 2024 TLCC can be considered more comprehensive in terms of assessment and evaluation processes compared to the 2019 TLCC.

The 2024 program includes various information on the application principles of strategies, methods, and techniques to be used in language education. It includes cognitive and metacognitive strategies for language skills (listening/watching, speaking, reading, and writing). It also aims for students to independently choose strategies, methods, and techniques suitable for language skills and suggests that the Gradual Release of Responsibility Model should be the basis when determining these strategies.

The 2024 program includes production workshops to transform the knowledge and activities acquired during the learning process into products. It includes information and content on individual and group studies aimed at speaking and

writing skills, using various genres such as poetry, biography, theater, and folk songs within the scope of production workshops. Additionally, film-book workshops are given various durations as part of the workshops in addition to class and theme-based production workshops.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

In conclusion, comparing both programs, it can be said that the 2019 TLCC was prepared with constructivist principles, adopted a skill-based approach, was limited to four basic language skill areas, embraced a process-oriented assessment and evaluation approach, targeted all grades from 1 to 8, and had a simple and straightforward content. The 2024 TLCC has similarities and differences compared to the previous program. The 2024 program includes detailed application principles of the Turkish language course, detailed learning experiences and outcomes, additional topics related to language structures and vocabulary alongside basic skills, detailed themes, specified theme contents, production workshops, task-oriented assessment and evaluation activities, interdisciplinary components, and qualities aimed at students' multidimensional development. Therefore, it can be said that the 2024 program is richer and more detailed compared to the previous program. Based on the findings of the research, various recommendations have been proposed:

In the 2024 Turkish Language Teaching Program (TDÖP), while specifying the minimum number of texts required for each theme, there has been no restriction on the maximum number of texts that should be provided. The absence of a maximum limit may lead content developers to include varying numbers of texts for each theme, potentially compromising the coherence of the textbooks.