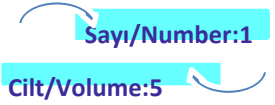




Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal Of Contemporary Administrative Science



Sayı/Number:1

Cilt/Volume:5

Nisan/April - 2018

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal Of Contemporary Administrative Science
JCAS

Cilt 5, Sayı 1, Nisan 2018
ISSN 2564-7490

Volume 5, Issue 1, April 2018
ISSN 2564-7490

EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Vise Editor

Asoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Alan Editörleri

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Section Editors

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Dergimiz 2014 yılında yayın hayatına başlayan,
Nisan ve Ekim olmak üzere yılda iki defa
yayınlanan hakemli bir dergidir.

This journal is published first time in 2014, published
in two times (April and October) in every year. This
journal is refereed journal.

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ TODAİE
Prof. Dr. Neşe SONGÜR TODAİE
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK TODAİE
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.

Editorial Board

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ TODAİE
Prof. Dr. Neşe SONGÜR TODAİE
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK TODAİE
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal Of Contemporary Administrative Science
JCAS

Cilt 5, Sayı 1, Nisan 2018
ISSN 2564-7490

Volume 5, Issue 1, April 2018
ISSN 2564-7490

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Doç. Dr. Adem BAYAR
Doç. Dr. Cem GÜZELLER
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Doç. Dr. Levent DENİZ
Doç. Dr. Mediha SARI
Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Bilgen KIRAL
Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Dr. Öğr. Üyesi Çetin TAN
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ CAN
Dr. Öğr. Üyesi Esra GEDİK
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERGEN
Dr. Öğr. Üyesi Muammer ERGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS
Dr. Öğr. Üyesi Olcay YAVUZ
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ALABAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK,
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep UĞURLU,
Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ
Dr. Kamuran ÖZDEMİR
Dr. Turan Tolga VURANOK

Issue Referees

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Assoc. Dr. Adem BAYAR
Assoc. Dr. Cem GÜZELLER
Assoc. Dr. Erkan KIRAL
Assoc. Dr. Kemal KAYIKÇI
Assoc. Dr. Levent DENİZ
Assoc. Dr. Mediha SARI
Asst. Prof. Dr. Banu YAMAN
Asst. Prof. Dr. Bilgen KIRAL
Asst. Prof. Dr. Can MEŞE
Asst. Prof. Dr. Çetin TAN
Asst. Prof. Dr. Erhan AKIN
Asst. Prof. Dr. Ertuğ CAN
Asst. Prof. Dr. Esra GEDİK
Asst. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN
Asst. Prof. Dr. Muammer ERGÜN
Asst. Prof. Dr. Mukaddes ÖRS
Asst. Prof. Dr. Olcay YAVUZ
Asst. Prof. Dr. Ramazan ALABAŞ
Asst. Prof. Dr. Servet ATİK,
Asst. Prof. Dr. Zeynep UĞURLU,
Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ
Dr. Kamuran ÖZDEMİR
Dr. Turan Tolga VURANOK

İÇİNDEKİLER

Kayıp Giden Bir Değer: Saygı Vanished Value: Respect <i>Erkan Kırıl</i>	4-10
Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri The Teachers' View About the Effects of Online Learning Communities on Professional Development <i>Gürkan Sarıdaş ve Levent Deniz</i>	11-41
Perceptions of Social Emotional Learning Needs in High Poverty Schools Yoksulluk Oranı Yüksek Okullarda Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyaçlarının Analizi <i>Margaret M. Generali, Olcay Yavuz ve Jennifer Parzych</i>	42-53
Koruyucu Güvenlik Önlemlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Opinions of School Administrators and Teachers on Protective Safety Measures <i>Osman Emre Delice ve Mehmet Metin Arslan</i>	54-71
Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri School Administrators' Views on Regulations in Vocational and Technical Education <i>Songül Karabatak ve Dönüş Şengür</i>	72-81
Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi The Metaphors Teacher Candidates Produced Concerning University Notion <i>Zeynep Uğurlu</i>	82-97

Kayıp Giden Bir Değer: Saygı

Vanished Value: Respect

Erkan Kırıl¹

Özet

İnsanlar var olabilmek için birlikte yaşamak zorundadırlar. Birlikte yaşayan insanların da doğal olarak bu birlikteliği sürdürebilmesi için birbirine dikkatli ve ölçülü davranmaları gerekmektedir. Bu nedenle evrensel etik ilkeler içerisinde yer alan saygı insanlar için önem arz eden bir konudur. İnsanların birbirine ölçülü ve dikkatli davranmaları onların yaşam alanına değer vermelerinin önemli göstergelerinden biridir. Ancak son zamanlarda bu değer insanların arası ilişkilerde göz ardı edilmesi, insanların yaşam alanlarında sıkıntıya yol açmaktadır. Oysa insanların yaşam alanları içerisinde birbirine karşı eylem ve tutumlarında, sınırlarını bilmeleri, onların daha istenir bir yaşam sürmelerini vesile olabilir. Esasında toplumsal yaşamın temelinde yer alan altın bir kural haline gelmesi beklenen “sana nasıl davranulmasını istiyorsan sen de başkalarına o şekilde davran” sözünün özüne inmek gerekmektedir. Bunun için de vicdanının sesini dinleyen insanların yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Birlikte yaşam mücadelesi verilen ortak alanlarda yaşamın gereği olarak insanların sınırlarını bilmeleri ve birbirine saygılı olmaları gerekmektedir. Nitekim bu çalışmada insan olma konusunda temel bir değer olan saygı, insanlarda bir farkındalık yaratmak amacı ile farklı boyutlar temelinde literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Saygı, Değer, İnsan

Abstract

People have to live together in order to exist. Naturally, people living together need to be careful and moderate in order to survive this togetherness. Therefore respect which is one of the universal ethical principles is an important issue for people. People's behaving each other carefully and moderately is an important indicator of caring about the others' personal space. However, ignorance of this value in interpersonal relationships, causes problems in people's personal spaces recently. Whereas, knowing the limit in the actions and attitudes towards others in the life, may lead people to live a more desirable life. It is necessary to think about the foundations of the idea “Treat others how you want to be treated” which should be the golden rule in social life. For this, people who listen the voice of their conscience must be raised. People should know their limits and respect the others as one of the necessities of living in common. Thus, in this study, respect, which is a basic value of being a human, is discussed in the light of related literature with different dimensions with the aim of creating awareness.

Keywords: Respect, Value, Human

Gönderim Tarihi: 27 Mart 2018

Kabul Tarihi: 29 Nisan 2018

¹ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, erkankiral74@gmail.com

Giriş

Etrafınıza şöyle bir baktığınızda her kesimden ve her yaştaki bireyde hoş olan davranışlar yanında, hiçte tasvip edilmeyen hoş olmayan davranışların olduğu gözlemlenebilir. Neden sergilenen bu davranışların bir kısmı hoş olarak kabul edilirken, bir kısmı hoş olmayan davranışlar olarak kabul edilmektedir? İyi geçinme, sır saklama, merhamet etme gibi hoş olarak kabul edilen davranışları sergileyen insanlara saygı duyulurken; yaşlılara otobüste yer vermeme, konuşurken başkasının sözünü kesme, çevreyi kirlatme, insanların dış görünüşü ile alay etme gibi davranışları sergileyen insanlardan olabildiğince uzak durmaya çalışılır ve bu davranışı yapanlar, buna maruz kalanlar tarafından saygısızlıkla suçlanırlar.

Genel olarak hoş davranış göstermeyen kişiler diğerleri tarafından bu davranışları yüzünden eleştirilmektedir. Nitekim bu Foerster'in belirttiği gibi "içimizdeki saygı işletmesi"nden kaynaklanmaktadır (1993). Hiç durmadan çalışan bu işletme dünyanın en büyük işletmesidir. Bu işletmenin sahibi de aynanın karşısındaki kişi, yani sizsinizdir. Bireyin hoş olmayan davranışları hanesine kara bir leke gibi kaydedilirken, hoş olan davranışları ise bireyin hanesine olumlu bir puan olarak kaydedilir. Sonuçta terazinin ibresi bir tarafı gösterir (Maslow, 2001); ve o kişi için saygılı ya da saygısız ifadeleri kullanılır. Oysa saygı sadece kişi ve kişiler arası ilişkilerdeki davranışlarla sınırlanabilir, sınırlanmamalıdır. Saygı; hayvanları, grupları, müesseseleri ve hatta ülkeleri de kapsayabilmektedir.

Saygı Kavramı

Saygı kavramı insanlar tarafından farklı şekilde ele alınmakla birlikte genel olarak bakıldığında saygı; değeri, üstünlüğü, faydası, kutsallığı vb. gibi nedenleri ile herhangi bir kimseye ya da bir şeye karşı dikkatli ve ölçülü davranmaya yol açan tutum ile başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusunu kapsamaktadır. Esasında saygının özünde hürmet etme vardır. Özbay ve Göka'ya göre ise saygı; sevgi ile çekiniklik arasında bir duygu olarak ifade edilebilir (2004). Duygu ya da eylem doğuştan ya da sonradan hangisi olursa olsun, saygı birkaç özelliğin hatta belki de bütün özelliklerin toplamıdır. Saygının bu çok boyutluluğu ona tek bir lensle bakmayı da güçleştirmektedir. Tarhan'a göre ise saygı insanın kendi kişiliği ile başkalarının kişiliği arasındaki sınırı bilip, o sınırı aşmaması; kendi aleyhine dahi olsa başkasının hakkına, hukukuna riayet etmesidir (2006).

Görüldüğü gibi, hak ve hukuk saygının başka boyutlarıdır. Elbette davranışından dolayı bir cezayı hak eden insana saygı duyulması beklenemez. Ama hakların en önemlisi yaşama hakkından dolayı birey saygı görmeye layıktır. Saygı bir duygu mudur? Saygı bir eylem midir? Yoksa saygı bir hak mıdır? Saygı herkese gösterilebilir mi? Saygının kazanılması mı gerekir? Saygı kaybedilebilir mi? Kişinin kendine saygı duyması ile kişilere saygı duyması arasında ne tür bir ilişki vardır? Özerliğe saygı nedir? Bunlara benzer sorular uzayıp gidebilir. Saygının bu kadar çok farklı bir biçime bürünmesi insanların kafasını karıştırmakta ve sorun yaratmaktadır. Nitekim bu çalışmada bu tür soruların cevabını ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Aşağıda bazı soruların cevapları literatür ışığında kısaca verilmiş çalışmıştır.

Ahlaki Bir Duygu Olarak Saygı

Ahlak duygusu olarak nitelendirilen duygu saygı olarak tanımlanabilir. Ross'a göre saygı duygusu, kişinin kendi kendisinin ussal aracı olarak kendince ortaya çıkmasıdır (Akt. Özdemir, 2006). Akıl, özgür olarak kendisi oluşturur. Saygı duygusu; ussal, özgür düşünen insanların karşılıklı iyi niyet, uyum ve birbirine saygılı bir şekilde bir arada yaşama koşulları olarak kabul ettiği şeyleri içerebilmektedir.

İnsanların bir arada yaşamasını sağlayan hukuk kuralları vardır. Hukuk bilimi de insan eylemlerini konu alır. Ama incelemelerini ahlakilik açısından değil, yasalara uygunluk açısından yapar. Hukuk kuralları ahlaki zorlamalardan farklıdır. Kişi hukuk kurallarına uymazsa birtakım cezalara çarptırılır (Pieper, 1999). Fakat kurallara uyup uymaması o kişiye bir saygınlık kazandırmaz ve var olan saygınlığını elinden almaz. Oysa ahlak duygusu yüzünden kişi kendini ahlaki yasaya uymak zorunda hisseder. Bu zorlama, kişinin kendine ve diğer ahlaki araçlara karşı duyduğu saygının oluşturduğu bir zorlamadır (Özdemir, 2006). Eylemleri ve sözleri ile ahlaki yasaları çiğneyen insan bu davranışından dolayı cezalandırılmaz.

Ahlaki Bir Eylem Olarak Saygı

Bir eylemin ahlaki değerinin olabilmesi, eylemin ödev güdüsüyle yapılmasına bağlıdır (Paulhan, 1969). Öyle ki ödev yasaya saygıdan dolayı yapılan bir eylemdir. Bu eylem belirli bir yükümlülüğü içermektedir. Ancak böyle bir eylem ahlak yasasına saygıdan dolayı yapıldığı için ahlaki bir değere sahiptir. Yasaya saygı bireyin kendi isteminin bir sonucu olarak kabul ettiği bir durumdur. Kant'ın (2009) da belirttiği gibi "Saygının nesnesi yalnız ve yalnız yasadır, hem de kendi kendimize, üstelik kendi başımıza zorunlu imişçesine kabul ettiğimiz yasadır." Eylem yasaya uygun olabilir ama ahlaki bir eylem değil ise birey bu eylemi yapmaya çekinir. Eylemi yapabilmek için ahlaki dayanaklar arar. Eylemi kendi kendine ahlaki temellere dayandırmaya çalışır. Eylemi dayandırdığı temeller kendi saygınlığı ile ilgilidir. Fakat kendine saygısı olmayan insanın yaptığı eylemin ahlaki değerinin ahlak yasasına uygunluğu düşünülemez.

Kendine Saygı

İnsan dünyaya tek başına geldiği gibi tek başına gider (Yücel, 1993). Bu süre içerisinde kendini, kendinden daha iyi kimse tanıyamaz ve kendisiyle bütünleşir. İnsan kendi benliğinin farkına varan, yani benlik şuuruyla sahip tek varlıktır. Ahlaki şuur ve vicdan teşekkülü bakımından benlik şuuru önemlidir. İnsan kendini bir varlık olarak görmeli ve kendi kişiliğine saygı duymalıdır. Benlik şuuru sayesinde kendi kişiliğine tıpkı karşısında bir insan varmış gibi saygı duymalıdır (Güngör, 2000). Bilindiği gibi başkalarına saygılı davranmanın temeli kendine saygılı davranmaktan geçer. Bir bireyin kendine saygılı olmadığı ya da kendine saygı duymayacak şekilde eylemde bulunması o bireyin ahlaken değerli bir yaşam sürdürmediği söylemekle aynı anlamdadır.

Kendine saygı duyma, bireyin iç değerleri ile ilgili olan ahlaki ilişkileri olup, kişinin yaşam gereksinimidir (Maslow, 2001). Kişinin özünü tanıması ve ona saygı göstermesi gerekir. Kendine saygısı olan birey özünü yargımlarken tarafsız davranır (Foerster, 1993). Ama kimse özüne inmeye çalışmaz (Montaigne, 1983). Kendine saygı duygusu kendini beğenmişlik duygusu ile karıştırılmamalıdır. Kendine saygı duygusu, en temelde ahlaki bir aracı olan kişinin özgür biçimde eyleme değer verme ve eylemin sorumluluğunu üstlenme yeteneklerini içerirken; kendini beğenmişlik, kişinin kişisel özellikleri ve yeteneklerini içerir. Kendini beğenmişlik ahlaki bir değerlendirme içermemektedir (Özdemir, 2006). Kişiliğin en temel boyutlarından biri olan kendine saygı her zaman bilincinde olunmayan nazik, soyut, karmaşık bir olgudur ve bu yüzden insanlar özünü yargımlarken tüm alışverişlerinden daha çok aldanırlar (Foerster, 1993). Kısaca kendine saygı; kendini nasıl görüyorsun? Gördüğün seni beğeniyor musun? Beğenmiyor musun? sorularının yanıtlarıyla yakından ilişkilidir (Andre ve Lelord, 2007). Kendi kişiliğine saygı duymayan bir insanın başkalarına saygı göstermesi beklenmemelidir.

Özerkliğe Saygı

Kişinin özerk olabilmesi onun birey olabilmesine bağlıdır. Birey olan kişi, kendi karar ve eylemlerinin sonuçlarına katlanabilecek özerliğe sahiptir. Türkçedeki “özerklik” sözcüğü İngilizcede “Autonomy” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Autonomy sözcüğü gerçekte eski Yunanca kaynaklıdır ve “autos” ve “nomos” terimlerinin birleşmesinden meydana gelmiştir. “Autos” sözcüğü Türkçeye “kendi kendine”, “Nomos” sözcüğü de “kural” şeklinde çevrilebilir. Yani özerklik “dışarıdan bir müdahale olmaksızın kendi kuralını kendin belirlemek” gibi bir durumu dile getirmektedir (Aydın, 2003). Arapça “muhtar” kelimesinin karşılığı olarak kullanılan özerk; usu, iradesi tam ve yerinde olan istediği gibi hareket edebilen anlamında kullanılırken; özerklik muhtariyet anlamında kullanılmaktadır (Kök, 2005). İnsanların özerk olabilmesi, onlara sunulan yasalar çerçevesinde özgürlüklerini kullanmaları ile ilişkilidir.

İngiltere’de başlayıp Avrupa’da yayılan “Aydınlanma Çağı” hukuk ve özgürlük konularında yeni açılımlar sağlamıştır. Bu çağın önemli temsilcisi Locke bireyi ön plana çıkararak liberalist görüşün öncüsü olmuştur. Liberalizm ile insan birey haline gelmiş, birey merkeze oturtulmuş, tüm değer ve olgular bireye odaklanmıştır. İnsan usu ile kendisi için neyin yararlı, neyin zararlı olabileceğini belirleyebileceği, usu ile doğayı denetim altına alabileceği ve saygınlık yönünden herkesin eşit olduğu düşünceleri gündeme gelmiştir. Liberalist düşünürlerden Kant’ta bireye saygıyı, temel değer olarak kabul etmiştir (Kök, 2005). Görüldüğü gibi her hakkın kaynağı bireydir. Tek gerçek varlık insandır ve tüm haklar insandan kaynaklanmaktadır. Yasalar çerçevesinde insanın özerkliğine müdahale edilmemeli ve onun birey olmasının önü açılmalıdır.

Özerk birey kendi değer, inanç ve yaşam hedeflerini koruyarak, koşullara uygun, akılcı özgür eylem ve seçimde bulunabilir. Seçimi yaparken kararını şekillendiren, yönlendiren, baskılayan bir başka gücün etkisinden uzak kalabilir ve gerektiğinde bunlara karşı koyabilir. İşte özerk bireyin seçim sürecine, süreç sonrası verdiği karara ve verdiği kararın uygulanmasına saygı gösterilmesi özerkliğe saygı ilkesi olarak adlandırılır (Kök, 2005). Örneğin tıp alanında bireyin özerkliğine saygı gösterme ilkesinin doğrudan yansıması “Aydınlatılmış Onam” alma uygulamasıdır. Aydınlatılmış onam, hastanın kendisine uygulanacak tanı ve tedavi yöntemlerinin kapsamını, yararını, olası istenmeyen sonuçlarını, söz konusu yöntem seçeneği olabilecek öteki yöntemleri ve onların yapısal ve sonuçsal özelliklerini bilecek bu uygulamalara ilişkin kararları vermesidir (Oğuz, 2007).

Kişilere Saygı

İnsanlar arası münasebetlerin bir tarafında birey ve bireyin karşı tarafında diğerleri vardır. O halde kurulan ilişkilerden her iki tarafın da memnun olması ancak karşılıklı saygı çerçevesinde gerçekleşir. Saygıdan yoksun ilişkiler insanı bir arada tutmadığı gibi birbirinden uzaklaştırır (Güngör, 2000). İnsanın ussal aklını kullanması bir arada yaşamak için gerekli sorumluluk duygusu ile tüm yaşayan canlılar içerisinde insan, en fazla saygı görmeye layık en üstün varlıktır (Aydın, 2002). Nitekim insanı; insan olduğu için sevmek, saymak gerekir. Bu saygıda sadece insan oldukları için eşit ölçüde tüm insanların birbirine karşı borçlu olduğu bir şeydir. Bu bağlamda kişinin sahip olduğu yetenekleri, statüsü ve benzerleri saygınlık konusu olamaz. Bunlar hayranlık uyandıran niteliklerdir. Ama bunlar sırf insan olma açısından ele alınan ahlaki değerleri yansıtmazlar. Saygı tüm insanların ortak olarak sahip oldukları bir duygudur. Aksine bir bireyi diğerinden ayıran bir nitelik değildir. Tüm ussal varlıkların saygı görmek açısından eşit olmaları demek bireye her konuda eşit davranılması demek değildir. Kişiler bazı nitelikleri ve yararlılıkları nedeniyle farklı biçimde değerlendirilebilir. Saygı bireylerin kazanmaları gereken ve yahut kazanma başarısı göstermeleri sebebiyle elde ettikleri bir şey değildir (Özdemir, 2006).

Kişilere saygı göstermek onlardan korkma ve çekinme gibi eylemler değildir. Bireyi olduğu gibi görebilme yetisini onu özgün bireyselliği içerisinde fark edebilmeyi ifade eder (Fromm, 1981). Birey özgün bireyselliği ile inandığı ahlaki değerleri yaşamına yansıtabilir (Cüceloğlu, 2002) ve değerler onu insan yapan nitelikler haline gelebilir. Yaşamın altın kuralı olarak “birey başkalarından saygı bekliyorsa, önce onlara saygı göstermelidir.” ifadesine sınıksız sarılmalıdır (D’assailly, 1967; Littauers, 2005). Her birey için önce kendisi sonra da başkalarıyla yaşamak söz konusudur. Şayet birey kendi yaşamına saygı duyuyor ve bunu başkalarından da bekliyorsa, başkalarının da yaşantısına kendi yaşantısı gibi saygı göstermek ve gösterilmesini sağlamak zorundadır. Esasında son dönemlerde kişiler arası saygıda “Ne ekersen onu biçersin” temel düstur olmuştur. Başkalarına saygı duymak veya saygılı davranmak onlardan da saygı görmenin temel şartıdır.

Saygının Kültür ile İlişkisi

Dünyanın neresinde olursa olsun her insan belli bir grubun üyesi olarak doğar, yaşar ve ölür. Söz konusu gruplar ister büyük, isterse küçük olsun bütün grupların ortak özelliği insanların tek başına değil birlikte yaşamalarıdır (Well, 1984). İnsan zorunlu olmadıkça tek başına yaşayamaz. Gerçekte tek başına yaşayan fert yoktur ve hiçbir zaman olmamıştır. Ancak batıda tek başına yaşayan insana örnek olmak üzere verilen Robinson ve doğuda İbniTufeyl’in Hay-İbni-Yaksan’ı ıssız bir adada insansız bir muhitte tasvir edildikleri halde hiçbir vakit kendi içlerinde yaşayan insanlık duygusundan ve insanlardan tamamıyla uzak kalmamışlardır (Yücel, 1993).

Bireyin içinde yaşadığı grubun kendine özgü bir kültürü vardır (Moorhead ve Griffin, 1995). “Kültür; bilim anlamında uygarlık, beşeri anlamda eğitim sürecinin ürünü, estetik anlamda güzel sanatlar, maddi ve biyolojik anlamda ise üretme, tarım, ekim, çoğalma ve yetişmedir” (Güvenç, 1984). Kısaca kültür bilerek veya farkında olmadan insanlardan öğrenilenlerdir. Özellikle sosyalizasyon yoluyla aktarılan bilgi birikimi ve bütünleştirilmiş davranış örüntüleridir (Luthans, 1989). Bu yönüyle kültür sürekli değişim içindedir (Morgan, 1998). Bu durum kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasının bir sonucudur. Bu yüzden de saygı ölçütleri kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir (Tarhan, 2006). 50 yıl önceki bir kültürdeki saygı ölçütleri ile şu andaki saygı ölçütleri farklılık gösterir. Bu farklılık gerek örgütlerin, gerekse ülkelerin kültürlerinde görülebilmektedir (Tosi, Rizzo ve Carroll, 1996; Kırıl, 2008; Toytok, 2014). Toplumun en küçük yapı taşı olan ailede bile bu durum gözlenebilir. Nitekim küçük kardeş büyüğe, anneye, babaya hepsi birden büyük anne ve büyük babaya aile içerisinde bir saygı vücuda getirirler (Yücel, 1993).

Kişilerin içinde bulunduğu toplumun değerlerine göre saygı göstermeleri farklılaşabilir.Örneğin; Türk kültüründe yaşlılara saygı göstermek önemsenirken, başka kültürlerde önemsenmeyebilir. Yine söz konusu kültürde yardımlaşmak, ihtiyacı olana bağışta bulunmak çok önemli iken, başka kültürlerde bu durum kişiliğe yapılmış saygısızlık olarak kabul edilebilir (Tarhan, 2006). Türk kültüründe gençlerin yaşlılar karşısında bacak bacak üstüne atıp oturması, bir büyüğü ya da öğretmeni geçerken oturduğu yerden toparlanıp selam vermemesi bazı bölgelerde saygısızlık olarak kabul edilirken, bazı bölgelerde bir şey ifade etmeyebilmektedir. Yaşayan insanın dışında ölen kimseye de saygı farklılık gösterebilmektedir. Türkiye’de İslam dinine inanarak yaşamış ve vefat etmiş birinin naaşı en kısa zamanda gerekli işlemlerin (yıkama, kefenleme, cenaze namazı) tamamlanmasının ardından toprağa verilmesi ile son bulmaktadır. Oysa eski Yunanistan’da ölen kişi uygun bir cenaze töreniyle gömülmemişse resmen ölmüş sayılmamıştır. Cenaze törenini geciktirmek ceset (ölü) statüsünden yoksun bırakıldığı için büyük bir ayıp ve saygısızlık olarak kabul edilmiştir (Wells, 1984). Görüldüğü gibi saygı ölçütlerini bu gibi kültürel farklılıkları göz önünde bulundurup, harmanlayarak

yeniden düzenlemek, yitip gitmesine göz yummaktan daha uygun olabilir. Bu nedenle saygıyı içinde bulunan duruma göre ele almak gerebilir.

Sonuç

Her insan tek başına bir evrendir ve onu keşfetmek oldukça zordur. Sürekli değişim halinde olduğu için nelere, nasıl, ne şekilde ve nereye kadar saygı gösterilmesi gerektiği değişebilir. Değişmeyecek tek şey insana, insan olmasından dolayı verilmesi gereken saygıdır. Bununla birlikte insanoğlu saygı görmek istiyorsa öncelikle kendinin başkasından bunu beklemesinden ziyade başkasına saygı göstererek buna vesile olması gerekmektedir. İnsanların bunu bilerek hareket etmesi ve kendine yapılmasını istemediği bir tutumu ya da davranışı bir başkası sergilemesi noktasında titiz davranması gerekmektedir. Aksi halde yediden yetmişe herkes birbirinden bu evrensel etik değerini göstermesini beklerken; bu etik değer insanoğlunun zihnine hapis olup, zamanla yok olacaktır. Oysa saygı toplumsal yaşamın anahtarıdır. Bu anahtarı kaybetmemek gerekmektedir. Bu nedenle insanlık elindeki anahtara sahip çıkmalıdır. Temelinde ölçü ve dikkat olmayan davranışlarının insanlara zarar verebileceği göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

- Andre, C. ve Lelord, F. (2007). *Kendine saygı*. <http://www.iletisim.com.tr/iletisim/book.aspx?bid=789> adresinden 25 Ekim 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, E. (2003). Tıp etiğinde hasta özerkliğine saygı ilkesi. *Erciyes Tıp Dergisi*.25 (2). 92–97.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- D’assailly, G. (1967). *Günlük yaşamımızda saygı kuralları*. (Çev. M. Öney). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Foerster, F. W. (1993). *İnsanlık tarihi yayınları*. (Çev.M. Hekimoğlu). Ankara: Gün Matbaacılık Lt.Şti.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul:Özenen Matbaası.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kant, I. (2009). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (Çev.: İ. Kuçuradi). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kıral, E. (2008). *Örgüt mecazları: Kültür olarak örgütler* (Ed. A. Balcı), Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kök, A. N. (2005). *İnsan hakları ve biyotıp sözleşmesine göre aydınlatma ve rıza*. http://www.aka.der.info/KHUKA/2005_kasim/6.pdf adresinden 23.01.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Littauer, F. and Littauer, M (2005). *Kişilik bulmacası*. (Çev. H. B. Çelik). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kitap Matbaacılık.
- Montaigne, M. (1983). *Denemeler*. (Çev. S. Eyüpoğlu). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Moorhead, G. ve Griffin, R. (1995). *Organization behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgütsel teoride metafor*. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Oğuz, N.Y.(2007). *Tıp etiği açısından aydınlatılmış onam*. http://www.medicine.ankara.edu.tr/basic_medical/deontology/Etkinlikler/Y%20Oguz-1.pdf adresinden 23.01.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Özdemir, G. (2006). *Kant ahlakında saygı kavramı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sistemik Felsefe ve Mantık Anabilim Dalı. Ankara.
- Paulhan, F. (1969). *Ahlakın ahlaksızlığı*. (Çev.M. N. Ecer). İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (Çev.V. Ataman-G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Tarhan, N. (2006). *Makul çözüm aile içi iletişim rehberi*. İstanbul : Timaş Yayınları.
- Tosi, L. H., Rizzo, R. J. and Carroll, J. S. (1996). *Managing organizational behavior*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi (Düzce ili örneği)*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yücel, H. A. (1993). *Kültür Bakanlığı Yayınları Türk Klasikleri Dizisi/27*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Wells, C. (1984). *Sosyal antropoloji açısından insan ve dünyası*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

The Teachers' View About the Effects of Online Learning Communities on Professional Development

Gürkan SARIDAŞ², Levent DENİZ³

Özet

Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin incelenmesi amaçtır. Bu amaç doğrultusunda Denizli ili Merkezefendi ilçesinde görev yapan ve çevrimiçi ortamlarda hareketlilik gösteren 287 öğretmene kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmış, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle görüşülmüş ve görüşme sonuçları betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiştir.

Öğretmenler bu toplulukların mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve bu katkının ise çeşitli bilgi ve becerileri eğitim ortamına aktarma noktasında olduğunu dile getirmişlerdir. Topluluk içinde yayılan bilginin doğruluğu öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların başında gelirken, bilgiye hızlı ulaşım bu toplulukların en büyük kolaylaştırıcı etkisidir. Öğretmenler, yeni bilgiye olan ihtiyaçlarını karşılamak için bu topluluklarda yer almış ve diğer öğretmenlerin de bu topluluklara katılmaları yönünde bir beklentiye sahiptir. Çevrimiçi ortamların üstün yönünü hızlı erişim olarak belirlerken, toplulukların daha yenilikçi olması yönünde geliştirilmelerini dile getirmişlerdir. Geleneksel öğrenme toplulukları ile karşılaştırdıklarında ise çevrimiçi öğrenme topluluklarını bilgi ve uygulamalara ulaşma noktasında daha hızlı bulmuşlardır.

Bulgularda informal bir şekilde öğretmenler tarafından oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluklarının olumlu yönde mesleki gelişime katkısı olduğu ortaya çıkmış ve öğretmenlerin kendi bilgi, beceri, deneyim, tutum gibi davranışlarını geliştirmede bu topluluklardan faydalandıkları gözlenmiştir. Bu fayda sağlama durumu ise en çok hızla değişen öğretim yöntem ve teknikleri ve öğrenci merkezli uygulamalarda gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Mesleki gelişim, çevrimiçi öğrenme toplulukları, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenme ortamları

Abstract

The purpose of this study, is examining the effects of the self - created online learning communities, to the professional development of the teachers who created them. For this purpose, 287 teachers who had been working in Denizli province and who had mobility in online environment were reached by the usage of snowball sampling method; semi - structured interview technique was applied and interview results were analyzed by using descriptive analysis approach.

Teachers benefited from most of the teaching methods and techniques related to their specific areas; and in general vocational sense, the accuracy of the information disseminated in the communities, was at the forefront of the difficulties faced by teachers; on the other hand, the easy and rapid access to the information was the greatest facilitating effect of these communities.

Research findings, it has been found that online learning communities created by teachers in informal forms have been contributing positively to the professional development and it has been observed that teachers benefit from these communities on the point of developing their own knowledge, skills, experience and attitudes. This situation has been observed especially in student-centered practices and in the teaching methods and techniques, which have been rapidly changing.

Gönderim Tarihi: 11 Nisan 2018

Kabul Tarihi: 29 Nisan 2018

¹ Bu makale aynı isimle EYFOR 8'de (19-21 Ekim 2017, Ankara) bildiri olarak sunulmuştur.

² Milli Eğitim Bakanlığı, theapeiron@gmail.com

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ldeniz@marmara.edu.tr

Keywords: *Professionall development, online learning communities, online learning, online learning environment*

Giriş

Mesleki gelişim, öğretmenin hizmet öncesi eğitimi ile başlayan ve mesleki hayatı boyunca süren, öğretmeni yaşam boyu öğrenen birey özelliği kazandıran, öğretmenin kapasitesini artırmaya, bilgi, beceri ve davranışlarında değişiklik oluşturmaya yönelik etkinliklerin oluşturduğu süreçtir (Özer, 2008). Mesleki gelişim, öğretmenin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurması ve gelişmelerden haberdar olarak bu gelişmeleri uygulaması ile doğrudan ilgilidir. Mesleki gelişim etkinlikleri, etkili bir mesleki gelişim süreci için iyi yapılandırılmış, zamansal açıdan iyi organize edilmiş, açıkça odaklanmış ve doğrudan amaçlanmış olmalıdır. Mesleki gelişim sürecinde, okulun ve toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenebileceği gibi öğretmenin ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (İlğan, 2013). Mesleki gelişim okulda gerçekleştirildiğinde “Okul Temelli Mesleki Gelişim” olarak isimlendirilirken, okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleri ise “Okul Dışı Mesleki Gelişim” olarak isimlendirilmektedir. Mesleki gelişim süreci için mesleki gelişimin gerçekleştiği yerin durumu imkânlar doğrultusunda önem kazanmaktadır. Mesleki gelişim, uzun bir süreç olduğu için gerek okulun gerekse öğretmenin maddi ve manevi imkânları önemlidir. Bu imkânlar ise mesleki gelişim çalışmalarının çeşitlenmesine neden olmuştur.

Öğretmenler, sürekli bir şekilde çeşitli yaş grupları ve çeşitli öğrencilerle birlikte eğitim ortamlarında birlikte olmaktadır. Bu çeşitlilik sadece cinsiyet, yaş gibi özelliklerle olmamakla birlikte sosyo-ekonomik durumları da içermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile çeşitli yaklaşımlar ortaya koyması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu durum öğretmenin mesleki gelişimin sürekliliğinin de gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde mesleki gelişim çalışmaları öğretmenler için eğitim öğretim yılı başında ve sonunda zorunlu, eğitim öğretim yılı içerisinde ise isteğe bağlı olarak yürütülmektedir. Eğitim öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının büyük bir bölümü merkezi yönetim tarafından belirlenmekte diğer kısımlar ise okul yönetimine bırakılmaktadır. Bu tür etkinlikler okul temelli mesleki gelişim olarak adlandırılmaktadır. Okul temelli mesleki gelişim, okul içinde öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Seferoğlu, 2009). MEB, 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan proje gereğince, pilot okullarda Okul temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır. Bu çalışma kapsamında mesleki gelişimi özel alan yeterlikleri ve genel mesleki yeterlikler olarak iki gruba ayırarak belli ölçütler getirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Okul temelli mesleki gelişim çalışmaları, okullarda kurs veya seminer ağırlıklı olarak devam etmekte ve bu tür çalışmaların faydası görülememektedir. Bununla birlikte mesleki gelişim çalışmaları oldukça çeşitli modeller bulunmaktadır. Bunlar; rehberli bireysel gelişim modeli, gözlem/değerlendirme modeli, geliştirme/iletme sürecine katılım modeli, kurs/seminer modeli, araştırma-inceleme modeli, çalışma grupları modeli, danışmanlık modeli şeklindedir. Buna rağmen merkezi yönetim tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler, öğretmenler tarafından heyecanlı bir şekilde karşılanmamakta ve sonucunda da yeterli gelişim sağlanamamaktadır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Ülkemizde yapılan birçok araştırmada da benzeri sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalara göre hizmetiçi eğitim programlarının amaçları öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamamaktadır (Baskan 2001, Tamer 1999; akt. Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Hizmetiçi eğitim kapsam ve içeriğinin de bu gereksinimi karşılamadığı belirtilmektedir (Uçar ve İpek, 2005). Bununla birlikte öğretmenlerden görüş alınarak hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ersoy, 1996). Okul içindeki iş birliğinin önemi ile ilgili olarak mesleki gelişim çalışmaları etkililik gösterebilmektedir. Fakat öğretmenler, okul yönetiminin bu çalışmaları desteklemediğini düşünmektedir (Çınkır ve Çetin, 2010). Okul müdürleri tarafından belirlenen hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin ihtiyacını karşılamadığı bu nedenle öğretmenlerin, özellikle meslekteki 10. yılından sonra mesleki gelişim konularına yöneldiğini ve

hizmetiçi eğitim arayışına girdiği gözlenmektedir (Budak ve Demirel, 2003). Bu nedenle öğretmenler kendi zümre veya meslektaşları ile çeşitli ortamlarda çeşitli öğrenme toplulukları oluşturmuşlardır.

Günümüz sistem yaklaşımına göre; ortaya çıkan problemler bir kişinin üstesinden gelebileceği kadar hafif değildir. Bu durum ise çeşitli kurum veya kuruluşlarda topluluk, takım, ekip olma fikrini doğurmuştur. Çünkü topluluğun bütüncül gücü, topluluğu oluşturan bireylerin güçlerinin toplam gücünden fazladır. Eğitimde de aynı sistem düşüncesi uygulanmaktadır. Bu nedenle okullarda çeşitli topluluklar oluşturulmaktadır. Bu topluluklara zümre kurulu, şube öğretmenler kurulu, okul gelişim yönetim ekibi, strateji geliştirme kurulu ve okul müdürlüğü inisiyatifinde kurulan çeşitli topluluklar örnek olarak verilebilir. Okullarda profesyonel öğrenme toplulukları olarak takımların kurulması öğrenme fırsatlarının yakalanması bakımından önemli bir noktadır. Takımlar, haftalık toplantılarını yaparak gelişimlerini inceleme, problemleri çözüme ve fikirlerini paylaşma gibi etkinliklerde bulunurlar. Aynı zamanda gelecek planlamalarını da yaparak deneyimlerini geliştirirler (Hill ve Crêvola, 2005). Bu görüşmeler, topluluğun sorumluluk alanı ile ilgili okulda oluşabilecek sorunlara yönelik önleyici tedbirler alınması amacıyla yapılmaktadır.

Profesyonel öğrenme toplulukları olarak takımlar incelendiğinde takımların bilinç oluşturma döngülerinin bilinmesi de önemlidir. Takımın profesyonel olarak etkililiğinin planlanan düzeyde gerçekleşmesi dört aşamada gerçekleşir. Bunlar Başaran'a göre (2004, s.295) kurulma, fırtına, düzgüleştirme ve edim elde etmedir.

“Kurulma aşamasında topluluk üyeleri arasında iş bölümü ve görev paylaşımı yapılır. Ortak bir vizyon geliştirilmesi ile birlikte hedefler belirlenir. Okulda oluşturulan bu topluluklar okul vizyonu doğrultusunda stratejik plan çerçevesinde yapılması gereken görevleri arkadaşları ile paylaşarak bir bütün oluştururlar.

Fırtına aşamasında her üyenin bireysel ve üyeler arası çatışmalarının çok olması yüzünden ortaya çıkan çatışmaların olduğu dönemdir. Bu noktada gerek zümre başkanının gerekse okul müdürünün süreci iyi yöneterek kişilerin çözüm ve öneri getirmesini sağlamalıdır. Topluluk içindeki bu süreçte topluluğu bir araya getiren kişinin çatışma çözüm becerilerine hâkim olması önemlidir.

Düzgüleştirme aşamasında bireysel ve ikili çatışmalar durulur ve işbirliği gelişmeye başlar. Öğretmenlerin gerçek bir profesyonel öğrenme topluluğu oluşturduğu aşama bu aşamadır. Bu aşamada bilgi topluluk içinde dağılarak çeşitli alanlara transfer edilebileceği gibi yeni bilgilerin ortaya çıkmasını da sağlar. Bu aşamada topluluk halinde öğrenme gerçekleşir.

Edime ulaşma aşamasında takımı oluşturan üyeler planlanan görev ve hedefleri gerçekleştirirler. Bu durum topluluk üyelerinin içsel ve dışsal güdülenmesine neden olur. Sonuç olarak öğretmenler gerek özel alan gerekse mesleki alan yeterlikleri ile ilgili birçok kazanım elde etmiş olurlar.”

Bu kapsamda takım içindeki bu bilgi akışına eklenen sosyal öğrenme ile birlikte bireysel öğrenme takım halinde öğrenmeye döner. O halde öğrenme bireysel olarak ezberlenen bilgi olmaktan çıkar ve takım bireyleri tarafından üretilen, çözümlenen, kazanılan ve yayılan bilgi haline gelir. Okullarda da oluşturulan bu profesyonel öğrenme toplulukları okulun imkânları doğrultusunda okul kültürü ile doğrudan ilgili olarak toplanırlar. Öğrenmenin gerçekleşmesi, topluluk içinde yayılması ve öğretmenin sınıfına taşınabilmesi için öğretmenin istekliliği, çalışmanın kullanılabilirliği ve okul yönetimin desteği etkin rol oynamaktadır.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kontrollü olarak yürütülen mesleki gelişim çalışmaları seminer, kurs, çalıştay, atölye olarak devam etmektedir ve bu çalışmaların çıktıları değerlendirilerek

diğer çalışmalar planlanmaktadır. Son zamanlarda MEB'in gerçekleştirdiği uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarda da öğretmenler uzaktan eğitim olanaklarını kullanarak mesleki gelişim çalışmalarını devam ettirmektedir. Bunun dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından da mesleki gelişim çalışmaları düzenlenmekte, kurum veya kuruluşun kontrolü altında mesleki gelişim süreçleri yönetilmektedir. Bu tür bakanlık veya kuruluşların kontrolü altındaki mesleki gelişim çalışmalarına katılan bireylerin dışında kontrolsüz bir şekilde gelişen ve ilerleyen mesleki gelişim toplulukları da bulunmaktadır. Bu topluluklar çeşitli kişilerin veya takımların bireysel girişimleri ile ortaya çıkmış ve belli bir ilerleme kaydetmiş girişimlerdir. Çevrimiçi olarak bir araya gelen öğretmenler de bu tür kontrolsüz topluluklara örnek verilebilir.

Değişen ve gelişen teknolojik çalışmalar nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları da çeşitlilik göstermiştir. Öğretmenin sahip olduğu imkânlar doğrultusunda sürekliliğini sağlamaya çalıştığı mesleki gelişim süreci çevrimiçi ortamlara doğru yönelim göstermiştir. Çevrimiçi topluluklar ağlar üzerinde çeşitli amaçlarla bir araya gelirler. Belirli bir internet ağı üzerinde öğrenme amacıyla toplanan topluluklar ise çevrimiçi öğrenme topluluklarını oluşturur (Bell, 2005). Web 2.0 ile birlikte öğrenme kavramı da çevrimiçi öğrenme topluluklarına göre yeniden şekillenmiştir. Öğrenme Yönetim Sistemleri [Learning Management Systems (LMS)] ile birlikte tek yönlü veya etkileşimli kurslar ile öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Bu kapsamda bu ağların devamı ile ilgili en önemli unsur toplulukların oluşmasıdır. Öğrenme ortamı tasarımcısının da öğrenmenin gerçekleşmesi ve topluluğun sürekliliğinin sağlanması konusunda önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Palloff ve Pratt 1999; akt. Aydın, 2002).

Çevrimiçi öğrenme toplulukları, diğer topluluklara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık ise öğrencinin de aynı zamanda öğretici olmasından kaynaklı öğrenenlerin birbirinin öğrenmesini desteklemeye yönelik istekliliğidir (Wilson ve Ryder, 1998). Bu durum ise öğrenenleri belli bir amaç etrafında birbirine bağlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme toplulukları çeşitli ağlar üzerinde çeşitli yazılımlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu yazılımlar sosyal yazılımlar, web günlükleri, wiki, RSS, podcast, ve diğer internet siteleri şeklinde gruplanabilir. Sosyal yazılımlar, bireylerin kendi içeriklerini ürettikleri ve diğer bireylerin içeriklerini geliştirebildikleri yazılımlardır. Web günlükleri (blog), bireylerin kişisel düşünceleri ile birlikte içerik ürettikleri yazılımlardır. Wiki, çeşitli toplulukların ansiklopedik bilgi ürettiklerileri ve diğer bireylerin bilgilerini güncelleyebildikleri yazılımlardır. RSS ve podcast ise kullanıcı içeriklerini düzenleyen ve zenginleştiren yazılımlardır (Styles, 2006). Diğer internet siteleri ise statik web olarak adlandırılan bilginin barındırıldığı sitelerdir.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarına şu şekilde örnekler verilebilir: Facebook (www.facebook.com) grupları aracılığı ile öğretmenler kendi içeriklerini üretip, diğer kullanıcıların içeriklerine erişebildikleri gibi aynı zamanda sayfalar (Facebook Pages) aracılığı ile sayfa yöneticisinin içeriğine de ulaşabilmektedir. Twitter (www.twitter.com) üzerinden belli bir etiket (#hashtag) etrafında bir araya gelen öğretmenler belli zaman dilimlerinde topluluk oluşturarak kendi görüşlerini paylaşabilmekte, diğer öğretmenlerin veya kişilerin görüşlerine erişebilmektedir. Web günlükleri ile öğretmenler kendi ürettikleri veya güncelledikleri çeşitli etkinlikleri kendi topluluğu ile paylaşabilmektedir. Vikipedi (www.wikipedia.com) üzerinden sadece öğretmenler olmamakla birlikte bireyler çeşitli ansiklopedik bilgileri ekleyebilmekte veya güncelleyebilmektedir. RSS ile yazı temelli, podcast ile ses temelli akışlara ulaşılabilir ve birçok akış kolaylıkla takip edilebilir. Bunların dışında öğrenme topluluğu oluşturulan çeşitli yazılımlar da mevcuttur. Uzaktan eğitim yazılımları bunların en başında gelmektedir. Bu yazılımlar (ör: <http://uzem.eba.gov.tr>) aracılığı ile bireyler çeşitli bilgilere ulaşabilmektedir. Forumlar ise öğrenme topluluğu oluşturmanın diğer bir yoludur. Forumlar (ör: <http://forum.tubitak.gov.tr>) aracılığı ile bireyler birbirlerinin öğrenmelerini desteklemektedir. Öğretmenler, güncel mobil uygulamalar üzerinden de öğrenme toplulukları oluşturmaktadır. Örneğin Whatsapp (www.whatsapp.com) uygulaması ile çevrelerindeki kişileri Whatsapp grubuna ekleyerek gruptaki kişilerin birbirlerinin öğrenmesini desteklemesi sağlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi oluşturulan bu topluluklar ile ilgili net bilgilerin bulunmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılacak betimsel analizler bu bilgi eksikliğinin giderilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca bu toplulukların öğretmenler üzerindeki etkisiyle ilgili yapılmış çalışmaya da rastlanılmamıştır. Çeşitli içerikler üreten veya üretilmiş içeriklere ulaşabilen öğretmenler bu topluluklar vasıtasıyla elde ettikleri bilgileri okullarında, sınıflarında uygulamaktadırlar. Bu toplulukların amaçları çerçevesinde paylaşılan içeriklerin kontrolü de sadece topluluktaki öğretmenler tarafından yapılmakta, bilimsel araştırmalarla irdelenmemektedir. Öğretmenler, çeşitli çevrimiçi ortamlarda topluluklara dâhil olabilmekte ve dâhil oldukları topluluk içindeki bilgiyi doğrudan veya kendi sınıfına uyarlayarak alabilmektedir. Bunun yanında öğretmenler çeşitli mesleki gelişim konularında da bu topluluklarda içerik paylaşımında bulunabilmektedirler. Bu paylaşımların diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki ettiği düşünülmektedir. Bu etki genel mesleki gelişim yeterlikleri kapsamında olduğu gibi özel alan yeterlikleri çerçevesinde de yapılabilmektedir.

Buna rağmen alanyazında bu konuda büyük bir boşluk bulunmaktadır. Bu boşluğun giderilmesine katkıda bulunma amacını taşıyan bu çalışmanın ana problemi, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki hareketliliğinin ve bu yönelimlerinin mesleki gelişimlerine etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı; çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarının mesleki gelişime etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarında öğretmenlerin çevrimiçi hareketlilikleri nasıldır?
- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme toplulukları özel alan veya genel mesleki yeterliklerin hangi boyutuna etki etmektedir?
- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarında öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında karşılaştıkları zorluklar ve kolaylaştırıcı etkiler nelerdir?
- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi konusunda öğretmen beklentileri, ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama konusunda karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarının mesleki gelişime etkisi konusunda çevrimiçi toplulukların üstün, güçlü, zayıf yönleri ve geliştirilmesi gereken noktaları nelerdir?
- Çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarının mesleki gelişime etkisi konusunda çevrimiçi topluluklarda yer almayan öğretmenlere yönelik görüşleri ve önerileri nelerdir?
- Çevrimiçi öğrenme toplulukları ile geleneksel öğrenme topluluklarının karşılaştırılmasında öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma çevrimiçi ortamlarda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin hangi noktalarda yoğunlaştığı, karşılaştıkları zorluklar, bu toplulukların kolaylaştırıcı etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda çok yönlü ve derinlemesine bilgilere erişmek amaçlandığından araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) araştırma deseninin, araştırmanın yaklaşımını ve yaklaşımın tutarlı olmasına rehberlik ettiğini belirtmekte ve olgubilim desenini de derinlemesine ve ayrıntılı olarak olgulara odaklandığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişimleri üzerine etkisine yönelik görüşleri üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmen görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenecektir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, önceden hazırladığı görüşme formuna bağlı kalarak, ek sorular sorma esnekliği ile hareket edebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005;119).

Evren Örnekleme

Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konu ile ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz” (Patton 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecek, belirli bir süre sonra belirli isimler öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, önceden hazırladığı görüşme formuna bağlı kalarak ek sorular sorma esnekliği ile hareket edebilmektedir. Bu tür görüşmelerde kayıt cihazları kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınır. Bu nedenle görüşmelere katılımcı bulmak zordur. Görüşmeyi kabul eden kişiler örnekleme grubunu oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Belirtilen örnekleme tekniğiyle 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan 287 öğretmen ulaşılmış ve ulaşılan bu öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin çeşitli demografik dağılımlar Tablo 1. ile Tablo 5. arasında verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	121	42.2
	Erkek	166	57.8
Toplam		287	100.0

Tablo 1.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 121'i (%42.2'si) kadın, 166'sı (%57.8'i) erkek olmak üzere toplam 287 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

Değişken	Gruplar	n	%
Yaş	23-27	52	18.1
	28-32	57	19.8
	33-37	70	24.4
	38-42	60	20.9
	43 ve üstü	48	16.7
Toplam		287	100.0

Tablo 2.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 52'si (%18.1'i) 23-27 yaş aralığında, 57'si (%19.8'i) 28-32 yaş aralığında, 70'i (%24.4'ü) 33-37 yaş aralığında, 60'ı (%20.9'u) 38-42 yaş aralığında ve 48'i (%16.7'si) 42 yaşından büyük olmak üzere toplam 287 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kıdem Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Kıdem	0-4 Yıl	54	18.8
	5-10 Yıl	60	20.9
	11-15 Yıl	74	25.8
	16-20 Yıl	51	17.8
	21 Yıl ve üstü	48	16.7
Toplam		287	100.0

Tablo 3.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 54'ü (%18.8'i) 0-4 yıl arası kıdeme, 60'ı (%20.9'u) 5-10 yıl arası kıdeme, 74'ü (%25.8'i) 11-15 yıl arası kıdeme, 51'i (%17.8'i) 16-20 yıl arası kıdeme ve 48'i (%16.7'si) 20 yıldan fazla kıdeme sahip olmak üzere toplam 287 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 4 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	n	%
Öğrenim Düzeyi	Lisans	264	92
	Yüksek Lisans	19	6.6
	Doktora	4	1.4
Toplam		287	100.0

Tablo 4.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 264'ü (%92'si) lisans, 19'u (%6.6'sı) yüksek lisans, 4'ü (1.4'ü) doktora öğrenim düzeyine sahip olmak üzere toplam 287 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okul Seviyesi Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	n	%
Okul Seviyesi	Okul Öncesi	9	3.1
	İlkokul	73	25.4
	Ortaokul	171	59.6
	Lise	34	11.8
Toplam		287	100.0

Tablo 5.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 9'u (%3.1'i) okul öncesi, 73'ü (%25.4'ü) ilkokul, 171'i (59.6'sı) ortaokul ve 34'ü (%11.8'i) lise düzeyinde görev yapmak üzere toplam 287 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, önceden hazırladığı görüşme formuna bağlı kalarak ek sorular sorma esnekliği ile hareket edebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri toplama aracının oluşturulması esnasında ilgili alanyazın incelenmiş ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak taslak görüşme formu oluşturulmuş ve iki kişi ile deneme görüşme gerçekleştirilmiştir. Deneme görüşme sonucunda iki soruya ait cevapların tam olarak amaçları kapsamadığı düşünülerek değiştirilmiş, bir soru ise tamamen kaldırılmıştır. Son halini alan görüşme formu tekrar iki kişi üzerinde uygulanmış ve elde edilen cevaplar ile araştırmanın amacı karşılaştırılmıştır.

Görüşme formu toplam 15 sorudan oluşmuştur. Görüşme sorularından önce katılımcıların hakkında kişisel bilgileri sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenin çevrimiçi öğrenme topluluklarından hangilerini kullandığına, bu topluluklarda nasıl bir etkileşim içinde olduğuna, topluluğa dahil olma nedeni ile birlikte mesleki gelişime nasıl katkı sağladığına, bu toplulukların kolaylaştırıcı etkileri ile karşılaştıkları zorluklara, topluluktan beklentilerine ve geleneksel öğrenme toplulukları ile ilgili sahip oldukları bilgiler kapsamında karşılaştırmalarına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu kapsamda uygun görülen görüşme formu EK-1'de verilmiştir.

Veri Analizi

Olgubilim deseninde nitel veri analizi için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir. Betimsel analiz, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmeler öncesi kuramsal yapı ve örnek görüşmeler göz önünde bulundurularak sorulara yönelik çeşitli çerçeveler oluşturulmuştur. Bu çerçeveler görüşmeler ile birlikte geliştirilecek ve düzenlenecek şekilde kaydedilmiştir. Önceden oluşturulan çerçeveler Microsoft Office Word programı ile saklanmış ve genel bir yapı oluşturulmuştur. Bunun amacı önceden belirlenmiş kuramsal yapı içerisinde görüşme sorularını değerlendirmektir. Kuramsal yapı içerisinde genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur.

Görüşme sonrasında vakit kaybetmeden yazıya aktarılan notlardan Microsoft Office Word programı yardımı ile çerçeve dahilinde veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi esnasında bazı verilerin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Görüşmeler esnasında elde edilen verilerden alıntı yapılacak veriler belirlenmiş ve işaretlenmiştir.

Daha önce kuramsal yapı göz önünde bulundurularak oluşturulan çerçevelere yönelik elde edilen veriler düzenlendikten sonra bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanması öğretmen görüşleri ile desteklenerek daha güvenilir bir çalışmanın ortaya çıkması sağlanmıştır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisinin açıklanması veya farklı olgularla karşılaştırılması amacıyla bulgular özenle yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler kısa kodlara dönüştürülmüştür. Erkek öğretmenler (E), kadın öğretmenler (K), okul öncesi öğretmeni (A), ilkokul öğretmeni (İ), ortaokul öğretmeni (O) ve lise öğretmeni (L) şeklinde kodlanmıştır. Bunun yanında öğretmenlere sıra numaraları da verilmiştir. Böylece her görüşme formu için benzersiz bir kod oluşmuştur. Örneğin görüşülen 17. öğretmen KI-17 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama görüşülen kişinin kadın, ilkokul öğretmeni ve görüşmedeki 17. öğretmen olduğunu göstermektedir.

Bulgular

1. Çevrimiçi Ortamda Hareketlilik Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çevrimiçi ortamdaki hareketlilik kavramı çevrimiçi katılım ile ilgilidir. Kişinin, içerikle veya kişilerle girdikleri etkileşim burada belirttiğimiz hareketlilik kavramını açıklamaktadır. Kişinin çevrimiçi öğrenme topluluğunda diğer öğrenenler ile ilişkisini, topluluğun bir parçası haline gelmesini, aktivitelerini ve içerikle etkileşimini hareketlilik kavramı ile tanımlamaya çalışılmıştır

“Çevrimiçi öğretmen topluluklarından en çok hangilerini kullanıyorsunuz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. En Çok Kullanılan Çevrimiçi Ortamlar

Görüşler	f	%
Facebook Grupları	196	68.3
Facebook Sayfaları	117	40.8
Twitter	115	40.1
Bloglar	97	33.8
Web Siteleri	45	15.7
Instagram	17	5.9
Whatsapp/Telegram	9	3.1

Tablo 6. incelendiğinde öğretmenlerin, birden fazla çevrimiçi topluluğa katıldığı ve hareketlilik gösterdiği, çevrimiçi topluluklara katılma ve hareketlilik gösterme noktasında en çok Facebook sosyal medya sitesinin kullanıldığı gözlenmektedir. Buradaki Facebook grupları belirli kişilerin bir arada olduğu ve gruba dahil olan kişiler arasında etkileşimin oluşturulduğu bir ortamdır. Facebook sayfası ise gruplardakilerin aksine sadece sayfa yöneticileri tarafından içerik paylaşılan ve herkesin görüşüne açık olan ortamlardır. Öğretmenler Facebook ile birlikte diğer Twitter ve Instagram gibi sosyal ağlarda da hareketlilik göstermektedirler. Bunlarla birlikte Bloglar ve Web sitelerinde de varlık göstermektedirler. Buna rağmen RSS, Podcast veya LMS sistemlerinde yer almadıkları gözlenmektedir.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarının alıntıları şu şekildedir:

“...Facebook, Twitter kullanıyorum. Cep telefonumda uygulamaları olduğu için rahatlıkla girebiliyorum. Hatta tenefüslerde bile giriyorum. Bunun yanında öğretmenler arkadaşlarla kurduğumuz Whatsapp grubumuz ve zümrelerimin olduğu Telegram grubumuz var...” (EO-25)

“...Facebook gruplarına katıldım. Bazen Twitter kullanıyorum ama çok değil...” (KL-159)

“...Sadece *** forumunu takip ederim. Başka bir siteye falan ihtiyacım olmuyor açıkçası tüm ihtiyacımı oradan karşılıyorum...” (KL-277)

“Bu topluluklarda ne kadar aktif katılım gösterdiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. Çevrimiçi Ortamlardaki Aktif Katılım Süresi

Görüşler	f	%
Günün Büyük Çoğunluğu	102	35.5
Aklıma Geldikçe	51	17.8
Yaklaşık 2-3 Saat	21	7.3
Çok Az	105	36.6
Bildirim Geldikçe	8	2.8
Toplam	287	100

Tablo 7. incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının büyük çoğunlukla diğer büyük bir kısmının ise çok az aktif oldukları gözlenmektedir.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarının alıntılar şu şekildedir:

“...Günlük hayatın koşuşturmacası arasında vakit kalırsa bakıyorum. Aslında buna çok az diyebiliriz. Malum kadın olunca ev işleri de oldukça vaktimizi alıyor...” (Kİ-99)

“...Her gün düzenli olarak takip ederim. Sık sık girerim. Günün değişik saatlerinde girip kontrol ediyorum...” (EO-154)

“...Facebook'un en çok sevdiğim özelliği o zaten. Aktif olmamı sağlıyor. Grupta birisi bir şey paylaştığında hemen bildirim geliyor ben de girip bakıyorum. Gün içinde sık sık paylaşımlar oluyor ben de sık sık girmiş oluyorum...” (KO-6)

“Bu topluluğun içeriklerini takip etme veya içeriklere katkıda bulunma konusunda kendinizi nasıl yorumlarsınız?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Çevrimiçi Ortamlara Katılımcı Rolü

Görüşler	f	%
İyi bir takipçi	215	74.9
Paylaşılan içerikleri inceleyen	187	65.2
Yorumlarla katkıda bulunan	153	53.3
Paylaşımlarda bulunan	89	31
Sadece takip eden	66	23

Tablo 8. incelendiğinde öğretmenlerin genellikle takip ettiği, içerikleri incelediği gözlenmektedir. Katkıda bulunan, içerik üreten öğretmenler ise azınlıkta yer almaktadır. Buna rağmen hiçbir hareketlilikte bulunmadan sadece paylaşılan içerikleri takip eden öğretmenler de bulunmaktadır. Kendini iyi bir takipçi olarak nitelendiren öğretmenler kendilerince belirledikleri çevrimiçi ortamlarda paylaşılan içeriklere en kısa zamanda ulaşmak isteyen, bu paylaşımları inceleyen ve gerektiğinde yorumlar veya diğer araçlarla (beğenme, retweet vs.) içeriğe katkıda bulunan kişilerdir. Sadece takip eden kişiler ise haber akışı esnasında içerikle veya kişilerle karşılaşan ve çok az bir şekilde etkileşimde bulunan kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarının alıntılar şu şekildedir:

“...Bu gruplarda çok aktif olduğum söylenemez. Gruptan atabilirler bile beni o derece. Varlığım ile yokluğum bir. Sadece paylaşımları takip ediyorum. Ara sıra girip alanda bir değişiklik var mı ona bakıyorum...” (Eİ-203)

Eİ-203, “...çok aktif olduğum söylenemez...” sözü ile kendini sadece takip eden olarak açıklamaktadır.

“...Sınıfta yaptığım hemen hemen her şeyi paylaşmaya çalışıyorum. Güzel bir birlikteliğimiz var. Bazen başka yerlerde ilginç fikirlerle karşılaşıyorum, onları paylaşıyorum. Gönderilen çoğuna yorum yapıyorum...” (KA-235)

KA-235, “...her şeyi paylaşmaya çalışıyorum ... onları paylaşıyorum ... yorum yapıyorum...” sözü ile kendini iyi bir takipçi ve paylaşılan içerikleri inceleyen olarak açıklamaktadır.

“...Kendimi aktif bir kişi olarak nitelendirebilirim. Fakat bu takip etmekle kalmıyor. Genellikle paylaşımlara katkıda bulunuyorum. Bir web sitesinde veya forumda bir şey gördüğümde onu paylaşıyorum. Sınıfımdaki değişiklikleri sürekli gruptakilerle tartışıyorum. İlginç bir şey gördüğümde okulumdaki öğretmenlerle kurduğumuz Whatsapp grubuna gönderiyorum falan...” (Kİ-186)

Kİ-186, “...bu takip etmekle kalmıyor...” sözü ile kendini iyi bir takipçi, “... bir şey gördüğümde onu paylaşıyorum...” sözü ile paylaşılan içerikleri inceleyen ve “...gruptakilerle tartışıyorum...” sözü ile yorumlarla katkıda bulunan olarak açıklamaktadır.

2. Mesleki Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular

“Topluluktan özel alan yeterlikleri veya genel mesleki yeterlikleri konusunda nasıl yararlanıyorsunuz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 9.’da verilmiştir.

Tablo 9. Özel Alan veya Genel Mesleki Yeterlikleri Konusunda Yararlanma

Yeterlik Alanları	Görüşler	f	%
Özel Alan Yeterlikleri	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	241	84
	Etkinliklere Ulaşma	228	79.4
	Farklı Uygulamalar	180	62.7
	Kaynak Oluşturma	125	43.6
	Ölçme ve Değerlendirme	73	25.4
Genel Mesleki Yeterlikleri	Güncel Konular ve Haberler	255	88.9
	Mesleki Yenilikler	204	71.1
	Rehberlik	143	49.8
	Pedagojik Gelişmeler	94	29.3
	Teknolojik Yenilikler	78	27.2
	Farkındalık/Bakış Açısı	76	26.5

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenler özel alan yeterlikleri konusunda en çok sınıf içi / sınıf dışı etkinliklere ulaşma ve öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme çabası ile hareketlilik göstermektedir. Bunun dışında ise kendi alanlarına özel kaynak oluşturma ve ölçme değerlendirme çalışmalarına ulaşma çabası ile hareketlilik göstermektedirler. “Farklı Uygulamalar” başlığı ile verilen öğretmen görüşü ise öğretmenlerin özel alan becerileri ile ilgili uyguladıkları rehberliktir. Her branşın kendine özel geliştirmesi gereken beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik verilen cevaplar bu başlık altında toplanmıştır. Bununla birlikte genel mesleki yeterlikleri noktasında ise büyük oranda mesleki sorunların tartışılması, mesleki yeniliklerin takip edilmesi, mesleki haberler ve güncel konuların tartışılması şeklinde hareketlilik göstermektedirler. Bununla birlikte farklı bir bakış açısı yakalama veya farkındalık oluşturma, pedagojik gelişmeleri takip etme, rehberlik alanındaki çalışmalara ulaşma konusunda da hareketlilik göstermektedirler.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Sayın hocam malumunuz hayat değişiyor ve ilerliyor. Özellikle benim gibi yaşlı öğretmenler ile öğrenciler arasındaki yaş farkı açılınca onları anlamak da zor oluyor. Eski tip öğretmen olmak istemiyorum ben. Pedagojik çalışmaları çok takip ederim o yüzden. Teknoloji ile ilgili yeniliklerden de uygulayabileceklerimi alıyorum. Arkadaşlar hangi konularda zorlanmış ona bakıyorum. Naçizane fikrimi belirtiyorum. Kendi alanımızda artık tecrübemiz oldukça fazla olduğundan pek ilgilenmiyorum. Planları falan alıyorum o kadar...” (Eİ-74)

“...Özellikle sosyal medyada çok aktifim. Bir de birkaç mail grubuna üyeyim o yüzden kendi alanımla ilgili çok şey yapıyorum. Mesela sınav kağıtlarımı paylaşıyorum, planlarda değişiklik yaptığımda onu paylaşıyorum, kurs planlarını gönderirim, değişik soru gördüğümde gönderirim, arkadaşların sorularını çözerim. Bazen de bir soruyu farklı yollardan çözmeye çalışıyoruz. Merkezi bir okulda çalıştığım için aile iletişimi, iletişim, öğrenci koçluğu gibi alanlarda kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Sadece blogları okuyorum ama bu konuda...” (EO-223)

“...Öğretmenlik mesleği önemli bir meslek. Öğretmenlerin kendini sürekli geliştirmesi şart. Ben buna inanıyorum. Ne kadar yapabiliyoruz tartışılır ama internet yaygınlaştıktan sonra daha kolay olmaya başladı. Fen alanında deneyler, etkinlikler, yabancı sitelerdeki çalışmalar falan karşıma çıkıyor. Onlara bakıyorum. Etkinlikler bizim için olmazsa olmaz. Onlarla öğretiyoruz. Ne kadar eğlenceli etkinlik varsa almaya çalışıyorum. Bunun dışında ise haberleri, yenilikleri takip ediyorum...” (KA-135)

“Kendi topluluklarınızı düşünerek mesleki gelişiminize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 10.’da verilmiştir. Bu soruda öğretmenlerin en aktif kullandıkları topluluğu düşünmeleri istenmiştir.

Tablo 10. Mesleki Gelişime Katkı

	Görüşler	f	%
Katkı Sağlama Yönü	Faydalı	198	69
	Faydasız	89	31
Katkı Çeşidi	Güncellenme	174	87.9
	Bakış Açısı/Vizyon Geliştirme	122	61.6
	Sorun Çözme	115	58.1
	Güncel Gelişmeleri Takip	95	48
	Kaynak Çeşitliliği	51	25.8
	Öz Değerlendirme	37	18.7

Tablo 10. incelendiğinde öğretmenler, çevrimiçi öğrenme toplulukların mesleki gelişime katkı yönü olarak büyük bir çoğunluğu faydalı bulurken, %31 gibi önemli bir çoğunluk da faydalı olduğunu düşünmemektedir. Faydalı olduğunu düşünen öğretmenler arasından mesleki gelişime katkı noktasında çeşitlendirmeye baktığımızda ise öğretmenler güncellenme, yenilenme ve farklı bir bakış açısı oluşturma şeklinde önemli bir çoğunlukta görüş bildirmişlerdir. Güncellenme şeklinde görüş bildiren öğretmenler kendi bilgilerini güncelledikleri, çeşitli ve farklı güncel bilgileri eğitim ortamlarına aktarabildiklerinden bahsederken, günceli takip şeklinde görüş bildiren öğretmenler güncel haber ve duyuruları takip ettikleri ve bunlardan haberdar olduklarını vurgulamışlardır.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Özellikle projeler konusunda bana çok faydası dokundu. Bu gruplar sayesinde Erasmus+

projelerine katıldım. Bunun dışında fikir alışverişi yaptığımız gruplar var. Onlar yol gösterici oluyor. Sonuçta sınıfta öğrencilerle, velilerle veya öğretmen arkadaşlarla sorunlar yaşayabiliyoruz. Bu sorunları çözmeye yardımcı oluyor...” (KO-31)

KO-31’in “...projeler konusunda bana çok faydası dokundu...” sözü ile katılım gösterdiği gruplarda güncel gelişmeleri takip ettiğini ve “...fikir alışverişi yaptığımız gruplar var...” sözü ile kendini güncellediğini görebiliyoruz. Bunun yanında “...bu sorunları çözmeye yardımcı oluyor...” sözü ile de sorun çözme noktasında destek aldığını görebiliyoruz.

“...Doğru kullanıldığında oldukça katkısı olduğunu düşünüyorum. Sınıf her yerde sınıf, öğrenci her yerde öğrenci. Üç aşağı beş yukarı sorunlar hemen hemen her yerde aynı. Sizin yaşadığınız sorunu bir başkası da yaşamış olabiliyor. Ortak sorunları bu şekilde çözebiliyoruz. Bu gruplar beni daha tecrübeli hale getiriyor ve öğretmen arkadaşlarım arasında sivrildiğimi hissediyorum. Bu durum ise insanı mutlu ediyor...” (Eİ-28)

Eİ-28’in “...ortak sorunları bu şekilde çözebiliyoruz...” sözü ile sorun çözme noktasında destek aldığını görebiliyoruz. Ayrıca “...sivrildiğimi hissediyorum...” sözü ile öz değerlendirme yaptığını ve “...tecrübeli hale getiriyor...” sözü ile güncellenme noktasında katkı gördüğünü anlayabiliyoruz.

“...Bir katkısı olmuyor. Meslekte uzun yıllardır görev yapan biz öğretmenler için katkı sağlamıyor. Hep bildiğimiz şeyler. Ama mesleğe yeni katılan öğretmenler için ise oldukça faydalı. Onlar katılımlar, öğrensinler...” (EL-106)

“...Bence bir katkısı yok. Önceden dergiler yıllık plan gönderirdi şimdi internet. Sadece yer değişti. Öğretmenler odasındaki muhabbet değişmedi. Hala aynı...” (EO-38)

Mesleki gelişimine katkı noktasında bir faydası olmadığını düşünen öğretmenlerden EL-106’nın “...bir katkısı olmuyor...” sözü ile ve EO-38’in “...sadece yer değişti...” ve “...muhabbet değişmedi...” sözü ile mesleki gelişime katkı noktasında yararlanmadığını görebiliyoruz.

3. Öğretmenlerin Öğrenme Topluluklarının Mesleki Gelişimlerine Etkisi Konusunda Karşılaştıkları Zorluklara ve Kolaylaştırıcı Etkilere Yönelik Bulgular

“Kendi topluluklarınızı düşünerek bu topluluklarda karşılaştığınız zorlukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 11.’de verilmiştir.

Tablo 11. Çevrimiçi topluluklarda karşılaşılan zorluklar

Görüşler	f	%
Bilginin Doğruluğu	179	62.4
İçerik Üreten Sabit Kişiler	162	56.4
Gereksiz paylaşımlar	147	51.2
İletişim Sorunları	120	41.8
Yeniliğe Kapalılık	74	25.8
Düzensizlik	68	23.7
Yönetim Eksikliği	43	15

Tablo 11. incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı çevrimiçi öğrenme topluluklarında belirli kişilerin paylaşımlarda bulunması, bilginin doğruluğunun kontrolü ve gereksiz paylaşımlar konusunda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Belli bir kesim öğretmen ise herhangi bir zorluk ile karşılaşmadığını düşünmektedir.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Bu tür gruplarda en büyük zorluk herkesin çok bildiğini sanmasıdır. Özellikle birkaç paylaşım yaptıktan sonra ben çok iyi öğretmenim edasına kapılarak yazmaları aşılması en büyük zorluk. Bir de özellikle siyasi bir konuda bir tartışma başladığında bu tür kişiler görüşlerinin kabul edilmesini ve onaylanmasını istiyor. Öğretmenler bile kendi arasında tartışmıyor, iletişim kuramıyor...” (EO-165)

EO-165’in “...iletişim kuramıyor...” sözü ile iletişim sorunları yönünden, “...herkesin çok bildiğini sanması...” sözü ile bilginin doğruluğu yönünden zorluk yaşadığını göstermektedir.

“...Sosyal bilgiler alanında bir gruba dahilim ve çok sık girmiyorum. Bunun en büyük nedeni ise gereksiz paylaşımlar. Yok sendikalar, yok reklamlar, yok haberler... Konu dışına çıkıyorlar. Ulaşmak istediğimize ulaşamıyoruz. Amaç dışına çıkıyor gibi geliyor bana...” (EO-101)

EO-101’in “... konu dışına çıkıyorlar...” sözü ile gereksiz paylaşımlar noktasında zorluk yaşadığını görüyoruz.

“...Hocam bence bir zorluk yok. Herkes istediği yere girip çıkabiliyor. Almak istediğini alıp uzaklaşıyor. Paylaşanlar buna nasıl dayanıyor bilmiyorum. Bir teşekkür bile etmiyorlar. İndirme sayısına bakıyorsun binlerce, yorum sıfır. Bence tek zorluğu internet. İnternetin yoksa zorluk başlar...” (Eİ-17)

Eİ-17’nin “...herkes istediği yere girip çıkabiliyor...” sözü ile düzensizlik noktasında, “...yorum sıfır...” sözü ile iletişim sorunları noktasında zorluk yaşadığını görebiliyoruz.

“...İnternet üzerindeki tek zorluk bilginin doğruluğu ve bilgi kirliliğidir. Bir konu ile ilgili bir şey okuyorsunuz veya izliyorsunuz. İzlediğiniz şey doğru mu belli değil. O konuda birçok bilgi var. Hangisi doğru? Ben internetteki bilgiye güvenemiyorum. Paylaşan kişi bu konuda ne kadar uzman bilmiyoruz. Diyelim ki doğru kabul ettiniz. E her yerde aynı öğrenci yok ki. Oradaki gibi uygulayamazsınız. Mutlaka değiştirmeniz gerek. Paylaşılanlar güzel ama uygulamak zor...” (EL-63)

EL-63’ün “...bilginin doğruluğu ve bilgi kirliliğidir...” sözü ile bilginin doğruluğu noktasında zorluk yaşadığını görüyoruz.

“...Küçük bir topluluğun bile bir lidere, başkana veya yöneticiye ihtiyacı varken sizin tabirinizle internet topluluklarının yöneticisiz olması, herkesin başına buyruk olması en büyük zorluk. İletişim yoksunu bir ülkeyiz zaten bir de önemli bir konu paylaşıldı mı hemen tartışma başlıyor. Tartışmadan hemen kavga çıkıyor. İnsanlar kaba bir şekilde yazıyor birbirine. Yöneticiler ise tarafsız olamıyorlar. Onlar da taraflarını belli ediyor. Zaten iradesizler. Yetkileri yok ki yönetmeye...” (Eİ-121)

Eİ-121’in “...yöneticisiz olması...” sözü ile yönetim eksikliğinden, “...herkesin başına buyruk olması...” sözü ile düzensizlikten, “...tarafsız olamıyorlar...” sözü ile iletişim sorunlarından zorlandığını görebiliyoruz.

“...İnternetteki yazıların içeriğini anlamak zor. İnsanlar okumuş olmak için okuyor. Mesajları almıyor. Zaten gerek gruplarda gerekse bloglarda belli başlı kişiler paylaşımında bulunuyor. İçerik yönetimi belli kişilerin elinde. Ayrıca çok az web sitesi veya grup yeniliğe açık. Değişik bir şey paylaşıldığında bu olmaz yorumları hemen kendini gösteriyor. Facebook ve Twitter çok kullanmıyorum bunun nedeni de bilgi akışının düzensiz olması. Belli bir düzen içinde gelmiyor bilgiler. Karışık bilgiyi okuyup anlamak analiz etmek zor oluyor. Karmaşa söz konusu...” (EO-251)

EO-251’in “...insanlar okumuş olmak için okuyor...” sözü ile yeniliğe kapalılık noktasında, “...belli başlı kişiler...” sözü ile içerik üreten sabit kişiler noktasında, “...çok az web sitesi veya grup yeniliğe

açık...” sözü ile yeniliğe kapalılık noktasında, “...belli bir düzen içinde gelmiyor...” sözü ile düzensizlik noktasında zorluk yaşadığını görebiliyoruz.

“Kendi topluluklarınızı düşünerek bu toplulukların mesleki anlamda kolaylaştırıcı etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 12.’de verilmiştir.

Tablo 12. Çevrimiçi toplulukların kolaylaştırıcı etkileri

Görüşler	f	%
Bilgiye hızlı ulaşım	165	57.5
Kaynaklara ulaşma	152	53
Günceli takip etme	139	48.4
Farkındalık oluşturma	74	25.8
Sorunları çözmeye yardımcılaşma	65	22.6
Mesleki deneyim kazanma	44	15.3

Tablo 12. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu bilgiye hızlı ulaşım, kaynaklara ulaşım ve günceli takip etme şeklinde görüş bildirirken çok az bir kısmı da (f=21; %7.3) kolaylaştırıcı bir etkisinin olmadığı yönünde görüş paylaşmıştır.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarının alıntılar şu şekildedir:

“...Bana göre en büyük kolaylık tecrübe paylaşımı. Eskiden biz gibi tecrübeli öğretmenleri yakalamak, onlarla vakit geçirmek, konuşmak gerekirdi. Şimdi hayat hızlı ve o vakit ayırma kısmı çok zor. Ama teknoloji gelişti. Şimdi yeni mezun öğretmenler deneyimli öğretmenler ile aynı ortamda bulunabiliyor bu da onlara mesleki deneyim kazandırıyor...” (KO-51)

KO-51’in “...tecrübe paylaşımı...” sözü ile sorunları çözmeye yardımcılaşma ve mesleki deneyim kazanma noktasında kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu dile getirmektedir.

“...İnternet üzerindeki tüm ortamların en büyük kolaylığı iletişim. İletişimi kolaylaştırması ile birlikte bilgiye ulaşım da hızlanmış durumda. Katıldığım tüm ortamlardaki arkadaş çevresi o kadar etkileyici bir yakınlığa sahip ki aile olmuş durumdasınız bir süre sonra. Herkes birbirine yardım etmek geliştirmek için çabalıyor. Bu durumda öğretmenlerde mesleki sevgiyi de geliştiriyor. Mesleğini seviyor kişi...” (KO-69)

KO-69’un “...bilgiye ulaşım da hızlanmış...” sözü ile bilgiye hızlı ulaşım, kaynaklara ulaşma noktasında, “...yardım etmek, geliştirme için çabalıyor...” sözü ile sorunları çözmeden yardımcılaşma noktasında kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu dile getirmektedir.

“...Oturduğunuz yerde bir fikir geliştiremezsiniz. Mutlaka etkileşim içine girmeniz gerekiyor. Bu etkileşim de sizin ufkunuzu açıyor. Yeni fikirler gördükçe siz de fikir geliştirmeye başlıyorsunuz. Bu durum sizi bambaşka bir öğretmen yapıyor. Farkındalık seviyeniz artıyor. Kendinize bakıyorsunuz, eğitimin gittiği noktaya bakıyorsunuz ve kendinizi geliştirmeye devam ediyorsunuz. Bu geliştirme süreci ise size birçok mesleki deneyim sunuyor. Bu deneyimler sayesinde işinizi severek yapmaya başlıyorsunuz...” (Kİ-273)

Kİ-273’ün “...sizin ufkunuzu açıyor...” sözü ile farkındalık oluşturma noktasında, “...birçok mesleki deneyim sunuyor...” sözü ile mesleki deneyim kazanma noktasında kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu dile getirmektedir.

“...Benim için kolaylaştırıcı bir etkisi yok denecek kadar az. Yani farklı kitaplara ulaşabiliyorum,

sınavlar, evraklar gibi belgelere ulaşabiliyorum. Bu iyi bir durum. Mesela okul idaresi bir belge istiyor buna kolayca ulaşabiliyoruz. Bunun yanında güncel haberleri, gelişmeleri hızlı bir şekilde alıyoruz. Haberdar oluyoruz...” (Eİ-57)

Kolaylaştırıcı etkisinin az olduğunu düşünen Eİ-57 bunu “...yok denecek kadar az...” sözü ile dile getirmektedir. Bunun yanında “...farklı kitaplara ulaşabiliyorum...” sözü ile kaynaklara ulaşma noktasında kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu dile getirmektedir.

“...Ben kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Her şey teknolojinin getirdiği gibi. Yani olması gereken gibi. Mesela etkinlikleri bizim yerimize hazırlayacak kapasiteye gelemedi daha. Ha elden almışsınız etkinlik kağıdını ha internetten. Bence ikisi de aynı şey...” (Eİ-144)

Kolaylaştırıcı etkisinin olmadığını düşünen Eİ-144 “...teknolojinin getirdiği gibi...” sözü ile teknolojik gelişmelerin etkisi olduğunu buna ek olarak bir kolaylaştırıcı etkisi olmadığını dile getirmektedir.

“Topluluktan beklentileriniz / topluluğa giriş ihtiyacınız nedir?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 13.’de verilmiştir.

Tablo 13. Çevrimiçi Topluluklardan Beklentiler, İhtiyaçlar

	Görüşler	f	%
İhtiyaçlar	Yeni Bilgi	211	73.5
	Günceli Takip Etme	170	59.2
	Mesleki Gelişim	169	58.9
	Kaynak	124	43.2
	Sorunların Çözümü	61	21.3
	Topluluk İçinde Olma	38	13.2
Beklentiler	Katılımın Artması	205	71.4
	Yenilik/Değişim	182	63.4
	Nitelik	148	51.6
	Çeşitlilik	74	25.8
	Farklılık	41	14.3

Tablo 13. incelendiğinde öğretmenlerin ihtiyaçlar noktasında büyük çoğunluk mesleki gelişim, yeni bilgiye erişim ve günceli takip etme ihtiyacından kaynaklı bu topluluklarda bulunmaktadır. Çok az bir kısmı ise topluluk içinde olma ihtiyacından kaynaklı olarak varlıklarını devam ettirmektedirler. Beklentileri arasında ise niteliğin artması, katılımın artması ve yenilik gelmesi büyük bir çoğunluğa sahiptir. Bununla birlikte çok az bir kısmı da (%20.6; f=59) beklenti içinde bulunmamaktadır.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Mesleki gelişim ihtiyacı ve eğitim camiasındaki kişileri tanıma ihtiyacı için girdim. Mesleki gelişim sürecinin süreklilik sağlaması için sürekli bir ihtiyaç durumu ortadadır. Bu tür gruplardan beklentim ise daha nitelikli paylaşımlarda bulunması, bilginin çeşitliliğini sağlaması ve farklı bilgiyi sunması...” (KO-21)

KO-21’in “...mesleki gelişim ihtiyacı...” sözü ile mesleki gelişim noktasında, “...kişileri tanıma ihtiyacı için...” sözü ile topluluk içinde olma noktasında ihtiyaçları olduğu, “...nitelikli paylaşımlarda bulunması, bilginin çeşitliliğini sağlaması...” sözü ile nitelik ve çeşitlilik noktasında beklentileri olduğu gözlenmektedir.

“...Öğrenen öğretmen olma ihtiyacı benim bu tür ortamları takip etmemin nedeni. Yeni bilgiye, farklı

bilgiye hemen ulaşabiliyorum. Kendimi sürekli bir geliştirme çabası içinde olmamı sağlıyor bu da. Bu süreç ile birlikte tek beklentim ise öğrencilerimin mutlu bir öğrenen olması...” (Kİ-49)

Kİ-49’un “...öğrenen öğretmen olma ihtiyacı...” sözü ile mesleki gelişim noktasında, “...yeni bilgiye, farklı bilgiye hemen ulaşabiliyorum...” sözü ile yeni bilgi noktasında ihtiyaçları olduğu, “...öğrencilerimin mutlu bir öğrenen olması...” sözü ile değişim noktasında beklentileri olduğu gözlenmektedir.

“...Haber almanın ve bilgiye ulaşmanın hızlı olması ve bunlara olan ihtiyacın artmasını da sağlıyor. Güncel bilgiyi takip etme ihtiyacı ile giriyorum sayfalara. Bir topluluk içinde olmak gerekiyor artık. Bu topluluk ile hareket etmek öğretmenlerin gücünü artıracaktır. Katılımın artması ve daha çok paylaşımın yapılması konusunda bir beklentim olduğunu söyleyebiliriz...” (KL-86)

KL-86’nın “...bilgiye ulaşmanın hızlı olması...” sözü ile yeni bilgi noktasında, “...güncel bilgiyi takip etme ihtiyacı...” sözü ile günceli takip etme noktasında, “...bir topluluk içinde olmak gerekiyor...” sözü ile topluluk içinde olma noktasında ihtiyaçları olduğu, “...katılımın artması...” sözü ile katılımın artması noktasında, “...daha çok paylaşım yapılması...” sözü ile çeşitlilik noktasında beklentilerinin olduğu gözlenmektedir.

“Topluluktan beklentilerinizi veya topluluğa giriş ihtiyacınızı okuldan veya çevrenizden karşılama noktasında yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 14.’de verilmiştir.

Tablo 14. Okuldan veya çevreden ihtiyaçların karşılanmasında karşılaşılan sorunlar

Görüşler	f	%
Maddi imkansızlıklar	147	51.2
Okul imkanlarının sınırlılığı	139	48.4
Zamanın kısıtlı olması	133	46.3
Bireyselleşme	85	29.6
Samimiyetsizlik	71	24.7
İletişimsizlik	63	22
Paylaşımların sınırlılığı	54	18.8

Tablo 14. incelendiğinde büyük çoğunluğun maddi imkanlar, okul imkanları ve zaman sorunu yaşadığını belirtmiştir. Bir kısım öğretmen ise iletişim, samimiyet, bireyselleşme ve paylaşımlardaki sınırlılığa vurgu yapmıştır.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Okullardaki öğretmen odaları artık çok kötü bir hal almış durumda. Bu durum ise insanların kendini geliştirmesindeki en büyük sorun. Öğretmenler arası çekememezlik hat safhada ki bunu samimiyetsizlikle destekliyorlar. Öğretmenler arası yarış olduğu için mesleki paylaşım çok az. Genelde sıradan konular konuşuluyor. Mesleki alandaki iletişim ise neredeyse durmuş düzeyde...” (KO-169)

KO-169, “...bunu samimiyetsizlikle destekliyorlar...” sözü ile samimiyetsizlik nedeninden, “...mesleki alandaki iletişim ise neredeyse durmuş düzeyde...” sözü ile iletişimsizlik nedeniyle ihtiyaçlarını karşılayamadığını dile getirmektedir.

“...Okulun bir kültürü, sınıfın bir kültürü olduğu gibi öğretmenler odasının da bir kültürü var. Eğer öğretmenler odasındaki kültür öğrenmeye odaklı değilse işiniz zor. İhtiyaç oluşturma ve ilgilerin paylaşımı noktasında ise öğretmenlerde acayip bir ilgisizlik var. Zaten mesleki gelişim konularını

konuşmaya kalktığınızda ilgisiz kişilerle iletişim bile kuramıyorsunuz. Sorun büyük hocam...” (EL-4)

EL-4, “...ilgilerin paylaşımı noktasında...” sözü ile paylaşımların sınırlılığı, “...ilgisiz kişilerle iletişim bile kuramıyorsunuz...” sözü ile iletişimsizlik nedeniyle ihtiyaçlarını karşılayamadığını dile getirmektedir.

“...Öğretmenlerin duyarsızlığı okuldaki sorunların en büyüğü. Öğretmenler zaten bilgi yönünden eksik. Her ne kadar kabul etmeseler de. Edindikleri bilgiler de bir o kadar işe yaramaz Öğretmenler mesleki anlamda kendilerini geliştirme istemiyor. Hala daha göreve başladıkları bilgileri kullanmaya devam ediyorlar. Bu kişilerle mesleki gelişiminizi devam ettiremezsiniz...” (EL-229)

EL-229, “...öğretmenlerin duyarsızlığı...” sözü ile iletişimsizlik nedeniyle ihtiyaçlarını karşılayamadığını dile getirmektedir.

4. Öğretmenlerin Çevrimiçi Toplulukların Güçlü, Zayıf ve Geliştirilmesi Gereken Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

“Bu toplulukların üstün yönleri nelerdir?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 15.’de verilmiştir.

Tablo 15. Çevrimiçi toplulukların üstün yönleri

Görüşler	f	%
Hızlı Erişim	247	86
İhtiyaç Karşılama	210	73.2
Çeşitlilik	196	68.3
Üretim	177	61.7
Ekonomi	103	35.9
Ortak Payda	82	28.6
Sorun-Çözüm İşlevi	39	13.6

Tablo 15. incelendiğinde öğretmenler en çok hızlı erişim, çeşitlilik, ihtiyaç giderme şeklinde görüş bildirirken az bir kısmı sorun – çözüm işlevi şeklinde görüş bildirmiştir. Önemli bir kısım öğretmen ise ekonomi ve üretim şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Bilgiye çabuk erişim bu tür sayfaların en önemli özelliği. Teknoloji bu kadar hızlı iken insanların yavaş kalması bence düşünülemez. Her şey hızlı. Bir haber çıktığında okula resmi yazı gelmeden haberimiz oluyor. Alanımızla ilgili bir şey değiştiğinde hemen haberimiz oluyor...” (EL-188)

“...Garip bir şekilde olsa da paylaşım bence en üstün konu. Yani ülkemizin insanını göz önüne aldığınızda üretmeyen bir kesim gibi görünebilir ama öğretmenler öyle değil. Garip olan kısım da bu zaten. Bazı öğretmenler sürekli ne paylaşabilirim diye düşünüp tüm kaynaklarını insanların hizmetine sunabiliyor. Tüm ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsunuz. Tek istedikleri ise bir teşekkür...” (KA-60)

“...Paylaşım ve paylaşımın gücü diyebiliriz buna. Paylaşan kişilerin deneyimlerini gözlemleme şansınız var. Böylece siz de deneyim kazanmış oluyorsunuz. Bazı müfredat konularında öyle güzel tartışma ortamları oluşuyor ki sanırsınız karşınızda akademisyenler var. Paylaşımında bulunan kişiler her ne kadar sabit kişiler olsa da gayet verici kişiler. Bu kişiler ile ihtiyaçlarımızı karşılarken bir yandan da öğretmenlerin aslında sanıldığı kadar boş olmadığını görebiliyoruz. Yayın hazırlayan ve bunları paylaşan kişiler var. Tabi bunlar hiçbir yayınevi tarafından kabul edilmiyor orası da ayrı bir konu...”

(EO-281)

“...Gerek müfredatla ilgili bir konu olsun gerek diğer eğitim alanında bir konu olsun ortaya çıkan sonuç bence üstün yönü. Birçok öğretmenin katılımı ile bir tartışma ortamı oluşabiliyor. Sizin sorununuzu çözmek için araştıran, çözüm üreten ve beyin fırtınasına katılarak sorunları yok etmeye çalışan bir kitle var. Kimse umursamaz değil...” (KL-33)

“Sizce bu toplulukların geliştirmesi gereken noktaları nelerdir?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 16.’da verilmiştir.

Tablo 16. Çevrimiçi toplulukların geliştirilmesi gereken noktaları

Görüşler	f	%
Yenilikçilik	127	44.3
Çeşitlilik	111	38.7
Düzen	98	34.1
Daha çok kişiye ulaşma	91	31.7
Güncellik	79	27.5
Kalite	74	25.8

Tablo 16. incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının yenilikçilik ve çeşitlilik şeklinde görüş bildirdiği gözlenmektedir. Bununla birlikte önemli bir kısım da (f=93; %32.4) fikir belirtmemiştir.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Dünya nerede biz neredeyiz. Güncellik yok. Dünya eğitim sistemlerini takip edemiyoruz. Hala kendi içimizdeyiz ve yurt dışına açılmamışız. Kendi içimizde birçok şey paylaşıyoruz tamam ama bunu diğer ülkeler nasıl yapıyor bilmiyoruz. Zaten bu tür ortamlarda akademisyenler de yok. Ortak karar verilen bir konunun akademik alandaki karşılığını veya doğru yanlışlığını bilmiyoruz. O yüzden gerçekçi bulmuyorum paylaşımlar...” (KL-12)

“...Geliştirilmesi gereken çok nokta var. Mesela yenilikçilik yok, bilgiye açıklık, açıklık yok, çeşitlilik yok anlık geri dönütler yok, yok da yok. Bunları kim düzeltir nasıl düzeltir o noktada ise kültür oluşması gerektiğini düşünüyorum. İnternet kültürümüzü geliştirmemiz gerekiyor. Öne gelen kişiler de buna örnek olmalı...” (KO-41)

“...Geliştirilmesi gereken noktalardan birisi bence tüm öğretmenleri dahil etmek. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerini desteklemek. Öğretmenler kendini geliştirmesi gereken en önemli kişiler. Bu tür sitelerin örneklerini çoğaltmak gerek. Hem rekabet olursa belki daha iyi paylaşımlar yapılır...” (EO-257)

“...Paylaşımlar yapılıyor evet ama nitelikleri konusunda biraz düşünmemiz gerek. Paylaşımçı kişilerin şevkini kırmadan yapıcı eleştirilerle onları yönlendirmemiz gerek. Daha realist paylaşımlar gerek bize. Uygulanabilir ve diğer ülkeler düzeyinde paylaşımlar gerek. Test ve sıradan etkinlik paylaşılmamalı artık...” (Eİ-94)

“Sizce bu toplulukların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 17.’de verilmiştir.

Tablo 17. Çevrimiçi Toplulukların Güçlü ve Zayıf Yönleri

Görüşler	f	%
----------	---	---

Güçlü Yönleri	Ulaşılabilirlik	149	51.9
	Güncellik	127	44.3
	Farklı Görüşler	75	26.1
	Zengin İçerik	54	18.8
Zayıf Yönleri	Güvenirlilik	174	60.6
	Sıradanlık	154	53.7
	Gereksiz İçerik	136	47.4
	Uygulanabilirlik	62	21.6

Tablo 17. incelendiğinde güçlü yön olarak ulaşılabilir ve güncel olmasına dikkat çekerken, zayıf yön olarak güvenirlilik, sıradanlık ve gereksiz içerik noktalarına dikkat çekmiştir. Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Güçlü yönlerden bahsedecek olursak sanırım herkesin söylediği bir şeydir; kolay erişim. Fakat bu sitelerin güçlü yönü mü yoksa internetin güçlü yönü mü tartışılır. Zayıf yönlerden ise bende rutine dayanması. Artık hep aynı şeyler söylenir oldu. Farklı şeyler söylemek gerek bence...” (EO-199)

“...*** sitesinde ve buna benzer sitelerde çok fazla karşılaşıyorum ve hoşuma gidiyor. Farklılık güzel şey. Bunların en güçlü olduğu nokta burası. Bir öğretmenin öğretmenler odasında söyleyemeyeceği bir şeyi burada sizin karşınıza çıkarıyor. Aslında bunlar zengin bir bilgi kaynağı. Ama okuyana. Zayıf yön olarak ise bazı şeylerin sınıf seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Hatta bırakın sınıf seviyesini Türk kültürüne uygun değil...” (Kİ-35)

“...Birkaç Facebook grubuna üyeyim. Neredeyse Türkiye'nin her yerinden insanlar var. Bu beni çok mutlu ediyor. Her kesimde çalışan öğretmeni görme şansımız oluyor. Bu kişilerle bir arada olunca her konudan soru sorma imkânınız da oluyor. Bunlar güçlü yanı. Fakat bir de gereksiz paylaşımlar yapan kişiler var. Onların engellenmesi lazım. Siyaset, sendika veya ekonomi gibi konularda tartışma yaratmak için uğraşıyorlar. Ya da gereksiz bilgileri paylaşıyorlar. Mesela sosyal bilgiler grubunda matematik sorusu paylaşmak gibi...” (EO-125).

5. Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarındaki Öğretmenlerin Bu Topluluklara Üye Olmayan Öğretmenlere ve Geleneksel Öğrenme Topluluklarına İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

“Topluluğa üye olmayan öğretmenler hakkındaki görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 18.'de verilmiştir.

Tablo 18. Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında Olmayan Öğretmenler

Görüşler		f	%
Katılmayan	Fırsatları kaçırma	203	70.7
Öğretmenlere	Kendini yeterli görme	153	53.3
Yönelik Görüşler	Gelişime kapalılık	144	50.2

	Vizyon sahibi olamama	63	22
Katılmayan	Katılım gerekliliği	251	87.5
Öğretmenlere	Güncellik	97	33.8
Yönelik Öneriler	Mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme	41	14.3
	Deneyim Paylaşımı	38	13.2

Tablo 18. incelendiğinde görüşler noktasında fırsatları kaçırdıkları, gelişime kapalı oldukları ve kendini yeterli gördüklerine vurgu yaparken öneri noktasında ise büyük bir çoğunluk katılımlarının sağlanmasını önermektedir.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Gelişime kapalılar demek ki. Bakış açılarını geliştirmeleri gerekiyor. Çağ değişti. Artık eski bilgi ile yeni öğrencilere bir şey öğretemezsiniz. Bu topluluklar öğretmenleri geliştiriyor. Hem kolay hem ucuz. Arada bir telefonu açıp bunlara göz gezdirmek zor bir şey değil. Ama alışkanlık kazanmaları gerekiyor işte...” (Eİ-232)

“...Bu öğretmenler kendilerini yeterli görüyorlar bence. Biraz da bencillik var. Fakat bizim de kendimize sormamız gereken şey şu; bu tür öğretmenlere mesleki gelişim ihtiyacını belirletebiliyor muyuz? Neden girmiyorlar. Bunu bir eksiklik olarak görmüyorlar mı? Bu eksikliği hissettirdiğimizde girerler belki...” (KO-109)

“...Bu tür şeyleri gereksiz gören bir grup var. Kendi dışlarındaki ortamların farkında değiller. Belki bunları görseler pişman olurlar. Tüm öğretmenler katılsa yeniler, eskilerin deneyimlerinden, eskiler de yenilerin yaratıcılığından yararlanırlar. Bir düzen bulur okullar...” (KA-88)

“...Hizmetiçi eğitimlere zor oluyor, yoruluyoruz, gitmek gelmez pahalı, vakit kaybı, evde bekleyen var gibi bahanelerle katılmıyorlar. Ya bunlar? Bütün bahaneleri aşıyor aslında. Bunlar gelişime kapalı insanlar aslında. Halbuki paylaşmayı öğrenirler. İnteraktif bir şekilde faydalanırlar birbirlerinden. Tüm öğretmenler katılmalı bence. Herkes katılsın...” (Kİ-209)

“Geleneksel öğrenme topluluklarını düşündüğümüzde bu tür çevrimiçi gruplarla karşılaştırması sonucunda neler elde edersiniz?” sorusuna ait öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 19.’da verilmiştir. Bu sorunun analizinde öğretmenlerin geleneksel öğrenme topluluklarına katıldıkları ve aktif rol aldıkları görülmektedir.

Tablo 19. Geleneksel Öğrenme Toplulukları ile Karşılaştırma

Görüşler	f	%
Daha Hızlı	219	76.3
Daha Teknolojik	193	67.2
Daha Fazla Bilgi	157	54.7
Yenilikçi	103	45.3

Daha Üretici	71	24.7
Daha Aktif	56	19.5
Etkili	32	11.1

Tablo 19. incelendiğinde büyük bir çoğunluğun hızlı ve teknolojik olması yönünde görüş bildirdiği bu görüş yoğunluğunu daha fazla bilgi içerdiği konusundaki görüşün takip ettiğini görebiliyoruz.

Yöneltilen soruda elde edilen görüşlerden bazılarına ait alıntılar şu şekildedir:

“...Yapılandırmacı yaklaşımın düz anlatım yöntemi ile anlatıldığı bir ülkedeyiz hocam. Nasıl hizmetiçi eğitimlerin daha iyi olmasını bekleyebiliriz ki? Bu tür topluluklar genellikle daha teknolojik, daha hızlı ve daha çağcıl...” (KO-87)

“...Geleneksel toplantılar uzun aralıklı olduğu için ne kadar çok bilgi verilirse verilsin zamana yayıldığı için bilgi miktarı azalır. İnternet ortamında ise daha fazla bilgi bulunur. Ayrıca hizmetiçi eğitimlere katılan kişiler belirlidir. Bunlar az da olsa öğrenmek isteyen gruptur. Ama çevrimiçi ortamda herkes gelişime açık, herkes aktif. İnsanların birbiri ile iletişimi daha yoğun. İnteraktif bir ortam var...” (Kİ-127)

“...İnternet ortamları daha üreticidir. Çünkü herkes bir şey paylaşır. Öneri fazladır. Öneriye göre uygulama da fazladır. Öğretmenleri uygulamaya yönlendirir. Çok yönlü kişiler vardır. Herkes birbirinin hobilerinden faydalanır. Bir sorunla karşılaşmış bunu paylaştığınızda dakikalar içinde bir yanıt gelebilir. Fakat bu kadar olumlu özelliğe rağmen bence bunlara karşı yeterince kuvvetli bir durum daha var ki o da daha az güvenilir olması. Bilginin güvenilirliğini ölçmek zor...” (EO-261)

“Çevrimiçi öğrenme toplulukları ile eklemek istedikleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenler eklemek istediği bir görüş olmadığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler formal bir şekilde Milli Eğitim Bakanlığının düzenlemiş olduğu seminer, kurs veya hizmetiçi eğitimlere katılırken, diğer kurum ve kuruluşların eğitimlerine de gönüllülük esasına dayalı olarak katılabilmektedir. Fakat bunun yanında öğretmenler, informal olarak çevrimiçi topluluklar aracılığı ile de mesleki gelişim süreçlerini desteklemeye çalışmaktadır. Ekici & Kıyıcı (2012) tarafından yapılan araştırmada ise gelecekte informal toplulukların formal toplulukları kapsayarak sosyalleşeceğini öngörmektedir. Bu durum informal bir şekilde oluşan çevrimiçi öğrenme topluluklarını formal hale getirecek ve sosyal ağlar aracılığı ile yaygınlaştırıcı bir etki gösterecektir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sosyal medya veya diğer internet aracılığı ile sunulan içeriklere yoğun bir şekilde ulaştıklarını göstermektedir. Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ve okul idarecilerinin yüksek oranda sosyal medya kullandığı ve internette sunulan içeriğe ulaştıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini internet üzerinden desteklerini de ortaya koymaktadır. Bunun en büyük nedenlerinden birisi de internet üzerinden sunulan içeriğin daha ekonomik olmasıdır. Bu ekonomiklik maddi alanda olduğu gibi zaman, sosyallik gibi alanlarda da ekonomiklik kazandırmaktadır.

Araştırmada çevrimiçi ortamlarda oluşturulmuş öğrenme topluluklarının mesleki gelişime katkısı öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki gelişim sürecinde sosyal medya sitesi olan ve eğitim alanında oldukça kullanılan Facebook'u kullanmaktadır. Bunun en büyük nedeni ise ülkemizdeki bir çok kişinin bu web sitesini kullanıyor olmasıdır. Facebook dışında öğretmenler genellikle diğer popüler sosyal medya siteleri olan Twitter ve Instagram'ı kullanmaktadırlar. Bu durum ise mesleki gelişim sürecinden önce ilk olarak öğretmenlerin toplumsal/bilişsel buradalık sağlama, kendilerine sanal bir kimlik oluşturma isteğini yerine getirmek istemesi şeklinde açıklanabilir. Sosyal medya kullanımı ise öğretmenler arasında yüksektir. Öğretmenlerin genellikle sosyal medyada aktif oldukları gözlenmiştir. Bu ise toplumsal/bilişsel buradalıklarının devam ettirme ve sanal arkadaşlarının çevrimiçi kimliklerini gözleme isteği ile açıklanabilir. Öztürk ve Deryakulu (2011) tarafından yapılan araştırmada da çevrimiçi topluluklarda bilişsel buradalık düzeyinin yüksek olduğu yönde bulgular elde edilmiştir. Bu durumda araştırmamızda da kişilerin bilişsel buradalıklarını ortaya koyma çabaları ile desteklenmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda hareketlilik gösteren öğretmenlerin durumları incelendiğinde ise kendilerini içerikleri takip eden, inceleyen, yorumlarla katkıda bulunan şeklinde tanımlamışlardır. Haber akışı bölümünde karşılaştıkları veya istekli olarak inceledikleri ve katkıda buldukları içerik ile etkileşime girmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ile ilgili olarak gerek içerik gerekse çevrimiçi öğrenme topluluğunda bulunan diğer kişilerle etkileşimde buldukları gözlenmektedir. Bu etkileşim ise onların mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin bu iletişim ve etkileşimi mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu katkı genellikle öğretmenlerin mesleki alandaki çalışmaları takip etmeleri, yeniliklerden haberdar olmaları, kendilerine farklı bir bakış açısı oluşturmak ve eğitim vizyonlarını geliştirme yönündedir. Elde ettikleri bilgileri eğitim öğretim ortamına aktarmaları ise bilgiyi uygulama noktasında harekete geçtiklerini de göstermektedir. Yılmaz, Gümüş ve Okur (2005) tarafından yapılan araştırmada da yüksek öğrenim düzeyinde çevrimiçi öğrenme ortamı katılımcılara olumlu etki göstermiştir. Aynı şekilde Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) tarafından yapılan araştırmada da sosyal medyanın olumlu katkıları desteklenmiştir. Araştırma kapsamında da öğretmenlere mesleki alanda katkı sağladığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

Mesleki gelişime katkı noktasında genel mesleki yeterlikler incelendiğinde özellikle kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim boyutunda katkı sağladığı gözlenmektedir. Bununla birlikte öğrenciyi tanıma boyutu da önemli bir ağırlığa sahiptir. Fakat öğretmenler mesleki gelişime katkı noktasında genel mesleki yeterlikler boyutlarından okul, aile ve toplum ilişkileri boyutuna, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutuna ait görüş belirtmemişlerdir. Bu durum görüşülen öğretmenlerin en çok mesleki gelişim ve öğrenciyi tanıma boyutlarında yararlandıklarını göstermektedir. Öğretmenler kendi ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim süreçlerini düzenlediği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin en çok mesleki değerler, yenilikler veya öğrenciyi tanıma boyutlarından kendilerini eksik hissettiklerini söyleyebiliriz. Ölçme değerlendirme veya okul, aile ve toplum ilişkileri boyutunda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Özel alan yeterlikleri noktasında incelendiğinde ise alana ait becerilerin geliştirilmesi, planlama ve düzenleme boyutlarında katkı sağladıkları gözlenmektedir. Buna karşın özel alan yeterliklerinde okul, aile ve toplumla iş birliği boyutunda katkı sağlanmadığı gözlenmektedir. Bu durum yine ihtiyaçlar doğrultusunda içerikle etkileşime girilmesi ve kendini bu boyutta yeterli görmesi ile açıklanabilir. Çok az sayıda öğretmen ise özellikle izleme, değerlendirme ve geliştirme boyutunda yararlandığı şeklinde görüş bildirmiştir. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada da mesleki yeterlilikteki bu boyutlarda öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel mesleki yeterlikler veya özel alan yeterlikleri düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinde sürekli güncellenen boyutlar arasında en çok öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, planlama ve düzenleme ile program ve içerik bilgisi öne çıkmaktadır. Çağın gerekleri ile birlikte sürekli değişen, gelişen ve güncellenen boyutlar olarak yorumlanabilir. Bu durum öğretmenlerin de kendilerini bu boyutlarda eksik hissettikleri ve ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli çalışmalar yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Özer ve Gelen (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler kendilerini mesleki yeterlikler konusunda yetersiz hissetmektedirler. Bu durum ise öğretmenlerin kendilerini sürekli güncelleme ihtiyacından ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında da mesleki alanda çeşitli boyutlarda kendilerini yetersiz görmüş ve ihtiyaçlarını gidermek için çevrimiçi öğrenme topluluklarına dahil olmuşlardır.

Görüşülen öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılmasını sağlayan ihtiyaçlarda teknolojinin gelişmesi ve toplumun sürekli değişmesi ile birlikte ortaya çıkan güncelliği yakalama, çağa ayak uydurma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin güncel bilgileri edinme, edinilen bilgiyi de sınıfında/okulunda uygulama şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmenler mesleki olarak kendilerini geliştirerek eğitim ortamlarını çağın gerekleri ile donatmak istemektedirler. Budak ve Demirel (2003) tarafından yapılan araştırmada ise uzun aralıklı hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin az olduğu, kişisel ihtiyaçları tam anlamıyla karşılamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tür bulgular yapılan uzun aralıklı hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin günceli yakalama ihtiyacını karşılamadığı için çevrimiçi öğrenme toplulukları aracılığı ile ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Her ne kadar öğretmenler çeşitli zamanlarda geleneksel öğrenme topluluklarına gönüllü veya zorunlu bir şekilde dahil olsalar da bu ihtiyaçlarını bu tür ortamlarda karşılayamamaktadırlar. Bu yüzden çevrimiçi öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler. Uçar ve İpek (2005) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ve idarecilerin hizmetiçi eğitimleri yeterli bulmadıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının ekonomik olması (maddi, zaman, sosyal vs.) öğretmenlerin daha istekli olmasına ve önündeki birçok engeli aşmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ile ilgili okullarda bir ödenek olmaması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendi imkanları doğrultusunda ilerlemesi ise öğretmenlerin zorlandığı noktalardan bir tanesidir. Hayatın koşuşturmacası içinde bu ihtiyaçlarını gidermek için daha ekonomik olan yolları tercih etmektedirler.

Kendilerini güncelleme ihtiyacı ile geleneksel öğrenme topluluklarından daha ekonomik bir şekilde ulaşılabildikleri çevrimiçi öğrenme topluluklarında da belirli beklentiler içindedirler. Bu beklentinin

başında ise bütün öğretmenlerin katılımının gerçekleşmesi ile birlikte yeniliklerin ve değişimin aktarılabilir olmasıdır. Görüşülen öğretmenler, tüm meslektaşlarının çevrimiçi ortamlara dahil olmasını böylece deneyim aktarımının artmasını istemektedir. Bu beklenti yenilik, yenileşme ve değişimi de beraberinde getirecektir. Toplum içindeki okullar arasındaki farklılıkların azalmasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Demirli, Demirkol ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve katılımın artmasının yararlı olacağı yönünde görüşler belirtilmiştir. Araştırma kapsamında görüş belirten öğretmenlerin katılım üzerine vurguları da bu yarar üzerinedir.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarında mesleki gelişim süreçlerini devam ettiren öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bunların başında ise içerik ile birlikte verilen bilginin doğruluğunun kesinliğidir. Öğretmenler haber akışında karşılaştıkları veya web sitelerinde sunulan içeriğe ait bilginin doğruluğundan şüphe duymaktadır. Uysal ve Kuzu (2011) tarafından yapılan araştırmada da çevrimiçi eğitimde belirli kriterler ve standartların belirlenmesi yönündedir. Bu kriter ve standartlar ise içeriğin paylaşılmasında bilginin doğruluğu şüphesini ortadan kaldıracaktır. Bununla birlikte sürekli aynı kişilerin içerik üretmesi de öğretmenlerin sürekli benzer içeriğe ulaşmasına neden olmaktadır. Bu durum öğretmenler arasında çok az sayıdaki öğretmenin içerik üretme ve paylaşma yeteneğine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alakurt ve Yılmaz (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da Facebook grubunda içerik paylaşımında içeriğin fayda ve uyum özellikleri ön plana çıkmıştır. Bu durum öğretmenler arasında da gözlenmiştir. Paylaşılan içeriğin maksimum fayda ve uyum içermesi gerekliliği gözlenmektedir. Buna uygun olmayan gereksiz içeriklerin paylaşımından da şikayet etmektedirler. Gerek EBA'da gerekse diğer portallarda öğretmenlerin içerik üretebilmesi için çeşitli araçlar kullanıma sunulsa da veya basit düzeyde içerik üretmeleri beklense de öğretmenler içerik üretmeye uzak durdukları gözlenmektedir. Bu durum onların mesleki alandaki gelişimlerini de yavaşlattığı düşünülmektedir. Baran ve Çağıltay (2010) tarafından yapılan araştırmada da karşılaşılan zorluklar arasında kişinin kendisi, teknolojik okur yazarlığının düşük olması, kişisel düşünceleri belirtilmiştir. Bu durum araştırma kapsamındaki sürekli aynı kişilerin içerik paylaşması ile birlikte oluşan öne çıkma durumuna karşı kişinin kendi düşünceleri ile örtüşmektedir. Aynı şekilde içerik üretme konusunda kendini yetersiz görmesi de karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımına göre öğretmenlerin içerik oluşturması ve bu içeriği paylaşması bu tür zorlukların önüne geçmekte yardımcı olacaktır.

Bu zorluklara karşı çevrimiçi öğrenme topluluklarının kolaylaştırıcı etkisi de bulunmaktadır. Bu etkiler öğretmenler tarafından kaynaklara ve bilgiye hızlı ulaşma şeklinde yorumlanmıştır. Çevrimiçi öğrenme toplulukları da işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre kişilerin birbirinin öğrenmesinden etkilenecek şekilde tasarlanmıştır. Bu kapsamda incelendiğinde topluluktaki kişilerin de elde ettikleri bilgileri paylaşması ile birlikte bilginin çevrimiçi öğrenme topluluğu içinde dağıldığı yorumu yapılabilir. Böylece bilgi ve içerik grup içinde hızla yayılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme topluluklarının kolaylaştırıcı etkilerinin başında da bilgi ve içeriğe hızlı ulaşım yer almaktadır. Baran ve Çağıltay (2010) tarafından yapılan araştırmada kolaylaştırıcı etki olarak kişinin iç motivasyonu gösterilmiştir. Bu durum araştırmamızca da desteklenmektedir. Topluluk içinde bilginin hızla yayılmasına katkıda bulunma ve kaynaklarını diğer kişilere ulaştırma imkanı kişinin iç motivasyonunu yükseltmektedir. Özkanan ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan araştırma ise kişisel memnuniyetin artması ile birlikte içerik-kışi etkileşiminin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir. İç motivasyonu yüksek kişilerin buldukları çevrimiçi öğrenme topluluğunda memnuniyetleri de yüksek olacaktır. Böylece içerik-kışi etkileşiminde artış gözleneceği düşünülmektedir.

Araştırma esnasında görüşülen öğretmenler gönüllü veya zorunlu olarak geleneksel öğrenme topluluklarına dahil olmaktadır. Çevrimiçi öğrenme topluluklarının ise geleneksel öğrenme topluluklarına göre üstün yönleri de bulunmaktadır. Bu üstün yönler ise öğretmenler tarafından hızlı bir şekilde ihtiyaçların karşılanması şeklinde belirlenmiştir. Yukarıda da bahsettiğimiz üzere öğretmenlerin okul dışındaki yaşantılarına zaman ayırabilmesi için geleneksel öğrenme topluluklarından bilgi edinme

ve ihtiyaçlarını karşılaması noktasında tam olarak yararlanamamaktadır. Bu da öğretmenleri çevrimiçi öğrenme topluluklarına yönlendirmektedir. Kıcı ve Dilmen (2014), Yenilmez ve Ersoy (2012) ve Koçoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada da çevrimiçi uygun ortam hazırlandığında daha etkili bir şekilde öğrenmenin gerçekleştiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında da öğretmenler geleneksel öğrenme topluluklarından elde edebilecekleri ihtiyaçlarını çevrimiçi olarak gidermektedirler.

Her ne kadar öğretmenler çevrimiçi öğrenme topluluklarından mesleki gelişim süreçlerine katkı noktasında yararlı olsa da öğretmenler tarafından bu toplulukların geliştirilmesi gerekmektedir. Geliştirilmesi gereken noktaların başında da yenilikçilik ve çeşitlilik gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yenilenme ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, çağın gereklerine uygun, çağcıl ve öğrenci merkezli içeriklere ulaşmak istemektedir. Bu istek sınıf içinde farklı uygulamaları gerçekleştirmek amacı taşımaktadır. Bu durumun hem öğretmeni hem de eğitim öğretim ortamını farklılaştıracağı düşünülmektedir.

Öğretmenler, çevrimiçi öğrenme topluluklarının güçlü yönleri ile oluşabilecek tehditleri yok etme, zayıf yönlerin gelişmesine katkıda bulunarak da fırsatlar değerlendirmek istemektedir. Burada belirtilen tehdit, sınıf/okul içi oluşabilecek farklılaşmalar ve çatışmalardır. Bu kapsamda öğretmenler güçlü yönler olarak güncel ve ulaşılabilir olmasını görmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşamın hızının yanında güncel bilgilerin eğitim öğretim ortamına hızlı bir şekilde aktarılması şeklinde yorumlanabilir. Böylece kendilerini ve eğitim öğretim ortamlarını güncelleyebilmektedirler. Fakat çevrimiçi öğrenme topluluklarının zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu zayıf yönler öğretmenlerin kendi içinde geliştirmesi ve bu geliştirme eylemini topluluk içine yayma çabasını göstermektedir. Bu noktada öğretmenler zayıf yön olarak güvenilirliği ve sıradanlığı göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yine değişim ve yenilik noktasında ihtiyaçlarını giderilmediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ağ kuramı gereği topluluk içinde var olan ve gelişen bilginin (içeriğin) grup içinde yayılması esnasındaki güvenilirliği de sorgulanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı çevrimiçi öğrenme topluluklarında aktif rol almaktadır. Çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılmamış öğretmenler ile ilgili görüşleri sorulduğunda ise bu öğretmenlerin fırsatları kaçırdığını belirtmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılmanın büyük bir fırsat olduğunu düşünmesi şeklinde yorumlanabilir. Vangrieken, Meredith, Packer ve Kyndt (2017) tarafından yapılan araştırmada da geleneksel öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin okul yönetimi ve kendi istekleri arasında kaldığı, bu gerilimin öğretmenin profesyonel gelişimine olumsuz etki ettiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırmada çevrimiçi topluluklara katılmayan öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri düşünülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin meslekteki yıllarının artması ile birlikte özgüvenlerinin artması ve yeniliklere kapalı hale gelmesi şeklinde yorumlanabilir. Çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılmayan öğretmenlere ise katılmalarını ve bu topluluklar aracılığı ile kendilerini güncellemeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu durum ise öğretmenlerin sürekli bir güncellenme ve yenilenme ihtiyacı içinde olduğu, mesleki gelişimin sürekliliği şeklinde yorumlanabilir.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılmayan öğretmenler ise geleneksel öğrenme toplulukları aracılığı kendi mesleki gelişim süreçlerini devam ettirmektedir. Gerek zümre/okul toplantıları gerekse diğer formal topluluklar ile ihtiyaçlarını gidermektedirler. Fakat Çinkır ve Çetin (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki çalışmaları yetersiz gördüğü ortaya konulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin de bu tür topluluklarda aktif olduğunu biliyoruz. Bu kapsamda görüşülen öğretmenlerden çevrimiçi öğrenme toplulukları ile geleneksel öğrenme topluluklarını karşılaştırmalarını istediğimizde daha hızlı ve daha teknolojik olduğunu bunun yanında daha fazla bilgi/içerik sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda çağın gerektirdiği şekilde eğitim öğretim ortamını hazırlamak ve yenilikleri sınıfta uygulamak için çevrimiçi öğrenme topluluklarının faydalı olduğu gözlenmektedir. Macia ve Garcia (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme

topluluklarını kendilerini kaynak olarak kullandıkları ve profesyonel gelişimlerinde faydalandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Uygulayıcıya Öneriler

1. Çevrimiçi topluluklarda yer alan öğretmen katılımının artması ve diğer meslektaşlarının da bu ortamlarda yer alması beklentisi içindedir. Bu nedenle öğretmenlere çevrimiçi topluluklara dahil olma, çevrimiçi topluluk oluşturma ve yönetme alanında eğitimler verilmelidir.
2. Öğretmenler çevrimiçi topluluklarda belirli kişilerin içerik üretmesinden, çeşitliliğin kısıtlı olmasından ve tekrarlanan içeriklerden şikayetçi olmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin çevrimiçi içerik oluşturmalarını sağlayacak sanal stüdyolar ve içerik yönetim eğitimleri oluşturarak daha fazla öğretmenin veya öğretmen gruplarının içerik üretmesi sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler, gün içerisinde oldukça yoğun olarak, çoğunlukla sosyal medya siteleri olmak üzere, çevrimiçi ortamlarda vakit geçirmektedir. Bu nedenle çevrimiçi ortamlarda güvenlik tedbirlerinin alınmasına yönelik öğretmenler bilinçlendirilmelidir.
4. Öğretmenler, kendi veya okul imkanlarının kısıtlılığı nedeniyle çevrimiçi ortamlarda mesleki gelişim süreçlerini devam ettirme çabasındadır. Bu nedenle okul idarecilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya çıkmasına yönelik çalışmalarda bulunması ve okul ortamını mesleki gelişime katkı sağlayacak şekilde düzenlemesi gerekmektedir.

Araştırmacıya Öneriler

1. Öğretmenler tarafından oluşturulmuş çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki iletişimin analizi yapılabilir.
2. Çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişime katkısı genel tarama yöntemleriyle incelenebilir.
3. Belirlenen bir alanda mesleki gelişime katkının ölçülmesi amacıyla çevrimiçi öğrenme toplulukları ve geleneksel öğrenme toplulukları üzerinde deney yöntemiyle araştırma yapılabilir.
4. Geleneksel öğrenme topluluklarında olan öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarına dahil olan öğretmenlere karşı olan düşünceleri ve çevrimiçi öğrenme topluluklarına karşı tutumları incelenebilir.
5. Çevrimiçi öğrenme topluluklarına dahil öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerini ve katılmayan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelenebilir.

Kaynakça

- Aydın, C. H. (2002). Çevrimiçi (online) öğrenme toplulukları. *Açık ve Uzaktan Öğretim Sempozyumu*. Eskişehir. Temmuz 14, 2016 tarihinde http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin1.doc adresinden alındı
- Alakurt, T., & Yılmaz, R. (2016). Üniversite öğrencilerinin facebook gruplarındaki bilgi paylaşma davranışlarının incelenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)* (s. 81-91). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Baran, B., & Çağıltay, K. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eurasian Journal of Educational Research*(39), 79-96.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bell, S. J. (2005). Creating community online. *American Libraries*, 36(4), 68-71.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(33), 62-81.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*(194), 31-49.
- Çınkır, Ş., & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 353-371.
- Demirli, C., Demirkol, M., & Özdemir, T. Y. (2015). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişim üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. İstanbul. Temmuz 19, 2016 tarihinde http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37226001/CEVRIMICI_OGRENME_TOP_LULUKLARININ_MESLEKI_GELISIM_UZERINDEKI_ETKISINE_YONELIK_OGRETMEN_GORUSLERI.PDF.pdf adresinden alındı
- Ekici, M., & Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5), 156-167.
- Ersoy, Y. (1996). Hizmetiçi eğitim yetiştirme kursunu geliştirme - I Amaçlar ve matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(12), 151-160.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 131-152.
- Hill, P. W., & Crévola, C. A. (2005). *Children's literacy success strategy*. Melbourne: Catholic Education Office. 10 29, 2014 tarihinde <http://www.cecv.catholic.edu.au/publications/literacy/profess.pdf> adresinden alındı
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(Özel Sayı), 41-56.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kııcı, D., & Dilmen, N. E. (2014). Sosyal paylaşım ağlarının işbirlikli öğrenmede kullanımı: Bir Facebook uygulaması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 2(41), 343-356.
- Macia, M., & Garcia, I. (2006). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*(55), 291-307.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Okul temelli mesleki gelişim. *MEB Tebliğler Dergisi*, 69(2590), 1493-1540.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *OTMG: Yayınlar (Yeterlikler)*. Temmuz 23, 2016 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> adresinden alındı
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan içinde, *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Temmuz 12, 2016 tarihinde <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2426/Ogret%20Meslek%20Gel%20B%200zer.pdf?sequence=1> adresinden alındı

- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan içinde, *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özkanan, A., & Erdoğan, A. (2013). Uzaktan eğitimde öğrenme ortamının kabulü ile birliktelik duygusunun öğrenen memnuniyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(1), 209-220.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium* (s. 42-47). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Öztürk, E., & Deryakulu, D. (2011). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 349-359.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(58), 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu* (s. 204-217). Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Styles, C. (2006, Ağustos). *How web 2.0 will change history*. Temmuz 15, 2016 tarihinde Making Manifest: <https://catherinestyles.files.wordpress.com/2006/08/web20history1.pdf> adresinden alındı
- Uçar, R., & İpek, C. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Uysal, Ö., & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 49-74.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*(61), 47-59.
- Wilson, B., & Ryder, M. (1998). Distributed learning communities: An alternative to designed instructional systems. *Educational Technology Research and Development*. Temmuz 14, 2016 tarihinde <http://www.urenio.org/e-innovation/stratinc/files/library/32.doc> adresinden alındı
- Yenilmez, K., & Ersoy, M. (2012). Web temelli forumlarda matematik ve eğitimine ilişkin yapılan tartışmalar üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(3), 148-160.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R., Gümüş, S., & Okur, M. (2005). Türkiye'de yüksek örgün öğrenimde çevrimiçi öğrenme. *ITEC* (s. 640-644). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Ek-1

Değerli öğretmenim;

Görüşme sorularına vereceğiniz cevapların samimiyeti araştırma sonuçlarının güvenilir olmasını sağlayacaktır. Görüşme sorularımızı cevaplandırırken ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz çabadan dolayı teşekkür ederiz.

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz Erkek Kadın
2. Yaşınız (lütfen yazınız):
3. Kıdem: 0-4 5-10 11-15 16-20 21 +
4. Branşınız (lütfen yazınız):
5. Öğrenim düzeyi: Ön lisans Lisans Lisansüstü
 1. Çevrimiçi öğretmen topluluklarından en çok hangilerini kullanıyorsunuz?
 2. Bu topluluklarda ne kadar aktif katılım gösterdiğinizi düşünüyorsunuz?
 3. Bu topluluğun içeriklerini takip etme veya içeriklere katkıda bulunma konusunda kendinizi nasıl yorumlarsınız?
 4. Topluluktan özel alan yeterlikleri veya genel mesleki alan yeterlikleri konusunda nasıl yararlanıyorsunuz?
 5. Kendi topluluklarınızı düşünerek mesleki gelişiminize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
 6. Kendi topluluklarınızı düşünerek bu topluluklarda karşılaştığınız zorlukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 7. Kendi topluluklarınızı düşünerek bu toplulukların mesleki anlamda kolaylaştırıcı etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 8. Topluluktan beklentileriniz / topluluğa giriş ihtiyacınız nedir?
 9. Topluluktan beklentilerinizi veya topluluğa giriş ihtiyacınızı okuldan veya çevrenizden karşılama noktasında yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 10. Bu toplulukların üstün yönleri nelerdir?
 11. Sizce bu toplulukların geliştirmesi gereken noktaları nelerdir?
 12. Sizce bu toplulukların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
 13. Topluluğa üye olmayan öğretmenler hakkındaki görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?
 14. Geleneksel öğretmen topluluklarını düşündüğümüzde bu tür çevrimiçi gruplarla karşılaştırması sonucunda neler elde edersiniz?
 15. Çevrimiçi öğrenme toplulukları ile eklemek istedikleriniz nelerdir?

Perceptions of Social Emotional Learning Needs in High Poverty Schools

Yoksulluk Oranı Yüksek Okullarda Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyaçlarının Analizi

Margaret M. Generali¹ Olcay Yavuz² Jennifer Parzych³

Abstract

This paper explores the perceived social emotional learning needs of students in high poverty schools. Social emotional learning (SEL) is recognized within the literature as critical to success in school and in life. Emerging work supports the acquisition of a SEL skillset within grades kindergarten through twelve (K-12) schools. This survey examines the perceptions of social emotional needs as reported by students, parents and school faculty members across four different high poverty schools in the USA. Findings provide effective strategies and valuable data for school leaders, educators, and counselors in addressing the social emotional needs of urban students.

Key Words: Leadership and Social Emotional Learning, Urban Education, School Counseling

Özet

Bu makale, yoksulluk oranı yüksek olan okullarındaki öğrencilerin algılanan sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarını araştırmaktadır. Literatürde sosyal ve duygusal öğrenme yetenekleri, okulda ve hayatta başarılı olmak için kritik bir etken olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma, anaokulundan başlayarak lise son sınıfa kadar, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme yeteneklerinin gelişmesini desteklemek için hazırlanmıştır. Bu araştırma ABD'de dört farklı okuldaki öğrencilerin, velilerin ve eğitimcilerin rapor ettiği sosyal ve duygusal ihtiyaçları kapsamlı olarak incelemektedir. Araştırma sonuçları okul liderleri, eğitimciler ve psikolojik danışmanlar için yoksulluk oranı yüksek olan okullarındaki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada etkili stratejiler ve değerli veriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Liderlik ve Sosyal Duygusal Öğrenme, Kentsel Eğitim, Okul Psikolojik Danışmanlığı.

Gönderim Tarihi/Received: 26 Mart 2018

Kabul Tarihi/Accepted: 30 Nisan 2018

¹ Margaret M. Generali, Associate Professor, Chairperson, Counseling and School Psychology, Southern Connecticut State University, generalim1@southernct.edu

² Olcay Yavuz, Assistant Professor, Program Coordinator, The Department of Educational Leadership & Policy Studies, Southern Connecticut State University, yavuzol@southernct.edu

³ Jennifer Parzych, Assistant Professor, Program Coordinator, Counseling and School Psychology, Southern Connecticut State University, parzychj1@southernct.edu

Introduction

Social emotional learning (SEL) is not a new concept. Yet, significant variation exists across school programs seeking to teach this critical skill set. Broad categories of skills associated with SEL include emotion regulation, conflict resolution, self-control, social skills and problem solving (CASEL, 2013). The skills, attitudes and behaviors associated with SEL have been shown to impact academic performance (Durlak, Weissber, Dymnicki and Taylor and Schellinger, 2011; Wiessberg&Casarino, 2013). SEL skills are essential for students to meet goals of learning, achievement and life-long success. In recognition of their overall importance, SEL skills and competencies are imbedded in many school mission statements, including the goals for students to become caring citizens, productive life-long learners and problem solvers. Necessarily SEL is thought to help with attainment of these goals.

The school counselor's role in teaching social emotional learning skills and behaviors will vary widely across the profession. Yet, the aim of all school counseling programs remains consistent—to meet the needs of all students across three domains: academic, career and social emotional (Stone & Dahir, 2006). These three domains serve to guide the K-12 services provided to students throughout a comprehensive school counseling program. The academic domain includes strategies to support student's ability to learn. The career development domain is rooted in the history of the school counseling profession, connecting student's experience in school to the world of work. The social emotional domain is broad in focus, addressing social skills development, emotion regulation, and healthy problem solving (ASCA, 2012; Davis, 2015).

Based on work conducted by the University of Chicago Consortium on Chicago School Research (2012), the American School Counseling Association (ASCA) created 35 mindsets and behaviors associated with career and college readiness (Farrington, et al. 2012). These standards were established to guide school counselors, supporting college and career readiness for all students in grades kindergarten through twelve (ASCA, 2014). These mindsets and behaviors outline the attitudes, knowledge and skills that support student college and career readiness, and align with the Common Core State Standards (ASCA, 2014). Woven throughout these mindsets and behaviors are attitudes, knowledge and skills associated with the SEL-relevant concepts of healthy social emotional development (ASCA, 2014). Social emotional competencies include skills related to emotion regulation, problem solving, help seeking, advocacy, stress management, behavior regulation and healthy communication. CASEL identifies five core competencies associated with SEL: relationship skills, social awareness, self-management, self-awareness, responsible decision making (Zins, Walberg, & Weissberg, 2004). When social emotional skills are not addressed, school wide problems such as bullying, discipline issues, violence and fighting, and truancy can result.

Best practices recommend that social emotional learning (SEL) and development is supported throughout a student's academic career, and provided to all students regardless of their level of need (Hamedani& Hammond, 2015; Jones & Bouffard, 2012). The acquisition of school aged children's social emotional skills are impacted by many environmental influences across their lifespan. Bronfenbrenner's ecological systems of development explains how a child is influenced throughout development in complex ways. From the perspective of Bronfenbrenner's (1989) theoretical model, the acquisition of social emotional skills and behaviors are impacted on multiple levels, specifically the microsystem, mesosystem, macrosystem, exosystem and chronosystems. Many of the challenges students face require the foundation of social emotional skills and knowledge learned over the course of their childhood development. Yet

social emotional challenges can also be further complicated by atypical or harmful stressors such as poverty, violence, unnatural loss, and physical and mental illness. Students may also encounter social emotional issues in need of intervention beyond their foundational skill level. Increases in stress at home and school results in a greater incidence of depression, anxiety, stress related health issues, relationship conflicts, academic problems and behavior problems (McWhirter, McWhirter, McWhirter, & McWhirter, 2013). School counselors need to be ready with tools to address school related issues that impact social emotional functioning and achievement.

Poverty and Social Emotional Learning

Poverty has a direct impact on a student's SEL needs. Children living in poverty are more likely to live in unsafe or inadequate housing, have parents with elevated life stressors, and to be from a minority represented group and thus facing related bias and discrimination (Luby, Belden, Botteron, Marrus, Harms, Babb, Nishino & Barch, 2013; Milner, 2015; Roy & Raver, 2014). Families may be dealing with issues such as economic pressures, heightened stress, unemployment, homelessness, crime, and substance abuse (Chow, Jaffee, & Snowden, 2003; Dearing, 2008). As well, likely resulting from their own stress burdens, the parents of children living in poverty are themselves less likely to be actively involved in their child's schooling, putting children at a further disadvantage. Researchers have identified barriers to parent's participation in schools including limited time and access, lack of financial resources, and awareness (Williams & Sanchez, 2011). In light of these additional stressors related to poverty, children living at or below the poverty level are more likely to experience anxiety, depression and fearfulness (Dearing, 2008).

Recent work documents how poverty has a direct impact on the brain development of children living within this social economic state (Lacour & Tissington, 2011; Luby et al, 2013), contributing to disparities in achievement within the poorest student populations. These differences in brain development may be attributed to stress, limited stimulation and inadequate nutrition among the poorest of children (Hair, Hanson, Wolfe & Pollak, 2015). To further limit the success of children growing up in poverty, the schools that many of these children attend tend to be underfunded, to have fewer books and supplies, as well as to have teachers and counselors with less training and experience (McWhirter, et al., 2013). Despite the increased challenges in providing students living in poverty with SEL skills, research supports the successful acquisition of SEL skill development through evidence-based programming within school settings (Alicia, Pardo, Conover, Gopalan & McKay, 2012; Bavarian, Lewis, DuBois, Acock, Vuchinichi, Silverthorn, Snyder, Day, Ji, & Flay, 2012; McCormack, et al, 2015).

Impact of School Based Social Emotional Learning (SEL)

Universal social emotional learning programs typically involve school-wide activities to create more supportive school climate and school settings, as well as classroom activities that enhance children's abilities to recognize and manage emotions, solve problems, appreciate others' perspectives, and develop interpersonal skills (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008; Zins, Walberg & Weissberg (2004). Indicated SEL includes interventions that are focused on targeted social, emotional or behavioral problems for groups or individual children in schools (Payton, et al., 2008).

Several studies have explored the impact of SEL programs in school settings. Overall, results are very promising. Recent studies find that SEL programs have positive effects on the quality of interactions between teachers and students in classroom, they improve academic engagement, and they increase self-control and on-task behavior (Conduct Problems Prevention Group, 2010; Durlak, et. al, 2011). As well,

there is empirical support for increased positive attitudes and improved social behaviors (Payton et al, 2008) after SEL interventions. Most notably, there is strong support for the impact of these interventions on overall student achievement grades kindergarten through grade 12 (Bavarian, et al., 2013; Durlak et al., 2011; Hanedana & Darling-Hammond, 2015).

In a 2015 study, Belfield and colleagues (Belfield et al. 2015) completed a cost benefit analysis of SEL programs across national samplings of schools. They found considerable benefit compared to cost (11-1 ratio) across six prominent interventions (4Rs; Positive Action; Life Skills Training; Second Step; Responsive Classroom; and Social Emotional Training (Sweden)) with six different samples. Findings highlighted that all six SEL interventions yielded benefits far exceeding their cost. Of note, Belfield, et al., reported the greatest benefit-cost ratio in the Second Step, Responsive Classroom, and Social Emotional Training (Sweden) programs.

Clearly SEL is widely used, with demonstrated benefits, yet we know relatively little about the perceived needs of students, parents and school faculty. This study was designed to explore the perceived SEL program needs of students within high poverty schools.

Methods

Sampling

In selecting participating districts, a purposive sampling technique was used to identify high poverty schools. Four schools agreed to participate. All schools included in this analyses were located in urban areas in the Northeast region in the USA. Overall, all participating schools serve students with significantly low socioeconomic status and have high rates of minority student enrollment. Their median family income was also significantly low. It means within the schools, over 85% of students were enrolled in the free and reduced lunch programs, and over 80% of the student population in these schools identified as African American or Hispanic. As well, higher rates of students reported being English Second Language Learners (ELL) compared to other school districts in the region.

In total, 1032 participants (231 parents, 580 students and 221 faculty members) completed the survey. Demographically, students in this study identified as 30% Middle School, 70% High School; 24% White, 33% African American, 43% Hispanic, 53% Female, 47% Male; 63% First Generation Students; 83% Free and Reduced Lunch; 16% English Second Language (ESL) Learner; 17% Special Education, and 63% who comes from single parent families.

Data Collection Procedures

The research project and consent forms were approved by the Institutional Review Board for the Protection of Human Subjects at Southern Connecticut State University. At each research site, the authors described the project to school leaders and directors who assisted in getting permission to conduct the online survey. The survey was administered in the beginning of 2016 calendar year. Procedures were put in place to provide participants with the least amount of risk possible, while maintaining their comfort throughout the completion of the survey. It was participants' decision whether or not they would like to take part in this study. If they chose to participate, they were able to withdraw from the study at any time during the research process. Even though the survey did not pose any psychological, legal, social, or physical harm towards the participants, an electronic letter of consent was attached to the survey, and

survey participants were required to electronically indicate they had read and consented to participate prior to responding to any further questions.

During the data collection process, online surveys were used for this investigation. Survey items were finalized based on the pilot study and peer reviews; the survey was prepared in the online Select Survey system. With the approval of school administrators, emails including the survey link were sent to students, parents, and faculty members requesting their completion of the online college and career readiness need assessment survey. Completed surveys were automatically collected through the online Select Survey Software. Surveys were collected and coded, they were uploaded to the SPSS program. All responses in the survey were recorded anonymously.

Instrumentation

The Comprehensive College & Career Program Need Assessment (CCCPNA) was developed to assist schools in the selection, design and evaluation of school counseling programs intended to meet student needs in areas of academic, social emotional and college and career readiness. This instrument was created based on the three domains of the ASCA national model of school counseling (ASCA, 2012). The first three sections of survey included only multiple-choice items under the following categories: (1) Academic Development Program Needs, (2) College and Career Readiness Program Needs, (3) Social Emotional Development Program Needs. For the purpose of this report, only the results related to social emotional student needs are explored (see Table 1. for a list of social emotional student needs items).

In this study, researchers used and analyzed the third section of the survey which includes 14 social emotional development related programs. To validate the survey instruments and determine the reliability of these 14 items, a pilot study of the survey instruments was conducted on a small scale. The survey questions were administered to over 20 selected participants. After the participants completed the survey, they were asked to share their experiences regarding the length of the survey, content, wording, and clarity of questions, as well as the format of the survey. Pilot respondents indicated that they were satisfied with the quality of the questions. In particular, participants responded that the survey questions were all associated with social emotional development. However, participants found the survey to be too lengthy and some of the statements were confusing. The survey was further edited for clarity and brevity.

The survey took approximately 5-10 minutes to complete. In each section, participants were asked to rate the level of need for each particular program from 1 (lowest need) through 5 (highest need). In the final section, participants were asked to rate the level of agreement to a number of statements regarding the perceived relationship between the student and counselor using the following Likert-type scale: 1= Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Neutral, 4=Agree, 5=Strongly Agree. Demographic information was collected from each participant.

Internal consistency of the social emotional student needs was assessed by Cronbach's alpha coefficient, and it was determined that internal consistency was in an acceptable range for an exploratory study of .69 to .94. Overall, the instrument was found to be highly reliable (14 items; $\alpha = .91$). To validate the assertion that the 14 items can be classified as one whole category that represents social - emotional development related activities, the researchers solicited the opinions of a panel of school counseling professionals who were familiar with social emotional development activities and the roles of school counselors. The panel of counseling professionals included experienced five practicing school counselors,

two counseling coordinators, and three counselor educators at state universities. The panel of school counseling professionals confirmed that each of the 14 items are aligned with studentsocial-emotional development.

Data Analyses

In this study, the social emotional program items measured on a 5-point Likert scale ranging from “lowest need” to “highest need” were analyzed. To calculate the difference between the social emotional program needs, the total mean scores of social emotional program needs were used as dependent variables. Independent variables were identified as school level, coded as 1 for middle school or 2 for high school, and participants were coded as 1 for student and 2 for parent and 3 for faculty member. Finally, descriptive statistics and total mean scores were used in order to rank the participants’ perceptions regarding counselor and student relationship factors.

In order to analyze what parents, students and faculty perceive as the highest and lowest social emotional program needs, descriptive statistics, ranked total mean scores and standard deviations were tabulated. Secondly, in order to explore how social emotional program needs vary by grade level (middle and high) and respondent (parent, student and faculty) perception, a factorial ANOVA was conducted. Based on the results of this test, an interaction contrast test was also performed.

Results

To explore what parents, students and faculty perceive as the highest and lowest social emotional program needs of middle and high school students, 1032 participants (231 parents, 221 faculty members and 580 students) were asked to rate the level of program needs from 1 (lowest need) through 5 (highest need). As shown in Table 1, the following programs’ total mean scores are ranked from highest to lowest: (1) Healthy Relationship Program ($M = 4.13, SD = 1.31$), (2) School Clubs & Extracurricular Activities ($M = 4.12, SD = 0.94$), (3) Social Emotional Lessons ($M = 3.92, SD = 1.19$), (4) Motivational & Leadership Speakers ($M = 3.90, SD = 1.00$), (5) Community Service ($M = 3.85, SD = 1.08$), (6) National & International Projects ($M = 3.71, SD = 1.08$), (7) Positive Behavioral Interventions ($M = 3.59, SD = 1.25$), (8) Individual Social Emotional Counseling ($M = 3.58, SD = 1.31$), (9) Substance Abuse Prevention ($M = 3.57, SD = 1.25$), (10) Suicide Prevention Program ($M = 3.57, SD = 1.06$), (11) Harassment Intimidation and Bullying ($M = 3.55, SD = 1.31$), (12) School Climate, Crisis Prevention ($M = 3.47, SD = 1.24$), (13) Small Group Social Emotional Counseling ($M = 3.37, SD = 1.30$), (14) Peer Mentoring ($M = 3.30, SD = 1.28$).

Table 1. Mean and Standard Deviation of Each Social Emotional Program Needs ($N = 1032$)

Core Program Needs	Student	Parent	Faculty	Total
Social Emotional Lessons				
<i>M</i>	3.18	3.92	3.18	3.92
<i>SD</i>	1.29	1.19	1.29	1.19
Individual Social Emotional Counseling				
<i>M</i>	3.22	4.01	4.08	3.58
<i>SD</i>	1.35	1.20	1.02	1.31
Small Group Social Emotional Counseling				
<i>M</i>	3.11	3.58	3.84	3.37
<i>SD</i>	1.31	1.37	1.05	1.30

Harassment Intimidation and Bullying

M	3.21	4.17	3.81	3.55
SD	1.35	1.09	1.10	1.31

Community Service

M	3.87	3.89	3.76	3.85
SD	1.06	1.13	1.07	1.08

Positive Behavioral Interventions

M	3.24	4.14	3.93	3.59
SD	1.24	1.12	1.09	1.25

Substance Abuse Prevention

M	3.2	4.15	3.93	3.57
SD	1.31	1.03	0.92	1.25

Suicide Prevention Program

M	3.25	4.13	3.82	3.57
SD	1.42	1.09	0.96	1.32

Healthy Relationship Program

M	4.13	4.13	4.14	4.13
SD	1.14	1.03	0.86	1.06

Mean and Standard Deviation of Each Social Emotional Program Needs (*Continued*)

Core Program Needs	Student	Parent	Faculty	Total
Peer Mentoring				
M	3.17	3.2	3.72	3.3
SD	1.27	1.42	1.06	1.28
School Climate, Crisis Prevention				
M	3.16	3.89	3.83	3.47
SD	1.28	1.08	1.05	1.24
Motivational & Leadership Speakers				
M	4	3.79	3.73	3.9
SD	0.88	1.16	1.1	1
School Clubs & Extracurricular Activities				
M	4.21	4.24	3.81	4.12
SD	0.84	0.92	1.13	0.94
National & International Projects				
M	3.78	3.96	3.27	3.71
SD	0.98	1.09	1.18	1.08

Note. ($N_{\text{student}}= 580, N_{\text{parent}}= 231, N_{\text{faculty}}= 221$).

As noted, the total mean scores of these fourteen social emotional programs are greater than 3.30, which are considered as moderately high need. Particularly, Healthy Relationship Program ($M = 4.13, SD = 1.31$) and School Clubs & Extracurricular Activities ($M = 4.12, SD = 0.94$) are the only programs having higher than 4.00 mean scores. Based on the total mean scores, Healthy Relationship Program, School Clubs & Extracurricular Activities, Social Emotional Lessons, Motivational & Leadership Speakers, Community Service have the first five highest mean scores.

Furthermore, analysis was done of the urban schools' total social and emotional program need score by means of a two-way between-subjects ANOVA test with two levels of grade (Middle and High School), and three levels of the stakeholders' perceptions (Parent, Student, and Faculty). The main effects of the independent variables were investigated, and possible interactions among the grade levels and stakeholders were explored. The results revealed main effects were statistically significant at the .01 significance level. Since the assumption of homogeneity of variance is violated and unequal sample sizes exist, p-values equal to less than .01 were used to deal with this violation.

The main effect for the stakeholders' perceptions on social and emotional program needs yield an F ratio of $F(2, 1026) = 34.570, p < .01$, indicating a significant difference between students ($M = 48.72, SD = 11.85$), faculty members ($M = 53.49, SD = 9.62$), and parents ($M = 55.19, SD = 10.39$). Moreover, in terms of social and emotional program needs, the main effect for the grade level yields an F ratio of $F(1, 1026) = 6.069, p = .014$, indicating a marginally significant difference between middle school ($M = 52.60, SD = 11.21$), and high school ($M = 50.46, SD = 11.25$). The interaction effect was not significant $F(2, 1026) = 3.075, p > .01$.

Since the parents reported the highest social and emotional program needs in both middle school and high school, the researchers investigated parent perceptions of student and counselor relationships in the last part of the findings. Particularly, the questionnaire instructed the parents to rate how much they agreed with statements about student and counselor relationships. The overall means of the five statements were calculated in order to rank the faculty members' perceptions. Table 2 presents the means and standard deviations of the parents' ratings regarding their students' relationship with school counselors. The total mean score of these four statements is 3.03 which is less than 4 (Agree) or 5 (Strongly Agree), indicating that the majority of parents do not agree with the statements regarding school counselors and student relationships.

Table 2: Means and Standard Deviations of Faculty Members' Ratings of Counselor and Student Relationship Activities ($N_{parent} = 231$)

Parent Responses	M	SD
My child feels comfortable to see counselor to get help with school and personal concerns.	2.86	1.179
A school counselor is available to my child when he/she needs to see the counselor	2.87	1.279
I believe there is at least one staff member in the school that cares about my child success	3.02	1.356
I know who my child counselor is	3.12	1.444
The counselor meets individually with my child at least once per year to help improve his/her academic planning and school success	3.29	1.175
Total	3.03	1.287

Specifically, parents ($N = 231$) rated the five statements in the following order based on mean score: *My child feels comfortable going to see the school counselor to get help with his/her school and personal concerns* ($M = 2.86, SD = 1.179$), *A school counselor is available to my child when he/she needs to see the counselor* ($M = 2.87, SD = 1.279$), *I believe there is at least one staff member in the school that cares about my child success* ($M = 3.02, SD = 1.356$), *I know who my child counselor is* ($M = 3.12, SD = 1.444$), *The school counselor meets individually with my child at least once per year to help him/her improve his/her academic planning and school success* ($M = 3.29, SD = 1.175$).

Discussion

Overall, the total mean scores of all fourteen social and emotional development programs listed on our survey are higher than 3.30. These averages are an indication of perceived moderately high need

by parents, faculty and students. This pattern may be a manifestation of the need to address the social emotional climate in schools and attend to the social emotional needs of the student population, particularly within these high poverty schools. It is evident to parents, faculty and students that schools are no longer responsible for only the academic well-being of children in our communities. It is clear in the literature that social emotional skills impact academic success (Durlak, et al., 2011). All survey respondents can agree on the need for these services within the school environment.

Based on the total mean scores, Healthy Relationship Program, School Clubs & Extracurricular Activities, Social Emotional Lessons, Motivational & Leadership Speakers, Community Service have the first five highest means.

In terms of social emotional development program needs of urban schools, there is a significant difference between students, faculty members, and parents. Parents indicated higher social emotional program needs. This may be similar to the overall perception of need across all social emotional categories and responders. When parents see the possibility of programming related to social emotional development for their children, they recognize the benefits from this type of programming. School faculty and students are inundated with the message that academic attainment is the primary goal when in the school environment. They may not see this as an appropriate setting for social emotional development needs or deem academic skills as priority in comparison.

In terms of social and emotional development program needs of urban schools, marginally significant difference between middle school and high school is identified. Results indicated, compared to high school, middle schools have significantly higher social and emotional development program needs. Middle school is a tumultuous time for most adolescents, dealing with issues of peer pressure, sexual identity, and hormonal changes (McWhirter, et al., 2013). These developmental challenges support the need for SEL programming across school settings, regardless of economic privilege.

Overall, urban parents chose either disagree or strongly disagree with the positive statements about the student and counselor relationship. Specifically, parents rated the five statements in the following order from least mean score to highest mean score: *My child feels comfortable going to see the school counselor to get help with his/her school and personal concerns* ($M = 2.86, SD = 1.179$), *A school counselor is available to my child when he/she needs to see the counselor* ($M = 2.87, SD = 1.279$), *I believe there is at least one staff member in the school that cares about my child success* ($M = 3.02, SD = 1.356$), *I know who my child counselor is* ($M = 3.12, SD = 1.444$), *The school counselor meets individually with my child at least once per year to help him/her improve his/her academic planning and school success* ($M = 3.29, SD = 1.175$).

These negative perceptions may also be related to inherent barriers that exist for parents in high poverty schools, resulting in less involvement in his/her child's school setting (Williams & Sanchez, 2011). There are several explanations for this lack of involvement including lack of transportation, conflicting work schedules, less access to school related information, and discomfort in their child's school setting. As well, it is likely that parent have less knowledge of the role of the school counselor in their child's life.

Conclusion

The literature supports the significant relationship between SEL and school success. In fact, there is a plethora of research to support the effectiveness of SEL as primary prevention (Zhal, et al., 2015) and

indicated treatment in a school setting. School climate is also clearly impacted by the focus of SEL. The acquisition of SEL is a critical component of school success.

This survey research confirms the perceived needs for SEL programming within schools across all groups of stakeholders: parents, students and school staff. In fact, stakeholders rated moderately high SEL needs across all 14 areas of programming. In particular, parents rated SEL needs higher than either career or academic realms of service delivery. This is a strong message for school leaders and personnel regarding SEL programming. As a response to parent's perceived perceptions of the school counselor role, an increased focus on collaborating and communicating with parents is necessary. School principals should consult and collaborate with school counselors to recognize and target the barriers to school involvement that many parents living in poverty may face. Since this study provides data to identify social and emotional needs of students in urban schools and classrooms, school leaders and counselors can utilize this information to strengthen the collaborative relationships with parents while simultaneously focusing on the SEL programming needs of students.

References

- Alicia, S., Pardo, G., Conover, K., Gopalan & McKay, M. (2011). Step-Up: Promoting youth mental health and development in inner-city high schools. *Clinical Social Work Journal*, 40, 175-186.
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2014). *Mindsets and behaviors for student success: K-12 college- and career-readiness standards for every student*. Alexandria, VA: Author.
- Bavarian, N., Lewis, K. M., Dubois, D. L., Acock, A., Vuchinich, S., Silverthorn, N., ... Flay, B. R. (2013). Using social-emotional and character development to improve academic outcomes: A matched-pair, cluster-randomized controlled trial in low-income, urban schools. *Journal of School Health*, 83(11), 771-779.
- Belfield, C., Bowden, D., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., Zander, S. (2015) *The economic value of social emotional learning*. Center for Benefit-Cost Studies in Education. Teachers College: Columbia University.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187- 249.
- Chow, J. C., Jafee, K. & Snowden, L. (2003). Racial/ethnic disparities in the use of mental health services in poverty areas. *American Journal of Public Health*, 93(5), 792-797.
- Conduct Problems Prevention Group (2010). Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., . . . Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168.
- Davis, T. E. (2015). *Exploring School Counseling: Professional practice and perspectives*. (2nd ed). Cengage Learning: Stamford.
- Dearing, E. (2008). Psychological costs of growing up poor. *New York Academy of Sciences*, 1136, 324-332.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, & K. B. Weissberg, R. P. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of Child Poverty, Brain Development, and Academic Achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822.
- Hamedani, M. G. & Hammond, L. (2015). *Social Emotional Learning in High School: How three urban high schools engage, educate, and empower youth*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, March.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies*. Social Policy Report. Volume 26, Number 4.
- Lacour, M. & Tislington, L.D. (2011). The effects of Poverty on Academic Achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M.P., Babb, C. Nishino, T & Barch, D. (2013). The Effects of Poverty on Childhood Brain Development: The mediating effect of caregiving and stressful like events. *JAMA Pediatrician*, 167 (12), 1135-42.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., & McWhirter, R. J. (2013). *At-risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human*

- service professionals*. Denver, Colorado: Love Publishing.
- Milner, H. R. (2015). *Rac(e)ing to Class: Confronting poverty and race in schools and classroom*. Harvard Education Press: Cambridge.
- Payton, J., Weissberg, J. A. Dymnicki, A. B., Tayloe, R. D. Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten Through Eighth Grade Students. *The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)* December, 2008.
- Roy, A.L. & Raver, C.C. (2014). Are All Risks Equal ? Early experiences of poverty-related risk and children's functioning. *Journal of Family Psychology*, 28(3), 391-400. T. E.
- Stone, C.B. & Dahir, C. A. (2006). *The Transformed School Counselor*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Wiessberg, R. P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2): 8-13.
- Williams, T. T. & Sanchez, B. (2011). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Schools. *Youth and Society*, 45 (1), 54-74.
- Zins, J. E., Walberg, H. J., & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communique*, 33(3), 35.

Koruyucu Güvenlik Önlemlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri¹

Opinions of School Administrators and Teachers on Protective Safety Measures

Osman Emre Delice², Mehmet Metin Arslan³

Özet

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin koruyucu güvenlik önlemleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın verileri “açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu” ile elde edilmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu sorular, çalışmanın problemi hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklem, temsil ettiği düşünülen öğretmen ve yöneticilerden oluşan 83 kişidir. Anketlerden ve belgelere ait ham veriler “İçerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmekte ve yorumlanmaktadır. Ayrıca, araştırma bulgularının iç güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden alıntılanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri beş kategoride değerlendirilmiştir (tema); fiziksel boyut, psikolojik boyut, sosyal boyut ve akademik boyut. Araştırma, ilköğretim okullarında koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik uygulamaların yeterli olmadığı ve sivil savunma bilincinin çok düşük olduğu sonucuna varabilir. Yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında da bir fark yoktur.

Anahtar kelimeler: Okul, Okul Güvenliği, Koruyucu Güvenlik Önlemleri

Abstract

In this study, it is aimed to determine opinions of school administrators and teachers who work in primary schools about protective safety measures. Data of this study are obtained by “a interview form consisting of open-ended questions”. Open-ended questions in the interview form is prepared for gathering information about the problem of the study. The universe of the research is teachers and administrators who work in primary schools in the 2015-2016 school year. Sample is 83 people who consist of teachers and administrators who are thought that represent. Raw data from surveys and documents are analyzed and interpreted by using “Content analysis technique“. Also, it is quoted from opinions of teachers and administrators in order to increase the internal reliability and validity of research findings. Opinions of teachers and administrators are evaluated in five categories (theme); physical dimension, psychological dimension, social dimension and academic dimension. The research, it may come to conclusion that applications for protective security measures in primary schools are not enough and the awareness level of civil defense is very low. There is also no difference between the views of managers and teachers.

Keywords: School, Security of School, Protective Safety Measures

Gönderim Tarihi: 7 Nisan 2018

Kabul Tarihi: 29 Nisan 2018

¹ Bu çalışma, ‘Koruyucu Güvenlik Önlemlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri’ isimli yüksek lisans çalışması kapsamında hazırlanmıştır.

²MEB, emredelice71@hotmail.com

³Kırıkkale Üniversitesi, mehmetmetinarslan1@gmail.com

Giriş

Örgüt güvenliği, örgütsel davranışın çok boyutlu bir inceleme alanıdır. Örgütün çevresi, iklimi ve kültürü güvenlik açısından çok önemli etkenlerdir. Örgüt ile çevre arasındaki ilişki basit bir etkileşme olgusu değildir. Örgütün fiziksel, demografik, ekonomik, politik, hukuki ve teknolojik çevresi örgüt güvenliği bakımından önemli değişkenlerdir. Örgütün psikolojik etkenleriyle oluşan iklimi ve sosyal etkenleriyle oluşan kültürü örgüt güvenliği ile yakından ilişkili iç değişkenleri sunmaktadır (Leblebici, 2004).

Örgüt güvenliği kavramı son yıllarda eğitim yönetimi alanında okul güvenliği olarak oldukça dikkat çeken popüler bir kavramdır. Okul eğitim hizmeti veren açık ve toplumsal örgüt özelliği gösteren formal bir yapıdır. Okul eğitim sisteminin; en işlevsel parçasıdır, onun eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler. Bu bağlamda okullarda önceden belirlenen davranışları kazandıracak nitelikte düzenli bir çevre önemlidir. Okul bireyin gelişimine etkisi olan genel çevreden farklı olarak özel bir çevredir. Bu çevre genel çevrenin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak, olumlu etkilerini ise pekiştirmek üzere geliştirilmiştir. Güvenli bir okul çevresinin en belirleyici özelliği herkes tarafından paylaşılan bir atmosfer (okul iklimi) ve güçlü bir okul kültürüdür (Burroughs ve Scott, 2000, İra, 2004, Bishop).

Okul iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okul diğer okuldan ayıran özelliklerin bütünüdür. Okul iklimi, okul çevresindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışları ile ilgili unsurları içermektedir. Okul iklimi okulun genel atmosferi ve kimliğini kazandıran egemen bir özelliktir. Okul iklimi okul kültürünün oluşmasına ve yayılmasına yardım eder (Burroughs ve Scott, 2000 Wei, 2003: Bishop). Her örgütte olduğu gibi her okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Normlar, değerler, inançlar ve gelenekler, okul kültürünü oluşturan kavramlardır. Bu kavramlar, okuldaki tüm elemanların düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkiler, bireyler arasındaki bağları kuvvetlendirir ve okulu özel yapar. Okul kültürü güçlü ve zayıf kültür olarak iki düzeydedir (Turhan, M. ve Turan, M. 2012). Güçlü kültüre sahip okullarda başarı ve verimlilik yüksek iken zayıf kültüre sahip okullarda başarı ve verimlilik düşüktür. Çünkü güvenli bir okul, davranış beklentilerinin açıkça iletildiği, sürekli olarak adil bir şekilde uygulandığı bir okul iklimi ve değer inanç ve normların benimsendiği güçlü bir kültüre sahiptir (İra, 2004). Güçlü bir okul kültürü oluşturmak için okullarda güvenli bir ortam sağlanmalıdır.

Okullarda güvenli bir ortam, etkili öğretim ve öğrenim için bir ön şarttır. Okuldaki İnsan unsurunun ve okul binalarının güvenliği ve güvenliğine yönelik tehditler, örneğin deprem, sel ve fırtınalar gibi doğal tehlikelerden ya da vandalizm, kundaklama ve şiddet suçu gibi insan eylemlerinden kaynaklanabilir Bu nedenlerle okulların olağanüstü olaylara karşı dirençli kurumlar haline gelmesine yönelik koruyucu güvenlik önlemleri eksiksiz yerine getirilmelidir. Güvenli okul ortamı sağlamaya yönelik öğrenci ve çalışanların fiziksel olarak korunması, muhtemel tehlikeler karşısında eğitim-öğretimdeki kesintinin minimum seviyede tutulması, güçlü bir okul iklimi ve kültürü oluşturulması için okul güvenliği uygulamaları öncelikli olarak hedeflenmelidir (Dönmez ve Özer, 2009: 1). Okul güvenliği kavramının tanımlarına bakıldığında literatürde en dikkat çeken boyutlar fiziksel, sosyal, çevresel, psikolojik ve akademiktir (Gülbaz, L. 2016). Güvenli bir okulun genel tanımı, olumlu bir ortam sağlayan, öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin ve ziyaretçilerin korku ya da tehdit olmadan etkileşim kurmasına ve kişisel büyümeyi teşvik ederken okulun eğitim misyonunu gerçekleştirmek için destekleyici bir şekilde yapılan bir tanımdır (Butcher & Manning, 2005).

Gelişmiş ülkelerin okul güvenliği problemlerine yönelik ciddi araştırmalar yaptıkları ve çözüm önerileri geliştirdikleri görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan okul güvenliği konulu araştırmalar özellikle şiddet ve suçu önleme üzerine yoğunlaşırken, Avrupa Birliği ülkeleri, güvenli öğrenme ortamı ve yaşam boyu sağlık ve riskle ilgili öğrenme dahil olmak üzere daha geniş bir bakış açısıyla çalışmalarını yürütmektedirler (Srichai, Yodmongkol, Sureephong & Meksamoot 2013).

Son yıllarda Türkiye'de de okul güvenliği konusu tartışılmaya başlamıştır. 2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim şurası'nın gündeminde de yer alan okul güvenliği konusu, Türkiye'de eğitim çağındaki çocukların güvenli bir okul ikliminde eğitimlerini sürdürebilmesinin önemi ve değeri konuları ile ilgili okullarda yaşanan güvenlik sorunlarının çözümü ve önlenmesi kapsamında tartışılmıştır. Söz konusu şurada her okul için kapsamlı bir okul güvenliği eylem planının hazırlanması, okulda fiziksel güvenliğin sağlanması, okulda psikolojik güvenliğin sağlanması başlıklarında kararlar alınmıştır (MEB, 2014).

Türkiye'de okullardaki güvenlikle ilgili yeterli önlemin olup olmadığını tespit etmek ve ilgili kurumların gerekli ve yeterli çalışmaları yapıp yapmadıklarını göstermek bu araştırmanın amacını belirlemektedir. Okulların büyük bir kısmı güvenliğini, nöbetçi öğrencilere bırakmıştır (korunması gereken ile korunmak paradoksu). Türkiye'de okul güvenliği ile ilgili istatistikî veriler yeterli ve güvenilir değildir (MEB, 2014 , Gülbaz, L. 2016). Bu durum konuya ilgi duyan araştırmacıların probleme odaklanmalarını ve çözüm geliştirmelerini zorlaştırmaktadır Okul güvenliği probleminin geniş kapsamlı ve çok boyutlu olmasından dolayı çözüm yollarının geliştirilmesinin de karmaşık ve zor olduğu söylenebilir. Okul güvenliği problemi ne kadar karmaşık olursa olsun çözülmesi gereken toplumsal bir sorundur bu yüzden üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Her zaman önemli olan fakat son dönemlerde dikkat çeken okul güvenliği ya da başka bir deyişle güvenli okul kavramı okulların verimliliği, etkililiği, öğrencilerin başarı ve gelişimleri açısından temel unsurlar arasındadır. Literatürde bu konuda farklı ve çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılan bu çalışmalarda okul güvenliğinin farklı açılardan incelenmiştir (Klooster, 2002; Türkmen, 2004; Geyin, 2007; Can, 2014; Çankaya vd., 2014). Bu araştırmalarda okullarda şiddet, okul güvenliğinde fiziki unsurlar, öğrenci öğretmen güvenliği, güvenlikle ilgili yapılması gerekenler nicel veriler toplanarak özellikle güvenlikle ilgili faktörler ve okulu oluşturan birimler arasında pozitif/negatif ilişkilerin varlığı incelenmiştir. Fakat bu araştırmaların her araştırmada olduğu gibi pek çok sınırlılıkları vardır. Okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların görüşlerine yer verilen çalışmaların kısıtları dikkate alınarak yapılan bu çalışma okul güvenliği sorunlarına yönelik yönetici ve öğretmenlerin algılarının tespit etmek ve literatüre bu bağlamda katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan uygulamaların okul güvenliği bakımından işlevselliğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1- Okul güvenliğine ilişkin okul güvenliği boyutları (fiziksel, psikolojik, fiziki çevre, akademik boyut) kapsamında yönetici öğretmen görüşleri nelerdir?

2- Okullar koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan faaliyetleri takip ediyorlar mı?

3- Okullarda koruyucu güvenlik önlemleri ve sivil savunma uygulamaları ne kadar biliniyor? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Bu araştırma ile ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, betimsel yaklaşım kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumun ne olduğunu betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005, 77). Ayrıca betimsel yaklaşımın eksik kaldığı (betimsel yaklaşım "ne" sorusuna yanıt bulabilir) "neden" ve "nasıl" sorularına ulaşmak için içerik analizinden de yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 254).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkökullarda görev yapan toplam 83 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Genellikle, kolay ulaşılabilen örneklemler görece olarak daha az maliyetlidirler. Ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir. Veri toplama aracı, sekiz sorudan oluşmaktadır. Sorulardan biri katılımcıların görev yaptığı okulu hakkında, yedi soru ise güvenli okul ve koruyucu güvenlik önlemleri hakkındadır. Bu sorular katılımcıların görüşlerini tespit etmeye yöneliktir.

Katılımcıların görüşlerini tespit etmeye yönelik bu soruların amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapmak amacıyla iki öğretim üyesi, üç okul müdürü ve üç öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, yapılan bu ön uygulama söz konusu araştırma formunun kapsam geçerliliğini sağlamıştır. Hazırlanan form araştırma kapsamındaki katılımcılara sunulmuştur.

Katılımcılarla uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına çalışılmıştır. Dağıtılan formlar katılımcılar tarafından doldurularak araştırmacıya elden teslim edilmiştir. Teslim alınan form sayısı 83'tür. Söz konusu formu yönetici ve öğretmenler buldukları okulları dikkate alarak yaşadıkları deneyimlere ve gözlemlere göre doldurmuşlardır.

Bu araştırmada toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir yeni bir teknik olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259; Falkingham ve Reeves, 1998). İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların

bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çözümleme sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve formlar deşifre edilip çözümlemeler yapılmış, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar oluşturulmuştur. Araştırmada, kodlamalar yapılmış ve bu kodlar sınıflandırılarak çeşitli temalara ulaşılmıştır. Kodlar ve temalar literatür bilgileri ve ölçekten elde edilen veriler ışığında tamamen araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çözümlemelerde, görüşüne başvuru katılımcılara (K1, K2...K83) birer kod numarası verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme formunun sorularına katılımcıların verdikleri yanıtlar dikkate alınarak; veriler arasından saptanan anlamlı bölüm kavramlaştırılırken ya da kodlanırken, o bölümdeki anlamı en iyi şekilde yansıtabilecek bir kavram bulmaya çalışılmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar, verinin niteliğinden hareketle elde edilmiştir.

Kategorilerin oluşturulması işlemi, içerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir kategori altında sınıflandırılmasıdır. Bu aşamada, görüşme formunda yer alan sorular için tüm katılımcıların görüşleri güvenlik olgusuna ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Her bir soru için her bir katılımcı tarafından verilen cevaplar ve bu cevapları verme nedenleri tablo halinde bir araya getirilmiştir. Kategorilerin oluşturulması için önce kodlar bir araya getirilmiş, incelenmiş, benzerlik ve farklılıkları saptanmış, ortaya çıkan kategori altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılarak birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden kategoriler belirlenmiştir.

İlk aşamada yapılan ayrıntılı kodlama ve sonrasında yapılan birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek temaların belirlenmesinden sonra araştırmacı, topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturmuş ve bu sisteme göre de düzenleme işlemini gerçekleştirmiştir. Bu ölçütlere göre iç geçerliği sağlamak için, katılımcıların okul güvenliği hakkındaki algıları öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir.

Daha sonra veriler, eğitim bilimleri alanından iki uzman tarafından birbirlerinden bağımsız analiz edilerek cümle bazında incelenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman (1994) 'ın şu formülü kullanılmıştır: Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı). İki uzmanın kodlamaları çalışmanın “katılımcıların görev yaptığı okulu” ve“ güvenli okul ve koruyucu güvenlik önlemleri” boyutlarının her biri için ayrı ayrı yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması gerektiği belirtilmektedir. Birinci kodlayıcı ile araştırmacı arasındaki uyum .80 iken, ikinci kodlayıcı ile araştırmacı arasındaki uyumun .87 olarak görülmektedir. Bu sonuçlar, analize esas verilerin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya kapsamında toplamda 6 okul vardır. Bu okullar MH, MA, AS, ASO, IU, HA olarak kodlanmıştır. MH'dan 1 yönetici, 15 öğretmen; MA'dan 2 yönetici, 20 öğretmen; AS'den 2 Yönetici, 9 öğretmen; ASO'dan 0 yönetici (form verilmesine rağmen geri dönüşüm alınmamıştır), 8 öğretmen; IU'dan 1 yönetici, 14 öğretmen; HA'dan 2 yönetici, 9 öğretmen görüşme formunu doldurmuştur.

“Güvenli okuldan ne anlıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde Tablo1.’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre katılımcılar güvenli okul için öncelikli öğrencinin güvenliğini, daha sonra öğretmen ve çalışanların güvenliğini vurgulamışlardır.

Tablo1. Yönetici/Öğretmen Görüşlerine Göre Güvenli Okul

Temalar/Alt Temalar	
Veli	4
Öğrenci	37
Öğretmen	27
İdari Personel	10
Diğer Personel	16
Okul	5
Fiziksel Çevre	30
Psikolojik Boyut	48
Fiziksel Boyut	39
Toplumsal Boyut	13
Akademik Boyut	3

Güvenli okuldan ne anlıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde Tablo1.’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre katılımcılar güvenli okul için öncelikle öğrencinin güvenliğini, daha sonra öğretmen ve çalışanların güvenliğini vurgulamışlardır.

Güvenli okul tanımı; elde edilen verilere göre fiziksel boyut, psikolojik boyut, fiziksel çevre, toplumsal boyut ve akademik boyut olarak alt temalarda kategorilere ayrılmıştır (Tablo1.’de görüldüğü gibi bu temalar içinde psikolojik boyut üzerinde en çok durulan alt tema olarak dikkat çekmektedir. Yine fiziksel boyut ve fiziki çevre güvenli okul kavramında öne çıkan temalar olarak görülmektedir.

“Güvenli okuldan ne anlıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde güvenlik kamerası, güvenlik görevlisi, nöbetçi öğretmen, giriş-çıkışlar, okulun bahçesi, merdivenler, sınıflar, okulun mimari yapısı, trafik, servis gibi okulun fiziki koşullarının katılımcıların (30) güvenli okul algılarında yer aldığı görülmektedir.

Korku, kaygı, güven, mutlu, tasa, huzur, iletişim, uyum, ahlak, davranış gibi kavramların katılımcılar tarafından “güvenli okuldan ne anlıyorsunuz” sorusuna verilen cevapların çoğunda (48) kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı soruya cevap verirken doğrudan psikolojik ortam kavramını da kullanmıştır.

Sağlık, temizlik, hijyen, can güvenliği gibi unsurları içeren fiziksel boyut, katılımcıların neredeyse yarısının (39) güvenli okul algılarında yer almaktadır.

Doğal afetler, mal güvenliği, iş güvenliği, sosyal ağlar, paydaşlar gibi unsurları içeren toplumsal boyut, katılımcıların bir kısmının (13) güvenli okul ile ilgili görüşlerinde yer bulmaktadır.

Eğitim, eğitimin kalitesi gibi unsurları içeren akademik boyut, katılımcıların güvenli okul ile ilgili görüşlerinde üzerinde pek fazla durmadıkları bir boyuttur.

“Yöneticilik/öğretmenlik yaptığınız okulu güvenli okul standartlarına göre değerlendirdiğinizde neler söylersiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların 48’i okullarında güvenlik sorunu olmadığını söylerken 35’i okullarının güvenli olmadığını açıkça belirtmişlerdir.

Okullarının güvenli/güvensiz olduğunu belirten katılımcıların görüşleri incelendiğinde Tablo2.'deki sonuçlara ulaşılmıştır. Okullarının güvenli olduğunu söyleyen katılımcıların güvenlik standartlarına göre değerlendirmeleri; güvenlik önlemlerinin olması, güvenlik kamerası bulunması , giriş-çıkışların güvenli olması, nöbetçi öğretmenlerin görevini layıkıyla yapması ve okulda şiddetin olmamasıdır. Okullarının güvenli olmadığını düşünenlerin güvenlik standartlarına göre değerlendirmeleri; güvenlik önlemleri eksik, güvenlik kamerası bulunmuyor, giriş-çıkışlar sorunlu, güvenlik görevlisi bulunmuyor, nöbetçi öğretmen görevini yapmıyor, şiddet, ve okulun fiziki çevre sıkıntılarıdır (koridorların darlığı, bahçenin küçüklüğü, sabitlenmemiş eşyalar, yangın merdivenleri olmaması, merdivenlerin darlığı, okul duvarlarının telle çevrilmemesi gibi).

Tablo2. Yönetici/Öğretmen Görüşlerine Göre Görev Yaptıkları Okulun Güvenli Okul Standartlarına Göre Durumu

Değişkenler	Güvenli Okul	Güvenli Okul Değil
Güvenlik Önlemi	2	2
Güvenlik kamerası	2	2
Giriş-Çıkışlar	2	6
Güvenlik Görevlisi	-	7
Engellilere yönelik iyileştirme	1	1
Nöbetçi Öğretmen	6	2
Şiddet	4	2
Veli	1	4
İletişim	2	-
Servis	1	-
Güvenlik Eğitimi	1	-
Eğitim	4	-
Fiziki Çevre	1	14
Gıda Güvenliği	-	1
Toplam	27	41

Burada eğitimi yürütmede karşılaşılan sorunlar; sorun var ve sorun yok şeklinde iki alt temada incelenmiştir. Söz konusu temalara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo3. Okul Güvelliğini Sağlama, Eğitim Öğretim Sürecini Güvenli Bir Şekilde Yürütme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Dağılımı

Değişkenler	Sorun Yok	Sorun Var
Fiziki Çevre	-	29
Engellilere Yönelik Çalışmalar	-	2
Fiziksel Boyut	-	4
Nöbetçi Öğretmen	-	7
Şiddet	-	6
Veli	-	21
Yönetici	-	1
Toplumsal Boyut	-	3
Öğrenci	-	5
Akademik Boyut	-	3
Toplam	-	81

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi okullarda sorun olan alanlar katılımcı görüşlerine göre en çok fiziki çevre en az akademik alandadır. Bununla birlikte sorunu olmayan okul yoktur.

Yönetici/öğretmenlerin okul güvenliğini sağlama, Eğitim Öğretim sürecini güvenli bir şekilde yürütme uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirten görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

K5: sınıflar kilitlenmediği zaman, dikkatsizlik anında bazı öğrencilerimiz üst kattaki pencerelere fazla yaklaşabilmekte yada sınıftaki kesici aletlere kolaylıkla ulaşabilmektedir.

K14: Okul bahçesinin kapıları açık olduğu için dışarıdan gelenler rahatlıkla içeri girebilmektedir...zihinsel engeli yüksek olan öğrenciler için kapıların kapalı olmaması onların kolayca dışarı çıkmalarına izin vermektedir.

K17: bir sorun olduğunda tek sorumlunun öğretmen olması. Nöbetçi öğretmene sorumluluk yüklenmesi. Şiddetle karşılaşılması.

K58: Okullardaki güvenlik sorumlusunun sadece nöbetçi öğretmen olarak görülmesi ve herhangi bir desteğin verilmemesi en çok karşılaştığımız sorunlardandır.

K64: okullarda güvenlik görevlisinin olmaması durumunda, kötü emellerine çocukları alet edebilecek insanlar çocukların aklını karıştırıp kandırabilirler...

K69: öğrencilerin öğretmenlerden habersiz, kafalarına göre eve gitmeleri, velilerin öğle araları çocuklarını habersiz alıp götürmeleri sorun yaratıyor.

K78: okul güvenliğini sağlamada öncelikle maddi sorunlarla karşılaşıyor....

K79: okul duvarına dikenli tel çekilmesi gerekiyor...okul kapıları güzelce kapanmıyor...

Okul güvenliğinin sağlanmasında paydaş kuruluşların rolü nedir? Paydaş kuruluşlarla işbirliği yapıyor musunuz? Bu soruya verilen katılımcı cevapları iki alt tema altında incelenmiştir. İşbirliği yapılma ve yapılmama. Katılımcılardan 15'i işbirliği yapılmadığına ilişkin görüş bildirirken; 56 'sı işbirliği yapıldığına dair görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşleri Tablo 4 'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Yönetici/Öğretmen Görüşlerine Göre Paydaş Kuruluşların Dağılımı

	Yapılan kurum
Emniyet Müdürlüğü	32
Belediye	4
İş güvenliği Uzmanı	1
Milli Eğitim Müdürlüğü	3
Dernekler	1
Sivil Savunma	3
İtfaiye	2
Sağlık Kuruluşları	3
Özel Güvenlik	1
Diğer	6
Toplam	56

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi işbirliğinin en fazla yapıldığı kurum Emniyet Müdürlüğü iken en düşük yapıldığı alan özel güvenlik, dernekler ve iş güvenliği birimidir.Söz konusu alanlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K1: Okulumuz herhangi bir güvenlik sorunu ile karşılaştığında emniyet birimi ile işbirliği yapmaktadır.

K2: Paydaş kuruluşu olarak emniyet görülmektedir. Paydaş kuruluşla işbirliği yapılmamaktadır...

K13: Paydaş kuruluşlar okul yönetimine göre güvenliğin sağlanmasında daha az etkilidir. Gerekliğinde müdahil olmaktadır. Paydaş kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır.

K18: fiziki güvenlik noktasında emniyet teşkilatı ile protokoller imzalanıyor....MEB yöneticileri hiçbir sorumluluk almama ve destek vermeme adına ellerinden gelen her şeyi yapmaktadırlar. Doğal olarak güvenlik sadece fiziki olarak algılanmaktadır.

K20: Okul güvenliğini sağlamada veli bilgilendirilmesi yapılıyor. Çalışanlar iş güvenliği seminerlerine katılıyor.

K24: Yapıyoruz. Kırıkkale Belediyesi

K25: ...paydaş kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır. Okulumuzda karşılaşılan veli sorunlarında paydaşlardan yardım alamamaktayız.

Okulunuzu Kırıkkale Merkez deki okullar arasında koruyucu güvenlik önlemleri kapsamında değerlendirecek olsaydınız kaç puan verirdiniz? Neden? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların görüşleri Tablo5.deki gibidir.

Tablo 5. Okullarını Diğer Okullarla Koruyucu Güvenlik Önlemleri Kapsamında Karşılaştırılması İle İlgili Yönetici/Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı (1:Çok Kötü...10:Çok İyi)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	3	4	5	4	12	28	14	9

Okullarını diğer okullarla karşılaştıran Yönetici/öğretmen değerlendirmelerine bakıldığında çoğu katılımcının neden sorusunu cevaplamadığı görülmektedir (56 Kişi). Cevap vermeyen katılımcıların konuya hakim olmadığı varsayımında bulunulabilir. Neden sorusunu cevaplayan katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde Tablo6.'daki gibidir.

Tablo 6. Okullarını Diğer Okullarla Karşılaştıran Yönetici/Öğretmen Değerlendirmelerinin Dağılımı

(1:çok kötü...10:çok iyi)	Olumlu	Olumsuz
3	-	Özel güvenlik görevlisi olmalı
4	Kamera var	Güvenlik görevlisi yok Fiziki sorunlar
5	-	Fiziki Sorunlar Güvenlik konusunda Eğitim
6	-	-
7	-	Fiziki Sorunlar
8	Ortak alanlar güvenli Engellilere göre ortam iyileştirilmiş	Oyun sahaları uygun değil Özel bir güvenlik görevlisi olmalı Veliler Güvenlik görevlisi Çevre güvenliği yetersiz
9	Güvenlik sıkıntısı yok Gerekli güvenlik önlemleri için çaba sarfediliyor	Servis Ders saatleri

Yönetici/öğretmenlerin koruyucu güvenlik önlemleri kapsamında okullarını diğer okullarla değerlendirmeleri kapsamında görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K1: okulumuz güvenlik yönünden hiçbir sıkıntısı yoktur. Servis ve ders saatleri dışında hiçbir sıkıntı yaşanmamaktadır.

K2: güvenlik önlemi açısından sadece kamera sistemi bulunmaktadır. Bunun dışında herhangi bir güvenlik önlemi alınmamaktadır. Özellikle yatılı pansiyon olması gece bekleyen bir personelin olmasını gerektirmektedir fakat okulumuzda böyle bir personel mevcut değildir.

K7:Okullardaki eğitimler işlerini incelikte yapmaktadır. Diğer okul personelleri her türlü güvenlik hassasiyetini göstermektedir.

K79: deprem, yangın vb. tehlikeli durumlarda ek binanın güvenli olmadığını düşünüyorum. Hem kapılar ters, geçişe elverişsiz, merdiveni dar, malzemesi de çok kötü, duvarlı bile sağlam değil. Duvarlarda tel yok. Giriş-çıkış kontrolü de tam değil

K82: Merdivenlerin darlığından, sonradan yapılan ek binanın uygunsuz yapıldığından sınıfların dar olması

"Okullarda koruyucu güvenlik önlemleri denilince aklınıza neler gelmektedir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların görüşleri Tablo7.deki gibidir.

Tablo7. Koruyucu Güvenlik Önlemleri İle İlgili Yönetici/Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar/Alt Temalar	
Personel Güvenliği	7
Öğrenci güvenliği	8
Fiziki Güvenlik	34
Binaların Fiziki uygunluğu (Sınıflar,merdivenler,bahçe duvarları vb)	6
Binaların Dış Güvenliği ve Fiziki çevre emniyeti Servisler	9
Giriş-Çıkış Yerleri Kapılarda girişin kontrolünü sağlayacak personel (Güvenlik görevlisi)	12
Güvenlik kamerası	6
Belirli yerler için (garaj, yemekhane, kazan dairesi, arşiv, çay ocağı) görevli personelin riayet edeceği çalışma talimatı	1
İş Kazalarını Önleme	1
Bina içi Kontrolü	6
Nöbetçi Memur (Öğretmen)	3
Güvenli Eğitim (ders saatleri)	5
Tehlike ve Uyarı Sistemi Acil Durum Önlemleri (Afet, Deprem, Sel, Kaza gibi)	15
Hijyen	3
Gıda Denetimi	3
Zararlı Maddelere Karşı Güvenlik	1
Salgın Hastalık	1
Yangın Önleme ve Korunma	11
Şiddet, Akran Zorbalığı ve istismara yönelik Tedbirler	3
Psikolojik güvenlik	5
İnternet Güvenliği	3
İş Güvenliği	1
Çalışanların Güvenlik Bilinci (Eğitimler)	4
Paydaşlarla İşbirliği	3
Çalışanlar arası uyum ve işbirliği	1

Öğrenci ve Velilerin Eğitimi	5
Caydırıcı Yasalar	1
Güvenlik denetimi	4

Tablo7. incelendiğinde koruyucu güvenlik ile ilgili genellikle fiziki güvenlik unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Görüşlerini belirten yönetici/öğretmenlerin çoğunun doğrudan “fiziki güvenlik” ifadesini kullanarak açıklayanlar 34 kişidir. “Fiziki güvenlik” ifadesini kullanmadan fiziki güvenlik unsurlarından bahseden katılımcılar çoğunlukla “giriş-çıkış yerleri” ve “tehlike ve uyarı sistemi” üzerinde durmuşlardır. Bunları “binaların dış güvenliği”, “bina içi kontrol”, “güvenlik kamerası”, “binaların fiziki uygunluğu” takip etmektedir.

Koruyucu güvenlik önlemleri ile ilgili katılımcıların üzerinde durduğu ikinci ağırlıklı unsur “Yangın önleme ve korunma” ile ilgilidir. Tablo incelendiğinde doğrudan yangından korunmadan bahseden katılımcı sayısının 11 olduğu görülmektedir.

Personel ve öğrenci güvenliğinden bahseden katılımcı sayısı 15 kişidir. Bunların 8’i öğrenci güvenliği üzerinde dururken 7’si personel (öğretmen ve diğer çalışanlar) güvenliğini koruyucu güvenlik önlemleri kapsamında belirtmiştir.

Koruyucu güvenlik ile ilgili katılımcıların üzerinde durduğu diğer hususlar; iş kazalarını önleme(1), nöbetçi memur(3), güvenli eğitim(5), hijyen(3), gıda denetimi(3), zararlı maddelere karşı güvenlik(1), salgın hastalık(1), şiddet(3), psikolojik güvenlik(3),internet güvenliği(3), iş güvenliği (1), Çalışanların güvenlik bilinci(4), Paydaşlarla işbirliği (3), çalışanlar arası uyum ve işbirliği (1), öğrenci ve velilerin eğitimi(5), caydırıcı yasalar(1), güvenlik eğitimi(4)’dir.

Yönetici/Öğretmenlerin koruyucu güvenlik önlemleri ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıdaki gibidir:

K38: Okullarda koruyucu güvenlik denilince idareci,öğretmen ve öğrencinin mal ve can güvenliğinin sağlanması aklıma gelir.

K46: Okulda bulunan tüm kişilerin herhangi bir kaza ile karşı karşıya kalmaması, bunun için gerekli önlemler alınması ve çalışmaların yapılması

K48:Öğretmen ve çalışanlar için bina, donanım olarak gerekli tedbirler

K61:ve diğer personelin can güvenliğini koruyucu tedbirler

K67: Okulda okul personelinin...can güvenliğini sağlayan tedbirler

K73: ... öğretmenlerin her türlü tehlikelere karşı korunmasını ve huzur içerisinde derslerini işleyecekleri ve sosyal etkinliklerini yapabilecekleri her türlü önlemin alınmış olduğu okul.

K1: Öğrencilerin okul içindeki güvenlikleri, öğrencilerin evden okula gelirken ve okuldan eve dönerken güvenli olmaları; okul saatleri içerisinde öğrencilerin güvenli bir şekilde eğitim öğretime devam etmeleri.

K15: Çocukların güvende olması

K16: Öğrencilere tehdit oluşturabilecek, zarar verebilecek her şeyin güvenliğinin sağlanması olarak algılıyorum.

K27: ...ve öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, kendilerini huzurlu hissedebilecekleri, kötü alışkanlıklardan uzak durabilecekleri bir ortam...

K33: Öğrencilerin güvenli ortamda, sağlık koşullarına uygun... okullarının olması

K36: Öğrencilerin giriş-çıkışlarda yaşanan yoğunluk, teneffüslerde güvenlik

K14: Okul bahçe kapılarının okul saatlerinde kapalı tutulması. Gelen ziyaretçilerin idari kapısından içeri girmesi ve kapıda bazı okullarda güvenlik görevlisi olması güven veriyor.

K20: Çocukların kendilerini güvende hissetmeleri

“Güvenli bir okul oluşturma sürecinde yapılması gerekenler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların görüşleri Tablo8. de görüldüğü gibidir.

Tablo8. Güvenli Bir Okul Oluşturma Süreci İle İlgili Yönetici/Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar/Alt Temalar	Katılımcı
Fiziki Çevre (57)	
Fiziki Koşulların İyileştirilmesi	28
Binaların Fiziki uygunluğu (Sınıflar,merdivenler,bahçe duvarları vb)	3
Binaların Dış Güvenliği ve Fiziki Çevre Emniyeti	9
Giriş-Çıkış Denetimi	10
Kapılarda girişin kontrolünü sağlayacak personel (Güvenlik görevlisi)	
Güvenlik kamerası	1
Bina içi Kontrolü	2
Nöbetçi Memur (Öğretmen) İşini Dikkatli Yapmalı	3
Okul Personeli İşini Dikkatli Yapmalı	1
Fiziksel Boyut (15)	
Hijyen	1
İş Güvenliği	1
Güvenlik Önlemleri	6
Gıda Denetimi	1
Can Güvenliği	4
Güvenli Eğitim (ders saatleri)	2
Toplumsal Boyut (27)	
Zararlı Maddelere Karşı Güvenlik	1
Yangın Önleme ve Korunma	2
Paydaşlarla İşbirliği	24
Psikolojik Boyut (29)	
Şiddet, Akran Zorbalığı ve İstismara Yönelik Tedbirler	4
Psikolojik güvenlik	5
İletişim	6
Çalışanlar Arası Uyum	4
Veliler İle İletişim	9
Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinin İyileştirilmesi	1
Akademik Boyut (40)	
Öğrenci ve Velilerin Eğitimi	17
Caydırıcı Yasalar ve Yönetmelikler	4
Çalışanların Güvenlik Bilinci (Eğitimler)	13
Güvenlik denetimi	3
Risk Analizi	1
Güvenlik Uzmanından Yardım	1

Tablo8. incelendiğinde katılımcılar güvenli okul oluşturma sürecinde çoğunlukla fiziki çevre temasını kullanmışlardır. Fiziki çevreden sonra ise akademik boyut teması katılımcıların en fazla görüşünün toplandığı tema olarak görülmektedir. Psikolojik ve toplumsal boyut temaları katılımcıların üzerinde durduğu diğer temalardır ve azımsanmayacak düzeyde görüşün olduğu görülmektedir. Doğrudan fiziki boyut temasına değinen katılımcı sayısı az olsa da güvenli okul oluşturma sürecinde dikkate alınması gereken bir tema olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında yönetici/öğretmenlere göre güvenli okul, okul, öğrenci, öğretmen, veli, idari personel ve diğer çalışanların korunduğu (fiziki boyut), fiziki çevre koşullarının iyileştirildiği (fiziki çevre), şiddet gibi unsurlardan uzak güven ve huzur veren (psikolojik boyut), can ve mal güvenliği olan (fiziki boyut), paydaşlarla işbirliği yapan (toplumsal boyut) ve eğitim ve öğretim kalitesini artırmaya (akademik boyut) yönelik çaba sarf eden ortamdır.

Yönetici/Öğretmenlerin fiziki çevre ile ilgili ifade ettikleri görüşlere göre okulların güvenliği için okul binası, bahçesi, bahçe duvarları, okula giriş-çıkış yerleri, kullanılan merdivenler, güvenlik kameraları, sınıflar, koridorlar ve güvenlikten sorumlu kişiler güvenli okul için önemli unsurlardır. Okul binasının öğrencilerin yaş aralığı dikkate alınarak inşa edilmesi, kullanılan merdivenlerin güvenilir olması, sınıfların güvenliği tehdit eden unsurlardan uzak kullanışlı olması, koridorların geniş ve ergonomik olması okul içi güvenlik açısından önemlidir. Ayrıca okul bahçesinin oyun alanına müsait olması, güvenli duvarların bulunması, giriş-çıkış kapılarının olması buraları kontrol eden görevlilerin ve kameraların olması katılımcılara göre okul dışı güvenliğin önemli unsurlarıdır.

Görev yaptıkları okulu güvenlik standartlarına göre değerlendiren ve okullarının güvenli olmadığını söyleyen katılımcılar; güvenlik görevlisi, okul giriş-çıkışları, güvenlik kamerası gibi uygulamaların okulun güvenliği açısından gerekli olduğunu fakat yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca veliler, şiddet gibi unsurların kontrol altına alınması gerektiğini de belirtmişlerdir. Nöbetçi öğretmen uygulamasının güvenliği sağlamak için yeterli olmadığı da bu bulgular arasında çıkan sonuçlardandır. Bunların yanı sıra okulun fiziki yapısının (merdivenler, koridorlar, bahçe duvarları, bahçe, bina yapısı) güvenlik açısından önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar bunların eksikliğinden dolayı okullarının güvenlik standartlarına uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Schneider, Walker ve Sprague (2000) çalışmalarında okul binalarının sağlamlığı, spor ve sosyal amaçlı alanların yeterliliği, acil çıkış kapıları ve güvenlik sisteminin çalışanların motivasyonu için önemli unsurlar olduğunu belirttiği araştırması ile,

Dönmez ve Özer (2010)'in yaptıkları çalışmada okul güvenliğini sağlamaya ilişkin güvenlik kameralarının okul çalışanlarının güvenlik kaygılarının azalmasında anlamlı etkisinin olduğunu saptadığı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı benzerlik Çankaya, Töremen ve Şanlı (2011) 'nın "Okul Güvenliğinin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kaygı, Motivasyon ve İş Doyumu Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" adlı makalenin sonuçlarında da görülmektedir

Okul güvenliği için güvenlik görevlisinin önemli olduğunu ve nöbetçi öğretmenlerin güvenlik görevlisi gibi görülmemesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca okullarda bahçe duvarları, giriş-çıkış

noktaları, merdivenler gibi fiziki çevre unsurları güvenliği önemli ölçüde etkilemektedir. Reddick ve Peach (1998) ABD’de yaptıkları çalışmada, katılımcıların çoğu okulda güvenlik görevlisi bulundurulmasının gerekli olduğunu söylemişlerdir. Ay yıldız ve Akın (2016) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların bir kısmı okul güvenliğinden nöbetçi öğretmenlerin sorumlu olmaması gerektiğini söylemişlerdir. MEB Yangın Önleme ve Söndürme Yönergesi’ne (2009) göre okullarda olağanüstü durumlara uygun merdivenler bulunmalıdır. Walker ve Sprague (1997) okul güvenliği konusunda yaptıkları çalışmada güvenlik için okulun fiziki çevresi önemli bir etkidir.

Katılımcıların bir kısmı okul güvenliği ile ilgili sorunun olmadığını söylerken; katılımcıların yarısından fazlası okul güvenliği sağlamada sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Sorun olduğunu söyleyen katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında fiziki çevre ve velilerin güvenliği sağlamada diğer unsurlara göre daha fazla sorun olduğu görülmektedir.

Kubanç tarafından okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelendiği çalışmada eğitim binalarının tasarlanırken, büyük oranda ortak bir standarda göre yapılmadığı, özelliklerinin MEB standartlarına ve çeşitli araştırmalarda yer alan koşullara kısmen uyduğu, bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaktan uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Karaküçük (2008)’ün yaptığı çalışmada eğitim birimlerinde fiziki çevre unsurlarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal özellikler açısından bir standardın olmadığı, yapılaşmanın ve fiziksel düzenlemelerin kurumdan kuruma değiştiği sonucu da dikkat çekicidir. Memduhoğlu ve Taşdan (2008) yaptıkları çalışmada okul bahçesinin yaralanmalara yol açtığı sonucunu paylaşmışlardır. Kadel ve diğerleri (1999) yaptıkları çalışmada velilerin, şiddet konusunda öğrenciler üzerinde etkin oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Veliler okulun önemli paydaşlarından biridir. Bu bağlamda veliler ile birlikte diğer paydaşların okul güvenliğini sağlamadaki rolünü görmek için bulgulara bakıldığında paydaşlarla işbirliği yapıldığını düşünen katılımcı sayısı paydaşlarla işbirliği yapılmadığını düşünen ve bu konuda görüş belirtmeyen katılımcılara kıyasla çok fazladır. Yapıldığını düşünen katılımcıların pek çoğu emniyetin müdürlüğünün önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç özellikle güvenlik görevlisi eksikliğinin yoğunlukla güvenlik güçleri tarafından karşılanması olarak düşünülebilir. Bu işbirliğinde Velilerden bahsedilmemesi ilginç bir sonuçtur. Özellikle güvenlik sorunu olarak görülen velilerin güvenlik problemlerinde işbirliği yapmadığı sonucuna varılabilir.

Güvenli okul kapsamında okulların değerlendirilmesini bakıldığında katılımcıların çoğunluğu okullarının güvenli olduğunu düşünmektedir. Fakat burada önemli bir nokta çoğu katılımcı okullarını diğer okullarla kıyaslayarak bu değerlendirmeyi yapmışlardır. Yani okullarının özellikle merkezi okullara kıyasla güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir. Eğer katılımcılara özellikle güvenlik standartları yüksek bir okul ile karşılaştırma yaptırılmış olsaydı sonuç farklı olabilirdi.

Okullarının güvenli okul kıyaslamasını olumsuz değerlendiren katılımcı sayısı az olsa da neden güvenli olmadığını açıklamaları çalışmanın sonuçlarını belirlemesi açısından önemlidir. Olumsuz değerlendiren katılımcıların ortak ifadeleri fiziki çevre unsurlarına yönelik uygulamaların eksikliğidir.

Koruyucu güvenlik ekseninde ortaya çıkan bulgulara bakıldığında; katılımcılar çoğuna göre fiziki çevre unsurlarının iyileştirilmesi ve uyarı sistemlerinin bulunması önemli koruyucu güvenlik unsurlarıdır.

Akpınar ve Köksalan (2003) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar okullarda sivil savunma uygulamalarının göstermelik olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada katılımcıların çoğu sivil savunma planlarının olduğunu söylemesine rağmen araştırma sonuçlarına göre bueylem planlarının

uygulanabilirliği tartışmalı bir konudur. Orpinas, Horne ve Staniszewski (2003) Amerika'da yapmış oldukları çalışmaya göre güvenli okullarda uyarı sistemleri vardır.

Güvenli okul oluşturma süreci oluşturmada yapılması gerekenler ile ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların çoğunun ifadesi fiziki koşullarının iyileştirilmesi yani fiziki çevre unsurlarına yönelik önlemlerdir. Diğer dikkat çeken sonuç ise öğrenci, veli ve çalışanların güvenlik konusunda eğitilmeleri yani akademik boyuttaki önlemlerdir. Toplumsal boyut kapsamında yer alan paydaşlarla işbirliğinin artırılması da yine güvenlik konusunda yapılması gereken önemli önlemler olarak görülebilir. Şiddet, akran zorbalığı ve istismara yönelik tedbirler, iletişim, uyum gibi güvenlik konusunda önemli konuları içeren psikolojik boyutta önlemlerde yine araştırma bulgularında elde edilen sonuçlardandır. Can ve mal güvenliği, hijyen gibi önlemleri kapsayan fiziksel boyutta araştırma bulgularında diğer önlemler kadar öne çıkmasa da üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak görülebilir.

Walker ve Sprague (1997) çalışmalarında öğrencilere çatışmaların nasıl çözüleceğini öğretmek gibi akademik unsurların; barış içinde arkadaşlıkları geliştirmek ve uyumlu olmak gibi psikolojik unsurların okul güvenliğinde önemli etkenler olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak ulaşılan sonuçlar ve araştırmalar değerlendirildiğinde; okullar koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan faaliyetleri takip etmemektedirler, okullarda sivil savunma ile ilgili bilinç düzeyi çok düşüktür. Yöneticiler buldukları konuma binaen "Sorun yok fakat şöyle olabilirdi" gibi politik cevaplar vermişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

- Okulların fiziki özellikleri iyileştirilmeli, binalar öğrencilerin yaş gruplarına göre dizayn edilmeli güvenliği tehdit eden unsurlar olabildiğince azaltılmalı, bahçe duvarları, giriş çıkışlar, bahçe içi güvenlik standartlarına uygun olmalıdır.
- Güvenlik kameraları, güvenlik görevlileri okullarda mutlaka bulundurulması gereken önemli güvenlik unsurlarıdır. Bu imkanların okullara sağlanması gerekir.
- Nöbetçi öğretmen-öğrenci uygulamalarının iyileştirilmesi gerekir.
- Şiddet, akran zorbalığı, istismar gibi konularda eğitimler verilmeli ve paydaşların desteği sağlanmalıdır.
- Sivil savunma uygulamaların (yangın,deprem gibi doğal afetlere yönelik uygulamaların) gerçekçi olması bu tarz durumlara karşı uyarı sistemlerinin geliştirilmesi ve bilinçlendirme yapılması gerekir.
- Okulların koruyucu güvenlik önlemlerini ciddiye almaları ve uygulamalarının sağlanması için önemli güç kaynaklarının (bakanlık gibi) denetim ve baskısının artması gerekir
- Okul güvenliği, güvenli okul ile ilgili paydaşlara planlı ve denetimli eğitimler verilmelidir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları dikkate alınarak diğer çalışmalarda bu sınırlılıklar kaldırılarak araştırmalar yapılabilir. Farklı şehirlerde güvenli okul standartlarını sağladığı düşülen okullar ile güvenli okul standartlarını sağlamayan okullar karşılaştırılabilir. Ayrıca bu çalışmada sadece öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci, veli gibi diğer paydaşların görüşleri alınarak kıyaslamalar yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2003). Olağanüstü Haller Ve Okul. Fırat Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 151-158.

- Aksel, Ş. ve Irmak T. Y. (2015). Çocuk Cinsel İstismarı Konusunda Öğretmenlerin Bilgi ve Deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, (16) 2: 373-391.
- Ardıç, A.(2010). *İlköğretim Okullarında Temizlik ve Hijyen*. Millî Eğitim Bakanlığı, Kaynak Kitaplar Dizisi. Ankara.
- Armaner, N. (1979). Okulda Çocuğun Düşünce ve Davranışını Etkileyen Faktörler ve Rehberlik. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/769/9754.pdf>. (19.03.2018).
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5, 16-30.
- Ayyıldız, A. ve Akın, U. (2016). Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Nöbetçi Öğretmen Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 11/3, Winter, 345-370.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7, 85-94.
- Bayram, B. (1997). *Özel Okul Velilerinin Beklentileri ile Ekonomik Durumu Müsait Olduğu Halde Devlet Okullarına Yönelen Velilerin Beklentilerinin Belirlenmesi ve Buna Bağlı Olarak Özel Okullarda Görülen Kapasite Boşluğunun Nedenlerini Tespit Etmeye Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Burton, R., Lauridsen, J. ve Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.
- Butcher, K. T.; Manning, M. L. (2005). Creating Safe Schools. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, v79, n1, 55-60.
- Butcher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. Retrieved from http://www.joannmaher.com/my_documents/courses_hs_english_012/unit_2/sidcra/resources/creatingsafeschools.pdf.
- Büyükdüvenci, S. (1986). Bilim Ve Sanat Olarak Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*; Sayı:1 Cilt:19.79-81.
- Can, E. (2014). *Liselerde Çalışan Öğretmen Ve Yöneticilerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 157, 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). *Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 4. 73-84.
- Çankaya, İ. H., Töremen, Fatih ve Şanlı, Önder (2011). Okul Güvenliğinin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kaygı, Motivasyon ve İş Doyumu Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı 3, 80-98.
- Çankaya, İ., Yücel, C., Tan, Ç. ve Demirkol, A. (2014). Lise Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Güvenliği Açısından Kampüs Okulların Önemi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 1, 65-71.
- Çelikkol, S. (2010). *Farabi'nin Toplum Görüşü*, *Bilimname*, XIX, 2010/2, 99-115.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 158, 3-13.
- Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). *Okul Güvenliği ve Güvenli Okul*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Dönmez, B. ve Özer, Niyazi (2010). Güvenlik Kamera Sistemlerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 215-230.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 25.63-74.
- Erol, F. (2009). *Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Millî Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi, Ankara.

- Falkingham, L. T. & Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97- 120.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel Liselerde Okul Güvenliği Algularının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülbaz, L. (2016). *İlkokul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Okul Güvenliğine İlişkin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- ILO (1958). *Discrimination (Employment and Occupation) Convention. Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*. No. 111.
- Işık, H. (2004), Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:164. https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.htm. (10.10.2017)
- İra, N. (2004). *Örgütsel Kültür: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kadel, S., Watkins, J., Follman, J., and Hammond, C.. (1999). *Reducing School Violence: Building A Framework For School Safety*. Third Edition. FloridaState Department of Education. Washington, DC.
- Kara, S. B. K.(2016). Okullarda Yaşanan Siyasi Ayrımcılığın Bireysel ve Örgütsel Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:24, No:3, 1371-1384.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 32 No:2, 307-320.
- Karal, D. (2011). *Korkmadan Öğrenmek, Okul ve Okul Çevresi Güvenliği*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu,Sosyal Araştırmalar Merkezi Raporu. Rapor No:11-06.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (14. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Klooster, M. V. (2002). *School Of Safety At An Urban High School: An in-Depth Study Of Students' And Teachers' Perception*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Pepperdine University. Malibu.
- Kubanç, Y. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 7 Sayı: 31. www.sosyalarastirmalar.com 675-688.
- Kula, S. ve Çakar, B.(2015). Emniyet Genel Müdürlüğü Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 12.191-210.
- Leblebici, D. N. (2004). Örgüt Çevre İlişkisinde Yeni Perspektif Arayışı: Dinamik Örgütsel Çevre ve Örgütsel Doku. *H.Ü. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:22, Sayı:2, 285-307.
- MEB. (1988). *Sabotajlara Karşı Koruma Yönetmeliği*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.8813543.pdf>. 09.06.2017.
- MEB. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Personel, Evrak, Bina, Tesis, Araç Ve Gerecin Güvenliğinin Sağlanması Ve Bunlara Yönelik Her Türlü Sabotaj, Yangın, Casusluk İle Yıkıcı Ve Bölücü Faaliyetlere Karşı Alınacak Tedbir Ve Müeyyideler Dokümanı Genel Esaslar Talimatı*. Ankara.
- MEB. (2009). *Yangın Önleme Ve Söndürme Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/9_0.html. 09.06.2017.
- MEB. (2010). *Sivil Savunma, Seferberlik ve Koruyucu Güvenlik Hizmetleri Denetim ve Performans Rehberi*, Ankara.
- MEB. (2011). *Çevre Sağlığı, Okul Sağlığı*. Ankara,
- MEB. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taşdan, M.. (2008). Okul Ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(34),69-83. <http://www.arastirmax.com/en/system/files/dergiler/240/makaleler/3/34/arastirmax-okul-ogrenci-guvenligi-kavramsal-bir-cozumleme.pdf>. 30.05.2017. 10.05.2017.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Sage Publications, London.
- Okutan, M. Bir Öğrenme Mekanı Olarak Okul ve Sınıf. *Eğitime Bakış*. http://www.vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/Bir_Ogrenme_Mekani_Olarak_Okul_ve_Sinif.pdf. 29-35.24.06.2017.
- Orpinas, P., Horne, A. M., Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing The Problem By Changing The School. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Özer, N., ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 299-313.
- Reddick, T. L. and Peach, L. (1998). *A Study Concerning Selected Elements Of A Safe School Environment*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433583.pdf>. 15.06.2017. 24.06.2017.
- Schneider, T., Walker, H. and Sprague, J. (2000). *Safe School Design: A Handbook For Educational Leaders- Applying The Principles Of Crime Prevention Through Environmental Design*. Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene.
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt. 39, Sayı 173, 430-453.
- Smith, I. M. (2002). *The Effects of School Safety on the Learning Environment of a Middle School*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471557.pdf>. (10.10.2017).
- Sprague, J. and Walker, H. (2002). *Creating Schoolwide Prevention and Intervention Strategies. Northwest Regional Educational Laboratory*. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/book1.pdf>. 24.06.2017.
- Srichai P., Yodmongkol P., Chakpitak N., Meksamoot K., (2013). *Managing School Safety in Thailand: Assessing the Implications and Potential of a Lean Thinking*. April-June, 1-17.
- Tatlıhoğlu, K. (2016). *Okullarda Şiddet Ve Zorbalık: Risk Faktörleri, Koruma, Önleme ve Müdahale Hizmetleri: Konya Örneği*. <http://busbed.bingol.edu.tr/download/article-file/325159>. (19.03.2018).
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, Cilt:34, Sayı: 1, 70-74.
- Töremen, F., Çankaya, İ. ve Avanoğlu, Y. (2008). Okul Anneliği: Okul Güvenliğine Yönelik Bir Model Önerisi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 56-69.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Türkmen, M. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği İle İlgili Yaşanan Sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Walker, H. M.; Irvin, L. K.; Sprague, J. R. (1997). *Violence Prevention and School Safety: Issues, Problems, Approaches, and Recommended Solutions*. Oregon School Study Council, Eugene.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China (Unpublished masters' thesis)*. University of Regina, China.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, S. (2012) Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış ve Yönelimler, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 35-58.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapılan Düzenlemelere ilişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri¹

School Administrators' Views on Regulations in Vocational and Technical Education

Songül Karabatak², Dönüş Şengür³

Özet

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim konusunda daima yeni arayışlar içerisine girilmekte farklı değişiklikler yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da, son zamanlarda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yapılan düzenlemeler ile yapılması gereken düzenlemelere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüş ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de farklı illerde görev yapan meslek lisesi müdürlerinin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerini almak için açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonunda en çok mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin 10. sınıftan itibaren iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanmasının zorunlu hale getirilmesi; çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile sınavsız geçişin kaldırılmasının olumlu düzenlemeler olduğu; ancak genelde eğitimin özelden mesleki eğitimin kalitesinin artırılması için başka düzenlemelerin de yapılmasının ve meslek okullarının cazibesinin artırılmasının gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Müdürleri, Mesleki ve Teknik Eğitimde Düzenlemeler, Mesleki ve Teknik Eğitim

Abstract

There are many quests and changes about vocational and technical education in Turkey. So, the purpose of the present research is to examine the regulations on vocational and technical education and school administrators' views on these regulations and expected regulations. The research was carried out using the qualitative research method using case study design and the views of the vocational high school principals working in different fields in Turkey in 2016-2017 academic year were taken. An open-ended questionnaire was used to obtain the views of the participants. Content analysis was used in the analysis of collected data. At the end of the study, it has emerged that the obligatory for vocational and technical education students to be insured against occupational accidents and occupational diseases starting from 10th grade, the inclusion of apprenticeship training within the scope of compulsory education. Participants also reported a positive opinion on the abolition of the pass without examination. But it has become clear that other arrangements should be made to increase the quality of vocational education and the attractiveness of vocational schools should be increased.

Keywords: School principals, Regulations in Vocational and Technical Education, Vocational and Technical Education

Gönderim Tarihi: 23 Kasım 2017

Kabul Tarihi: 29 Nisan 2018

¹ Bu çalışma EYFOR 8’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Firat Üniversitesi, s_halici@hotmail.com

³ Firat Üniversitesi, kdxsengur@gmail.com

Giriş

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli ölçütlerden biri, o ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğidir. Çünkü nitelikli insan kaynağı, sürdürülebilir kalkınmanın en önemli unsurlarından biridir. İnsan kaynaklarının niteliğinin artırılmasında da genelde eğitim kurumlarının özelde ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarının önemli etkileri söz konusudur. Bu durum, gelişmişlik düzeyi yüksek olan ülkelerde bu konuya verilen önem ile kendini daha belirgin olarak göstermektedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de mesleki ve teknik eğitim ile ilgili izlenen politikalar ve yapılan değişiklikler bu gerçekten yola çıkarak belirlenmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim, toplumun gençlerine uygun öğrenme ortamı sağlayarak, gerekli becerileri geliştirme ve istenilen davranışları oluşturmayı hedeflemektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001). Toplumsal kalkınma için nitelikli iş gücünün yetiştirilmesini sağlayan (Çağlar ve Reis, 2007, s. 152) Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları da Mesleki Eğitim Kanunu'nda (1986) "mesleki ve teknik eğitim alanında, diplomaya götüren orta öğretim kurumları ve mesleki ve teknik eğitim yapan yükseköğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim-öğretim kurumları" olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet olmak üzere 3 dönemde ele alınabilir. 12. ve 18. yüzyıllar arasında esnaf ve sanatkâr teşkilatlarınca yürütülen mesleki eğitim, Selçuklular döneminde Ahilik adı altında kurulmuş bulunan esnaf ve sanatkâr teşkilatlarınca; Osmanlılar döneminde Lonca ve Gedik teşkilatlarınca faaliyet göstermiştir. Mesleki eğitim, 1839 yılında Tanzimat'ın ilanından itibaren bugünkü haline dönüşmeye başlamış, Cumhuriyet döneminde esnaf ve ticaret odalarının da etkin olduğu çeşitli örgün ve yaygın meslek okulları ile eğitime devam etmiştir (Akyüz, 2013; Bolat, 2017; <https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>; Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). 2011 yılına kadar; Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ve Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen mesleki eğitim, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adı ile tek çatı altına toplanmıştır (MEB, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim, akılcı temeller üzerine kurulmuş bütün eğitim sistemlerinde büyük öneme sahiptir (Bolat, 2017). Çünkü mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerin hem iyi vatandaş olarak yetiştirmelerini hem de esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve/veya iş hayatına hazırlanmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2013; 2014). Ayrıca, ekonomisi güçlü olan ülkelerin dünyada söz sahibi oldukları tartışılmaz bir durumdur. Bu ülkelerin güçlü olmalarının en önemli nedeni de nitelikli insan gücünü yetiştirmede mesleki ve teknik eğitime önem vermeleri ve teknolojiyi eğitim ile etkili bir şekilde birleştirmeleridir (Uçar ve Özerbaş, 2013). Gelişmiş ülkeler arasına girmeye çalışan Türkiye'de de mesleki ve teknik eğitim politik ve ekonomik gelişmeler sayesinde pek çok kez yenilenmiş ve daima yeni arayışlar içerisine girilmiştir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Günümüze kadar mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için proje ve programlar yürütülmüştür. Ulusal olarak yürütülen ve MEB ve özel sektör ya da destekli bazı önemli projelerin başında Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR), Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP), Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE), Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME), Mesleki Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), Okul-Sanayi Eğitim Programları Projesi (OSEP), Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Beceri'10 Projesi, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK), Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP), Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi gelmektedir (Adıgüzel ve Berk, 2009; Bolat, 2017; Demir ve Şen, 2009; Ereş, 2004; Özünü, 2011). Uluslararası projelere de Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı kapsamında yer alan Leonardo Da Vinci Programı örnek olarak verilebilir (Çelikel ve Özünü, 2013; Özünü, 2011).

Son zamanlarda da 2023 vizyonu, ulusal hedefler, sektörel talepler ve pedagojik ihtiyaçlar doğrultusunda; Mesleki ve Teknik Eğitimi iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla 9 Aralık 2016 tarihinde 29913 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 2 Aralık 2016 tarihli ve 6764 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayınlanmıştır. Bu kanun ile 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 3795 sayılı Bazı Lise, Okul ve Fakülte Mezunlarına Unvan Verilmesi Hakkında Kanun, 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, son zamanlarda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yapılan ve yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu neden ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin mesleki ve teknik eğitimde yapılan düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin mesleki ve teknik eğitim sisteminde yapılması gereken değişiklik(ler)e ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Mesleki ve teknik eğitimde son zamanlarda yapılan ve yapılması gereken düzenlemelere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek için yapılan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olaya müdahale edilmeden derinlemesine inceleme, anlama ve çıkarımlarda bulunma fırsatı sunan görgül bir araştırma türüdür. Durum çalışmalarının yapısal geçerliğini sağlamak amacı farklı çeşitleme yöntemleri kullanılır (Akar, 2016). Bu çalışmada veri kaynağı (katılımcı) çeşitlemesi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar genellikle; belli bir kişi, grup, yer ve ortamlara ait düşüncelere odaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı da mesleki ve teknik eğitimde yapılan düzenlemeler ile ilgili okul müdürlerinin görüşlerinin belirlenmesi olmasından dolayı meslek lisesi okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, evren özellikleri hakkında bilgiye dayanılarak ve araştırmanın amacına göre seçilen örnekleme türüdür. Araştırmanın evrenini Türkiye’de farklı illerde görev yapan okul müdürleri oluşturmuş ve böylece veri kaynağı çeşitlemesi sağlanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Geri bildirimde bulunan okul yöneticilerinin şehirlere göre dağılımları Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Şehirlere Göre Dağılımları

Şehir	Okul Müdürü		Okul Müdürü		Okul Müdürü	
	Sayısı	Şehir	Sayısı	Şehir	Sayısı	Şehir
İstanbul	7	Mersin	3	Hatay	1	
Kahramanmaraş	4	Bursa	3	Eskişehir	1	
Antalya	4	Kırıkkale	2	Konya	1	
Aydın	3	Isparta	2	Balıkesir	1	
Elazığ	3	Diyarbakır	1	Adana	1	
Ankara	2	Sivas	1	Malatya	1	
Erzurum	1	Kayseri	1	Gaziantep	1	

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye’nin 21 farklı şehirden toplam 44 okul müdürü çalışma için görüş bildirmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için standartlaştırılmış açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu yaklaşımı, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşmakta ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulmaktadır (Patton, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 1999: 123). Formun içerik ve görünüş geçerliliği için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında tekrar düzenlenen soru formu, 251 okul müdürünün katıldığı mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yapılan bir seminerde okul müdürlerine dağıtılmış ve görüşlerini bu formlara yazmaları istenmiştir. “Okul müdürlerinin son zamanlarda mesleki ve teknik eğitimde yapılan ve yapılması gereken düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?” problemine cevap alınmasına yönelik hazırlanan soru formunda yer alan 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir:

1. Son zamanlarda mesleki ve teknik eğitimde yapılan düzenlemelere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Siz Milli Eğitim Bakanı olsaydınız mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için ne gibi düzenlemeler (veya değişiklikler) yapardınız?

Verilerin analizine geçilmeden önce ilk olarak katılımcı görüşleri elektronik formata çevrilmiştir. Daha sonra görüş bildiren katılımcılar K1’den K44’e kadar kodlanmıştır. Toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler incelenmiştir, anlamlı olacak şekilde bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılıp G1, G2, vs. şeklinde çeşitli kodlara ayrılmıştır. Daha sonra bu kodlamalar kendi aralarında *olumlu* ve *olumsuz* şeklinde tekrar tanzim edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Verilerin analiz edilmesinde iki uzman görüşü alınmış ve analizin güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü “*Güvenirlik=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*” kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Miles-Huberman güvenilirlik formülü değeri .92 bulunmuştur. Bu değer görüşme verilerinin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Araştırmanın “Okul müdürlerinin mesleki ve teknik eğitimde yapılan düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan temalar ve temalara ilişkin kategoriler Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Görüşler

Temalar	Olumlu görüş bildiren katılımcılar	Olumsuz görüş bildiren katılımcılar
6764 sayılı kanun ile yapılan değişiklikler teması		
Öğrencilerin sigortalanması ve beceri eğitimi ile staj ücretlerinin devlet tarafından karşılanması	K1, K10, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K26, K28, K30, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K40, K41, K42, K43	
Çıracılık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınması	K7, K9, K13, K29, K31, K32, K34, K38	K7, K31
Ek puan uygulaması ve sınavsız geçişin kaldırılması	K2, K5, K6, K16, K17, K22, K23, K37	
Teknisyen unvanı ile ilgili düzenleme	K3, K4, K8, K33, K44	
Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği teması	Olumlu görüş bildiren katılımcılar	Olumsuz görüş bildiren katılımcılar
Anadolu Teknik programına geçiş için yılsonu başarı puanının en az 70 olması	K2, K3, K25, K26, K38	
Ortak sınav sayılarının düşürülmesi	K8, K11, K15	
Alan seçimlerinin 10. Sınıftan itibaren yapılması	K6, K44, K20, K16	K1
Meslek liselerine öğrenci kaydederken sağlık/sağlık kurulu raporu istenmesi	K1, K28, K35	
Stajyerlik işlemlerinin ve koordinatörlük işlerinin e-okul üzerinden yapılması	K9, K44	
Yarıyıl tatilinde telafi eğitiminin yapılmaması	K27, K31	
Diğer düzenlemeler teması	Olumlu görüş bildiren katılımcılar	Olumsuz görüş bildiren katılımcılar
Tematik liselerin açılması	K20, K32, K42, K43	
Mesleki Yeterlilik Kurumunun kurulması	K18, K19, K21	

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin görüşleri 6764 sayılı kanun ile yapılan değişiklikler, Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği’nde yapılan değişiklikler ve diğer kanunlarda yapılan değişiklikler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. 3308 Sayılı Kanun kapsamında işletmelerde beceri eğitimi, staj ve tamamlayıcı eğitime katılan öğrencilere işletmeler tarafından ödenen net asgari ücretin bir kısmının devlet tarafından ödenmesi ile öğrencilerin 10., 11. ve 12. sınıflarda sigortalanması (f=25), çıracılık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması (f=10), mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olanların meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulamasının kaldırılması ve bu uygulama yerine alanında eğitim yapmak isteyen mezunlara meslek yüksekokullarına geçişte ek puan verilmesi (f=8), mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarına teknisyen unvanının verilmesi (f=5) 6764 sayılı kanun ile yapılan değişiklikler teması altında yer alan düzenlemelerdir.

Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği’nde yapılan değişiklikler teması altında ise yönetmeliğin 30’uncu maddesindeki Anadolu Teknik programına geçiş için yılsonu başarı puanının en az 70 olması (f=5), 45’inci maddesindeki ortak sınav sayılarının düşürülmesi (f=3), 29’uncu maddesindeki alan seçimlerinin 10. sınıftan itibaren yapılması (f=5), 21inci maddesindeki meslek liselerine öğrenci

kaydederken sağlık/sağlık kurulu raporu istenmesi (f=3) ve 133'üncü maddesindeki stajyerlik işlemlerinin e-okul üzerinden yapılması (f=2) yer almaktadır. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37'nci maddesinin dokuzuncu fıkrasına göre tematik liselerin açılması (f=4) ve meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek üzere 21 Eylül 2006 tarihli ve 5544 sayılı Kanun ile Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) kurulması (f=3) da diğer düzenlemeler teması altında toplanmıştır. Okul müdürlerinden bazıları mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yapılan düzenlemelerden çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması (f=2) ve alan seçiminin 10. sınıfta yapılması (f=2) ile ilgili olumsuz görüşler belirtilirken, diğer düzenlemelerin hepsinin yerinde düzenlemeler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan değişikliklerin, okul yöneticileri tarafından yerinde düzenlemeler olarak kabul edildikleri şeklinde yorumlanabilir. Mesleki ve teknik eğitimde yapılan düzenlemeler ile ilgili okul müdürlerinin belirttikleri görüşlerden öne çıkanlar aşağıdaki gibidir:

“Ortak sınavların dönemlik 3'ten 2'ye düşürülmesi bence çok iyi oldu. Sınav sayısının düşürülmesi öğretmenin zamanını ve öğrencinin sınav kaygısını azalttı” (K8 - Ortak sınav sayılarının düşürülmesi).

“Koordinatörlük işlemlerinin e-okul üzerinden yapılması işlemlerin daha sistematik olmasını sağlamıştır” (K9 - Stajyerlik işlemlerinin ve koordinatörlük işlerinin e-okul üzerinden yapılması).

“Çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması, devamsızlıktan veya başka sebeplerden okuldan ayrılan öğrenci açık liseye devam ederek sistemden ayrılıyordu. Otomatik çıraklık havuzuna aktarılsa sistemden (4+4+4) ayrılmamış olacak” (K9 - Çıraklık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınması).

“Tematik meslek liselerin açılması mesleki ve teknik eğitim için önemli bir gelişmedir” (K42 - Tematik liselerin açılması).

“Ara sınıf öğrencilerine sigortalı yapılması” (K42 - Öğrencilerin sigortalanması ve beceri eğitimi ile staj ücretlerinin devlet tarafından karşılanması).

“Öğrencilerin iş ve meslek hastalığına karşı güvence altına alınmış olması” (K39 - Öğrencilerin sigortalanması ve beceri eğitimi ile staj ücretlerinin devlet tarafından karşılanması).

“Anadolu teknik programa alınan öğrencilerin kalitesinin artırılması için puanın 50'den 70'e çıkarıldı. Bu da olumlu bir değişim” (K38 - Anadolu Teknik programına geçiş için yılsonu başarı puanının en az 70 olması) .

“Meslek yüksekokullarına geçişin kaldırılması olumlu bir gelişme. Çünkü bu düzenleme öğrencilerin derslerine önem vermesini sağlayacak” (K37 - Ek puan uygulaması ve sınavsız geçişin kaldırılması).

“Mesleki Yeterlilik Kurumu, Avrupa Birliği ile uyumlu ‘ulusal mesleki yeterlilik sistemi’nin kurulmasında ve işletilmesinde önemli misyona sahiptir. Bu kurum daima Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, işçi, işveren, meslek kuruluşları ve diğer ilgili kurumlarla işbirliği içinde çalışmaktadır. Bu nedenle de bu kurumunun kurulması mesleki ve teknik eğitim için iyi bir gelişmedir” (K1 - Mesleki Yeterlilik Kurumunun kurulması).

Araştırmanın “Okul müdürlerinin mesleki ve teknik eğitim sisteminde yapılması gereken değişiklik(ler)e ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan kategoriler Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 3. Mesleki ve teknik eğitim sisteminde yapılması gereken değişiklikler

Yapılması tavsiye edilen değişiklikler	Katılımcılar
Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması	K3, K4, K6, K7, K10, K11, K12, K22, K24, K25, K36
Öğrenci kalitesinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması	K1, K4, K6, K13, K18, K19, K23, K24, K38
Meslek dersi sayılarının artırılması	K2, K3, K12, K16, K39
LYS ve YGS sınavlarının okul türüne göre yapılması	K14, K18, K19, K32, K34
Alan ve dal açma işlemlerinin ihtiyaca göre yapılması	K5, K9, K15, K20
Sigorta işlemlerinden sorumlu bir müdür yardımcısının görevlendirilmesi	K21, K22, K17, K43
Meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimleri sağlanmalı	K2, K8, K15, K21
SGK sisteminin e-okul modülüne tam entegrasyonu sağlanmalı	K22, K25, K30
9. sınıftan itibaren ücret ödenmesi	K21, K23, K26
İşveren ile protokol yapılması ve mezun olanların istihdamının sağlanması	K27, K29, K31
Stajyerlik işlemlerinin ve koordinatörlük formlarının (günlük ve aylık formların) e-okul üzerinden yapılması	K27, K28, K44
Alan seçiminin veya yönlendirmesinin titizlikle yapılması	K33, K41
Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamına yönelik çalışmaların yapılması	K35, K36

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul müdürleri mesleki ve teknik eğitimde yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili olarak mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin sınıf sayısının, öğrenci sayısının veya ders saatinin azaltılması ile ya da gerekli müfredat değişikliği yapılarak artırılması (f=11), öğrenci kalitesinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması (f=9), meslek dersi sayılarının artırılması (f=5), LYS ve YGS sınavlarını okul türüne göre yapılmasının (f=5), alan ve dal açma işlemlerini ihtiyaca göre yapılmasının (f=4), öğrencilerin sigorta işlemlerinden sorumlu bir müdür yardımcısının görevlendirilmesinin (f=4), meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimleri sağlanmalı (f=4), 9. sınıftan itibaren ücret ödenmesi (f=3), işveren ile protokol yapılması ve mezun olanların istihdamının sağlanması (f=3), stajyerlik işlemlerinin ve koordinatörlük formlarının (günlük ve aylık formların) e-okul üzerinden yapılmasının sağlanması (f=3), alan seçiminin veya yönlendirmesinin titizlikle yapılması (f=2), engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamına yönelik çalışmaların yapılması (f=2) gerektiği belirtilmiştir.

“Alan ve dal açma işlemleri genellikle keyfi yapılmakta veya ciddiye alınmamakta. Alan ve dal açma işlemlerinin ihtiyaca göre yapılması gerekiyor” (K9- Alan ve dal açma işlemlerinin ihtiyaca göre yapılması).

“Anadolu Lisesi kontenjanlarını düşürdüm, meslek liselerini önemser ihtiyaçlarının giderilmesinde öncelik sunardım” (K7- Öğrenci kalitesinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması).

“Meslek öğretmenleri daima kendilerini yenilemelidirler. Bunun için gerekli yaptırımlar olmalıdır. Hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve katılmaları sağlanmalıdır” (K15- Meslek öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılmaları sağlanmalı).

“Öğrencilerin, yatkın oldukları alanları tespit etmeleri ve bu alanlara yönlendirilmeleri sırasında titiz davranılmalı ve bu süreçte okul, aile ve öğrenci işbirliği sağlamalıdır” (K33- Alan seçiminin veya yönlendirmesinin titizlikle yapılması)

“Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavından düşük alan öğrencileri açık lise ve çıraklık eğitim merkezlerine yönlendirmek ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin kalitelerini arttırmak” (K4- Öğrenci kalitesinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması).

“Eğitim gün sayısını artırıp, haftalık saatleri azaltır ve ders çeşitliliği ve içeriğini azaltırdım” (K10- Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması).

“Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ders saatlerini düşürürdüm. Bütün öğrencilerin yemekten faydalanmasını sağladım” (K12- Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması).

“SGK işlemlerinin daha çabuk ve etkili yürütülmesi için bu sistemin e-okul modülü ile tam entegrasyonu sağlanmalı” (K43- SGK sisteminin e-okul modülüne tam entegrasyonu sağlanmalı).

“Okul türüne göre dersleri akademik ve mesleki olarak ikiye ayırıp akademik derslerin ağırlığının %10 ile sınırlandırılması ile ilgili çalışmalar yapardım” (K39- Meslek dersi sayılarının artırılması).

“Öğrencilerin sigortalanması meslek liselerine bakış açısını değiştirebilir. Ancak okullara büyük bir iş yükü ve sorumluluk bu iş için okullara bir müdür yardımcısı görevlendirilmelidir” (K30- Sigorta işlemlerinden sorumlu bir müdür yardımcısının görevlendirilmesi).

“Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Anadolu meslek programı haftalık ders saatini 40’a, Anadolu Teknik programının haftalık ders saatini de 46’dan 40’a indirdim. Böylece öğrencilere sosyal etkinlik ve faaliyetler için boş zaman bırakırken, hem motivasyonlarının hem de akademik başarılarının artmasını sağladım” (K25- Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması).

“Meslek liselerini tercih eden öğrencilerin kalitesinin yani akademik düzeylerinin yükseltilmesi gerekiyor. Bunun için, örneğin TEOG sınavından düşük alan öğrencilerin açık lise veya çıraklık eğitim merkezlerine yönlendirilmesi yapılabilir” (K13- Öğrenci kalitesinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada son zamanlarda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yapılan ve yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; okul müdürleri en çok mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıfta iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanmasının zorunlu hale getirilmesi ile çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve ek puan uygulaması ve sınavsız geçişin kaldırılması ile ilgili yapılan düzenlemelerin olumlu değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olan öğrencilere teknisyen unvanının verilmesinin de yerinde bir karar olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, okul müdürlerinin görüşlerine göre 2 Aralık 2016 tarihli ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile alınan kararların okul müdürleri tarafından mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için yapılmış düzenlemeler olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürleri, Anadolu Teknik programına geçiş için yılsonu başarı puanının yükseltilmesini, ortak sınav sayılarının düşürülmesini, alan seçimlerinin 10. sınıftan itibaren yapılmasını, meslek liselerine öğrenci kaydederken sağlık/sağlık kurulu raporu istenmesini ve stajyerlik işlemlerinin e-okul üzerinden yapılmasını olumlu değişiklikler olarak nitelendirmişlerdir. Bu durum, Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği’nde yapılan bazı değişikliklerin de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesinde önemli etkileri olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okul müdürlerinin görüşlerine göre tematik liselerin açılması ile MYK’nın kurulması mesleki ve teknik eğitim için önemli gelişmelerdir. Okul müdürlerinden bazıları mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yapılan düzenlemelerden çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının ve alan seçiminin 10. sınıfta yapılmasının yanlış bir karar olduğunu, alan seçimlerin önceden olduğu gibi 9. Sınıftan

itibaren yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde mesleki ve teknik eğitimde yapılan nerdeyse tüm değişikliklerin okul yöneticileri tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir.

Araştırmanın başka bir sonucuna göre de okul müdürleri mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için genel de eğitimin özelde mesleki eğitimin kalitesinin artırılması için sınıf ve öğrenci sayılarının, müfredatın ve ders saatlerinin yeniden gözden geçirilmesinin ve meslek okullarının cazibesinin ve meslek liselerini tercih eden öğrencilerin kalitesinin artırılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürleri, meslek dersi sayılarının artırılması, LYS ve YGS sınavlarını okul türüne göre yapılması, alan ve dal açma işlemlerini ihtiyaca göre yapılması, öğrencilerin sigorta işlemlerinden sorumlu bir müdür yardımcısının görevlendirilmesi, meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimleri sağlanması, 9. sınıftan itibaren öğrencilere ücret ödenmesi, işveren ile protokol yapılması ve mezun olanların istihdamının sağlanması, stajyerlik işlemlerinin ve koordinatörlükte kullanılan günlük ve aylık formların e-okul üzerinden yapılması, alan seçiminin veya yönlendirmesinin titizlikle yapılması, engellilerin de mesleki eğitime ve istihdamına yönlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılan alan taraması sonucunda Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine ilişkin çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Yapılan az sayıda çalışmalar arasında Binici ve Arı (2004) tarafından yapılan çalışmada eğitimcilerin mutlaka belirli periyotlarda hizmet içi eğitimlere katılmaları ve iş dünyasının talebine göre müfredat programların belirlenmesi gerektiği önerilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan bu önerilerin, mesleki teknik eğitimin geliştirilmesi için okul müdürlerinin belirttikleri görüşleri destekler niteliktedir.

Yapılan çalışma sonunda politika yapanlara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Meslek lisesi öğrencilerinin çalışma yaşamındaki deneyimlerinin güçlendirilmesi için mesleki eğitim ile ilgili taraflar arasında etkili bir işbirliği sağlanabilir ve işyeri tabanlı eğitim sisteminin güçlendirilmesine yönelik projeler artırılabilir.
- Meslek liselerine akademik seviyesi yüksek öğrencilerin de seçmesi için mesleki eğitimi cazip hale getirecek önemli stratejiler geliştirilebilir.
- Mesleki eğitimin kalite güvence sistemi geliştirilebilir, bunun için tarafların üzerinde anlaştığı standartlar oluşturulabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Akyüz (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları* (1. baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Bolat, Y. (2017). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education.

- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). *Eğitimde paradigmal dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelikkol, H. ve Özünlü, M. (2013). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: Leonardo Da Vinci projeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 39-50.
- Demir, E. ve Şen, H. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-59.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 21-29.
- <https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>.
- MEB (1986). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu*.
- MEB (2013). Mesleki ve teknik eğitim strateji ve eylem planı (Taslak 2013-2017). Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü. Erişim: <http://www.turkiyekamu.com/d/file/taslak.pdf>
- MEB (2014). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*. Erişim: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özünlü, M. (2011). *Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: AB Hayat Boyu Öğrenme Programı Uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Poyraz, H. ve Titrek, O. (2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-131. Erişim: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/viewFile/5000091471/5000084843>
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Uysal, S. (2009). *Mesleki eğitim veren teknik, endüstri meslek, Anadolu meslek ve Anadolu teknik liselerinde uygulanmakta olan MEGEP projesinin etkililiği hakkındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.

Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi¹

The Metaphors Teacher Candidates Produced Concerning University Notion

Zeynep Uğurlu²

Özet

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının “üniversite” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenimini sürdüren toplam yüz otuz yedi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının “Üniversite.... gibidir, çünkü...” cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları üniversite kavramına ilişkin yetmiş dört geçerli metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar beş kategori altında toplanmıştır. “özgürlük”, “bilim yuvası, ”meslek okulu”, ”farklılıkların bütünleştirilmesi” ve “üretim merkezi (fabrika)” olmak üzere beş kategoride toplanan üretilen metaforlar, okul metaforlarıyla büyük ölçüde benzerlik göstermekle birlikte okul metaforlarından kavramsal olarak farklı ve anlamca zengin metaforlar üretilmiştir. Araştırmada “özgürlük”, “bilim yuvası” ve “meslek okulu” vurgularına daha fazla yer verildiği ve olumsuz anlam yüklenen çok sayıda metaforun üretildiği gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının üniversiteden beklentilerinin yeterince karşılanmadığı biçiminde yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversite, Metafor, Üniversite metaforu, Okul metaforu.

Abstract

The main purpose of this study of teacher candidates' 'university' perceptions related to the concept they have is to reveal through metaphor. The study group, Sinop University, Faculty of Education continue to total 137 teacher candidates constitute. Research data of prospective teacher candidates with in the scope of research, "University Is like, because ..." completed his sentence was obtained. And inter pretation of data to analyze the content analysis technique was used. According to the results of research related to the concept of university teachers has produced 74 current metaphor. Grouped under five categories were generated metaphors. "Freedom", "scienceslot", "vocationalschool", "diversity integration" and "production center" (factory) to five categories collected in the production of metaphors, the school metaphor to a large extent similar. "Freedom", "sciences lot" and "vocational school" was given greater emphasis and negative meanings of metaphors produced a large number were observed.

Gönderim Tarihi: 11 Nisan 2018

Kabul Tarihi: 29 Nisan 2018

¹ Bu çalışma 7-9 Kasım.2013 tarihinde Antalya’da düzenlenen 2nd World Conference on Educational and Instructional Studies’de sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş biçimidir.

² Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, zeynepugurlu2002@yahoo.com

Keywords: *University, Metaphor, University metaphor, School metaphor.*

Giriş

Tarihsel süreçte Aristo ve Eflatun'a dayanan biçimde açıklanabilirse de bugünkü bilinen anlamıyla ilk üniversiteler, Avrupa'da 12. ve 15. Yüzyılda, “çağın genişleyen entelektüel güçlerini çevreleyen toplum ve ekonominin giderek artan bilgi gereksinimlerine yanıt bulma ihtiyacına” cevap olarak ortaya çıkmıştır. Latince *universium* evren, bütün, *universal* genel, *universas* topluca kelimelerinin türevi olan *universitas* sözcüğü bütün, hep, hepsi anlamlarına gelmektedir. Fransızca *université* kelimesi, toplum bütününe açık, bütün bilgileri öğretildiği kurum anlamına gelmektedir. Havas'a (2008, 558) göre, üniversiteler her ne kadar ortaçağ örgütlenmelerinin bir ürünü olarak doğmuş olsalar da, geleneksel olarak yeni bilimsel bilginin üretilmesinde ve onaylanmasında kilit rol oynamışlardır. Kortan'a (1981) göre üniversiteler, Ortaçağ'da 12. yüzyıldan, günümüze dek gelişen ve toplumdaki önemi her geçen gün daha da artan bir bilim kurumu olarak yaşamını sürdürmektedir. Burası başlangıçta öğretmenler ile öğrencilerin birliği anlamına gelen, *Universitas magistrorum et scholarium* olarak adlandırılan ve uğraşları bilim alanlarını kapsayan grubun yaşadığı bir yerdi.

Üniversiteler başlangıcından günümüze değin pek çok değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Geleneksel olarak üniversitenin görevi ya da işlevi araştırma ve öğretim olmak üzere iki alanda tanımlanmıştır. Ancak çağın değişen koşulları üniversitenin yapısında, işleyişinde ve işlevlerinde farklılaştırmalar yaratmış, üniversite kavramının da içeriğinde değişim ve dönüşümler meydana gelmesine neden olmuştur (Rasmussen, Moenb & Gulbrandsen, 2006, 518). Zaman içinde üniversitenin işlevleri öğretim, araştırmanın yanı sıra topluma hizmet etme işlevi de eklenerek genişlemiştir (Gürüz, 2001; Günay, 2004). Tekeli (2004), üniversitenin performansını, bilgi üretme, bilgi aktarma ve toplumu değiştirmeye zorlamak için baskı grubu olma olarak tanımlamıştır. Sönmez (1972, akt: Baskan, 2001) ise, üniversitelerin rolünü niceliksel ve niteliksel açıdan açıklamıştır. Niceliksel olarak; toplumun gerektirdiği sayıda teknisyen, yönetici ve düşünür yetiştirmek, niteliksel olarak ise; toplumun değerler sistemini eleştirerek, yeni değerler teklif etmek, yeni ufuklar açmak, teknik ve kurumsal yenilikler için kültür ve bilgi ortamı hazırlamak, ileriye ve gelişmeye yönelik ideolojiler yaratmak olarak belirtmiştir. Derman (1990), üniversitenin dört işlevinden söz etmiştir. Bu işlevler; bilim dalının öğretilmesi, tartışılması, araştırılması ve elde edilen bulguların yayınlanmasıdır. Bu işlevlerden birinin eksik olması durumunda üniversite kavramından söz edemeyeceğimizi belirtmektedir. Ancak günümüzde ekonomik sistemler içinde teknolojinin payının yüksekliği ve ekonominin itici gücü olarak bilgi teknolojilerindeki gelişmeler üniversite kurumunun rolünde ve işleyişinde de değişim yaratmıştır. Üniversiteler tarihsel süreçte araştırma işlevinin ağırlıklı olarak gerçekleştiği kurumlar olmaktan çıkmış ve yeni araştırma kurumları ortaya çıkmıştır. Ancak buna rağmen yenilik yaratma, sanayi ve teknolojik üretimde itici güç olma işlevini yine de ağırlıklı olarak sürdürmüştür (Rasmussen, Moenb & Gulbrandsen, 2006).

Görüldüğü gibi, üniversitenin ne olduğu / olması gerektiği ile ilgili çok sayıda tartışma ve farklı görüş ortaya konmaktadır. Görüşlerin farklılığı, her görüşün üniversiteye farklı anlamlar yüklemesi ve işlevlerinden bazılarını daha fazla öne çıkararak tanımlamasından kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak bu tartışmaların tarihsel süreç içinde üniversitenin değişimi, evrimleşmesi ya da gelişimi açısından da yenilendiği görülmektedir. Çünkü üniversite kavramı her şeyden önce yüklü, içeriği zengin ve içinde pek çok anlamlar barındıran bir kavramdır. Üniversiteye sadece bir eğitim-öğretim işlevi açısından

bakmak onu daraltır. Elbette üniversitenin amaçlarından biri dünyaya geniş açıdan bakabilen, özgürlüğünü kazanmasını ve korumasını bilen, araştırma ve düşünme yeterliklerine sahip bireyler yetiştirmektir (Gökçe, 1990, 100). Ancak üniversite sadece okul gözüyle bakmak işlevlerini daraltır. Yine üniversiteyi sadece araştırmanın yapıldığı kurum olarak değerlendirmek de içindeki öğrenci potansiyeli ile değişen-dönüşen ve bilgi aktarımının yüz-yüze gerçekleşmesi nedeniyle kazandırdığı dinamizmi yok saymak anlamına gelir. Araştırma yapma ve yayma işlevi üniversiteyi vazgeçilmez kılan özelliklerden biridir ve çoğu bilim insanının üniversite tanımlamalarında bu işlevin öne çıktığı görülebilir. Üniversitenin sadece topluma fayda sağlaması işlevinin öne çıkarılması ile ekonomik anlamı ve sanayi ile işbirliği açısından ele alınmasında ise ticari bir mala indirgenmesi gibi risk söz konusu olmaktadır. Öyle ki üretilen bilginin sadece maddi değeri olması gerektiği gibi dar bir bakış açısına hapsedilmesine neden olan bu bakış açısı görünürde maddi bir çıktı sunmayan entelektüel birikime zarar verir. Son yıllarda felsefi temellerden yoksun ve tümüyle mekanik becerilerin aktarılmasına yönelmiş meslek eğitimi yaklaşımları buna en iyi örnek olarak gösterilebilir. Üniversite kavramı bu anlam ve işlevlerin her birini içinde bütünlükten zengin bir kavram olmalıdır; üniversite dinamik bir örgüt olma özelliği taşır ve içinde yaşanan zamana göre içerik ve anlam sürekli olarak dönüşüme uğrar/uğramalıdır.

Yükseköğretim kurumlarının kökenlerinin tam olarak nereye dayandığı hakkında kesin bir görüş birliği olmasa da, bilinen bir gerçek bu kurumların içinde buldukları döneme, toplumsal yapıya ve kültüre, ekonomik koşullara bağlı olarak değişiklikler gösterdikleridir (Meray, 1971). Günümüzde üniversite kavramından genel olarak anlaşılır: “.....*Gerçekleri arayan, bilim üreten, bilim yayan, en üst düzeyde araştırma ve eğitimin yapıldığı, içerisinde fakülte, yüksekokul, enstitüleri ve araştırma merkezlerini barındıran, ödüllendirme, derecelendirme ve diploma verme yetkisine sahip olan bilimsel ve kurumsal özerkliğe sahip kurumlar...*”olduğu yönündedir. Üniversite; özgür düşünen bireyler yetiştiren, akademik yetenek ve üstünlüğün hâkim olduğu, bilim insanlarının işlerini özgürce yaptığı, toplumdan kopuk olmayan, dogmaya kapalı olan, ticari değil bilimsel bir kuruluş olarak kabul edilmesi gereken bir kurumdur (Balyer & Hesapçioğlu, 2008, 262).

Üniversite kavramının içini dolduran ya da doldurması gereken anlam/anlamaların ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmada metaforlardan yararlanılmıştır. Metaforlar bütünü ile kavranamayan şeylerin, duyuları, tecrübeyi, ruhsal bilinci kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarıdır (Lakoff & Johnson, 2005). Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve görme biçimi anlamına gelir (Morgan, 1997, 14). Zihinsel metafor teorisine göre metaforun esası bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff & Johnson, 2005). Morgan’a (1997) göre metafor, genel olarak insanların dünyayı nasıl algıladığına ve onu nasıl gördüğüne ilişkin bir ifade biçimidir. Öyle ki metaforlar belirli bir özelliği ön plana çıkarırken, diğer özellikleri arka planda tutar, onları görmezden gelirler. Böylece en önemli ve en uygun noktaları ön plana getirerek onların anlaşılmasını sağlarlar. Arslan ve Bayrakçı (2006, 103) metaforu bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak ifade etmektedirler. Çeşitli alanlarda yapılan araştırmalara göre metaforun, düşünce biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde olduğu kadar, kendimizi günlük temelde ifade edişimiz üzerinde de biçimlendirici bir etkisi vardır (Morgan, 1997, 14). Metaforlar üzerine, aynı ölçüde de metaforları kullanarak sosyal bilimlerin değişik disiplinlerinde 1980’lerden beri çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunlar arasında çalışanların çalıştıkları örgütleri nasıl algıladıkları, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl algıladıkları konularında çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Eğitimde gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde okul, öğretmen, öğrenci, öğrenme ve diğer kavramların ele alındığı metafor analizi araştırmaları oldukça yaygındır (Fry, 1989; Baker, 1991; Inbar, 1996; Grady, Fisher & Fraser, 1996; Mahlios & Maxson, 1998; Balcı, 1999; Saban, 2004, 2008; Arslan & Bayrakçı, 2006; Cerit, 2008; Aydoğdu, 2008; Fırat & Yurdakul, 2012; Uğurlu, 2013; Demirtaş & Çoban, 2014, Kıral, Kıral, & Başdağ, 2013; Kıral & Çilek, 2017 gibi). Literatür incelendiğinde sınıfta metaforların sıklıkla kullanıldığı, sadece fikirlerin anlaşılmasında değil, onların ortaya çıkmasında ve faaliyetlerin yönlendirilmesinde öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Ortony, 1993). Farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda çokça metafor üretilse de okula ilişkin üretilen metaforların en yaygın olanları *fabrika*, *aile*, *alış veriş merkezi* gibi metaforlardır. Örneğin; Fry (1989) okulları fabrikalara benzetirken üretimi esas almıştır. Fabrikaların ürün ürettiği gibi okulların da topluma ürün verdiğini, okulların ürününün öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Nasıl ki fabrikaların amacı kaliteli ürün vermek ise okulun amacı da kaliteli eğitim vererek başarılı öğrenciler vermektir. Bunun dışında giriş-çıkış saatlerinin belirgin ve kurallı olması, ürünlerin yaşamda işe yarayacak ve hayatı kolaylaştıracak ürünler olması gibi özellikleri ile de okullar fabrikalara benzetilmiştir (Saban, 2008). Baker (1991) okul için dört metafor tespit etmiştir. *Şirket* metaforuna göre bütün öğrenciler yüksek derecede performans göstermesi gereken işçiler, okul da disiplinli bir üretim sistemidir. *Aile* metaforuna göre, öğrenci ve diğer okul çalışanları duygusal açıdan güvenli ve tutarlı bir sosyal ortamda saygıyı hak eden bireylerdir. *Panayır* metaforuna göre, öğretmen ve öğrencilerin iyi işlerinin gösterildiği, sevinç ve heyecanlarının kutlandığı bir topluluktur. *Forum* metaforuna göre okul, açık diyalog ve araştırmanın yapıldığı bir toplanma yeri olarak ifade edilmiştir. Eğitim alanında metafor analizi çalışmalarının büyük bölümünü de öğretmen metaforları oluşturmaktadır. Balcı (1999) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmenlere ilişkin metaforik algılarını; *melek*, *bakıcı*, *yıkıcı* ve *zarar verici*, *otoriter*, *bilgi kaynağı*, *mekanik* ve *yabancı*, *etrafa ışık saçan fener*, *yaşamsal öge*, *kazazede*, *kalıp* ve *şekil* gibi kategoriler altında toplamıştır. Saban (2004) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforları *bilgi kaynağı* ve *aktarıcısı*, *öğrencileri şekillendiren*, *tedavi eden*, *öğretirken eğlendiren*, *bireysel gelişimlerini destekleyen* ve *rehberlik eden* olarak sınıflandırmıştır. Cerit (2008) çalışmasında ilköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenler için kullandığı metaforları; *melek*, *bakıcı*, *yıkıcı* ve *zarar verici*, *otoriter kişi*, *bilgi kaynağı* ve *dağıtıcısı*, *anne/baba*, *arkadaş*, *üretici*, *gardiyen*, *rehber*, *bahçıvan*, *hâkim*, *danışman*, *koç*, *çevresini aydınlatan kişi*, *heykeltıraş* olarak bulgulamıştır. Kıral (2015) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenler için kullandığı metaforları; *itici* *istenmeyen bir varlık*, *bilgi kaynağı*, *hoşa giden değerli bir varlık*, *mekanik bir varlık*, *yol gösterici*, *yönlendirici bir varlık*, *rahatlatıcı* ve *sakinleştirici bir varlık* olarak temalandırmıştır. Kuşkusuz bu örnekler artırılabilir. Görüldüğü gibi eğitimde gerek okul gerekse öğretmen için üretilmiş çok sayıda metafor analizi çalışması ve metafor bulunmuştur. Ancak üniversite kavramına ilişkin yapılan metafor analizi çalışması oldukça kısıtlıdır.

Fuller (1985) üniversite metaforları ile ilgili çalışmada modern fizik ve fiziksel fenomenlerin eğitim pratiklerini açıklamak üzere kullanılabilirliğini ileri sürerek üç metafor ileri sürmüştür. Metaforlardan ilki, *enerji düzeyleri diyagramıdır*. Bu diyagramda, her atom elektron dizilişine göre sınıflandırılır ve her atomun sahip olabileceği enerji düzeylerini göstermek üzere kullanılır. Bu metaforda yeni gelen üniversite öğrencileri düşük enerji düzeylerine, profesörler ise fazla enerjisinden kurtulmak için ışık yayan elektrona benzetilmiştir. İkinci metafor olan *saçılma deneylerinde araştırmacı*, sapma gösteren radyasyon ışınlarını sınıftaki öğrenci etkileşimlerini açıklamak üzere kullanmıştır. Tıpkı doğal seyrinden sapan radyasyon ışınları gibi sınıftaki öğrenci etkileşimlerinin ve öğretimin de asla olması gerektiği gibi gerçekleşmediğini ve her zaman beklenenden farklı sonuçlar

ortaya koyduğunu belirtmiştir. Üçüncü metafor *metalik kristaller* metaforudur. Metal atomlarının belirli bir düzene göre istiflenmesi sonucu oluşturulan katılar ısı ve elektriği iyi iletirler. Metalik kristaller olarak üniversiteler de kampüste yer alan birim, bölüm ve alanların belirgin bir düzen içinde ve birbiri ile etkileşim içinde çalıştığını ve bu etkileşimin sistematik bir biçimde gerçekleştiğini ve hiyerarşik yapısını simgelediğini belirtmiştir. Bilimsel faaliyetlerin sürdürüldüğü alanlar ile öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü alanlar iç-içedir ve yönetim etkinlikleri bunların bir bütünlük içinde sürdürülmesini sağlar. Lakoff ve Johnson (2005), bir şeyi anlamak için, bu şeyi çevreye tüm yönleriyle tanıtan metaforları bulmanın her zaman mümkün olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bazı karmaşık kavramları anlatabilmek için birden fazla metaforun gerekli olabileceğini belirtmiştir. Üniversite kavramı bu tür kavramlara en iyi örneklerden biridir (Fırat ve Yurdakul, 2012). Üniversite kavramının çok boyutluluğu metaforların okul metaforlarına nazaran daha renkli ve zengin metaforlar üretilmesine neden olmuştur.

Tian-ping ve Ai-sheng (2009) tarafından üniversitelerde yapılan bir çalışmada üniversiteler *fildişi kulelere (hayal dünyasına), güç santraline ve canlı organizmaya* benzetilmiştir. Araştırmacılar bu üç metaforun her birinin üç farklı felsefi anlayışı temsil ettiğini ileri sürmüştür. Buna göre üniversiteyi *fildişi kule* ya da *hayal dünyası* metaforuna benzetmek varoluşçuluğu temsil eder. Varoluşçuluğun temsilcilerinden Sartre'a göre "*İnsanoğlu mademki dünyaya atılmıştır, kendi başına bırakılmıştır, öyleyse yaptıklarından sorumludur. Nitekim o, kendini nasıl kurarsa öyle olacaktır. Tasarılarına, seçmelerine, eylemlerine göre varlığına bir öz kazandıracaktır. Edimleriyle kendini gerçekleştirecektir /gerçekleştirmelidir*". Üniversitede de bireyler kendi kararlarını kendileri alır ve eylemlerine göre varlıklarına bir öz kazandırmak için bulunurlar. Üniversite eğitimi bittiğinde bireyin öğrenmesi gereken tek şey, daha çok öğrenilecek şey olduğu olmalıdır. Bir diğer metafor olan *organizma* metaforu ise akılcılığı temsil eder. Rasyonalizm, bilginin doğuştan gelen akıl ve onun bir görevi olan düşünme gücü ile meydana geldiğini benimser ve doğru bilginin kaynağını da duylarda değil, akılda gören öğretilerdir. Üniversitede de akıl ve düşünme yüceltilir; doğru bilgi akılla ve düşünme gücü ile üretilir. Üniversitenin görevi, doğru düşünen ve yaratıcı fikirler ortaya koyan bireyler yetiştirmektir. Üniversite kavramı üzerine üretilen *güç santrali* metaforu ise araçsalcılığı temsil etmektedir. Araçsalcılığa (*instrumentalism*) göre gözlemlenememiş olgular hakkında kesin yargıda bulunmak olanaksızdır. Kuramlar mutlak doğruya erişebilmek için değil sadece kısmi ve gözlenebilir olgulara kısmi ve geçici açıklamalar getirmede bir araç olarak kullanılabilir. Güç santrali tarafından üretilen elektrik gibi üniversitede de üretilen değer somut olarak görünmez ancak gücü bilinir. Ayrıca üniversite eğitimi bir amaç değil araçtır.

Ülkemizde, yukarıda da bahsedildiği gibi eğitimde okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte üniversite metaforları üzerine yapılmış araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Fırat ve Yurdakul (2012) akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği ve üniversite kavramına ilişkin algıları araştıran çalışmalarında *hapishane, fabrika, bahçe, aile ve toplum* metaforları olarak gruplandığı metaforları belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, Türk ve farklı ülkelerden araştırmacılar tarafından üretilen metaforların büyük ölçüde benzer olduğunu, sadece *fabrika* metaforunu üreten Türk akademisyenlerin daha fazla sayıda olduğunu belirlemiştir. Demirtaş ve Çoban'ın (2014) çalışmasında üniversiteye ilişkin metaforlar öncelikle olumlu ve olumsuz olmak üzere gruplandırılmış ve 121 olumlu, 93 olumsuz metafor üretilmiştir. Üretilen olumlu metaforlar *bilgi deposu, koruyucu-güven verici yer, değişme-gelişme yeri, sosyal-eğlenceli yer, yaşam alanı, özgürlüklerin sağlandığı yer, üretim merkezi, benzerlik-farklılıkların bulunduğu yer ve mutluluk veren yer* olarak üniversite biçiminde gruplandırılmıştır. Üretilen olumsuz metaforlar ise, *demokratik olmayan*

yer, sınıfları olan ya da kapalı olan yer, gereksiz ya da sıradan yer, otoritenin yönettiği yer olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Metaforlar, insanların dünyaya ilişkin bakış açılarının merkezidir. Olayları, olguları ve etraflarındaki her şeye karşı yaklaşımlarını, etraflarını nasıl düşünüp algıladıklarını, problemleri nasıl çözdüklerini yansıtır. Üniversite öğrencilerinin içinde buldukları bir kurum olarak üniversiteyi nasıl algılarını ortaya koymak hem de tüm kurumlar gibi çağımızda hızla değişen ve dönüşen üniversiteyi nasıl algıladıklarını ve nasıl anlamlar yüklediklerini ortaya çıkarmak açısından hem de üniversiteden beklentilerini anlamak açısından zengin veri kaynağı olarak düşünülmelidir. Üniversite kavramına metaforlarla bakmak, üniversite kavramının içini dolduran/boşaltılan ya da dönüşüme uğrayan yönleri ile ele alınma çabasından ileri gelmektedir. Bugüne değin üniversiteleri çeşitli boyutlarıyla ele alan pek çok çalışmada ya da günlük tartışmalarda gerçek anlamda üniversitenin ne olduğundan çok günlük siyasete giren yönleri, atamalar, nicel gelişmeler ya da eksiklikler, Avrupa Birliği akreditasyon yönleriyle ele alınmıştır. Kuşkusuz bu yönleriyle yapılan çalışmalar gereklidir. Ancak, üniversitelerin temel işlevlerinden kaymaması ya da değişen paradigmlar çerçevesinde kendine yeni bir kimlik oluşturma sürecinde özünde yer alan ve kaybetmemesi gerekenleri korumak adına *Üniversite nedir ve ne olmalıdır?* sorularının zaman zaman sorulması ve üzerinde düşünülmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2- Üniversite metaforları ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- 3- Üniversite metaforları ve literatürde yer alan okul ve diğer metaforlarla benzerlik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma betimsel tarama modelindedir ve nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Tarama modelindeki araştırmalar mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır. Nitel araştırmalarda derine gidilerek, yüzeyin altındakini çıkarmak esastır (Glesne, 2013).

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yaklaşımı ile sürdürülen araştırmanın çalışma grubunu Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fen Bilgisi (FBP-3 ve 4.Sınıf) ve Sınıf Öğretmenliği (SÖP-3 ve 4. Sınıf) programlarında öğrenimini sürdüren toplam 137 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının %67'si (n:92) kız, %33'ü (n:45) erkektir. Öğretmen adaylarına kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme ile ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen katılımcıların bölümlerde ve sınıf düzeylerine ilişkin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Öğretmen Adaylarının Program ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Program Türü	Sınıf Düzeyi	Erkek		Kadın		Toplam	
		N	%	n	%	n	%
Fen Bilgisi (FBP)	3.Sınıf	8	6	13	10	21	16
Fen Bilgisi (FBP)	4. Sınıf	8	6	12	9	20	15
Sınıf Öğrt. (SÖP)	3. Sınıf	15	11	34	24	49	35
Sınıf Öğrt. (SÖP)	4. Sınıf	14	10	33	24	47	34
Toplam		45	33	92	67	137	100

Tablo1’de ayrıntılı biçimde görüldüğü gibi katılımcıların sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan 137 katılımcının %31’i (n= 41) fen bilgisi, %69’u (n=96) sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların %67’si (n=92) kadın, %33’ü (45) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışma grubunun üniversite kavramına ilişkin algılarını metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birinden “Üniversite benzer, çünkü ” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanan verilerde öncelikle metafor özelliği taşımayanlar ayıklanmıştır (n:33). Herhangi bir metafor imgesini içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler incelenmiş ve kodlanmıştır. Kodlama dosyalarından kategoriler oluşturulmuştur (Bogdan ve Biklen, 1992). Kategoriler oluşturulurken kapsam geçerliği için bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, ayrıca geçerliği artırmak için deneklerden elde edilen ifadeler yer verilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında tam uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Bu işlemlerin ardından araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıfta fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 137 öğretmen adayının toplam74 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bir katılımcı birden fazla metafor üretmiştir.Araştırmada üniversite kavramına ilişkin elde edilen metaforlar özgürlük imgesi olarak üniversite, meslek okulu olarak üniversite,üretim merkezi olarak üniversite, bilim yuvası olarak üniversite ve farklılıkların

bütünleştirilmesi olarak üniversite olmak üzere beş ana kategori altında toplanmıştır. Bu metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. (Tablo 2).

Tablo 2.Öğretmen Adayları Tarafından Üretilen Metaforlar ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Frekans		Metafor	Frekans	
	n	%		n	%
Özgürlük İmgesi Olarak Üniversite	79	58	Hapishane (14), Martı (11), Pranga (10), Deniz (10), Beyaz güvercin (7), Gökyüzü (7), Sürgün yeri (5), Zindan (3), Karanlık oda (3), Güneş (3), Hayal ülkesi (2), Ampul (2), Kırkayak (2), Özerk ülke, Ada, Irmak, Arı kuşu, Kelebek	18	26
Meslek Okulu Olarak Üniversite	48	35	Merdiven (11), Pusula (10), Yol (8), Hastane (5), Kalemıraş (2), İş bulma kurumu, Yürümeye başlayan çocuk, Futbol tribünü, Katı meyve sıkacağı, Koridor, Balkabağı, Kişisel gelişim kitabı, Stajyer, Yılan, Amorti çıkan bilet, Palyaço, Cambaz gösterisi, Kâbus	18	26
Üretim Merkezi Olarak Üniversite	41	30	Fabrika (8), Bahçe (7), İmalathane (5), Atölye (4), Toprak (4), Fırın (4), Torna tezgâhı (2), Demir dökümhanesi, Tırnak törpüsü, Soba, Örümcek, Karınca, Pirinç tarlası, Rüzgâr değirmeni	14	20
Bilim Yuvası Olarak Üniversite	39	28	Beyin (10), Laboratuvar (5), Ansiklopedi (3), Kitap (3), Zihin (3), Ülke (3), Pota (3), Deney Tüpü (3), Konsantre hayat, Mercek, Uydu, Gözlük, Beyaz önlük, Çiftlik	14	20
Farklılıkların Bütünleştirilmesi Olarak Üniversite	19	14	Kokteyl (4), Kulüp (3), Tartışma Platformu (3), Siyaset okulu (2), Bukalemun (2), Buz dansı, Kulis, Avamlar sokağı, Mozaik Pasta, El dokuması halı	10	8
Toplam	227	--*		74	100

*Katılımcıların (n=137) her biri birden fazla metafor üretmiştir. Bu nedenle toplam yüzdelik hesaplanmamıştır.

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretmen adayları tarafından üretilen üniversite metaforları arasında en yüksek frekansa sahip olan *özgürlük imgesi olarak üniversite kategorisidir*. Bu kategoride katılımcılar toplam 18 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların katılımcı grup tarafından tekrarlanma oranı ise %58 (79) olarak bulunmuştur. Bu kategorideki metaforlar hapishane (14), martı (11), pranga (10), deniz (10), beyaz güvercin (7), gökyüzü (7), sürgün yeri (5), zindan (3), karanlık oda (3), hayal ülkesi (2), güneş (3), ampul (2), kırkayak (2), özerk ülke, ada, ırmak, arı kuşu ve kelebek şeklindedir. İkinci sırayı *meslek okulu olarak üniversite* kategorisi izlemiştir. Bu kategoride de katılımcılar toplam 18 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların katılımcı grup tarafından tekrarlanma oranı ise %35 (48) olarak bulunmuştur. Bu kategorideki metaforlar merdiven (11), pusula (10), yol (8), hastane (5),

kalemtraş (2), iş bulma kurumu, yürümeye başlayan çocuk, futbol tribünü, katı meyve sıkacağı, koridor, balkabağı, kişisel gelişim kitabı, stajyer, yılan, amorti çıkan bilet, palyaço, cambaz gösterisi ve kâbus şeklindedir. Üçüncü sırayı *üretim merkezi olarak üniversite* kategorisi izlemiştir. Bu kategoride katılımcılar toplam 14 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların katılımcı grup tarafından tekrarlanma oranı ise %30 (41) olarak bulunmuştur. Bu kategorideki metaforlar fabrika (8), bahçe (7), imalathane (5), atölye (4), toprak (4), fırın (4), torna tezgâhı (2), demir dökümhanesi, tırnak törpüsü, soba, örümcek, karınca, pirinç tarlası ve rüzgâr değirmeni şeklindedir. Dördüncü sırada *bilim yuvası olarak üniversite* kategorisi oluşturmuştur. Bu kategoride de katılımcılar toplam 14 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların katılımcı grup tarafından tekrarlanma oranı ise %28 (39) olarak bulunmuştur. Bu kategorideki metaforlar beyin (10), laboratuvar (5), ansiklopedi (3), kitap (3), zihin (3), ülke (3), pota (3), deney tüpü (3), konsantre hayat, mercek, uydu, gözlük, beyaz önlük ve çiftlik biçimindedir. Araştırmada son kategori ise *farklılıkların bütünleştiricisi olarak üniversite* kategorisi gelmektedir. Bu kategoride katılımcılar toplam 10 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların katılımcı grup tarafından tekrarlanma oranı ise %14 (19) olarak bulunmuştur. Bu kategorideki metaforlar kokteyl (4), kulüp (3), tartışma platformu (3), siyaset okulu (2), bukalemun (2), buz dansı, kulis, avamlar sokağı, mozaik pasta ve el dokuması halı biçiminde olmuştur. Metaforlar genel olarak aşağıda frekanslarına göre sıralanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Metaforların Frekanslarına Göre Sıralaması

Metaforlar	Frekans (n)	Sıra
Hapishane	14	1
Martı, Merdiven	11	2
Pranga, Deniz, Pusula, Beyin	10	3
Yol, Fabrika	8	4
Beyaz güvercin, Bahçe, Gökyüzü	7	5
Sürgün yeri, Hastane, İmalathane, Laboratuvar	5	6
Atölye, Toprak, Fırın, Kokteyl	4	7
Zindan, Ansiklopedi, Karanlık oda, Kitap, Güneş, Zihin, Ülke, Pota, Deney tüpü, Kulüp, Tartışma platformu	3	8
Hayal ülkesi, Ampul, Kırkayak, Kalemtraş, Torna tezgâhı, Siyaset okulu, Bukalemun	2	9
Özerk ülke, Ada, Irmak, Arı kuşu, Kelebek, İş bulma kurumu, Yürümeye başlayan çocuk, Futbol tribünü, Katı meyve sıkacağı, Koridor, Balkabağı, Kişisel gelişim kitabı, Stajyer, Yılan, Amorti çıkan bilet, Palyaço, Cambaz gösterisi, Kâbus, Demir dökümhanesi, Tırnak törpüsü, Soba, Örümcek, Karınca, Pirinç tarlası, Rüzgâr değirmeni, Konsantre hayat, Mercek, Uydu, Gözlük, Beyaz önlük, Çiftlik, Buz dansı, Kulis, Avamlar sokağı, Mozaik Pasta, El dokuması halı	1	10

Tablo 3 incelendiğinde üniversite kavramını açıklamakta kullanılırken en çok tekrarlanan metaforun *hapishane* metaforu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından 14 kez *hapishane*; 11 kez *martı ve merdiven*; 10 kez *pranga, deniz, pusula ve beyin*; 8 kez *yol ve fabrika*; 7 kez *beyaz güvercin, bahçe ve gökyüzü*; 5 kez *sürgün yeri, hastane, imalathane ve laboratuvar* metaforları tekrarlanmıştır. Tabloda görülen diğer metaforlar ise 3 ve daha az sayıda tekrarlanan metaforlardan oluşmaktadır. Metaforlar incelendiğinde en sık tekrarlanan *hapishane, pranga, sürgün yeri, zindan, karanlık oda* gibi

metaforların üniversite kavramına ilişkin olumsuz algılamaları temsil ettiği görülebilir. En sık tekrarlanan olumlu metaforlar ise, *martı, merdiven, deniz, pusula, beyin, beyaz güvercin, gökyüzü* gibi metaforlardan oluşmaktadır. Kategorilerine göre incelendiğinde *özgürlük imgesi olarak üniversite* kategorisinde olumsuz metaforlar (*hapishane, pranga, sürgün yeri, zindan, karanlık oda gibi*) kadar olumlu metaforların da (*martı, deniz, beyaz güvercin, deniz gibi*) yer aldığı bulunmuştur. Diğer kategoriler olan *meslek okulu, bilim yuvası, üretim merkezi ve farklılıkların bütünleştirildiği yer olarak üniversite* kategorilerinde de hem olumlu hem de olumsuz metaforların yer aldığı bulunmuştur. Aşağıda üniversite metaforlarına ilişkin bazı öğretmen aday görüşlerine yer verilmiştir.

- **Hapishane:***Dilediğin gibi gidip gelemediğin, ders saatlerine uymak zorunda olduğun ve yapman gereken bir sürü işi zorla yapmak gerektiği için üniversiteyi hapishaneye benzetiyorum. İsteyerek tercih etmediğim bir yerde olmasının bunda etkisi çok büyük. Burada okulu bitirmek zorunda olduğum için gidemiyorum. Yani cezamın bitmesini (bir an önce mezun olmayı) bekliyorum (SÖP-3, Kız, 21 yaş).*
- **Martı:***Üniversite bana göre kanat çırpın ve denize dalıp çıkıp balık avlayan özgür bir martıya benzer. Üniversitede de bilimle uğraşanlar yeni bilgileri denize dalıp çıkan martılar gibi arayıp bulur ve çıkarır. Özgürdür ya da özgür olması gerekir. Üniversite fikirlerini rahatlıkla söyleyebileceğin ve kendini rahatlıkla ifade edebileceğin bir yerdir (SÖP-4, Erkek, 25 yaş).*
- **Merdiven:***Üniversite bizi varmak istediğimiz hayat amaçlarımıza ulaşmak için tırmanmak zorunda olduğumuz merdivendir. Merdiveni düşmeden ve zamanında tırmananlar kazanırdı ama artık merdiveni tırmananlar yukarıda kayda değer pek bir şey göremiyor. Atanmak için yıllarca beklemek zorunda kalıyoruz. (FBP-4, Kız, 24 Yaş).*
- **Fabrika:***Üniversite bir fabrikaya benzer; hammadde olarak öğrenciyi alır, yontup biçimlendirip piyasaya sürer. Bazı kalasları yontmaya çalışırken ortadan çatlar. Ya da bazıları üretim hatası gibi olabilir. Çoğu da dümdüz parlak çıkar. Bence üniversite tek tip dümdüz tahta yerine o budaklı, çatlamış ama yine kendine özgü olanı üreten bir fabrika olmalı. Seri imalat yapmamalı (SÖP-4, Erkek, 22 Yaş).*
- **Beyin:***Üniversiteyi beyne benzetiyorum. Beyin içinde sinir hücreleri ve loblar var. Bunlar uyumlu biçimde çalışıp bilgiyi üretir ve yayar. Üniversite de bilgiyi üreten ve etrafa yayan yerler. (FBP-3, Kız, 23 Yaş).*
- **Toprak:***Toprak içinde bir sürü zenginlik barındırır. Bereketi ve hazineleri simgeler. Üniversitede de bir sürü bilgi hazinesi vardır. Bitkileri (bizi) yetiştirir. (FBP-3, Kız, 21 Yaş).*
- **Fırın:***Bana göre üniversite bir fırına benzer. Pişmemiş daha kendisi olamamışların girip çıktıklarında hem yeterlikler kazandıkları ve kendilerini buldukları bir fırın. (SÖP-4, Erkek, 24 yaş).*
- **Beyaz güvercin:***Üniversite beyaz güvercine benzer. Çünkü barışı, huzuru, birlikte dostça yaşamayı temsil eder. Birlikte kanat çırpın ve istedikleri gibi uçar, takla atarlar, diledikleri yere konarlar. Üniversite özgürlük ortamı olmalıdır (SÖP-4, Kız, 22 Yaş).*
- **Bahçe:***Üniversite farklı bir sürü çiçeği barındıran bir bahçeye benzer. Farklı farklı çiçekler bir arada yan yana büyür ve birbirine zarar vermeden bir arada yaşayabilir. Kimse bir papatyaya niye açtın, bir güle niye koktun diye soramaz, birbirini yargılayamaz (SÖP-3, Kız, 21 Yaş).*

- **Kalemtraş:**Ben bizi kalemlere üniversiteyi de kalemtraşa benzetiyorum. Yontarak biçimlendirir ve yazan hale getirir. Kalem çürükse kalemtraşın yapabileceği bir şey yok ama bazen de kalemtraşın bıçağı bozuk diye kalemleri yontup duruyor. (SÖP-4, Kız, 23 Yaş).
- **Ampul:**Genel olarak üniversiteyi etrafını aydınlatan bir ampule benzetiyorum. Çünkü üniversiteler ülkenin geleceğini belirleyen, aydınlatan kurumlardır. Bilimin ilerleme merkezidir (SÖP-3, 21 yaş). Üniversite bana göre güneşe benzer. Gençleri ve çevresini aydınlatır. Gerçekleri ortaya çıkarır İnsanları, ülkeleri, kültürleri geliştirir ve farkındalık yaratır. Üniversitede hocalar ise karanlığı aydınlatan /aydınlatması gereken aydın insanlardır/ olmalıdır (SÖP-3, Erkek, 21 yaş).
- **El dokuması halı:**Üniversite bin bir rengin bir arada uyum içinde oluşturduğu bir el dokuması halıya benzer. Farklı yerlerden gelen insanlar farklı özellikleri ile bir arada huzur içinde farklılıklarının zenginlikler yarattığını bilerek yeni değerler ve bilgiler üretirler. (SÖP-4, Kız, 25 Yaş).
- **Pota:**Üniversite farklı kimyasal sıvıların bir araya gelip tepkimeye girmesiyle yeni ve daha güçlü bir kimyasal oluşturulan potaya benzer. (FBP-4, Erkek, 23 Yaş).

Araştırmada üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite kavramına farklı anlamlar yükleyerek açıkladıkları ve birbirinin farklı çok sayıda metafor üretildiği görülmektedir. Her bir metafor üniversitenin farklı bir özelliğini öne çıkararak açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının üniversite kavramının hem olumlu hem de olumsuz yönlerine ilişkin metaforlar ürettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite, eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan kurumlar olarak tanımlanabilir. Bu fonksiyonları yerine getirmek üzere kurulan üniversitelerden aynı zamanda toplumun sorunlarını da çözüme kavuşturan çalışmaların yapılması beklenmektedir (Baskan, 2001, 23). Üniversiteler tüm kurumlar gibi değişime ve dönüşüme uğramaktadır. Üniversiteleri birinci, ikinci ve üçüncü kuşak üniversiteler olarak sınıflandıran Wissema (2009), bilgi temelli Bonapart, araştırma temelli Humboldt üniversitesinden sonra üniversitelerin bir dönüşüme girdiğini ve çağımızda üçüncü kuşak üniversitelere gereksinim olduğunu belirtmektedir. "Her çağ hak ettiği üniversiteye sahip olur. Bu yeniçağın üçüncü kuşak üniversiteye gereksinimi vardır" diyen yazara göre üçüncü kuşak üniversiteler, yarattıkları bilginin kullanımının ve ticari etkinlik haline getirilmesinin etkin bir biçimde peşinde olurlar ve bunu kendileri için, bilimsel araştırma ve eğitimle eşit önemde üçüncü bir hedef sayarlar.

Kavramsal olarak üniversitenin nasıl algılandığı konusu ise üniversitelerin amaç ve yapısal uyarlanmalarına yön gösterici olmaktadır. Metaforlar bir yönüyle insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerine ilişkin; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya izin veren (Cerit, 2008, 694); diğer yönüyle de insanların olaylara, durumlara ve çevreye farklı bakış açılarını ortaya çıkardığı gibi bunu biçimlendirme konusunda da etkili (Morgan, 1997, 14) bir çeşit araç olmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin zihinlerinde yer alan metaforlar ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adayları üniversite kavramına ilişkin olarak toplam 74 adet metafor ortaya koymuşlardır. Ortaya çıkarılan metaforlar sırasıyla özgürlük imgesi, meslek okulu, üretim merkezi, bilim yuvası ve farklılıkların bütünleştirilmesi olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Araştırmada üretilen metaforların okul metaforları ile benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Örneğin Fry (1989), Northcote ve Fetherston (2006), Saban (2008), Aydoğdu (2008), (Cerit, 2008) tarafından bulunan okul metaforlarında da bu araştırmada bulunan fabrika, bahçe, hapishane metaforlarına rastlanmaktadır. Üniversitenin eğitim kurumu yönüyle ele alındığında okul metaforları ile üniversite metaforlarının benzerlik gösterdiği bu araştırmanın bulguları ile de desteklenmiştir. Ancak üniversiteyi sadece öğretimin gerçekleştiği kurumlar olarak ele almak kavramı daraltmaya neden olacaktır. Yine de sadece üniversiteye özgü metaforların araştırıldığı çalışmalarla karşılaştırıldığında üniversitenin öğretim boyutunun bu metaforlarda da baskın biçimde ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin Fuller (1985) fizik ve fizik fenomenlerinden yararlanarak üniversiteye özgü olarak üç ana metafor üretmiştir: Enerji düzeyleri diyagramı, saçılma deneyleri ve metalik kristaller metaforları olarak sıralan bu üç metafordan ilk ikisi üniversitedeki öğrenci-öğretici ilişkisi ve etkileşimini ve öğretim etkinliğini temsil etmiştir. İlk metaforda yeni gelen üniversite öğrencileri düşük enerji düzeylerine benzetilerek üniversite profesörlerinin öğrencilerine fazla enerjilerini aktaran elektronlara benzetilmesi, ikinci metaforda ise, sapma gösteren radyasyon ışınlarını sınıftaki öğrenci etkileşimlerini açıklamak üzere kullanmıştır. Sadece üçüncü metaforda üniversitenin yapısı ve bilimsel faaliyetlerin düzen içinde işleyişi sembolize edilmiştir. Tian-ping ve Ai-sheng (2009) tarafından üniversitelerde yapılan bir çalışmada üniversiteler fildişi kulelere (hayal dünyasına), güç santraline ve canlı organizmaya benzetilmiştir. Fırat ve Yurdakul (2012) akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği ve üniversite kavramına ilişkin algıları araştıran çalışmalarında hapishane, fabrika, bahçe, aile ve toplum metaforları olarak gruplandığı metaforları belirlemiştir. Demirtaş ve Çoban'ın (2014) çalışmasında üniversiteye ilişkin metaforlar bilgi deposu, koruyucu-güven verici yer, değişme-gelişme yeri, sosyal-eğlenceli yer, yaşam alanı, özgürlüklerin sağlandığı yer, üretim merkezi, benzerlik-farklılıkların bulunduğu yer ve mutluluk veren yer olarak üniversite biçiminde gruplandırılmıştır. Görüldüğü gibi, üretilen üniversiteye özgü metaforlarda da okul –öğretmen-öğrenci metaforları ile benzerlik göstermesi işin doğasına da uygun olmakla birlikte ek metaforlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü üniversitenin işlevleri öğretimsel işlevlerden daha fazladır. Bu araştırmada da bulunan metaforlar üniversitenin farklı yönlerine ve bu çok boyutluluğuna vurgu yapmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da bu çeşitliliği desteklemektedir.

Robaire (2006, akt: Gaffield, 2007, 2) üniversitenin öğretme, araştırma ve toplum hizmeti işlevlerini akademiye ayakta tutan “*üç sütun*” metaforunun baskın metafor olduğunu belirtmiştir. Buna göre, her bir sütunun en azından “*iyi*” olmasına bağlı olarak üniversiteyi “*etkileşimli, iç içe geçmiş, sarmal şekilli ipler*” olarak tasvir etmiştir. Bu metafora göre üniversitenin tek bir işlevde iyi olması yeterli değildir. Bu algı üniversiteye ilişkin algılamada en yaygın bakış açısını yansıtmaktadır. Ancak her şeyde olduğu gibi üniversiteden beklentiler de değişmektedir ve üniversitenin yeni koşullara uyum için yeniden düşünülmesi ve değişime uyum sağlayıcı biçimde yeniden yapılandırılması gerekir.

Gaffield (2007, 4-5) üniversite kavramına ilişkin bu algının üniversitenin tarihsel gelişim süreçlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Hatta ülkelerin ve toplumların gelişim süreçlerinde bilimsel üretim, araştırma ve toplumsal katkı olarak sıralanan bu “*sütunların*” yetenek geliştirme ve toplumu inşa etmedeki katkısının üniversitelerin yatırım ve araştırma fonları ile desteklenmesine de dayanak oluşturarak işine yaradığını belirtmiştir. Ancak değişen dünyada yükseköğretimin de değişen karakteri öğretim, araştırma ve kampüs-toplum bağlantılarının da yeniden düşünülmesi gereğini ortaya koymuştur. Farklı sütunların imajının aslında 20. yüzyılın sonlarına kadar öğretim, araştırma ve toplum hizmetlerini tanımladığı iddiası, kurumsal ve disiplin politikaları ve yapılarının kanıtlarıyla desteklenmektedir. Bu süreçte ne içerikler ne de içeriğin kalitesi, sistematik bir ölçüm ve

değerlendirmeye tabi tutulmamış, sonuçta “sütunlar”, 21. yüzyılın başlarında standartlara göre değerlendirildiğinde ince ve kırılabilir olmuştur. Örneğin, profesörler karakteristik olarak herhangi bir resmi pedagojik hazırlık olmadan öğretmeye başlamış, disiplin bilgisinin etkili öğretimin tek ön şartı olduğu varsayılmıştır. Araştırma bakımından da durum farklı değildir. Araştırma fonları 2. Dünya Savaşı sonrası artmıştır. Aynı dönemde üniversiteler farklı kurumlarla yavaş yavaş önemli bağlar geliştirirken, profesörler kampüs dışı öğretim ya da araştırma faaliyetlerini nadiren genişletmiş; bu çalışmalara katılmışlar ancak bu çalışmalar öğretim ve araştırma ile “iç içe değil, yan yana” sürdürülen ve meslek örgütlerini destekleyen bir sütun olarak görülmüştür. Ancak 21. Yüzyılın başından itibaren kampüslerde birbiriyle ilişkili üç gelişme bu yaklaşımların değişimine ve üniversite kavrayışının yeniden düşünülmesine neden olmuştur (Gaffield, 2007, s. 6-14): (1) Öğrencilerin nasıl öğrendiğinin yeniden tanımlanması, (2) bilgiyi nasıl geliştirebileceğimizin ve anlayış geliştirebileceğimizin yeniden tanımlanması, (3) öğretim ve araştırmanın birbiriyle ve kampüsün dışındaki faaliyetlerle nasıl bağlantılı olduğunun yeniden tanımlanması.

Pasif, ezbere dayalı bilgi aktarımı modellerinden öğrencilerin bilgiyi inşa modellerine dayanan aktif öğrenme modellerine geçişi olarak özetlenebilecek “*öğrencilerin nasıl öğrendiğinin yeniden tanımlanması*” yaklaşımı, üniversitedeki öğretimde, geçmiş yıllardaki kuramsal bilginin ezberlenerek öğrenildiği yaklaşımdan dönüştürerek öğrencinin aktif olarak öğrenme süreçlerine katıldığı, bilgiyi daha da ilerletmek için özel girişimlerde bulunduğu ve yaratıcılığın desteklendiği yeni bir metaforu (*bilgeliliğin ustalığına geçtikleri bir eğitim piramidi*) desteklemiş ve öğrencilerin yetiştirilmelerinde giderek daha fazla öğrencilerin sürece aktif katıldıkları mentörlük-koçluk-çıraklık yaklaşımları daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımın kavramsal temelleri, eğitime aktif katılımın önemini vurgulayan öğrenme kuramındaki araştırmalarla son yirmi yılda önemli ölçüde güçlendirilmiştir. Bu anlayış bilginin nasıl geliştirebileceği ve anlayış geliştirebileceğinin de yeniden tanımlanmasını getirmiştir. Bu konuda yeni bakış açısı, önceki “*uzmanların*” bilgisini “*emmeye*” odaklanmanın daha sonraki yaratıcılık ve yenilikçilik potansiyelini geliştirmekten çok zayıflattığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin çok daha fazla düşünmeye zorlu ve etkili bir şekilde teşvik edilmeleri anlayışı ortaya çıkmıştır. Öğretimin yeniden kavramsallaştırıldığı gibi, bilgiyi ilerletmeye ve araştırmayla anlayış geliştirmeye yaklaşım da genişlemiştir. Buradaki anahtar kavram “disiplinlerarası” yaklaşımlarla kampüsle toplum arasındaki bağlantıların geliştirilmesidir. Bu yaklaşım hem disiplinler hem de farklı kurumlarla işbirliğini ve bağlantıların tesis etmeyi ve geliştirmeyi öne almayı gerektirmektedir. Tek disiplinlikteki uzmanlıkta ısrardan vazgeçerek farklı disiplinler arası ilişkilerin güçlendirilmesi ile çoklu olasılık ve çözümlerin de bir araya getirilmesinin en iyisi olduğu yeni bir düşünme ve çalışma tarzı benimsenmektedir. Üstelik bunlara ek olarak teknolojiye bağlı değişim ve gelişmeler öğretme, araştırma ve kampüs-toplum ilişkilerindeki hızlı gelişim ve dönüşümü kolaylaştırmakta, desteklemekte ve hızlandırmaktadır (Gaffield, 2007). Görüldüğü gibi üniversiteye ilişkin rol ve beklentiler ve çalışma tarzları, toplumun üniversitelerden beklentileri de değişmiştir. Nitekim bu araştırmanın bulguları da üniversitenin sadece okul metaforları ile açıklanamayacak kadar geniş işlevlerine vurgu yapmaktadır.

Arslan ve Bayrakçı (2006, 103) metaforu bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak ifade etmektedirler. Bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metaforun da 1000 resme bedel olduğundan bahseden Shuell’e (1990, 102, akt: Saban, 2008, 460) göre resim statik bir imge sunmaktayken; metafor bir olgu hakkında düşünmek amacıyla zihinsel bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, çeşitli alanlarda yapılan

araştırmalara göre metaforun, düşünce biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde olduğu kadar, kendimizi günlük temelde ifade edişimiz üzerinde de biçimlendirici bir etkisi vardır (Morgan, 1997, 14). Üniversiteler pek çok kurum gibi beklentilerin yüksek olduğu ve çeşitli açılardan sorunlarının sürekli olarak tartışıldığı gündemdeki kurumlardandır. Köklü biçimde değişen ve dönüşen ve sürekli olarak yeni işlevler üstlenmesi de beklenen üniversitelere ilişkin algıların ortaya çıkarılması, bu kurumlardan beklentilerin belirlenmesi açısından da yararlı olacaktır. Moser (2000), metafor üzerine yapılan araştırmaların en önemli özelliğinin tutumlar üzerindeki potansiyel etkisi olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla üniversite metaforları üzerine yapılan araştırmalar bu konuda karar vericilerin yeniden yapılanma ve gelişmeye ilişkin alacakları kararlara veri sağlayarak toplumsal bakışın ve algılamalardaki hassasiyetlerin de dikkate alınmasına fayda sağlayabilir. Bu nedenle sayıca az olan üniversite metaforlarına ilişkin araştırmaların artırılması ve daha geniş kitlelere yayılarak uygulanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 171, 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baker, P.J. (1991). Mindfulengagement: Metaphors for school improvement. *Educational Leadership*, 48 (April 1991), 32-35.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, Teachers and parents from four selected schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Balyer, A., Hesapçioğlu M., (2008). Sanayileşmiş bazı ülkeler ve Türkiye’de üniversite açma politikaları: Teori ve uygulama, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-78.
- Baskan, G.A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1), 21-32.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (4), 693-712.
- Demirtaş, H. & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları: İnönü üniversitesi örneği. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-143.
- Fırat, M. & Yurdakul, I.K. (2012). University metaphors: A study of academicians’ perspectives. *International Journal of Social Sciences and Education*. 2 (2), 194-206.
- Fry, P. G. (1989). *The creation of curriculum reality: Metaphors in education*. Oklahoma State University. Doctor of Education Degree.
- Fuller, R. (1985). What you think is what you get: Metaphors for the university, e.g. the land grant university as a feedlot. Essays from and about the ADAPT Program. 40. <http://digitalcommons.unl.edu/adaptessays/40>.
- Havas, A. (2008), Devising futures for universities in a multi-level structure: A methodological experiment. *Technological Forecasting & Social Change*. 75 (2008) 558–582.

- Inbar, D. E. (1996). The freeeducationalprison: metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), 77–92.
- Gaffield, C.(2007).*Embracing the new metaphor for 21st century universities*.CAUT Bulletin Special Supplement, October. Ottawa, Ontario: Canadian Association of University Teachers.
<https://www.caut.ca/sites/default/files/gaffield.pdf>
- Glesne, C., (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Baskı) (Çeviri Editörleri Ali Ersoy- Pelin Yalçınoglu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe B (1990). *Türkiye koşullarında yeni bir üniversite nasıl kurulmalı? Yükseköğretimde sorunlar ve çözümler*, İstanbul: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği ve Cem Yayınevi, 91 - 108.
- Grady, N.,Fisher, D. ve Fraser, B. (1996). Images of schoolthroughmetaphordevelopment and validation of a questionnaire. *Journal of EducationalAdministration*, 34 (2), 41- 53.
- Günay, D. (2004) Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği, *International Congress on HigherEducation*, EDU 2004–İstanbul, May 27-29, www.durmusgunay.com/.../12.Üniversitenin%20Neliği
- Gürüz, K. (2001) *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim (Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*, Ankara: ÖSYM Yayınları 2001–4
- Kıral, B., Kıral, E., Başdağ, S. (2013). İlkokul öğrencilerinin algılarına göre sınıf öğretmenini metaforu. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS,2013)*, Adnan Menderes Üniversitesi, 23-25 Mayıs 2013, Aydın.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/399542>
- Kıral, E. ve Çilek, E. (2017). Velilerin okul öncesi öğretmenine ilişkin metaforik algıları. 8. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR, 2017)*, EYUDER-TOBB-ETÜ İşbirliği, 19-21 Ekim 2017, Ankara.
- Kortan, E., 1981, *Çağdaş üniversite kampüsleri tasarımı*, ODTÜ Mimarlık Fakültesi, Ankara.
- Lakoff, G.,& Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Mahlis, M. ve Maxson, M. (1998). Metaphors as structuresfor elementary and secondary preserviceteachers’ thinking. *International Journal of EducationalResearch*. 29, 227-240.
- Meray, S.L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri.*Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 26(1), 13-66.
- Miles, M. B.&Huberman, A. M. (1994). *Qualitivedata analysis*. California: SagePub.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayınları No:280.
- Moser, K.S. (2000). Metaphor analysis in psychology: Method, theory, and fields of application. *Qualitative Social Research*, 1(2), 21-28.
- Northcote, M. T., & Fetherston, T. (2006). New metaphors for teaching and learning in a university context. Paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia) Conference, Perth, Australia. Retrieved from <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2006/papers/Northcote.pdf>
- Ortony, A. (1993). Metaphor, language, and thought, In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, E, Moenb, Ø & Gulbrandsenc, M. (2006), Initiatives to promote commercialization of university knowledge. *Technovation*. 26 518–533.
www.elsevier.com/locate/technovation
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenini adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Eğitim Yönetimi*. 55. 459-496.
- Tekeli, İlhan (2004), The Institutional transformation of universities and its reflection on the evaluation of the performance of social scientists. İlhan Tekeli, Necdet Teymur, (Ed.), *Evaluation of performance in social sciences in (3-18)*. Ankara: Turkish National Commission for UNESCO.
- Tian-ping, Y. And Ai-sheng, L. (2009). The analysis of university metaphors, *University Education Science*, 3, 30-34.
- Wissema, J.G. (2009), *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.