



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2018 | Cilt 1 | Sayı 2**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2018 | Volume 1 | Issue 2**

kuje@kocaeli.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 2 **2018 | Volume 1 | Issue 2**

İmtiyaz Sahibi **Owner**
Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ
Kocaeli Üniversitesi Rektörü *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**
Prof. Dr. Elşen VELİ Prof. Dr. Elşen VELİ
Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**
Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU Assist. Prof. Dr. Levent DURDU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**
Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**
+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**
+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**
kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**
http://dergipark.gov.tr/kuje *http://dergipark.gov.tr/kuje*

E-ISSN **E-ISSN**
2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 2 **2018 | Volume 1 | Issue 2**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 2 **2018 | Volume 1 | Issue 2**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi</i> <i>Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education</i> <i>Karadeniz Technical University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Early Childhood Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Educational Administration</i> <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 2 **2018 | Volume 1 | Issue 2**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

- Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL
Zihin Engelliler Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI
Matematik Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN
Zihin Engelliler Eğitimi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Sınıf Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÖKDAŞ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Adnan Menderes Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY
İngiliz Dili Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Meral ŞEKER
İngiliz Dili Eğitimi
Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Şenay Özen ALTINKAYNAK
Okul Öncesi Eğitimi
Kafkas Üniversitesi
- Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ
Guidance and Psychological Counseling
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Computer Education and Instructional Technologies
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI
Mathematics Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Eskişehir Osmangazi University
- Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN
Elementary Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Computer Education and Instructional Technologies
Aydın Adnan Menderes University
- Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY
English Language Teaching
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Meral ŞEKER
English Language Teaching
Alanya Aleaddin Keykubat University
- Assist. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK
Early Childhood Education
Kafkas University

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 2 **2018 | Volume 1 | Issue 2**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Doç. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU <i>Gazi Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU <i>Gazi University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Niyazi ÖZER <i>İnönü Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER <i>İnönü University</i>
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN <i>Ege Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN <i>Ege University</i>
Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ <i>Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ <i>Fatih Sultan Mehmet Vakıf University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe GÖKALP <i>Orta Doğu Teknik Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gökçe GÖKALP <i>Middle East Technical University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Meltem MUŞLU <i>Gaziantep Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Meltem MUŞLU <i>Gaziantep University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TURAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Zeynep TURAN <i>Atatürk University</i>

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elşen VELİ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi İkinci Sayısı	0-0	Kocaeli University Journal of Education Issue Two
--	-----	--

Araştırma Makaleleri Research Articles

Dilek TEMUR, Hakan TURAN

Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplama ve Çıkarma Problemlerini Çözme Becerilerine Etkisi	72-84	The Effect of Scenario Based Learning Approach on Solving Problems of Addition and Subtraction of Third Grade Students of Primary School
--	-------	---

Leyla ÇETİN, Sadegül AKBABA ALTUN

Okul Yönetiminde Mizah Kullanımına İlişkin Yönetici Görüşleri	85-97	Opinions of Administrators' Humor Use in School Administration
--	-------	---

Nalan ERÇİN

İki Farklı Düzeltici Geri Bildirim Türünün İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi	98-106	The Effect of Two Different Types of Corrective Feedback on EFL Students' Writing
--	--------	---

Münevver ÇETİN, Mesut DEMİRBILEK

Okul Müdürlerinin Eşitlik ve Hesapverebilirlik Görüşlerinin İncelenmesi	107-134	Examination of Equality and Accountability Opinions of School Principals
---	---------	--

Arzu DEVECİ TOPAL, Ümmühan AKHİSAR

Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Mikroişlemci /Mikrodenetleyiciler II Dersinin Uygulaması	135-148	Effect of Flipped Learning Approach on Academic Achievement of students: Application of Microprocessor / Microcontroller II Course
--	---------	---

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Dergisi Journal of Education
E-ISSN: 2636-8846 E-ISSN: 2636-8846
2018 | Cilt 1 | Sayı 2 2018 | Volume 1 | Issue 2

Editörden

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi Kocaeli University Journal of Education
İkinci Sayısı Issue Two

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'nin birinci cilt birinci sayısı ile 2018 yılı içerisinde yayın hayatına başladık. Birinci cilt ikinci sayısı ile yayın hayatımıza devam etmenin gururunu sizlerle paylaşmaktan onur duyuyorum. Birinci cilt birinci sayının yayınlanmasının ardından dergimiz için e-ISSN numarası tahsis edilmiştir. İkinci sayının yayınlanmasını takiben dergimiz için DOI hizmeti almak adına DergiPark üzerinden gerekli işlemler başlatılacak ve dergimizde yayınlanan makalelere DOI numarası atanması gerçekleştirilecektir.

Dergimizin ikinci sayısının birinci çalışması Kocaeli Üniversitesinden Dilek TEMUR ve Hakan TURAN tarafından kaleme alınan "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplama ve Çıkarma Problemlerini Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırma makalesidir. İkinci çalışma Başkent Üniversitesinden Leyla ÇETİN ve Sadegül AKBABA ALTUN tarafından kaleme alınan "Okul Yönetiminde Mizah Kullanımına İlişkin Yönetici Görüşleri" başlıklı araştırma makalesidir. Üçüncü çalışma Kocaeli Üniversitesinden Nalan ERÇİN tarafından kaleme alınan "İki Farklı Düzeltici Geri Bildirim Türünün İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır. Dördüncü çalışma, Marmara Üniversitesinden Münevver ÇETİN ve Mesut DEMİRBİLEK tarafından kaleme alınan "Okul Müdürlerinin Eşitlik ve Hesapverebilirlik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma makalesidir. Birinci sayımızın beşinci ve son çalışması, Kocaeli Üniversitesinden Arzu DEVECİ TOPAL ve Ümmühan AKHİSAR tarafından kaleme alınan "Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Mikroişlemci /Mikrodenetleyiciler II Dersinin Uygulaması" başlıklı derleme makalesidir.

Dergimizin ikinci sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Üçüncü sayıda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elşen VELİ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa: 72-84



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 2

Page: 72-84

Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplama ve Çıkarma
Problemlerini Çözme Becerilerine Etkisi

The Effect of Scenario Based Learning Approach on
Solving Problems of Addition and Subtraction of
Third Grade Students of Primary School

Dilek TEMUR

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dilek_temur19@hotmail.com

Hakan TURAN

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hturan@koaceli.edu.tr

Bu çalışma, Temur (2018) tarafından hazırlanan "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlem Problemleri Çözme ve Kurma Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
07 Ağustos 2018

Düzeltilme Tarihi
08 Kasım 2018

Kabul Tarihi
12 Kasım 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Temur, D., & Turan, H. (2018). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 72-84. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Senaryo Tabanlı Öğrenme yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin rutin olmayan toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın modeli, yarı deneysel desenlerden öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desendir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılında Kocaeli ili Başiskele ilçesindeki bir özel ilkökulda eğitimine devam eden 38 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla her iki gruba da öntest uygulanmış ve grupların başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubunda derslerde kullanılan planlar, STÖ yaklaşımına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve işlenmiştir. Kontrol grubunda ise derslerde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun ders planları kullanılmamış olup, ilgili sınıfın sınıf öğretmeni tarafından dersler MEB kitaplarına bağlı kalınarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, deney ve kontrol gruplarının toplama ve çıkarma becerilerini ölçmeye dönük rutin olmayan problem çözme testleri kullanılmıştır. Testlerin yapı ve kapsam geçerliliği için matematik alan uzmanları ve üçüncü sınıf öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla testler, deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ve bir matematik alan uzmanı tarafından aynı anahtar kullanılarak ve tartışılarak puanlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında ve sontestleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi, yalnızca deney grubunun ön ve sontesti ile yine yalnızca kontrol grubunun ön ve sontesti arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, STÖ yaklaşımına uygun ders planlarının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin rutin olmayan toplama ve çıkarma problemlerini çözme puanlarının, MEB kitaplarına bağlı kalınarak yapılan etkinliklerle olağan bir sürecin izlendiği kontrol grubundaki öğrenci puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, Problem çözme, Senaryo tabanlı öğrenme

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effects of Scenario-Based Learning approach on nonroutine problem solving abilities of third grade elementary students in maths. The model of the research is, control group pre-test, post-test design, of quasi-experimental designs. The participants were 38 private school third grade elementary students from Başiskele district of Kocaeli Province. On the purpose of determining the success rates of the experimental and control groups, the pre-test have been applied to both groups and it has been determined that there is not any significant difference at success rates between the two groups. The lessons for the experimental group have been prepared and taught by the researcher according to the Scenario Based Learning. In the control group, the teacher of the control group classroom have used textbooks of MEB (Ministry of National Education). Non-routine problem solving and diagnostic tests were used to measure the four operation skills of the groups which was developed by the researcher as a data collecting tool. Opinions of mathematics education experts and third grade elementary teachers were received for the content and construct validity of the tests. In order to provide interrater reliability, the tests of the both experimental and control groups were graded using the same answer key by the teachers of the groups and a mathematics education expert. To analyze the differences between the results of post-tests, which have been applied to both groups, Mann-Whitney-U test, and to see if there are any significant differences in the post and pre-tests of the two groups, Wilcoxon Signed Rank Test was used. Based on findings, it can be said that the experimental group was significantly more successful in solving nonroutine add-subtract problems than the control group who used MEB textbooks and followed traditional lessons.

Keywords: Mathematics teaching, Problem solving, Scenario-based learning

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireylerden beklenen rolleri değiştirmiştir. Bu değişim; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyleri işaret etmektedir. Bu noktada, eğitimin en önemli görevlerinden biri, toplumun ihtiyacı olduğu alanlarda nitelikli ve kendini geliştirebilen bireyleri yetiştirebilmektir. Matematik eğitimi ele alındığında okullarda uygulanan öğretiminin istenilen düzeyde olamamasının nedenleri arasında, konuların soyut kalması, günlük yaşam ile ilişkisinin olmaması ve çocuğun öğrendiklerini kendi yaşamında nasıl kullanacağını bilememesi, problem çözme sürecinde öğrencilere kazandırılacak becerilerin göz ardı edilerek sadece çözüm odaklı bir yaklaşımın olması, öğrencilerin çözdükleri problemler üzerinde yeterince düşünmemesi, probleme farklı bir bakış açısı ile yaklaşamamaları gibi nedenler sıralanabilir (Açıkgöz, 2014: 4; Baykul, 2009: 85-86; Hacısalihoğlu vd, 2003: 1; MEB, 2018: 4-9; Verschaffel vd, 1999; Akt. Altun, 2006: 226).

Dört işlem problemleri de denilen toplama, çıkarma, çarpma ve bölme problemleri çocukların erken yaşlarda karşılaştıkları problemlerdir. Bu problemlerin tam olarak anlaşılması ve çocukların kendilerinden beklenen formel işlemleri gerçekleştirebilmeleri uzun zaman almaktadır (Kubanç, 2012: 1-2). Okullarda kullanılan, matematik kitaplarındaki dört işlem problemlerinin çoğu “matematik dilinde ifade edilmiş” şekliyle verilir. Bu sebeple “gerçek hayat problemi” ve “gerçek hayat probleminin çözümü” göz ardı edilir. Dört işlem problemleri sadece “matematik dünyasında” çözülür ve öğrencinin gerçek yaşamından uzak kalır. Bu durum, matematik problemlerini öğrencilerin gözünde açıklanamaz, zor ve anlamsız bir süreç haline getirir. (Altun, 2002: 87). Okullarda kullanılan “problem” kavramı ile “problem çözme” kavramı arasındaki farklılıkların ortaya konulması ve ayrıca “senaryo tabanlı öğrenme” kavramının açıklanmasının, konunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından yararlı olacağı söylenebilir.

Problem Çözme

Kişinin bir sonuca ulaşmak için ne yapılması gerektiğini hemen bilemediği bir duruma problem denir. Bir problemin cevabı açık ve kolay bir şekilde bulunabiliyorsa gerçek anlamda bir problem olduğu söylenemez. Ayrıca bir durumun problem olarak değerlendirilebilmesi, öğrencinin daha önce karşılaşmamış olmasına bağlıdır (Baykul, 2009, s. 60; Reys, 1998, s. 69-71’den aktaran Pesen, 2003, s. 52). Minsky (1961) çözümlerin kabul edilebilirlik koşullarının niteliğine göre problemleri iyi tanımlanmış ve kötü tanımlanmış problemler olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Rouquette, 1973, s. 34-35).

İyi tanımlanmış/tek çözümü olan/kapalı uçlu/sıradan/rutin problemler

Matematik kitaplarında bulunan ve çözüm sürecinde dört işlem becerilerinin yeterli olduğu problemlere sıradan (rutin) problemler denir. Problem bütünüyle çözülebilir bir problemdir, çözüm yolu ve sonuç önceden bellidir ve bireye çözüm için gerekli bilgi ve stratejiler verilir. Genellikle tek bir doğru cevabı olan bu problemlerde, belli stratejilerle doğru cevaba ulaşılır. Rutin problemler aynı zamanda hareket, kar-zarar, ortak iş görme, alış-veriş ve benzeri gibi günlük hayatın içinde bulunan dört işlem problemleridir. Örneğin, bir aritmetik problemi, fizik ve kimya deneyleri, bulmacalar veya bir sayı dizisinin hesaplanması kesin bir cevap ister (Altun, 2002, s. 85; Turan, 2012, s. 242).

Kötü tanımlanmış/çok çözümü olan/açık uçlu/sıradışı/rutin olmayan problemler

Tek bir doğru cevabı olmayan, kişiden kişiye değişiklik gösterebilen ve birden fazla çözümü olan problemlerdir. Bu problemlerde çözümü bulmak için sadece çok genel ilkeler önerilir. Sıradışı problemler, genel bir probleme özel veriler eklenerek hemen çözülememesi bakımından sıradan problemlerden ayrılır. Örneğin, bir aletin tamir edileceği, bir ürünün tanıtılması, bir metnin kompozisyonu, ya da Okul-Aile Birliği'nden sağlanan paraların nasıl harcanacağı gibi

problemler, tek bir cevabı olmayan problem çeşidini temsil ederler (Altun, 2002, s. 85; Turan, 2012, s. 242).

Problem çözme, bütün öğrenme alanları ile ilişkili ve bu öğrenme alanlarında pekiştirilen temel bir beceridir. Problem çözme sürecinde öğrenci akıl yürüterek problemi çözerken aynı zaman da iletişim becerilerini kullanarak çözüm yolunu sınıf arkadaşları ile paylaşır. Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ulaşmaya çalıştığı genel amaçlarda "Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecek, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecek" bireylerden bahsedilmektedir. Bunun yolu matematiksel becerileri kazanmaktan geçer. Burada amaç, matematiksel becerilere dayalı yetenekleri, gerçek yaşamın problemlerine uygulamalarını öğretmek, öğrencilerin hepsini bir matematikçi gibi yetiştirmek yerine, problem çözme becerilerini geliştirebilmek, ilgi duydukları alanlarda yeteneklerini keşfedip kullanmalarına yardımcı olmak, daha yolun başındayken başarısızlık durgusunu tattırmak yerine, matematiği sevdirmeye çalışmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilerin "problemleri çözmeyi öğrenmeleri" yerine "problem çözmeyi" öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenci bu yolla kendi bilişsel sürecindeki bilgisini ve problem çözme becerisini geliştirebilecek, kendi öğrenme sürecini farkında olarak yönetebilecektir. (Baykul, 2009, s. 61-86; Hacısalihoğlu ve diğerleri, 2003, s. 1; MEB, 2015, s. 6; MEB, 2018, s. 8-9).

Senaryo Tabanlı Öğrenme

Senaryolar, insanlar ve onların aktiviteleri hakkındaki hikayelerdir. Senaryo Tabanlı Öğrenme (STÖ) ise, kazandırılmak istenen becerilerin planlı bir olaylar zinciri içinde örtülü olarak sunulduğu, bu sürece dahil edilen öğrencilerin öğrenmesi esasına dayanan, günlük hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek olaylardan oluşturulan anlatım türüdür. Senaryoyu, etkinlikten ayıran en önemli fark, senaryoda etkinliğin kazandırmaya çalıştığı bilgi ya da becerinin hayati bir olaya bağlanması ve asıl hedefin matematik yapmamak olmasıdır. Bu tür çalışmalarda matematik dolaylı yoldan öğretilmektedir. STÖ'de bir öğrenci, tıpkı gerçek hayattaki gibi, kararlarının bir etki yarattığı veya başka yeni olaylara sebep olan, olayları değiştiren bir senaryoyla karşı karşıyadır. Gerçek hayatta, her gün önümüze seçimler sunulur. Yaptığımız seçimler bulunduğumuz konumu yükseltir, alçaltır veya hiçbir etki yaratmaz. STÖ bağlamında senaryo, birtakım olayların sunulduğu ve olası seçeneklerin öğrencilerin bir sonuca varmalarına olanak sağladığı gerçekçi bir durumdur. Bu açıdan, STÖ deneyimsel öğrenmenin bir formudur. Süreçte hatalar yapılabilir ve sonucunda ortaya çıkan senaryo, kullanıcının karar vermesini sağlar. Birey tümüyle yanlış yolu izlese bile bir öğrenme gerçekleşir. Böylelikle, öğrenme körü körüne birtakım kuralları takip etmek veya bir rota üzerine öğrenmek değil, bir deneyim haline gelir (Açıkgöz, 2014, s. 118; Altun, 2002, s. 34; Carroll, 1999; Mariappan vd., 2004, s. 1-7; Web 1, 2018).

Senaryo tabanlı öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Yaman (2005) STÖ'ye dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini; Süğümlü (2009) dil bilgisi öğretiminde STÖ yaklaşımının etkililiğini, Kocadağ (2010) STÖ'nün genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisini, Özsevgeç ve Kocadağ (2013) STÖ'nün öğrencilerin kalıtım konusundaki yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisini, Bakaç (2014) STÖ yönteminin, ilkokul üçüncü sınıf matematik dersi ölçme öğrenme alanındaki öğrenci başarısına etkisini, Kocayusuf (2014) ilköğretim matematik eğitiminde yaşam temelli senaryolarla desteklenmiş tam öğrenme stratejisinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini, Kemiksiz (2016) altıncı sınıf Fen Bilimleri dersinde STÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, dersin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini, Hursen ve Faslı (2017) öğretmen eğitiminde STÖ'nün ve reflektif öğrenme yaklaşımlarının verimini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca Proudfoot ve Kebritchi (2017) senaryo tabanlı e-öğrenme yaklaşımını uygulayan STEM eğitiminde mobil laboratuvar programının etkisi hakkındaki öğretmen görüşlerini, Avcı ve Bayrak (2013) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının STÖ'nün kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada

Dilek Temur, Hakan Turan

Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerine etkisi

ise, STÖ yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin rutin olmayan toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın hipotezi aşağıdaki şekilde kurulmuştur: STÖ yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin rutin olmayan toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerine olumlu etkisi vardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada yarı deneysel desenlerden öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş desende yansız atama yerine hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Ancak eşleştirme çalışmaya dahil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu ciddi bir sınırlamadır, ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda kullanılan ciddi bir alternatif desendir. Öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desende, oluşturulmuş gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez (Büyüköztürk vd., 2008, s. 151; Karasar, 2002, s. 87).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kocaeli’de bulunan bir özel okulda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında üçüncü sınıfa devam etmekte olan 38 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 18’i deney grubunda, 20’si kontrol grubunda yer almaktadır. Deneysel işlem öncesinde grupların denkliliğini belirlemek için iki ayrı öntest kullanılmıştır. Bunlardan birisi Grup Denkliği Belirleme Testi’dir. Bu test 2016-2017 Eğitim-Öğretim döneminde belirli aralıklarla öğrencilere uygulanan altı adet deneme sınavından elde edilmiştir. Bu sınavlar T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Başarısı Programlarına uygunluğu kabul edilen yayınevleri tarafından hazırlanan deneme sınavlarından oluşmaktadır. Bu sınavlar arasından araştırmacı tarafından altı tanesi seçilerek oluşturulmuştur. Test oluşturulurken farklı öğrenme alanları ile ilgili sorular çıkartılarak sadece toplama ve çıkarma ile ilgili sorular seçilmiştir. Diğerleri ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin dört işlem becerilerini ölçmeye dönük rutin olmayan problemleri içeren testtir. Bu iki test dört şubeden oluşan üçüncü sınıfların tamamına öntest olarak uygulanarak, test sonucuna göre deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Öntestlerin sonuçlarına göre, STÖ’nün etkisinin daha da belirgin olarak ortaya çıkabilmesi için hem başarı ortalaması daha düşük hem de birbirine yakın olan iki sınıf belirlenerek biri deney grubu (A şubesi) diğeri kontrol grubu (D şubesi) olarak belirlenmiştir.

Deneysel İşlem

Deney grubunda derslerde kullanılan planlar, STÖ yaklaşımına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve işlenmiştir. Kontrol grubunda ise derslerde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun ders planları kullanılmamış olup, ilgili sınıfın sınıf öğretmeni tarafından dersler MEB kitaplarına bağlı kalınarak işlenmiştir. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı, üçüncü sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan “Doğal sayılarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar.” kazanımlarına ayrılan süre dikkate alınarak deney grubuna, STÖ’ye uygun problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ders planları toplama işlemi iki hafta, çıkarma iki hafta olmak üzere toplam dört hafta uygulanmıştır. Kontrol grubunda da dersler aynı sürede işlenmiştir. Problem çözmeye ayrılan hafta sayısı gibi, ders saatleri de yine MEB tarafından belirlenen ölçütler ve matematik öğretimi alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının dört işlem becerilerini ölçmeye dönük veri toplama aracı olarak, ilgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan rutin olmayan problem çözme testleri kullanılmıştır. Testler, Altun (2012); Altun ve Arslan (2006); Çalışkan-Dedeoğlu, (t.y.) ve Web 2 (2018) tarafından hazırlanmış olan testlerden yararlanılarak hazırlanmış ve deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır. Testlerin yapı ve kapsam geçerliliği için matematik alan uzmanları ve üçüncü sınıf öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Testin yapı geçerliliğini belirlemenin bir yolu da uzman görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaçla geliştirilen teste ait maddeler, testin ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin olarak uzmanlarca incelenir (Baykul, 2000, s. 221'den aktaran Kan, 2007, s. 62). Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2016, s. 180). Hazırlanan bir test, aynı dersi okutan başka öğretmenlere, testin ilgili olduğu konuyu iyi bilen kişilere (konu alanı uzmanlarına) ve ölçme değerlendirme uzmanlarına incelenebilir (Tekin, 1977, s. 31). Puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla testler, deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ve bir matematik alan uzmanı tarafından aynı anahtar kullanılarak ve tartışılarak puanlanmıştır. Testlerden elde edilebilecek en yüksek puan 100'dür. Puanlama güvenilirliği, puanlamanın nesnel olmasına bağlıdır. Bir kişinin aldığı puan önceden hazırlanan cevap anahtarına bağlı kalınarak puanlandığı takdirde puanlayıcıdan puanlayıcıya değişmeyecektir (Tekin, 1977, s. 54). Testlerin puanlanmasında Katrancı (2014) tarafından hazırlanan "Problem Çözmeyi Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin çözümlenmesinde, deney ve kontrol gruplarındaki örneklem sayısının azlığından dolayı parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Eymen'e (2007, s. 88) göre eğer örneklem büyüklüğü 30'dan az ise parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerekir. Deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında ve sontestleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi, yalnızca deney grubunun ön ve sontesti ile yine yalnızca kontrol grubunun ön ve sontesti arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermediği, homojen olmayan ve örneklem büyüklüğünün 20'nin altında olduğu durumlarda Mann-Whitney U ve benzer biçimde Wilcoxon ilişkili İki Örneklem Testi kullanılması gerekir. Bu testler, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puan dağılımının normal dağılım özelliği göstermediği durumlarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2008, s. 156; Eymen, 2007, s. 153). Yukarıda kullanılan istatistikler grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koyarken bu farkın büyüklüğü hakkında da bilgi vermez. Gruplara ait sonuçlar arası farkın önemli olup olmadığını gösteren bir başka ölçüt ise etki büyüklüğüdür. Bu nedenle istatistiksel anlamlılığın (p) yanı sıra etki büyüklüğünün (effect size) de rapor edilmesi önerilmektedir. Etki büyüklüğü, yeni denenen bir yöntemin, eskisine kıyasla ne kadar fark oluşturduğu olup farklı şekillerde hesaplanabilmektedir. Bu çalışmada gruplar arasında ortaya çıkan farkın büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla $r=Z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır. Etki büyüklüğü için 0.1 küçük, .0.3 orta, 0.5 ve üzeri ise büyük etki olarak yorumlanır (Can, 2013: 121; Kılıç, 2014; Web, 3). Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13 kullanılmıştır.

BULGULAR

Denklik Belirleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Grupların denkliğini belirleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e göre 3A ($\bar{X}=16,56$) ve 3D ($\bar{X}=18,79$) sınıflarından denklik belirleme testinden elde ettikleri puanların 3B ($\bar{X}=20,70$) ve 3C ($\bar{X}=21,86$) sınıflarına göre biraz daha düşük çıktığı görülmektedir.

Tablo 1: Grup denkliği belirleme betimsel istatistikler

Şubeler	N	\bar{X}	SS	Min	Max
3A	18	16,56	5,58	9,00	28,00
3B	20	20,70	4,29	13,00	28,00
3C	21	21,86	5,16	13,00	29,00
3D	19*	18,79	4,77	10,00	28,00

*3D sınıfı 20 kişi olup bir öğrenci teste katılmamıştır.

Deney ve kontrol grupları olarak düşünülen A ve D şubelerinin, puan ortalamaları açısından denk olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre, grup denklik belirleme testi puanları açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z=-1,449$; $p>.05$). Bu durumda bu iki grubun toplama ve çıkarma becerileri açısından denk iki grup olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Grup denkliği belirleme Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Deney-Kontrol Grup denkliği	Deney (A)	18	16,36	294,50	-1,449	,147
	Kontrol (D)	19	21,50	408,50		
	Toplam	37				

Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol gruplarının problem çözme öntest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’e göre deney grubunun öntest ortalamasının ($\bar{X}_{Deney}=37,33$), kontrol grubunun öntest ortalamasının ise ($\bar{X}_{Kontrol}=33,50$) olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öntest betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Deney Öntest	18	37,33	17,41	6,00	79,00
Kontrol Öntest	20	33,50	11,82	20,00	65,00

Ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’e göre, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z=-,673$; $p>.05$). Bu durumda bu iki grubun problem çözme becerileri açısından denk iki grup olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Öntest Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Deney-Kontrol Öntest	Deney	18	20,78	374,00	-,673	,501
	Kontrol	20	18,35	367,00		
	Toplam	38				

Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’egöre deney grubunun öntest ortalamasının ($\bar{X}_{Öntest}=37,33$), sontest ortalamasının ise ($\bar{X}_{Sontest}=54,78$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Deney grubu öntest-sontest betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Deney Öntest	18	37,33	17,41	6,00	79,00
Deney Sontest	18	54,78	15,20	36,00	85,00

Ön ve sontestler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'ya göre, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($z=-3,661$; $p<.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($r=-3,661/\sqrt{18}=-0,86$) dikkate alınarak bu farkın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda, deney grubunda kullanılan STÖ yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin rutin olmayan problem çözme puanlarını anlamlı biçimde artırdığı söylenebilir.

Tablo 6: Deney grubu öntest-sontest Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Deney Grubu Öntest-Sontest	Azalanlar	1 ^(a)	1,50	1,50	-3,661 ^(a)	,000
	Artanlar	17 ^(b)	9,97	169,50		
	Eşit	0 ^(c)				
	Toplam	18				

Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'ye göre kontrol grubunun öntest ortalamasının ($\bar{X}_{\text{öntest}}=33,50$), sontest ortalamasının ise ($\bar{X}_{\text{sontest}}=41,55$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Kontrol grubu öntest-sontest betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Kontrol Öntest	20	33,50	11,82	20,00	65,00
Kontrol Sontest	20	41,55	11,91	28,00	67,00

Ön ve sontestler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Kontrol grubu öntest-sontest Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Kontrol Grubu Öntest-Sontest	Azalanlar	1 ^(a)	6,00	6,00	-3,465 ^(a)	,001
	Artanlar	17 ^(b)	9,71	165,00		
	Eşit	2 ^(c)				
	Toplam	20				

Tablo 8'e göre, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($z=-3,465$; $p<.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($r=-3,465/\sqrt{20}=-0,78$) dikkate alınarak bu farkın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda, olağan sürecin izlendiği kontrol grubunda MEB kitaplarına bağlı kalınarak yapılan etkinliklerin, öğrencilerin rutin olmayan problem çözme puanlarını anlamlı biçimde artırdığı söylenebilir.

Yukarıdaki veriler ışığında, hem deney hem de kontrol grubunda toplama ve çıkarma problemlerini çözme ön ve sontestleri arasında sontestler lehine anlamlı farklılık olduğu

Dilek Temur, Hakan Turan

Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma problemlerini çözme becerilerine etkisi

söylenbilir. Ancak deneysel sürecin etkisinin belirlenebilmesi için sontestler açısından deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmelidir.

Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'a göre deney grubunun sontest ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Deney}}=54,78$), kontrol grubunun sontest ortalamasının ise ($\bar{X}_{\text{Kontrol}}=41,55$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Sontest betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Deney Sontest	18	54,78	15,20	36,00	85,00
Kontrol Sontest	20	41,55	11,91	28,00	67,00

Ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'a göre, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($z=-2,516$; $p<.05$).

Tablo 10: Sontest Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Deney-Kontrol Sontest	Deney	18	24,28	437,00	-2,516	,012
	Kontrol	20	15,20	304,00		
	Toplam	38				

Hesaplanan etki büyüklüğü ($r=-2,516/\sqrt{38}=-0,41$) dikkate alınarak bu farkın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin rutin olmayan toplama ve çıkarma problemlerini çözme puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre, yalnızca deney grubunun ön ve sontesti ile yine yalnızca kontrol grubunun ön ve sontesti arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar çıktığından dolayı, hem STÖ'nün uygulandığı deney grubunda hem de olağan sürecin izlendiği kontrol grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Burada gerek deney gerek kontrol grubunda öğrenci başarısında artış görülmesi olağan görülebilir. Çünkü her iki grupta planlı bir öğrenme etkinliği sürdürülmüştür. Ancak, araştırma hipotezi gereği her iki grubun sontestleri arasında deney grubu lehine fark çıkması beklenmektedir. Yapılan analizler sonucunda, araştırma hipotezi doğrulanmış, deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle STÖ yaklaşımına uygun ders planlarının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin rutin olmayan toplama ve çıkarma problemlerini çözme puanlarının, MEB kitaplarına bağlı kalınarak yapılan etkinliklerle olağan bir sürecin izlendiği kontrol grubundaki öğrenci puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir. Bunun nedeninin, STÖ yaklaşımının öğrencilerin günlük yaşantılarından alınan olaylara dayanması, senaryoların giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin anlamlı bir bütünlük içerisinde olması ve öğrencinin senaryoya mümkün olduğunca dahil edilmesi olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu araştırma bulgularının, Yaman'ın (2005), STÖ'ye dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına katkı sağladığı, Siddiqui

ve Akhtar'ın (2007) senaryo tabanlı e-öğrenme teknolojisiyle geliştirilen ve öğrenci hizmetine sunulan simülasyonun öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı, Avcı ve Bayrak'ın (2013) STÖ'nün öğrencilere farklı bakış açısından bakabilmeyi öğrettiği, derse karşı daha ilgili oldukları, derslerde işlenen konuları günlük yaşamla daha kolay ilişkilendirebildikleri, Bakaç'ın (2014), STÖ'nün matematik dersindeki ölçme öğrenme alanındaki öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu, Kocayusufo'nun (2014) ilköğretim altıncı sınıf düzeyinde matematik dersinde gerçek yaşam senaryoları ile desteklenmiş tam öğrenme stratejisinin akademik başarıyı artırdığı, Kemiksiz'in (2016) STÖ'nün Fen Bilimleri ders başarısı ve tutum üzerinde kalıcılık sağladığı, Hursen ve Faslı'nın (2017) STÖ'nün, öğretmen adaylarının akademik kazanımları açısından etkili olduğu bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Farklı ders ve seviyelerde STÖ ile ilgili araştırmalar yürütülebilir.
2. Öğretmenlere STÖ konusunda hizmetiçi eğitim verilebilir.
3. Matematik dersleri STÖ etkinlikleriyle zenginleştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonuçları, 2017-2018 öğretim yılı Kocaeli Başiskele'deki bir özel ilkokuldaki 38 üçüncü sınıf öğrencisi, matematik dersi, rutin olmayan problem çözme testinden elde edilen puanlar ve dört haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada yarı deneysel desenlerden öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmasına bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının saptanmasında yansız atama yerine hazır gruplardan ikisinin belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmasının bir sınırlılık olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Altun, M. (2002). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Altun, M. (2006). "Matematik Öğretiminde Gelişmeler." Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX (2), 223-238.
- Altun, M. (2012). *İlköğretim 2. Kademe (6, 7, 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Altun, M. & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Öğrenmeleri Üzerine Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(1), 1-21. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/16683/173356>
- Avcı, D. E. & Bayrak, E. B. (2013). Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(2), 528-549. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1418/1274>
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakaç, E. (2014). Senaryo Tabanlı Öğretim Yönteminin Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 3-17. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/210490>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi
- Caroll, J. M. (1999). "Five Reasons for Scenario-Based Design" Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences. Virginia Tech Blacksburg. Erişim adresi: <https://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/1999/0001/03/00013051.pdf>
- Dedeoğlu, N. Ç. (t.y). Özel Öğretim Yöntemleri. Yayımlanmamış ders notu, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Erişim adresi: http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/51717/31928/rutin_olan-olmayan_problemler.pdf
- Eymen, E. (2007). SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri. Erişim adresi: <http://www.istatistikmerkezi.com/>
- Hacısalıhoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş. & Akpınar, A. (2003). *İlköğretim 1-5 Matematik Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hursen, Ç. F. & Gezer, F. (2017). Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 264-279. doi: 10.13187/ejced.2017.2.264

- Kan, A. (2009). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. Hakan Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 23-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kemiksiz, C. (2016). *Fen Bilimleri Dersinde Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranç, Y. (2014), *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamlarında Problem Oluşturma Çalışmalarının Matematiksel Anlamaya ve Problem Çözme Başarısına Etkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*. 4(1), 44-46. DOI: 10.5455/jmood.20140228012836. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/109717>
- Kocadağ, Y. (2010), *Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Fen-Genetik Konusundaki Kavram Yanılığlarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kocayusuf, A. G. (2014).*İlköğretim Matematik Eğitiminde Yaşam Temelli Senaryolarla Desteklenmiş Tam Öğrenme Stratejisinin Öğrencilerin Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematikte Dört İşlem Konusunda Yaşadığı Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Mariappan, J., Shih, A. & Schrader, P. G. (2004). "Scenario-Based Learning Approach in Teaching Statics." Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. California State Polytechnic University, Pomona. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/237244689_Use_of_Scenario-Based_Learning_Approach_in_Teaching_Statics
- MEB (2015). İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 2015. Erişim adresi: http://matematikogretimi.weebly.com/uploads/2/6/5/4/26548246/matematik1-4_prg.pdf
- MEB (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: 2018. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Özsevgeç, L. C. &Kocadağ, Y. (2013). Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Kalıtım Konusundaki Yanılığlarının Giderilmesi Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 83-96. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87201>
- Pesen, C. (2003). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Proudfot, D. E., &Kebritchi, M. (2017). Scenario-Based Elearning And Stem Education: A Qualitative Study Exploring The Perspectives Of Educators. *(IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(1), 7-18. doi:10.5937/IJCRSEE1701007P
- Rouquette, M. L. (1973). *La Creativite*. Presses, Universitaires de France. Yaratıcılık. (Çev. İsmail Yerguz, 2007) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
- Siddiqui, A., Khan, M. &Akhtar, S. (2008). Supply Chain Simulator: A Scenario-Based Educational Tool to Enhance Student Learning." *Journal Computers & Education*, 51(1), 252-261. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.008
- Süğümlü, Ü. (2009).*Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Turan, H. (2012). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması İstenilen Temel Beceriler. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (s. 219-260). Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 605443492-6
- Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2) , 465-482.
- Web 1: <https://www.massey.ac.nz/massey/fms/AVC%20Academic/Teaching%20and%20Learning%20Centres/Scenario-based-learning.pdf?7644891A6B03909876741F5A310B4BCC>
- Web 2: http://www.click4it.org/index.php/Scenario-Based_Learning
- Web 3: <http://yatani.jp/teaching/doku.php?id=hcistats:mannwhitney>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Scenarios are the stories of the people and their activities. Scenario Based Learning (SBL), is an approach which aims to make the students gain the targeted abilities through a plot of real life events that they may encounter. The most important difference between a scenario and an activity is that the scenario does not only aim to study maths, it also helps students to gain the knowledge they should acquire using a real-life scene, so they learn indirectly. A student in SBL, just like in the real life, is aware of that their decisions make changes in the branching story. In real life, people are always faced with different paths. Choosing different paths will change their positions in life as well; they may acquire things or lose them. Within SBL context, a scenario is a story, in which there are events for the students to make possible decisions and reach a conclusion. In this perspective, SBL is a form of experimental learning. Mistakes can be made in this process and in the end, the generated scenario allows the learner to decide. Even if the person follows the wrong path through the scenario, the learning still takes place. Thus, the learning is not in a way of following some rules blindly, but rather an experiment. (Açıkgöz, 2014, p.118; Altun, 2002, p.34; Carroll, 1999; Mariappan vd., 2004, p.1-7; Web 1, 2018). Research on the add-subtract abilities of the elementary students and SBL is limited. From this point of view, it is hoped that this study will contribute to the field. In this research it is aimed to see the effects of Scenario-Based Learning approach on nonroutine problem solving abilities of third grade elementary students in maths. In this perspective, the hypothesis of the research is as follows: The SBL approach has a positive effect on the add-subtract problem solving abilities of third grade elementary students.

Method

In the research, control group pre-test, post-test design, of quasi-experimental designs was used. In paired design, instead of random method, two groups are paired using certain variables. (Büyükoztürk vd., 2008, p.151; Karasar, 2002, p.87). The participants were 38 third grade elementary students who are attending to classes in a private school in Kocaeli province in 2017-2018 academic year. There are 18 students in the experimental group and 20 students in the control group. Before the process has started, two different pre-tests were applied in order to determine the equivalence of the groups. One of the tests was a diagnostic test, the other test consisted nonroutine problems. The two tests were applied to four classrooms of third grade students as pre-test and the groups were chosen according to the results. The lessons of the experimental group were prepared and taught by the researcher according to SBL. In the control group, lesson plans were not prepared according to the SBL and the lessons were taught using the MEB (Ministry of National Education) textbooks. The lesson plans were implemented in both groups for two weeks. As a data collecting tool, nonroutine problem solving test, prepared by the researcher, was used in order to determine the nonroutine problem solving abilities of the experimental and control groups. While being prepared, the structure and content validity of the tests were consulted by the mathematics domain experts and elementary teachers. A way to determine the construct and content validity is to receive opinion from experts (Baykul, 2000, cited in Kan, 2007, p. 62; Büyükoztürk, 2016, p.180). In order to provide interrater reliability, the tests of the both experimental and control groups were graded using the same answer key by the teachers of the groups and a mathematics expert. While grading the tests, "Problem Çözmeyi Değerlendirme Rubriği" by Katrancı (2014) was used. Since the sample is less than 30, nonparametric tests were used while analysing the data. According to Eymen (2007, p. 88), if sample is less than 30, nonparametric methods should be used. For analysing the data of the differences between the results of pre-test and post-tests that which have been applied to both groups, Mann-Whitney-U test was used.

Results

To see if there is a grade equivalence between the experimental and control groups, two pre-tests, and in order to determine the grade difference between the results of the tests Mann-Whitney U test was used. According to this, there are no differences between the results of the two groups in both group equivalence determining test ($z=-1,449$; $p>.05$) and nonroutine problem tests ($z=-,673$; $p>.05$). According to these results, it can be said that these two groups are nearly equal at solving add-subtract problems. Descriptive statistics show that in the post-test; the average score of the experimental group is (experimental=54,78) and the average score of the control group is (Control=41,55). According to the Mann-Whitney U test which was done in order to see if there is a significant difference between the average scores of the post-test results, points out that there is a difference in countenance of the experimental group ($z=-2,516$; $p<.05$). In these circumstances, it can be said that the ability of nonroutine add-subtract problem solving skills of the students in the experimental group were improved significantly more than the students in the control group.

Discussion and Conclusion

According to the research findings the hypothesis is affirmed and there is a difference between the results of post-test which have been applied to both groups and the difference is in countenance of the experimental group. Based on this, it can be said that the students in the experimental group which have been attending to classes that were prepared using SBL approach, have improved their grades more than the students in the control group who attended classes based on the activities in the textbook of the MEB, in the means of add-subtract problem solving abilities. It can also be said that this is because; SBL contains real life events, the scenarios have plots which constitutes a meaningful whole and the students actively participate in the process.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa: 85-97



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 2

Page: 85-97

**Okul Yönetiminde Mizah Kullanımına İlişkin Yönetici
Görüşleri**

**Opinions of Administrators' Humor Use in School
Administration**

Leyla ÇETİN

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, leylaacetin@hotmail.com

Sadegül AKBABA ALTUN

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akbabas@baskent.edu.tr

Bu çalışma, Çetin (2014) tarafından hazırlanan "Okul Yönetiminde Mizahın Etkisi" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
<i>02 Ekim 2018</i>	<i>14 Kasım 2018</i>	<i>20 Kasım 2018</i>

Önerilen Atıf

Çetin, L., & Akbaba Altun, S. (2018). Okul yönetiminde mizah kullanımına ilişkin yönetici görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 85-97. <http://dx.doi.org/>

Recommended Citation

ÖZ

Okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve rollerine yönelik çok fazla araştırma yapılmıştır ancak, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ilgili olarak sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Başarılı okul yöneticilerinin önemli özelliklerinden birisi olan okul müdürlerinin mizah anlayışı ve bunun yönetime olan yansımaları konusunda çok sınırlı araştırma olduğu bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı okul yönetiminde mizahın kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Mamak ilçesine bağlı olan ilköğretim ve liselerde görev yapan gönüllü 15 okul yöneticisi oluşturmuştur. Okul yöneticilerinden veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizi içerik ve betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mizaha olumlu bir atıfta buldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, katılımcı mizah tarzını göreceli olarak diğerlerine göre daha fazla kullandığı, en az kullanılan ise saldırgan mizah olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına olumlu ve olumsuz olarak gruplayarak bakıldığında, bu araştırmadaki okul yöneticilerinin olumlu mizah tarzlarını daha çok kullandıkları söylenebilir. Okul yöneticilerine göre mizahın yönetime olan olumlu etkileri; mizahın iş ortamında motivasyonu ve verimliliği arttırdığı, stresli durumlarda ortamı yumuşattığı, öfke ve sıkıntıları dağıttığı, iletişimi arttırdığı, anlatılmakta sıkıntı yaşanan konuların anlatımını kolaylaştırdığı ve sorunları daha kolay çözüme ulaştırdığı bulunmuştur. Okul yöneticilerine göre mizahı yönetimde kullanmanın olumsuz etkileri de yanlış anlaşılmalara sebep olması, mizah ile yöneticinin saygınlığı ve otoritesinin azalabileceği, disiplinsizliğe sebep olabileceği, mizahın çalışanları aşağılamaya ve incitmeye neden olabileceği, yöneticinin işini ciddiye almadığı, bilgisiz ve yetersiz olduğu algısının oluşacağı endişesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin mizah tarzları hakkında bilgilendirilerek, olumlu mizah tarzları kullanmalarına teşvik edilmesi yararlı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Mizah, Mizah tipleri, Nitel araştırma, Okul yöneticisi

ABSTRACT

Although, there have been many research conducted on duties, responsibilities and roles of school administrators, there is limited research on school administrators' personality traits. There is also limited research on humor which is one of the important characteristics of successful school administrators, and the effect of school principals' humor understanding on administration. The aim of this study is to determine the opinion of school administrators' use of humor in school administration. This research was conducted in Mamak, Town of Ankara by using qualitative research. The participants included 15 volunteer school administrators from elementary, middle and high schools in Mamak. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed by using descriptive and content analysis. It was found that school administrators attribute positive meaning to humor. Participants relatively use affiliative humor style more compared to others, and use aggressive humor style the least. When school administrators' humor styles are grouped as positive and negative, it seems that school administrators use positive humor style. It was found that there are positive effects of using humor in school administration such as; humor using in workplace increase the productivity and motivations, relaxing the people in stressful situations, causing disappear of anger and burdens, enhancing the communication, helps to discuss problems more easily and facilitates the solution for the problems. It was also found that the negative effect of using humor in school administrations are causing, the misunderstanding, lessening the power and reputation of school administrators, causing the lacking the discipline, causing insulting and hurt of the employees, administrators who are not taking the duties as seriously and perceived as incompetent and insufficient in doing their jobs. Informing school administrators about humor styles may be beneficial for them to use positive humor style at work.

Keywords: Humor, Humor style, School administrator, Qualitative research,

GİRİŞ

Okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve rolleri ile ilgili çok fazla araştırma yapılmıştır ancak okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine yönelik sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Özellikle okul müdürlerinin mizah anlayışı ve bunun yönetime olan yansımaları konusunda çok sınırlı araştırma olduğu (Bkz, Çelikten ve Çelikten, 2018; Hurren, 2006; 2008; Özdemir, Sezgin, Kaya ve Receptoğlu, 2011; Receptoğlu ve Özdemir, 2012; Şenol, 2013; Yirci, Özdemir ve Kartal, 2016 vb.) görülmektedir. Bu araştırmalarda yönetimde mizah konusunun çalışılması diğer araştırmacılara önerilmektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım'ın (2013) başarılı okul müdürleri ile yaptıkları çalışmada mizahın başarılı okul müdürlerinin özelliklerden birisi olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları Şenol (2013) tarafından yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışlarının da arttığı gözlenmiştir. Hurren'in (2006; 2008), okul müdürlerinin mizah yeteneklerini kullanmalarının, öğretmenlerin iş doyumuna olan etkilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yaptığı çalışma sonuçlarına göre; işyerinde mizah yeteneklerini paylaşan müdürlerin, paylaşmayanlara ya da çok az paylaşanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını göstermiştir. Yine liselerde görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki Receptoğlu ve Özdemir (2012) tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çelikten ve Çelikten (2018) literatür taramasına dayalı yazdıkları makalelerinde okul yöneticisi tarafından iletişimde mizahi bir yol izlenmesinin, zorlukları kolaylaştırmak, olumsuzlukları olumluya dönüştürmek için hep birlikte çalışma isteğine neden olacağını belirtmişlerdir.

Mizah, Türk Dil Kurumu Sözlüğü tarafından (www.tdk.gov.tr) gülmece olarak ele alınmıştır ve gülmece "eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay" olarak tanımlanmıştır. Berk (2001) mizahın; endişeyi, gerilimi, stresi, depresyonu ve yalnızlığı azaltma; özsaygıyı, umudu ve enerjiyi pekiştirme, güçlenme ve kontrol hissi yaratma gibi sekiz psikolojik etkisinden söz etmektedir.

Mizah, birçok kültürde istendik ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Yerlikaya, 2003). Hatta kişinin kendisine ve karşısında bulunan kişilere yönelik olumlu yani, saygılı ve ilişkileri geliştirici yönde mizah kullanımı, kendini gerçekleştirmiş bir insan özelliği olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2008).

Mizaha konu olan alanlar toplumsal bir olgu olması nedeniyle, toplumsal konulardır. Bu toplumsal konular, mizahta ele alınış biçimi ile güldürürken eğlendirmeyi, düşündürmeyi ve yıkıcılığı da içinde barındırır (Erözkan, 2009). Gelenekler ve görenekler, toplumsal yapı ve yönetimler, iktidarın neden olduğu kaoslar mizahın temel konuları olmuştur. Eğitim de bir olgu olarak mizahın konusu olmuştur. Savaş'a (2009) göre mizahı, olay ve durumlara farklı açılardan bakabilme becerisi, yaratıcılığın gelişimi için çok önemli bir edebiyat ve sanat ürünü olarak tanımlayabiliriz. İlhan (2005) mizahın psikolojik ve fiziksel sağlığa faydalı olduğu, kişiler arası ilişkileri geliştirdiği, gerginliği azalttığı ve sonuçta bireylerin yaşam kalitesine katkı sağladığını belirtmektedir.

Mizah, kullanıldığı çevresel koşullar ve sosyal koşullara göre değişiklik göstereceğinden, mizahı kullanırken zamanlama, algılama, içerik ölçülerinin ve karşı taraf açısından nasıl algılanacağını dikkate alınması gerekir (Öner, 2012) Bir örgüt olan okul yönetiminde mizahın kullanımının okul yönetimine olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Okul müdürlerinin mizah yeteneklerini kullanmalarının, öğretmenlerin iş doyumuna olumlu etkisinin olduğu (Hurren, 2006; 2008), okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu (Receptoğlu ve Özdemir, 2012), okul yöneticisi tarafından iletişimde mizahi bir yol izlenmesinin, zorlukları kolaylaştırdığı, olumsuzlukları olumluya dönüştürdüğü ve birlikte çalışma isteğini arttırdığı (Çelikten ve Çelikten, 2018) ifade edilmiştir. Mizahın örgütte

kullanımında dikkatli davranılması gerekmektedir. Kimileri yapılan şakayı kırıcı ve rahatsız edici bulabilir. Bu da kişinin değerini düşürebilir ve belki de ününe zarar verebilir (Hurren, 2006; 2008). Yapılan yanlış bir mizahi yaklaşım, kişinin değerlerine, prensiplerine ve hareketlerine saygısızlık, kışkırtma veya tehdit oluşturabilir. Bu tarz mizahi yaklaşımlar, iş yerindeki huzuru sarsar. Çalışanlar işten soğuyabilir, sinirli ve gergin olabilirler. Diğer bir risk ise esprinin gereksiz bir şekilde kullanılması dikkatin dağılmasına neden olmasıdır (Hurren, 2006; 2008).

Literatürdeki mizah tarzları genellikle Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir'in (2003) belirlediği ikisi olumlu ikisi olumsuz olarak nitelendirilen dört mizah tarzından oluşmaktadır. Bu mizah tarzları katılımcı mizah, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarıdır. Katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah olumlu olarak ele alınırken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olumsuz olarak ele alınmaktadır. Bir örgüt olarak kabul edilen okulda mizah kullanımının literatürde olumlu yanları (Bakz, Çelikten ve Çelikten, 2018; İlhan, 2005; Sepetçi, 2010; Şenol; 2013; Tümkiye, 2006) olduğu ifade edilirken yine mizah kullanılmasının olumsuz yönlerinin olabileceği de (Bkz, Erözkan, 2009; Hurren, 2006; 2008) tartışılmaktadır. Mizah kullanımının olumlu yanı olarak örneğin Sepetçi (2010) müdür öğretmen iletişimini arttıracaklarını bunun da dolaylı da olsa öğrenci başarısına yansıtacağını ve verimi artıracaklarını belirtmiştir (Hurren, 2006; 2008). Ancak, mizah yeteneğini kullanırken yöneticilerin dikkatli olması, bağlamı dikkate alması ve incitici bir şekilde mizahı kullanmaması gerekmektedir (Öner, 2012). Türkiye'de okul yöneticilerinin okul yönetiminde mizahın etkisi nicel yaklaşımlarla çalışılmıştır. Ancak mizahın yönetimdeki etkilerinin olumlu ve olumsuz yanlarının günlük uygulamalarda nasıl olduğunun derinlemesine çalışılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada okul müdürlerine göre, okul yönetiminin yönetimde mizah kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada ayrıca, okul müdürlerine göre mizahın okul yönetiminde kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde mizahın kullanımına yönelik görüşlerini inceleyen bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel araştırmayı kuram oluşturmayı temel alan sosyal olguları buldukları ortamda değerlendiren bir araştırma olarak tanımlamıştır. Mizah gibi sosyal olguları araştırmak isteyenler, gözlem ve mülakat gibi niteliksel yöntemler kullanarak, bir olgunun altında yatan durumu anlamlandırarak daha sağlıklı yorumlar ortaya çıkarabilirler.

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın temel amacı okul yönetiminde mizahın nasıl kullanıldığının; olumlu ve olumsuz etkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada, katılımcıların mizah yönlerinin kendi bakış açılarıyla okul yönetimine etkisinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Belirlenen araştırma konusuna uygun olarak olgu bilim yaklaşımı seçilmiştir.

Olgu bilim araştırmalarının temelinde kişinin öznel tecrübeleri ve olaylara yüklediği anlamın açığa çıkarılması önemlidir. Olgu bilim araştırma yaklaşımı, bireyin içinde yaşadığı çevreyi anlamasında kişisel algı, inanç, tutum, eğilim, his ve duygulara değer vererek bunların kişinin bireysel evrenini oluşturduğunu ifade etmektedir (Akturan ve Esen, 2008). Akturan ve Esen'e göre (2008) olgu bilime dayalı araştırma bireyin deneyimlerine değer verir ve bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamları temel alarak araştırma sonuçlarına ulaşır. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak onların okul yönetiminde mizaha ilişkin görüşleri belirlenecektir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları Ankara ili Mamak ilçesine bağlı olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu yöneticiler kolay ulaşılabilir aynı zamanda da gönüllü örneklemelerdir. Belirlenen okullarda görev yapan 15 okul yöneticisine araştırma

kapsamında görüşme formu uygulanmıştır. Mülakata katılan yöneticiler araştırma etiği çerçevesinde Y1, Y2, Y3, Y4, Y5,..., Y15 kodları ile kodlanmıştır. Katılımcıların dokuzu ilköğretim yöneticisi, üçü ortaokul yöneticisi, üçü ise lise yöneticisidir. Yöneticilerin altısının yöneticilik kıdemi 10-15 yıl arasında, üçünün kıdemi 5-10 yıl arasında iken altı yöneticinin kıdemi ise 0-5 yıl arasındadır.

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken, katılımcıların sahip oldukları mizah tipi ve okul yönetimine mizahın etkisini tespit etmeye yönelik sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme soruları aşağıdadır.

1. Mizah denince aklınıza ne gelir?
2. Çevrenizdeki insanlara şaka yapar mısınız, size şaka yaptıklarında nasıl bir tavır sergilersiniz?
3. Okulunuzda olumlu bir iletişim ortamı oluşturmak için mizahtan ne şekilde yararlanırsınız?
4. Okulunuzda istemediğiniz bir nedenden dolayı üzülünüz ve strese girersiniz. Nasıl bir tavır sergilersiniz? Bu durumda bile espri yapar mısınız? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Birisi bir hata yaptığında onunla dalga geçecek şekilde espri yapar mısınız? Örnek verebilir misiniz?
6. Zaman zaman kendinizle dalga geçtiğiniz olur mu? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?
7. Mizah ve yönetim ilişkisi konusunda neler söylemek istersiniz? Size göre mizahla izah olur mu? Örnek verebilir misiniz?
8. Mizahi yaklaşımınızın okul yöneticiliğinizdeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
9. Bunların dışında neler söylemek istersiniz?

Verilerin Analizi

Öncelikle bütünü kavrayabilmek için veriler okunmuş ve bu sayede bütünsel bir algıya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanırken, içerik analizinde ise yorumlanan veriler daha detaylı bir şekilde incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeden elde edilen veriler önce kodlanmış, özellikle mizah yaklaşımları önceden literatürdeki mizah tarzlarına göre (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003) ele alınmış ve analiz edilmiştir. Bu mizah tarzları katılımcı mizah, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarıdır. Katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah olumlu olarak ele alınırken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olumsuz olarak ele alınmaktadır.

BULGULAR

Okul Yöneticilerinin Mizaha İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine göre mizahın tanımını belirlemeye yönelik olarak "Mizah denince aklınıza ne gelir?" sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır. Tablo 1'e göre araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu (8/15) mizahı zeka, yaratıcılık ve nüktedanlık olarak tanımlamıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerden Y11 kodlu yönetici bu durumla ilgili "Bana göre mizah hazır cevap içine gizlenmiş güldürme sanatıdır. Mizahın zekadan doğacağına inanıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı yöneticiler ise (6/15) mizahı, güldürürken düşündürülen espri, resim ve karikatürler olarak tanımlamışlardır. Yöneticilerin ikisi de mizahı eğlence, gülme ve tebessüm etme olarak tanımlamıştır. Belirtilen mizah tanımlarından bir diğeri de mizah; yaşamı anlamlı ve eğlenceli hale getiren ince bakış açısıdır.

Tablo 1. Okul müdürlerine göre mizah

Görüşler	f
Zeka, yaratıcılık, nüktedanlık	8 (Y3,Y4,Y6,Y10,Y11,Y13,Y14,Y15)
Güldürürken düşündüren espri, resim ve karikatürler	6 (Y1,Y2, Y4, Y5, Y10, Y12)
Eğlence, gülme, tebessüm etme	2 (Y3,Y8)
Yaşamı anlamlı ve eğlenceli hale getiren ince bakış açısı	2 (Y7, Y9)

Yöneticilerin Mizah Tarzları

Okul yöneticilerinin mizah tarzları literatürde yaygın olarak kullanılan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah türüne göre analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin bu mizah türlerine göre görüşleri aşağıda Tablo 2’de yer almıştır.

Katılımcı Mizah tarzlarına sahip okul yöneticilerini belirlemeye yönelik olarak; *Okulunuzda olumlu bir iletişim ortamı oluşturmak için mizahtan ne şekilde yararlanırsınız?* Sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin katılımcı mizah kullanma gerekçeleri

Görüşler	f
İlişkileri geliştirmek ya da iletişimi güçlendirmek için	7 (Y4,Y5,Y7,Y9,Y10,Y13,Y14)
Ortamı yumuşatmak ya da bir sorunu çözmek için	5 (Y1,Y2,Y6,Y11,Y12)
Eğlenmek için	2 (Y6,Y8)

Görüşmeye katılan 15 yöneticiden 7’si, ilişkileri geliştirmek ya da iletişimi güçlendirmek için; 5’i ortamı yumuşatmak ya da bir sorunu çözmek için; 3’ü de eğlenmek için mizahtan yararlandıklarını dile getirmiştir. Örneğin Y10 kodlu yönetici” *Gerek toplantılarda olsun gerekse günlük konuşmalarda mizahtan her fırsatta yararlanmaya çalışırım. Sohbet esnasında konuşmayı esprili bir hale getirmeye çalışırım. Velilerden okulla ilgili beklentilerimizde de esprileri ve güler yüzü kullanmaya çalışırım.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kendini Geliştirici Mizah tarzına sahip okul yöneticilerini belirlemeye yönelik olarak; *Okulunuzda istemediğiniz bir nedenden dolayı üzüldünüz ve strese girdiniz. Nasıl bir tavır sergilersiniz? Bu durumda bile espri yapar mısınız? Örneklerle açıklayabilir misiniz?* Sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizahı kullanma gerekçeleri

Görüşler	f
Espri yapacak ya da kaldıracak durumda olmam	8 (Y1,Y3,Y4,Y5,Y8,Y11,Y12,Y13)
Hem ortamı hem de kendimi rahatlatmak için espri yaparım	7 (Y2,Y6,Y7,Y9,Y10,Y14,Y15)

Tablo 3’e göre görüşmeye katılan 15 yöneticiden 8’i, yaşanan olumsuz, stresli ya da negatif durumlarda espri yapmadıklarını ya da espriye katılmadıklarını belirtmiştir. 7 yönetici ise tam tersine hem ortamı yumuşatmak hem de kendilerini sakinleştirmek için özellikle espri yaptıklarını belirtmişlerdir. Y13 kodlu yönetici bu konuda” *Bu tür durumlarda espri yapamam. Biraz yalnız kalmaya, oradan uzaklaşıp düşünmeye çalışırım. Sonrasında her yönüyle olayı düşünüp insanları kırmadan sorunun taraflarıyla konuşmaya çalışırım. Bu konuşma esnasında espri yapabilirim.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Saldırgan Mizah tarzına sahip okul yöneticilerini belirlemeye yönelik olarak; *Birisi bir hata yaptığında onunla dalga geçecek şekilde espri yapar mısınız? Örnek verebilir misiniz?* Sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde Tablo 4'te gruplandırılmıştır.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin saldırgan mizah kullanma gerekçeleri

Görüşler	f
İlişkileri geliştirmek ya da iletişimi güçlendirmek için	7 (Y4,Y5,Y7,Y9,Y10,Y13,Y14)
Ortamı yumuşatmak ya da bir sorunu çözmek için	5 (Y1,Y2,Y6,Y11,Y12)
Eğlenmek için	2 (Y6,Y8)

Görüşmeye katılan 15 yöneticiden 6'sı, hata yapan kişiyle aralarındaki samimiyete göre dalga geçecek şekilde espri yapabileceklerini; 5'i yapılan yanlış ya da hata karşısında asla espri yapmadıklarını; 4'ü ise böyle bir durumda rencide edici olsa bile espri yapabileceklerini belirtmişlerdir. Y12 kodlu yönetici *"Asla öyle bir tavır sergilemem. Öyle bir espri o kişinin kişiliğine hakaret olur."* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Kendini Yeric Mizah tarzına sahip okul yöneticilerini belirlemeye yönelik olarak; *Zaman zaman kendinizle dalga geçtiğiniz olur mu? Örnekler vererek açıkla mısınız?* Sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde Tablo 5'te gruplandırılmıştır.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin kendini yeric mizahı kullanma gerekçeleri

Görüşler	f
Evet, yaparım	13 (Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y13,Y14,Y15)
Hayır, yapmam	2 (Y1,Y12)

Görüşmeye katılan 15 yöneticiden 13'ü zaman zaman kendisiyle dalga geçecek şekilde espri yaptıklarını, 2'si ise asla kendileriyle dalga geçecek şekilde espri yapmadıklarını belirtmiştir. Y7 kodlu yönetici *"Kendisiyle barışık olan herkes zaman zaman kendisiyle dalga geçmeyi de bilir. Hatta kendi haline gülebilir, dostlarıyla paylaşıp onlarında gülümsemesine neden olur."* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Olumlu ve Olumsuz Mizah Tarzına Sahip Olan Okul Yöneticileri

Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5 dikkate alınarak mizah tarzları aşağıdaki şekilde gruplandırılarak Tablo 6'da sunulmuştur. Daha sonra bu tarzlar olumlu olan ve olmayan tarzlar olarak açıklanmıştır.

Tablo 6. Okul yöneticilerine mizah tarzları

Mizah Tarzı	f
Katılımcı Mizah – Olumlu	14 (Y1,Y2,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12,Y13,Y14,Y15)
Kendini Yeric Mizah – Olumsuz	13 (Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y13,Y14,Y15)
Kendini Geliştirici Mizah – Olumlu	7 (Y2,Y6,Y7,Y9,Y10,Y14,Y15)
Saldırgan Mizah – Olumsuz	4 (Y5,Y7,Y10,Y15)

Olumlu mizah tarzına sahip olan yöneticiler

Araştırmamıza katılan okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edildiğinde yöneticilerin çoğunluğu olumlu mizah tarzına sahiptir.

Katılımcı mizah tarzına sahip olan yöneticilerden Y2 kodlu yönetici *"Eğitim kurumumuza olumlu yansıyan her türlü mizahı iletişim aracı olarak kullanırım. Bana göre mizahın olduğu yerde başarı vardır."* şeklinde mizah tarzından bahsetmiştir.

Yine yöneticilerden olumlu mizah tarzlarından bir diğeri olan kendini geliştirici mizah tarzına sahip olan yöneticilerden Y12 kodlu yönetici *"Kendime mutluluk duygusu veren, kendilerini kısa"*

ve ya uzun süreli meşguliyet sağlayan işlerin sorumluluğundan ve stresinden uzaklaştıran ve kendimi iyi hissetmeme yol açması nedeniyle, gergin ve sorunlu ortamdan uzaklaşmayı sağlamak amacıyla mizahtan yararlanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Olumsuz mizah tarzına sahip olan yöneticiler

Görüşme sorularına verilen cevaplara göre yöneticilerin 4 tanesinin olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah tarzına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu dört yöneticiden Y10 kodlu yöneticinin ilgili mülakat sorusuna karşılık verdiği cevap “*Birisi hata yaparsa onunla dalga geçerim. Diyelim ki öğretmenlerden biri sınıf defterini doldururken hata yaptı. Neyse canım bir şey olmaz, ne ben ne de müfettişler görecektir değil ya!*” şeklinde doğruyu anlatmak amacıyla mizahtan faydalanırım şeklindedir.

Yöneticilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan 13’ünün ise olumsuz mizah tarzlarından bir diğeri olan kendini yerici mizah tarzına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu mizah tarzına sahip olan yöneticilerden Y11 kodlu yöneticinin cevabı şu şekildedir; “*Yaptığım hatalarla dalga geçtiğim çok olur. Hatta çevremdeki insanlara anlatıp güldüğümüz çok olur. Mesela yaptığım bir hatadan sonra, yaşımla dalga geçip bunu mizah konusu yapabiliyorum. Yaşlılık işte... Yaşıma ver vb. gibi.*”

Araştırmaya katılan 15 okul yöneticisinin büyük çoğunluğu Katılımcı mizah tarzı (olumlu mizah) ile Kendini yerici mizah tarzına (olumsuz mizah) aynı anda sahiptir.

Yöneticilerin Mizahın Yönetime Etkisine Yönelik Görüşleri

Okul yöneticilerinin mizahın yönetime etkisini belirlemeye yönelik olarak; *Mizah ve yönetim ilişkisi konusunda neler söylemek istersiniz? Size göre mizahla izah olur mu? Örnek verebilir misiniz? Mizahi yaklaşımınızın okul yöneticiliğinizdeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?* soruları yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde Tablo 7 de gruplandırılmıştır.

Tablo 7. Okul yöneticilerine göre mizahın yönetime olumlu etkileri

Mizahın yönetime olumlu etkisi	f
Mizah iş ortamında motivasyonu artırır.	4 (Y1,Y3,Y8,Y9,Y12)
Verimliliğinin artmasında etkilidir.	3 (Y3,Y5,Y9)
Stresli durumlarda ortamın yumuşamasını sağlar.	3 (Y4,Y9,Y10)
Öfke ve sıkıntıların dağılmasında etkilidir.	4 (Y2,Y9,Y11,Y12)
Anlatılmayan, söylenemeyen söz ya da eleştirilerin ifadesinde kolaylık sağlar.	3 (Y4,Y6,Y7)
Sorunların çabuk ve daha kolay çözülmesini sağlar.	3 (Y9,Y11,Y14)
İletişimin kuvvetlenmesinde etkilidir.	3 (Y4,Y9,Y14)

Araştırmaya katılan yöneticiden dördü mizahın iş ortamında motivasyonu artırdığını savunmuştur. Y12 kodlu yönetici bu durumla ilgili “*Mizah insanların kendilerini iyi hissetmelerine yol açması nedeniyle iş motivasyonu sağlanması amacıyla olumlu etki yapar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Y9 kodlu yönetici bu durumu “*Öğretmenlere de olumsuz bir durumlarında kızmıyor, hatta yanına bile çağırılmadan olay anında mizahi bir yaklaşımla rahatsızlığımı dile getiriyordu. İnsanlar utanıyor, mizahın gülümsetici ve rahatlatıcılığı ile birlikte bir daha yapmamak üzere o mesajı alıyorlardı.*” şeklinde özetlemiştir. Y7 kodlu yönetici ise “*Toplumdaki, kurumdaki, kişideki eksik, kusurlu, hatalı söz ve davranışlarını mizahi anlatımla eleştirmeye çalışırım. Bu eleştiriyle eksikliklerin, hataların, kusurların ortadan kaldırılmasını amaçlarım.*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Tablo 8’e göre, yöneticilerin mizahın olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinin ‘*Yanlış anlaşılmalara sebep olabilir.*’ görüşü hakimdir. Diğer bir görüş ise “*Yöneticinin işini ciddiye almadığı, bilgisiz ve yetersiz olduğu algısı*”dır. Y12 kodlu yönetici “*Mizaha fazla ve gereksiz başvurulması kurumun iş ciddiyetinden uzaklaşmasına neden olur.*” şeklinde görüşünü

bildirmiştir. Katılımcılardan Y6 kodlu yönetici ise mizahın ırk, inanç, mezhep vb. hassas konularda sakıncalı olduğunu savunmuştur. Yine aynı yönetici *“Mizahı doğru zamanda ve yerli yerinde kullanmak esastır. Yerinde kullanıldığında amaca ulaşılır, aksi durumda rencide edici ve kırıcı olunabilir. Gereksiz yere yerli yersiz yapılan espriler hem yaparı hem de yapıları zor durumda bırakabilir. Ben yöneticiliğimde kişilerin hassasiyetlerini, espriyi kişilerin kaldırabileceği oranda yapmaya çalışırım.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Y15 kodlu yönetici de mizahın çalışanları aşağılamaya ve incitmeye neden olabileceğini savunmuştur. Aynı yönetici bu durumla ilgili *“Yapacağınız mizah insanları aşağılamamalı, mesajınızı net ve incitmeden vermelisiniz ve en önemlisi güldürebilmelisiniz”* şeklinde görüş bildirmiştir. İki yönetici ise mizah ile yöneticinin saygınlığını, otoritesini yitirebileceği görüşüne hakimdir.

Tablo 8. Okul yöneticilerine göre mizahın yönetime olumsuz etkileri

Mizahın yönetime olumsuz etkisi	f
Yanlış anlamalara sebep olabilir.	5 (Y3,Y7,Y9,Y14,Y15,)
Mizah ile yönetici saygınlığını, otoritesini yitirir.	2 (Y5,Y11)
Mizah çalışanları aşağılamaya ve incitmeye neden olabilir.	2 (Y6,Y15)
Disiplinsizliğe sebep olabilir.	2 (Y8,Y10)
Yöneticinin işini ciddiye almadığı, bilgisiz ve yetersiz olduğu algısı oluşturur.	2 (Y3,Y12)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmaya katılan okul yöneticileri mizaha olumlu bir atıfta bulunmuşlardır. Yöneticilerin çoğunluğu mizahı zeka, yaratıcılık ve nüktedanlık olarak tanımlamıştır. Bazı yöneticiler ise mizahı, güldürürken düşündürülen espri, resim ve karikatürler olarak tanımlamışlardır. Yöneticilerin ikisi de mizahı eğlence, gülme ve tebessüm etme olarak tanımlamıştır. Erözkan'ın (2009) mizahın güldürürken eğlendirmeyi, düşündürmeyi ve yıkıcılığı da içinde barındırır bakış açısı ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzını ilişkileri geliştirmek ya da iletişimi güçlendirmek, ortamı yumuşatmak ya da bir sorunu çözmek veya eğlenmek için kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan okul yöneticilerin Kendini Geliştirici Mizah tarzını bazı yöneticilerin stresli ve negatif durumlarda kullanmadıklarını bazı yöneticilerin de tam tersine hem ortamı yumuşatmak hem de kendilerini sakinleştirmek için kullanmaktadırlar. Saldırgan Mizah tarzına sahip okul yöneticilerinin bu tarzı samimi oldukları ortamlarda hata yapan kişiyle aralarındaki samimiyet derecesine göre saldırgan mizahı kullandıkları, rencide etmemeye çalıştıklarını ve üçte birine yakını da asla kullanmadığını söylemiştir. Zaten literatürde (Bkz, Öner, 2012) bu konuda dikkatli olunması, incitici ve küçük düşürücü olmaması konusunda hassasiyet gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kendini Yeric Mizah tarzına sahip okul yöneticilerinin ikisi hariç diğerleri bu mizah tarzını yaygın olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılıcı mizah tarzının göreceli olarak diğerlerine göre daha fazla kullanıldığı, en az kullanılan ise saldırgan mizah olduğu söylenebilir. Yılmaz (2011) çalışmasında yöneticilerin mizah tarzının katılımcı mizah tarzına daha yakın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da göreceli olarak katılımcı mizah tarzı diğerlerine göre daha fazla sergilenmektedir. Yılmaz'ın (2011) araştırmasının tersine Yirci, Özdemir ve Kartal (2016) okul yöneticilerinin mizah yönelimlerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının olumlu ve olumsuz olarak gruplayarak bakıldığında bu araştırmadaki okul yöneticilerinin olumlu mizah tarzlarını daha çok kullandıkları söylenebilir. Kara'nın (2014) yöneticilerin benimsedikleri mizah tarzlarının sınıflandırdığı çalışmasında da uyumlu/olumlu mizah tarzını uyumsuz/olumsuz mizah tarzına göre daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun hem olumlu mizah tarzına hem olumsuz mizah tarzına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerine göre mizahın yönetime olan olumlu etkileri; mizahın iş ortamında motivasyonu ve verimliliği arttırmak, stresli durumlarda ortamı yumuşatmak, öfke ve sıkıntıları

dağıtmak, iletişimi arttırma, anlatılmakta sıkıntı yaşanan konuların anlatımını kolaylaştırmak ve sorunların daha kolay çözüme ulaştırmaktır. Hurren (2006; 2008) mizahın öğretmenlerin işdoyumuna olumlu etkisi olduğunu belirtirken; Özdemir, Sezgin, Kaya, Receptoğlu (2011) olumlu mizah tarzına sahip olan öğretmenlerin aynı zamanda stresle sağlıklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıklarını bulmuşlardır. Receptoğlu ve Özdemir (2012) de okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye işaret olduğunu belirtmektedirler. Araştırma bulgularımıza paralel olarak Berk (2001) de, mizahın endişeyi, gerilimi, stresi, depresyonu ve yalnızlığı azaltırken; özsaygıyı, umudu ve enerjii pekiştirir, güçlenme ve kontrol hissi yarattığını belirtmiştir.

Okul yöneticilerine göre mizahı yönetimde kullanmanın olumsuz etkileri de yanlış anlaşılmalara sebep olması, mizah ile yöneticinin saygınlığı ve otoritesinin azalabileceği, disiplinsizliğe sebep olabileceği, mizahın çalışanları aşağılamaya ve incitmeye neden olabileceği, yöneticinin işini ciddiye almadığı, bilgisiz ve yetersiz olduğu algısının oluşacağı endişesidir. Yöneticilerin mizahın olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinin, yanlış anlaşılmalara sebep olabileceği için olumsuz mizahı kullanmadıkları tespit edilmiştir. Mizahın ırk, inanç, mezhep vb. hassas konularda sakıncalı olduğu için kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mizahı kullanan yöneticilerin çok dikkatli olmaları, kendi kişiliklerini ya da karşıdaki kişilerin kişiliklerini incitmeden, yermeden mizahı kullanmaları daha etkili olacaktır. Öner'in de (2012) belirttiği gibi mizah, kullanıldığı çevresel koşullar ve sosyal koşullara göre değişiklik göstereceğinden, mizahı kullanırken zamanlama, algılama, içerik ölçülerinin ve karşı taraf açısından nasıl algılanacağını dikkate alınması gerekir.

Okul yöneticileri mizah tarzları hakkında bilgilendirilerek, olumlu mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici) kullanmalarına teşvik edilmesi yararlı olabilir. Mizahın olumlu tarzlarını günlük yaşamda kullanabilme ile ilgili kendini yönetme becerileri eğitimi grupları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akturan, U.,& Esen, A. (2008). Fenomenoloji (ss. 83-98), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem A.
- Berk, R. A. (2001). Theactiveingredients in humor: Psychophysiologicalbenefitsandriskforolderadults. *EducationalGerontology*, 27, 323-339.
- Çelikten, M. ve Çelikten, Y. (2018). Okul yöneticilerinin mizah ve disiplin anlayışı. *OPUS - Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 453-467.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlikte yalnızlığınyordayıcıları, *İlköğretim Online*, 8(3), 809-819.
- Hurren, B. L. (2006). Theeffects of principals' humor on teachers' jobsatisfaction, *EducationalStudies*, 32(4), 373-385. Çeviren: E. Receptoğlu. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- İlhan, T. (2005). Özel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Kara, H. (2014). Yöneticilerin mizah tarzlarının uygulamadaki durumunun kuramsal ve uygulamalı olarak açıklanması. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 701-724.
- Martin, R. A.,Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., &Weir, K. (2003). Individualdifferences in uses of humorandtheirrelationtopsychologicalwell-being: Development of theHumorStylesQuestionnaire, *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., &Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: TheoryandPractice]*, 17(3), 405-428.
- Öner, A. (2012) Yetişkin Bireylerin Anksiyete Bozukluğuna Sahip Olup Olmaması İle Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Receptoğlu, E.,& Özdemir, S. (2012). Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 23-42.

- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sepetçi, C. (2010). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tümekaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 200-208.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. www.tdk.gov.tr adresine 11.09.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yılmaz, K. (2011). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-44.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yirci, R., Özdemir, T. Y., & Kartal, E. E. (2016). Okul Yöneticilerinin Mizah Yönelimleri, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2479-2495.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although, there have been conducted many research on duties, responsibilities and roles of school administrators, there is a limited research on school administrators on personality traits. It has been seen that there is a limited research especially on school administrator's sense of humor and its reflection on governance (e.g. Çelikten and Çelikten, 2018; Hurren, 2006; 2008; Özdemir, Sezgin, Kaya, and Receptoğlu, 2011; Receptoğlu and Özdemir, 2012; Şenol, 2013; Yirci, Özdemir, and Kartal, 2016). In these studies, conducting research on this subject is recommended to other researchers. Gürbüz, Erdem and Yıldırım (2013) found in their study with successful school principals that one of the characteristics is the humor.

In the literature, while it is expressed that there are positive aspects of using humor (e.g., Çelikten and Çelikten, 2018; İlhan, 2005; Özdemir, 2002; Sepetçi, 2010; Şenol; 2013; Topçuoğlu, 2007; Tümkeya, 2006), it is also stated that there may be negative aspects of using humor too de (e.g., Hurren, 2006; 2008; Erözkan, 2009). However, when using the ability of humor, administrators need to be careful, take into account the context and should not use humor in a hurtful way. As a negative dimension of using humor (Hurren, 2006; 2008) it is pointed out that a wrong humorous approach could make people irritable and tense, disrespect, instigate or threaten one's values, principles or movements, that it could disrupt the peace of mind and get the workers alienated from the work. Another risk that Huren (2006; 2008) has pointed out is that unnecessary use of the humor will cause distraction. In the literature, since there is any qualitative study about the influence of the school administrators' humor in school management encountered, in this study, it was aimed to determine the effect of humor in school management according to the school principals. Also in this research, it was tried to determine the positive and negative aspects of humor use according to the school principals.

Method

This research, which examines the opinions of school administrators about the influence of humor in school management, was conducted by qualitative research method. A phenomenological approach has been chosen in accordance with the research subject. Participants of this study are school administrators working in primary, secondary and high schools in a district of Ankara province named Mamak. These administrators are convenient and volunteer samples at the same time. The interview form has been applied to the 15 school administrators working in the determined schools. Administrators who participate in the interview are coded with Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, ..., Y15 codes in the framework of the research ethics. Nine of the participants are primary school administrators, three are middle school administrators, and three are high school administrators. The seniority of six of the administrators are between 10 and 15 years, while the three of them are between 5 and 10 years, and the six administrators are between 0 and 5 years.

The data were collected with open-ended interview questions. While interview questions were being prepared, questions were asked to identify the type of humor the participants had and the influence of the humor on the school management, and presented to experts. The interview form was prepared and implemented after the expert opinion. The obtained data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques.

Results, Discussion and Conclusion

School administrators who participated in this research have attributed a positive attitude to the humor. The majority of administrators have defined humor as intelligence, creativity and charity. Some administrators have defined humor as jokes, pictures and cartoons that make you laugh. Two of the managers have defined humor as entertainment, laughter and smile. It has similarities with Erözkan's (2009) point of view that humor includes laughing, entertaining, and destructive.

Participant school administrators use affiliative humor to improve relationships or reinforce communication, soften the environment, solve a problem, or have fun. Some administrators do not use the Self-Improvement Humor Style in stressful and negative situations, and some administrators, on the contrary, use the Self-Enhancement Humor style in some stressful and negative situations to soften the environment and calm themselves. School administrators with Aggressive Humor Style said that they used aggressive humor according to the degree of sincerity with the person who made mistakes in such a friendly environment, they tried not to renovate, and almost one third of them said that they never use it. In the literature, it has already been pointed out that caution should be taken in this regard and sensitivity should be given not to be hurtful and degrading. Other than two of the school administrators who have a Self-Defeating Humor Style have stated that they widely use this humor style. It can be said that the affiliative humor style is used relatively more than the others, and the least used is aggressive humor style. In the study of Yilmaz (2011) administrators stated that their humor style is closer to affiliative humor style.

It can be said when the positive and negative humor styles of the school administrators are grouped that the school administrators in this research used more positive humor styles. Kara (2014) also found that managers use more harmonious / positive humor styles compared to inharmonious / negative humor styles in his work of classifying humor styles. It was concluded that the majority of school administrators who participated in the research had both a positive humor style and a negative humor style.

According to the school administrators, the positive effects of humor in administration; to increase motivation and productivity with humor, to soften the environment in stressful situations, to disperse anger and distress, to increase communication, to facilitate narration of difficulties and to solve problems more easily. Hurren (2006, 2008) states that humor has a positive effect on teachers' job satisfaction; while Özdemir, Sezgin, Kaya, and Receptoğlu (2011) have found that teachers who have a positive humor style are using more healthy ways in coping with stress. Receptoğlu and Özdemir (2012) also point out that there is a positive and positive link between school managers' humor styles and teaching leadership behaviors. Receptoğlu and Özdemir (2012) also point out that there is a positive significant correlation between school administrators' humor styles and teaching leadership behaviors. Parallel to our findings, Berk (2001) also showed that while reducing, anxiety, tension, stress, depression and loneliness; humor reinforces self-esteem, hope, and energy, and creating a feeling of empowerment and control.

According to the school administrators, using humor in administration have these negative effects; misunderstandings, the possibility of diminishing administrator's authority and reputation and resulting in indiscipline, may cause to humiliate and hurt the employees, the concern that there would be a perception that the administrator does not take his job seriously, s/he is uninformed and inadequate. It has been found that administrators do not use negative humor because they can lead to misunderstandings. Also, it has been found that humor is not used in sensitive subjects such as race, faith, sect, etc. because it is inconvenient. Administrators who use humor should be very careful, and it would be more effective to use humor without hurting their own personality or the personality of the opponent. As suggested by Öner (2012), since humor will vary according to environmental conditions and social conditions while using humor; timing, perception, content measures and how being perceived from the perspective of the other side needs to be considered.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa: 98-106



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 2

Page: 98-106

İki Farklı Düzeltici Geri Bildirim Türünün İngilizce
Öğretiminde Öğrencilerin Yazma Becerileri
Üzerindeki Etkisi

The Effect of Two Different Types of Corrective
Feedback on EFL Students' Writing

Nalan ERÇİN

Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, nalan.ercin@kocaeli.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
18 Kasım 2018

Düzeltilme Tarihi
07 Aralık 2018

Kabul Tarihi
07 Aralık 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Ercin, N. (2018). İki farklı düzeltici geri bildirim türünün İngilizce öğretiminde öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 98-106. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Bu çalışma, Kocaeli Üniversitesi İngilizce hazırlık biriminde bir sınıfta öğrencilerden iki farklı grup oluşturularak yazma becerilerini geliştirmede öğrenciye verilen iki farklı düzeltici geri bildirim etkisinin kıyaslamasını hedeflemektedir. Öğrencilerin, yazma becerilerinin gelişimini daha iyi takip edebilmek adına, veri toplama aracı olarak süreç odaklı yazma metodu kullanılmıştır. Bu çalışmada, metodun basamakları Taslak 1, Taslak 2, Taslak 3 şeklindedir. Öğrencilerin, bu taslaklarına iki farklı düzeltici geribildirim verilmiştir. Geri bildirimlerden biri direkt düzeltmeyi esas alırken; diğeri, öğrencilerin kendilerine verilen Düzeltme Tablosu Sembollerinden yola çıkarak, yanlışları üzerinde düşünerek dolaylı yoldan bulmalarını amaçlamıştır. Standart bir sınıfta, haftalık İngilizce yazma becerisini geliştirme dersi toplam 4 saattir. Araştırma verileri 6 hafta boyunca haftada 4 saat olan yazma becerilerini geliştirme dersi olan 30 yetişkin öğrencinin hem ders içi hem ders dışı yazdığı paragraflar aracılığıyla toplanmıştır. Verilen konular, kullanılan kitaptaki konular ile paraleldir. Örnek yapılar ve konu ile ilgili kelime çalışmaları ders saati içerisinde yapılmıştır. Öğrencilerin ilk taslaklarına çeşitli düzeltici geribildirimler uygulandıktan sonra kendilerine düzeltilmesi için verilen ikinci taslaklarını eposta olarak göndermişlerdir ve elde edilen veriler her iki grupta da ikinci taslaklarında hata oranının azaldığını göstermiştir. Bir hafta arayla hem kontrol hem deney grubu ile üçüncü taslak oluşturmak için benzer bir çalışma yapılmıştır. Elde edilen verilerde öğrencilerin hatasız cümle oranının üçüncü taslaklarında, ikinci taslaklarına göre azaldığı gözlemlenmiştir. İki farklı düzeltici geribildirimden, dolaylı geribildirim daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Doğrudan geribildirim, Dolaylı geribildirim, Geribildirim, Türk öğrenciler, Yazma becerisi

ABSTRACT

The present study aims to compare the effectiveness of two different types of corrective feedback: implicit and explicit through learners' process writing. Process writing is a method which includes drafts to observe students' improvement with the help of the following drafts. In this study, the sequence of drafts is like that: D1, D2 and D3. The research is conducted with 30 Turkish elementary level students from the preparatory school at Kocaeli University. The writing subjects are chosen in harmony with the subjects in the coursebook. This treatment lasts 4 hours in school and continues for students after school for 6 weeks. Students were expected to submit their second draft via email. The students are evenly divided into two groups. While the students in control group receive the correction on their draft 1 and 2 explicitly such as direct correction; the students in the treatment group are expected to infer their errors on their own from the symbols in the correction symbols chart given them beforehand. The data obtained from the second drafts given for the correction to the students after applying various corrective feedback to the students' initial drafts show that the error rate decreases in the second drafts in both groups. A similar treatment standing as Draft 3 is conducted both with the control and experimental groups after a week later. The data obtained show that there is a decrease in the error free clauses rate in the third draft when compared to the students' second draft. Out of two different types of corrective feedback, the implicit feedback is slightly more effective.

Keywords: Corrective feedback, Explicit feedback, Implicit corrective feedback, Turkish students, Writing skills.

INTRODUCTION

According to Kepner (1991), contrary to the traditional teachers, the recent EFL teachers do not regard correcting L2 students' errors on their writing as a burden; furthermore, they subscribe the view that each error encountered should be corrected for the fear of the fossilization of the errors so EFL teachers tend to correct all mistakes in L2 students writing. Therefore, to keep track of the progress in L2 students writing, process writing instruction suits better than traditional methods in meeting the needs of the modern information society (Jia, 2017). Process writing favors the progress of linguistic accuracy and through grammar correction, the accuracy of students' writing can be improved and therefore, process writing is regarded as a way of helping learners to promote communicative effectiveness (Ashwell,2010). In the hope of better supporting learners' independent, error free writing ability, a growing body of practitioners prefers to implement the steps of writing process-generating ideas, organizing, drafting, revising, editing and reviewing into their writing courses (White & Arndt, 1991). Thus, with the help of process writing which enables teachers to keep track of the progress of L2 students' writing, this study was conducted in the one of preparatory classes at Kocaeli University. Two different patterns of corrective feedback were given to foreign language learning students producing a first draft (D1), a second draft (D2), and a final version (D3) of a single topic composition. These corrective feedback patterns are explicit and implicit corrective feedback. The students' writing performance was assessed through the percentage of error-free clauses and the findings of the study were interpreted in the correlation with the number of error free clauses. This research aims to both make a contribution to education practice and evoke creativity in the research of English writing instruction.

BACKGROUND AND REVIEW OF RELATED LITERATURE

Only imposing on students with positive evidence or equipping them with only negative evidence has been hotly debated through the history of SLA. While Behaviorism regarded errors as a dark side of learning process and should be corrected by the instructor without loss of time (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001), Cognitivists considered errors as a natural and indispensable outcome of learning. (Larsen-Freeman, 2000). Nativist's focus was only underlying knowledge of language and saw performance as unpredictable so errors received little interest. (Schwartz, 1993). Interactionist view takes errors seriously and represents the ways of how to deal with errors to SLA world.

It is surely beyond doubt that the studies and their theoretical and empirical findings about error correction have extensively been debated from different perspectives. It can be said that there are three mainstream study foci. First one is that evaluation students' papers in terms of students' preferences and reaction to teacher feedback (e.g., Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995a; Hedgcock & Lefkowitz, 1994). Another type of research' s focus has been teachers' response practices (e.g., Cumming, 1995; Zamel, 1985) and a third study focus has been to evaluate the effects of corrective feedback provided by teachers (e.g., Lalande, 1982; Ashwell, 2000). Admittedly, corrective feedback has been one of the essential issues in Second Language Acquisition.

Lightbown and Spada (1999) describe corrective feedback as: "Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive." (p.171-172). While Cathcart & Olsen's (1976) study has shown that learners like to be revised and repaired by their teachers, facing students' errors in language classroom is an inevitable phenomenon for teachers and the source of dilemma exactly starts in this point. To correct or not to correct errors has evoked controversy in SLA. Lightbown and Spada (1990) conducted a study in which the students received corrective feedback and as a result showed greater accuracy in their productive skills. In the conspicuous absence of the proof to the contrary, it seems that error correction is indispensable part of proficiency in language learning (Lee,1995; Bailey and Celce-Murcia 1979).

The debate whether the corrective feedback on L2 writing is beneficial on students' writing or not has been stimulated by Truscott's (1996) claim which is no need for corrective feedback and is also harmful on L2 students writing. As response to Truscott (1996), Ferris (1999) published "The case for grammar correction in L2 writing classes" that has proved that corrective feedback is essential for learners. Furthermore, the study conducted by Cathcart and Olsen (1976) has shown that learners like to be corrected by their teachers. Similarly, Lightbown and Spada (1990)'s study stands as a proof that with the help of corrective feedback, learners attained greater accuracy level.

Types of Corrective Feedback

Russell and Spada (2016) classified corrective feedback depending on the factors that may have an impact on the effectiveness of corrective feedback. Some of them are the type of feedback (implicit or explicit), the amount of feedback, the mode of feedback (oral or written), the source of feedback. When the matter is effectiveness of CF, some dissenting voice arises over CF that Truscott (1996) is one of them. Although much of explicit correction has been operated under the assumption that it would help them advance the accuracy level of the following draft, this attitude would open a Pandora's box of problems. Truscott (1996) argues that this trial is in vain and a waste of time. Furthermore, having a close look the studies conducted by Kepner (1991), Semke (1984) and Sheppard (1992), they found out that CF neither was useful nor stood as a "rule reminder" in students' writing (p.310). Namely, CF is useless in terms of standing as an effective tool to help students to improve their writings. In accordance with his deduction, Truscott (1996) claims that "CF is both ineffective and harmful and should therefore be "abandoned" in his article "The case against grammar correction in L2 writing classes" (p.328).

As a reaction to Truscott (1996), Ferris (2004) published the findings and implications of his empirical study that investigated the effects of type of corrective feedback on 53 adult migrant students by focusing on three types of error (prepositions, the past simple tense, and the definite article) came up with this result: improved accuracy in writing at the end of 12 weeks period. What is more, his findings were satisfying enough to stand strong behind his claim and evaluated Truscott's (1996) arguments as unconvincing and though sounding convincing, Truscott's claim hangs in the air because of the lack of "statistically significant evidence" to underpin his claim (Chandler, 2003, p.290). Furthermore, there is a good number of studies conducted in the search of distinguishing the effectiveness of implicit and explicit corrective feedback on the path of supporting students to improve grammar accuracy (Fathmann and Whalley (1990), Ashwell (2000), Hedgcock, 1998; Lalande, 1982; Robb, Ross, & Shortreed, 1986).

METHODOLOGY

Hotly debated issue between Truscott (1996) and Ferris (2004) has constituted the base of several studies. Both sides have been supported by a variety of empirical studies. Specifically, an increasing number of studies tries to put shed light on whether implicit or explicit corrective feedback is more likely to help students advance the accuracy of their writing (e.g., Ashwell, 2000; Ferris, 1995a, b; Ferris & Hedgcock 1998; Lalande 1982; Robb, Ross, & Shortreed, 1986). However, let alone reaching a consensus on whether corrective feedback is helpful or harmful, the results of these studies whose foci were the implementations of certain types of corrective feedback do not compatible with each other. Namely, while Ashwell (2000) and Semke (1984) concluded that the treatment and the control groups did not show any differences from each other in terms of formal accuracy, the conclusion of the study conducted by Lalande (1982) is that the students in treatment group made fewer errors at the end of the term.

In this study, the copies of drafts and final versions of the students' writing were assessed on the grounds of the formal accuracy by two teachers. These procedures consisted of counting each grammatical, lexical, and mechanical errors that could be encountered in any draft or final version of the drafts and assessing each one for a mean rating for formal accuracy.

A number of studies concerning the value of error has already existed; however, it is equally obvious that further study is required to be carried out 1) on different cultural setting 2) with less advanced students.

Research Questions

This paper aims to answer these questions below;

1. Is there a significant difference between the effects of using correction symbols list and underlining errors on EFL learner's writing accuracy?
2. Is there a meaningful difference between the students' second draft and third draft in terms of formal accuracy?

Participants

The student participants were 30 elementary level students in the same class of EFL preparatory school at Kocaeli University. Their levels were determined by an end-of module test applied after the first term. Therefore, their language proficiency levels were the same; Elementary. In the class there were 30 learners. Age ranged from 18 to 26 but the majority were 18. Eighteen students are male and twelve students are female. Their departments varied such as various kinds of engineering Economy, Math. They were in the same level, elementary. They were volunteer to take part in this small action study as they thought it would be beneficial for their English study.

Process Writing

Process writing is an approach developed by Heald-Taylor (1994) combining writing skills from the beginning in learning language process. Process writing has steps that give a sense to students that making mistakes is a natural phenomenon in learning a new language. In the light of the rationale of the process writing, these steps (first draft, second draft, third draft) were in use. Ashwell (2000) contended that process writing is regarded as a way of helping students to advance the grammatical accuracy and additionally, contribute to communicative effectiveness. In a nutshell, linguistic accuracy is the main issue in process writing.

Implementation

In the implementation of the study, different patterns of feedback were applied to EFL students producing a first (D1), second (D2) and third (D3) draft. In order to collect data in this study, each week, the students were allocated 30 minutes in class to organize and write about a topic related to the topics in the course book (Elementary Speakout, 2015) for their first draft. The class was divided into two and different types of CF were implemented. While the first group received implicit CF (Correction Symbols Chart), the second group's feedback was explicit.

In a detailed explanation, while the teacher corrected all errors explicitly in one group, the teacher used only error correction code in the light of Correction Symbols Chart and this Correction Symbols Chart includes example sentences for each symbol and before it was employed in this study, the teacher and the students discussed the meaning of each symbol. Thus, on the course of the study, the students in the treatment group were expected to negotiate the types of errors they made. The same subject was assigned to both groups in order to attain similar means for formal accuracy for two groups for D1. In the first group, underlining and correction were the major methods employed in this study. The correction symbols charts used for the treatment group. In the light of the correction symbol chart, the treatment group was expected to deduce their errors. For instance, if there was a missing linguistic structure in a sentence, the signal “^” was used. For the control group, for instance, if an auxiliary “be” was missing, a highlighted “be” was added in exactly where the auxiliary “be” was needed.

After D1s were handed back to the students with comments, symbols and pointers for subsequent writing, the students were expected to send their D2 via email to the teacher. -One week after each treatment, the students were assigned to write about the same topics.

Therefore, the copies of remaining drafts and final versions of the students' writing were assessed on the grounds of the formal accuracy by two teachers. In the course of assessment D3, the students' errors were evaluated in the light of the categorization of the errors in D1 and D2 and aimed to detect whether the students showed any progress in their final drafts. These procedures consisted of counting each grammatical, lexical, and mechanical errors that could be encountered in any draft or the final version and assessing each one for a mean rating for formal accuracy. After that, error free clauses were counted in each draft. For six weeks, the percentage ratio of error-free sentences and incorrect sentences were calculated. In case instead of making necessary alterations in the sentences consisting of the errors, the students wanting to write totally different sentences or adding new sentences were informed that their previous drafts would be checked.

FINDINGS

Errors helped learners advance the accuracy of their writing when developing new similar texts. The revised versions of the students' writing were D2 after D1 and D3 after D1. They were compared with the previously recorded errors and the improvements were tracked. The performance was assessed through the percentage of error-free clauses and the findings of the study was interpreted in the line of error free clauses. Suffice it to that, participants were assessed on a quantitative variable. It is namely accuracy performance. This was essentially calculated as the percentage of correct usage of each targeted linguistic form.

Table 1: The averages of the group receiving implicit CF during six weeks

Weeks	Error Free Clauses in First Draft %	Error Free Clauses in Second Draft Implicit CF %	Error Free Clauses in Third Draft Implicit CF %
Week 1	52.77	56.88	54.92
Week 2	62.51	67.02	69.28
Week 3	67.02	72.77	68.21
Week 4	55.48	56.34	58.52
Week 5	61.25	68.90	67.89
Week 6	65.91	66.23	66.07
Total Average	60.82	64.69	64.14

Table 1 shows the accuracy averages for the group who received implicit corrective feedback. Data evaluation indicates that from the first week to the sixth week, the students advanced their linguistic accuracy while the total accuracy of the students varied fairly obviously across the eighteen writing sessions. That is to say, there is a steady progress in terms of the accuracy on the grounds of both across the weeks and between D1 and D2 though a small fall showed itself in D3.

Table 2: The averages of the group receiving explicit CF during six weeks

Weeks	Error Free Clauses in First Draft %	Error Free Clauses in Second Draft Explicit CF %	Error Free Clauses in Third Draft Explicit CF %
Week 1	53.44	57.68	56.92
Week 2	63.72	69.89	64.88
Week 3	58.48	61.45	62.02
Week 4	53.92	54.39	53.92
Week 5	66.03	73.22	72.49
Week 6	65.67	63.11	66.62
Total Average	60.21	63.29	62.80

Table 2 shows the accuracy averages for the group who received explicit corrective feedback. Across the weeks, the progress is steady in that group, too. Except D2, the accuracy rate of this group is behind the group who received the implicit feedback for six weeks.

This study attempted to investigate the effect of two different types of corrective feedback on the writing. Table 1 and 2 represent the mean scores for the groups who received implicit and explicit corrective feedback. It is understood that there is an improvement on both the first two drafts; in treatment group, there is a rise from 60.82 per cent to 64.69 and in control group, from 60.21 to 63.29. The data also revealed that there is a fall at accuracy rate in D3 of both control and treatment group. This fall happens likely because of a week time period between the implementation of D2 and D3. Data evaluations suggest that students who received implicit feedback improved their linguistic accuracy on writing tasks better. However, while the similar studies conducted by Ashwell (2000) and Semke (1984) reveal that these two patterns did not produce fairly different results in terms of formal accuracy, the conclusion drawn from the similar study carried out by Lalande (1982) is that the students using correction code made fewer errors at the end of the semester. To put it plain, Lalande's (1982) study result is compatible with this study result.

DISCUSSION

The aim of this study was to examine the effectiveness of implicit and explicit feedbacks on EFL students writing. Contrary to Truscott's review of research by Kepner (1991), Semke (1984) and Sheppard (1992) asserted that error correction does not significantly contribute to L2 student writing, the findings of the study show that both treatment and control group have made progress across the weeks. On the course of implementation of process writing, the students' D1 were handed back to the students with comments, symbols and pointers for subsequent writing in accordance with the requirements of their own group. The students were expected to send their D2 via email to the teacher. Upon seeing the results of D2, one could quickly jump the deduction that there is a progress in both groups in terms of formal accuracy. However, one week after each treatment, though the students were assigned to write about the same topics, there is a fall in both groups' formal accuracy, especially the control group's formal accuracy rate has fallen dramatically. On the other hand, both groups have shown a great deal progress during the treatment. Across six weeks, the students were predominantly provided with the differences between their errors and the corrections they were given, this may open the doors of noticing that is widely welcomed in the SLA literature because with the help of noticing, uptake and long-term acquisition can take place (Gass, 1997; Schmidt, 1990, 1994).

SUMMARY

In both types of corrective feedback, there are significant differences between the second and third drafts. While in the first drafts, the number of error free clauses are high, in the second drafts, there is a dramatical fall. Lalande (1982) conducted a study having similar results with this study. Lalande (1982) came up with the results indicating that the students who received correction code produced fewer errors at the end of the semester. In this study, comparisons including both treatment and control group showed that implicit feedback helped the students to advance the formal accuracy of their writing more than the control group who received explicit feedback. The findings of the study may offer some useful suggestions for teachers about the type of feedback that will be applied.

Limitations

Based on the findings of the study, further research with a larger number of participants over a longer period of time can be conducted. Due to the small size of participants, the results can, without a doubt, only be regarded as quite tentative. It seems important to mention that overall improvements in the students' compositions between D2 and D3 should not be attributable to overall differences in the amount of feedback received.

REFERENCES

- Ashwell, T. (2000). Patterns of Teacher Response to Students Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Bailey, K., & Celce-Murcia, M. (1979). Classroom skills for ESL teachers. *Teaching English as a second or foreign language*, 315-330.
- Cartcart, R & Olsen, J (1986). Teachers' and students' preferences for correction of classroom errors in J.Fanselow and R. Crymes (eds): *On TESOL 76*
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their compositions. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 57±69). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, A., & Cavalcanti, M. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In : B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 155-177). New York: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1985). Responding to the writing of ESL students. *Highway One* 8, 58-78.
- Egi, T. (2010). Uptake, Modified Output, and Learner Perceptions of Recasts: Learner Responses as Language Awareness. *The Modern Language Journal*, 94, 1-21
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.178-190). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1995a). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal*, 8, 41-62.
- Ferris, D. R. (1995b). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4, 18-22.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D., & Hedgecock, J. S. (1998). *Teaching ESL: Composition, purpose, process and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedgecock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing* 3(2), 141-163
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heald-Taylor, B. G. (1998). Three paradigms of spelling instruction in grades 3 to 6. *The Reading Teacher*, 51(5), 404-413.
- Jia, D. (2017). Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research, by Cheung, YL, Ben Said S., & Park, K.(Eds.). (2015). New York, NY: Routledge.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Lalande, J. F. II. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *Foreign Language Annals* 17(2), 109-117.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principals in language teaching*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lee, W. Y. C. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT journal*, 49(4), 323-328.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, an effectiveness. *Modern Language Journal*, 90, 536-556
- Mackey, A., Gass, S. M., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recast responses and red herrings. *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 129-158.
- Schwartz, B. (1993). One explicit and negative evidence affecting and affecting competence and 'linguistic behavior'. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.

- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 8, 361–392.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103–110.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Russel, J., & Spada, N. (2004). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition. *Toronto: University of Toronto*.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmidt, R. (1994). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 206–226.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2015). *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly* 19(1), 79-101.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa: 107-134



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 2

Page: 107-134

**Okul Müdürlerinin Eşitlik ve Hesapverebilirlik
Görüşlerinin İncelenmesi**

**Examination of Equality and Accountability Opinions
of School Principals**

Münevver ÇETİN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, mcetin@marmara.edu.tr

Mesut DEMİRBİLEK

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, demirbilekmesut@gmail.com

Bu çalışma 1-4 Kasım 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
<i>04 Aralık 2018</i>	<i>15 Aralık 2018</i>	<i>17 Aralık 2018</i>

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Çetin, M., & Demirbilek, M. (2018). Okul Müdürlerinin eşitlik ve hesapverebilirlik görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 107-134. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin eşitlik ve hesapverebilirlik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş olan bu çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme yoluyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ili Çekmeköy, Sancaktepe, Ümraniye, Kartal ilçelerinde bulunan farklı okul türlerinde görev yapan 15 okul müdürü ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak temalar altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin büyük çoğunluğu üst yönetim kademelerine, öğrenci velilerine ve öğretmenlere çeşitli ortamlarda ve çeşitli yöntemlerle hesap vermektedirler. Bununla birlikte okul müdürlerinin büyük çoğunluğu mali, akademik başarı ve eğitim öğretim alanında hesap verdiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, üst yönetim kademelerinin hesap vermemesinin, çeşitli şikâyet hatlarının, mevzuat ve yönetmeliklerin yetersiz olmasının, okulların mali durumlarının farklı olmasının hesap vermede eşitsizliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap vermesinin, okulların çevre şartlarının farklı olmasının, fiziki donanımsal yetersizliklerin, öğretmen niteliği ve performansındaki farklılıkların okul ve okul yönetimi açısından hesap vermede eşitsizlik yarattığını belirtmişlerdir. Türkiye bağlamında denetimsel süreçlerin yoğun ve katı uygulanması, hiyerarşik düzenlemelerin ve anlayışların baskın olması sebebiyle daha çok üst yönetim birimlerine hesap verilmesi, ülkemiz açısından yapısal ve kültürel sürecin hesapverebilirliğe yansımaları olarak düşünülebilir. Bununla birlikte okulların çevre şartlarının, veli-öğrenci sosyo ekonomik durumlarının, okulların fiziksel, donanımsal, mali ve personel özellikleri, nitelikleri, farklılıkları ve eksikliklerinin hesapverebilirlikte dikkate alınmaması da eğitim kurumlarının adaletli bir çerçevede hesap vermelerini zorlaştırmaktadır. Bu doğrultuda ülkemiz eğitim sistemi açısından eşitlik temelinde bir hesapverebilirlik mevzuat alt yapısının oluşturulması yararlı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde eşitlik, Hesapverebilirlik, Okul müdürleri.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of equality and accountability of school principals in public schools. The data of this study, which was carried out with a phenomenological design from qualitative research methods, was obtained using a semi-structured interview form through face-to-face interview. Within the scope of the research, 15 school principals working in different school types in the provinces of Çekmeköy, Sancaktepe, Ümraniye and Kartal in Istanbul were interviewed. The data obtained as a result of the interviews were coded in the direction of qualitative research methods and collected under the themes and subjected to content analysis. According to research findings, it has been determined that the vast majority of the school principals account for the senior management levels, the student and the parents and teachers in various environment and in various ways. However, it has been determined that the vast majority of school principals account for financial, academic achievement, and education and training. It has also been found out that, according to the opinions of school principals, senior management levels do not account; various complaint lines, legislation and regulations are insufficient; the financial situation of schools is different, only school administrators and teachers have to account; schools have different environmental conditions, physical deficiencies, teacher quality and performance, socio-economic conditions of families and students; accountability turns into punishment. According to the school principals, all those factors create inequality in terms of accountability. Because of the intensive and strict implementation of supervisory processes in the context of our country, hierarchical arrangements and understanding are predominant, giving more account to top management units can be considered as a reflection of the structural and cultural process accountability in terms of our country. In this respect, it will be useful to establish an accountability legislation sub-structure on the basis of equality in terms of our country's education system.

Keywords: Accountability, Equality in education, School principals.

GİRİŞ

Hesapverebilirlik etik bir kavram olup doğru davranışla ilgilidir, kişi ve kuruluşların diğer kişi ve kuruluşlara karşı yaptıkları eylemlerin sorumlulukları ile ilgilidir. Bovens (2005)'e göre hesapverebilirlik, kişinin yürüttüğü işleri veya davranışları başka bazı önemli kişilere haklı çıkarmak ve açıklama zorunluluğu hissettiği sosyal bir ilişkidir (akt. Levitt, Janta ve Wegrich, 2008, s.2). Bir başka deyişle hesapverebilirlik, işin, üzerinde mutabık kalınan kurallara ve standartlara uygun olarak gerçekleştirildiğini göstermek veya performans sonuçları hakkında doğru ve düzenli bir şekilde rapor vermek yükümlülüğüdür (OECD, 2010, s.15). Hesapverebilirlik, aktörlerin sorumluluklarını yerine getirmesine ve hedeflere ulaşmasına yardımcı olmayı amaçlayan bir süreçtir. Bireyler veya kurumlar yasal, siyasi, sosyal veya ahlaki gerekçeler temelinde açıkça tanımlanmış sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini açıklamakla yükümlüdürler (UNESCO, 2017, s.12). Kamu tarafından yönetilen hizmetlerde, örgütsel veya bürokratik hesap verebilirlik, en yaygın görülen hesapverebilirlik biçimidir. Üst düzey yöneticiler tarafından hiyerarşik ilişkiler yoluyla uygulanan organizasyonel hesap verebilirlik, kamu hizmeti hedefleri de dâhil olmak üzere bazı açık kural veya standartlara uyum sağlamak zorundadır (Levitt, Janta ve Wegrich, 2008, s.8-9). Türkiye'de de özellikle 9. Kalkınma planı doğrultusunda belirlenen vizyon doğrultusunda temel ilkelerden biri olarak kamusal hizmet sunumunda; şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, verimlilik ve vatandaş memnuniyeti esas alınmış ve bu doğrultuda hedefler belirlenmiştir. Yine kamu harcamalarında etkinliği, şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırmayı amaçlayan 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi Ve Kontrol Kanunu hayata geçirilmiştir (DPT, 2006, s.3).

Eğitimde eşitlik, her çocuğun okullara eşit erişimi olması, her bir çocuk için eşit fonların harcanması gerektiği ve çeşitli faktörlerin (sınıf, ırk, cinsiyet veya dini köken gibi) herhangi bir eşitsiz sonucun açıklanmasında etkili olmaması ya da her çocuğun eşit düzeyde eğitim başarısına sahip olması anlamına gelmektedir. Eğitimde eşitliğe önem vermenin nedenleri konusunda iki gerçek vardır. Birincisi, eğitim, karmaşık bir kaynak setini kullanmaya dayanan ve öğrencinin eğitime yatkın olup olmamasına bakılmaksızın bu kaynakları avantajlı kılmaya zorlayan toplumsal olarak yapılandırılmış bir süreçtir. İkincisi ise eğitimin emek piyasası ve diğer rekabetler bağlamında araçsal olarak değerli olmasıdır (Brighouse, 2014, s.785-786). OECD ülkeleri arasında en yüksek performans gösteren eğitim sistemleri, kaliteyi eşitlik ile birleştiren eğitim sistemleridir. OECD ülkelerinde her beş öğrenciden biri bugünün toplumlarındaki fonksiyonlar için temel asgari beceri düzeyine ulaşamamaktadır. Düşük sosyoekonomik geçmişten gelen öğrencilerin kişisel ve sosyal koşulları, onların eğitimsel potansiyellerini başarmada iki kat daha fazla düşük performansa sahip olma olasılığını arttırmaktadır. Dezavantajlı öğrencilere daha yüksek oranlarda sahip olan okullar, eğitim sistemlerini bir bütün olarak etkileyen, performansı düşürecek zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Okul liderleri ve öğretmenler ve okul çevresi sıklıkla en dezavantajlı öğrenciler için kaliteli bir öğrenim deneyimi sunmadığı için, performansı düşük dezavantajlı okullar, genellikle iç kapasiteyi kullanamamakta veya gelişim desteğinden yoksun kalmaktadırlar (OECD, 2012, 9-12). Isbister (2001), sosyal adaletin önemli bir bileşenin eşitlik olduğunu vurgulamıştır. Eşitlik, sosyal adaletin merkezinde; kaynaklara eşit erişim, insanlara arzulanan hedeflerini gerçekleştirmek için eşit fırsatlar sağlar (akt. Knoepfel, First, Sala ve Ordu, 2014, s. 814)

Adaletsiz politikalar, programlar, uygulamalar ya da durumlar, eğitim performansında, sonuçlarda eşitliğin azalmasına katkıda bulunduğu çeşitli durumlar vardır. Bunlar; (1) toplumsal eşitsizlik, (2) sosyo ekonomik eşitsizlik, (3) kültürel eşitsizlik, (4) ailesel eşitsizlik, (5) programdan kaynaklı eşitsizlik, (6) personel istihdamında eşitsizlik, (7) öğretimsel eşitsizlik, (8) değerlendirme eşitsizliği ve (9) dilsel eşitsizliktir (The Glossary of Education Reform, 2018). Eğitimde kaydedilen güçlü ilerlemelere rağmen birçok dünya ülkesinde eğitimin küresel hedeflerine ulaşmasını engelleyen çeşitli eşitsizlikler bulunmaktadır. Örneğin Sahra-altı Afrika'da birkaç yıl sonra çocuklar okuyamamakta, Çin'de cinsiyet ayrımının üzerine bir de sınav baskısının olması, Almanya'da istihdam üzerine eğitime aşırı odaklanması, Pakistan'da yerinden yönetimin,

yetersiz finansmana sahip kırsal okullarda zorluklar yaratması, Paraguay'da düşük kaliteli özel üniversitelerin hızla artması, özellikle Suriye başta olmak üzere mülteci çocukların şiddetli bir şekilde sınırlanan eğitim fırsatları ve zorlukları bunlardan birkaçıdır. Bu nedenle eğitim zorluklarıyla karşı karşıya kalan kamuoyu, kimlerin sorumlu olduğunu bilmek ister ve politika yapıcılar da bu nedenle acil çözüm ararlar. Sistemler başarısız olduğunda, insanlar birisinin sorumlu tutulmasını ve düzeltici önlemlerin alınmasını sağlayacak mekanizmaların kurulmasını istemektedirler (UNESCO, 2017, s.12).

Hesapverebilirlik, sınıfta, içerikler etrafında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerle başlar. Hesapverebilirlik disiplini, okulların otoritesini ve meşruluğunu, ayrıca kamu kurumları olarak onlara olan güveni güçlendirebilir veya otoritelerini, meşruiyetlerini ve güvenlerini bozabilir ve zayıflatabilir (Elmore, 2003, s.27). Okullarda yetki ve sorumluluk sınırları okulun içinde yer alırken, hesapverebilirlik, okul müdürlerinin beklentileri ayarlaması ve rapor etmesi gerektiği dış etkenleri içermektedir (Milligan, 2015' den akt. Grinshtain, Gibton, 2018, s.4). Okul liderleri, resmi hesap verebilirlik rejimlerinin ötesine geçen sorumluluklara sahiptir. Bu sorumluluklar, misyon ifadelerinde, stratejik planlarda, müfredat ve pedagoji programlarında ifade edilen değerlerin, felsefelerin ve ilkelerin okul uygulamalarının günlük gerçekliğinde sahnelenmesini sağlamaktadır. Okul liderlerinin, yaptıkları iş itibarıyla daha riskli sonuçları olması ve daha fazla performans odaklı olmaları gerektiğinden, sosyal adalet ve eşitlik gibi ilke ve değerlere katılım fırsatları azalmaktadır (Perry, William, 2007, s.40). Ball (2016), okul müdürlerinin daha çok idari işlere zaman ayırmaları nedeniyle bürokratik hesapverebilirlik üzerinde yoğunlaşmak zorunda kaldıklarını ve bu anlamda yapmaları gereken işler ile bürokratik hesapverebilirlik temelli görevler arasında gerilim yaşadıklarını belirtmektedir. Yine teknolojinin gelişimiyle birlikte haftada yedi gün yirmi dört saat okul liderlerine ulaşabilme beklentisi, okul liderlerinin ailelerine ve kendilerine zaman ayırma süresini kısaltmakta ve gerilim yaratmaktadır. Aynı zamanda artan hesapverebilirlik, okul müdürlerinin mesleki becerilerini tamamlama ve artırma beklentilerini de etkilemekte ve bu yönüyle iş yoğunluklarını arttırmaktadır. Yine okul müdürleri, hesapverebilirlik uygulamalarında, resmi politika temelli bileşenlerinin beklentilerini karşılamak ile daha az resmi olan ancak aynı derecede önemli ve değerli olan beklentileri karşılamak arasında kopukluk yaşamaktadırlar. Okul müdürleri, bu farklı hesap verebilirlik biçimlerini yönetmek için birçok öncelikleri değiştirmektedirler (s. 96-102).

Amerika'da The Interstate Leaders Licensure Consortium (Eyaletler Arası Liderler Lisans Konsorsiyumu) (ISLLC) okul müdürlerinin hesapverebilirlik alanlarını ve standartlarını şu şekilde belirlemiştir; (1) okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesi, eklemlenmesi, uygulanması ve yönetimini kolaylaştırmak, (2) öğrencilerin öğrenmesi ve personelin mesleki gelişimi için uygun bir okul kültürünü ve öğretim programını savunmak, oluşturmak ve sürdürmek, (3) güvenli, etkili öğrenme ortamı için organizasyonun, uygulamaların ve kaynakların yönetimini sağlamak, (4) aileler ve toplum üyeleri ile işbirliği yapmak, çeşitli topluluk çıkar ve ihtiyaçlarına cevap vermek ve topluluk kaynaklarını harekete geçirmek, (5) dürüstlük, adalet ve etik bir tavırla hareket etmek, (6) daha büyük siyasi, sosyal, ekonomik, hukuki ve kültürel bağlamı anlamak, etkilemek ve cevap vermek (Normore, 2004, s.69).

Hesapverebilirlik uygulamaları sürecinde okulların sıralanması, performanslarının karşılaştırılması, yaptırımların uygulanması, farklı niteliklere sahip olan okulların aynı koşullarda değerlendirilmesi ve süreç sonunda ödül ve cezalandırmaların olması eğitimciler açısından eşitlik algısının zedelenmesine neden olmaktadır (Mintrop, 2003, s.5-10). Reeves (2004)'e göre birçok eğitimci için hesap verebilirlik kirli bir sözcük haline gelmiştir ve dünyada hemen hemen her okulda hesapverebilirlik, test skorları ayinine dönüşmüştür ve sınıfların, okulların veya sistemlerin ortalamaları olarak rapor edilen test puanlarından öğretmenleri sorumlu tutmanın tek yolu olmuştur (s.6).

Son yıllarda eğitimsel girdi ve süreçlere odaklanmaktan ziyade ölçülebilir çıktılara odaklanılmaktadır. Okullarda odaklanılan unsurun yön değiştirmesi ayrıca kamu okullarının

bazı kritik amaçlarının görmezden gelinmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Örneğin kolayca ulaşılamayan, demokratik toplumda katılımı sağlama, sosyal adaleti sürdürmek ve oluşturmak gibi unsurlar görmezden gelinmektedir. Ayrıca, öğrencilerin nitelikli öğretmenler, kitaplar, yüksek kaliteli eğitim materyalleri, tesisler ve güvenli okullar gibi temel eğitim araçları ve kaynakların göz ardı edilmesi riski ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, politikacılar ve devlet görevlileri, bu gerekli koşulları sağlamaktan sorumlu tutulmalıdır. Okul düzeyinin üstünde kimseler için hesap verme sorumluluğunun bulunmaması son derece eşitsiz bir durum oluşturabilmektedir (Oakes, Blasi ve Rogers, 2005; Soder 2005).

Oakes, Blasi ve Rogers (2005)'e göre hesap verebilirlik sistemi, maalesef diğer aktörlerin rolü çok kritik önemde olsa bile bu aktörlerin hesap verebilmelerine karşı kördür. Öğretmenlere ve müdürlere odaklanan bir hesap verebilirlik, ancak öğretmenlerin ve müdürlerin kaynak kapasitelerinin yüksek seviyeye çıkarılması durumunda uygulanabilir (s. 89-90). Bae (2018)'e göre öğrenci öğrenmesi ile hesapverebilirlik arasındaki boşluğu doldurmanın yolu öğrenmenin farklı perspektiflerini yansıtan çok sayıda ölçüm kullanmaktır. Farklı perspektiflerden yapılacak olan bu çoklu değerlendirmeler, okul kalitesi hakkında paydaşların geçerli sonuçlar elde etmesine yardım edecektir. Bununla birlikte altyapı, bilgi ve teknolojinin (örneğin, veri panoları) kullanımını gerektiren hesap verebilirlik sistemlerini tam olarak uygulamak için gerekli olan beceriler açısından kaynaklara erişim hakkının eşit olduğu varsayılmaktadır, fakat araştırmalar kaynaklara erişimin farklı düzeylerde olmasının hesapverebilirlikte eşitsizlik sorunlarına yol açtığını göstermiştir (akt. Gil ve Kim, 2018, s.1).

Erdağ (2013), okullar üzerindeki bürokrasiden kaynaklı olan performans odaklı hesap verme baskısının, okulların iklimini bozduğunu, yaptırıma yönelik uygulamaların okul yöneticileri ve öğretmenleri rahatsız ettiğini, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul içi paydaşlardan gelen baskıyı ve bu yönde gelebilecek yaptırımları kabul ettiğini fakat okul dışı paydaşlardan gelecek olan baskıyı ise kabullenmediklerini belirtmektedir (s.164-167). Valencia, Valenzuela, Sloan ve Foley (2004)'e göre hesapverebilirlik sistemleri, eşitliğe zarar vermektedir ve ihtiyaç duyulan şeyin üçlü hesapverebilirlik modeli olduğunu iddia etmişlerdir. Bunlar: (1) girdi (kaynakların yeterliliği), (2) süreç (eğitimin kalitesi) ve (3) çıktı (test veya diğer göstergelerle ölçülen öğrenmeler)'dir. Bunlar arasındaki değerlendirmenin odak noktası üçü arasında dağılmalıdır ve diğer ikisi dikkate alınmadan üçünün hiçbirinin kullanılmayacağını belirtmişlerdir (s.36).

Hesapverebilirlik, sadece mali boyutları ön planda olan kurum ve kuruluşların değil aynı zamanda özellikle son yıllarda eğitimin de konusu olmuştur. Temel çıktıları toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek ve bireylere ihtiyaç duydukları becerileri ve ortamı yaratmak olan eğitimin paydaşları, bu anlamda hesap verebilir olmalıdırlar. Ülkemizde okul paydaşlarının ve sorumluluk taşıyan karar vericilerin ve yürütücülerin eğitim ve öğretim süreci ve sonuçları ile ilgili olarak ölçütlere dayalı kanıtlar sunmaları yönünde mevzuatsal çerçeve bulunmamakta, daha çok okulların ve bireylerin insiyatifleri doğrultusunda standartları olmayan bir süreç şeklinde ilerlemektedir. Bu doğrultuda okul bazında karar verici niteliğe sahip olan okul müdürlerinin hesapverebilirlik uygulamaları ile ilgili görüşlerini almak ve eşitlik bağlamında değerlendirmek araştırmamız açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin eşitlik ve hesapverebilirlik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç,

görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.108-109). Çalışma gurubunun çeşitliliğini sağlamak için farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürleri tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, İstanbul İli Anadolu yakasında bulunan Çekmeköy, Sancaktepe, Ümraniye, Kartal ilçelerinde devlete ait farklı okul türlerinde (İlkokul, Ortaokul, Çok Programlı Lise, Meslek Lisesi) görev yapan toplam 15 okul müdürü ile görüşülmüştür. Devlete ait farklı okul türlerine göre çalışma gurubunu oluşturan dağılım şu şekildedir:

Tablo 1: Okul yöneticilerinin demografik özellikleri

Katılımcı Kodu	Okul Türü	Yaş	Yöneticilik Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Öğrenci Mevcudu	Öğretmen Mevcudu
M1	Ortaokul	49	20	Yük. Lisans	1200	50
M2	Mes. Lisesi	41	10	Lisans	860	59
M3	Ortaokul	43	17	Yük. Lisans	1300	55
M4	Mes. Lisesi	40	12	Yük. Lisans	602	34
M5	Mes. Lisesi	53	20	Yük. Lisans	975	80
M6	İlkokul-Ortaokul	42	13	Yük. Lisans	950	35
M7	Mes. Lisesi	39	11	Yük. Lisans	815	45
M8	İlkokul	42	12	Yük. Lisans	690	35
M9	İlkokul	43	20	Yük. Lisans	1750	70
M10	Çok Programlı Lise	52	15	Yük. Lisans	400	27
M11	İlkokul-Ortaokul	54	30	Lisans	2200	98
M12	İmam Hatip Ortaokulu	53	22	Lisans	1000	55
M13	İlkokul	33	3,5	Yük. Lisans	980	45
M14	İlkokul	46	8	Yük. Lisans	1380	57
M15	Ortaokul	44	9	Yük. Lisans	693	42

Tablo 1’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin 3’ü ortaokul, 4’ü meslek lisesi, 4’ü ilkokul, 2’si ilkokul-ortaokul, 1’i çok programlı lise ve 1’i de imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Okul müdürlerinin yaşları 33-54 arasında değişmekte olup büyük çoğunluğu 10 yıl (12/15) ve üzeri yöneticilik kıdemine sahiptir. Eğitim durumlarına bakıldığında ise 3’ü Lisans, 12’si Yüksek Lisans mezunudur; öğrenci mevcutlarına bakıldığında 6’sı 1000 ve üzeri öğrencisi olan okullarda 9’u ise 1000’in altında öğrencisi olan okullarda çalışmaktadır; öğretmen mevcutlarına bakıldığında ise büyük çoğunluğu (11/15) 40 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.74). Bu amaçla araştırmanın içeriğini oluşturan verilerin toplanması amacıyla görüşme tekniği kullanılmış ve veriler, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin eşitlik ve hesapverebilirlik ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla ilgili literatür taranarak hazırlanan ve 7 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ne yapılandırılmış görüşmeler kadar katılımcının hareket özgürlüğü sınırlanır ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar katılımcıya yüksek hareket özgürlüğü sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşme bu iki uç arasında yapılan görüşme türüdür (Karasar, 2012, s.167-168). Görüşme formundaki açık uçlu soruların belirlenen amaca uygun nitelik ve kapsamda olup olmadığını belirlemek amacıyla 2 öğretim üyesinden görüş alınmış ve pilot uygulama yapılarak belirlenen eksiklikler giderilmiştir. Pilot uygulama sonrası elde edilen sonuçların tutarlı olduğu görülmüştür. Görüşme formuna son hali verildikten sonra araştırma kapsamındaki katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin görüşmeler, 2018 Mart-Nisan-Mayıs aylarında yapılmıştır. Görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşme sırasında

katılımcı, görüşme ile ilgili olarak bilgilendirilmiş veri kaybını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir;

1. Okul yöneticisi olarak görevleriniz nelerdir?
2. Okul yöneticisi olarak genellikle kimlere (paydaşlar, kişi, kurum vb.) hesap vermektensiniz?
3. Bu paydaş ve kurumlara genellikle hangi boyut ve alanla ilgili hesap vermektensiniz ve uygulamalarınız nelerdir?
4. Sizce bir eğitim kurumunda kimler hesap vermelidir?
5. Hesap vermede okul yönetimlerinin karşılaştıkları sorunlar, olumsuzluklar var mıdır, bunlar nelerdir?
6. Eğitim iş kolunda hesapverebilirlikle ilgili olarak ne tür uygulamalar, sorunlar eşitsizlik yaratmaktadır, açıklayabilir misiniz?
7. Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatı ve yönetmelikleri bağlamında hesapverebilirlikle ilgili olarak neler düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz?

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve verilere ulaşmaktır. Veriler daha derin bir işleme tabi tutulur. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlendikten sonra yazıya aktarılmış, Nvivo 11.0 programı ile kodlar oluşturulmuş ve görüşler temalar altında analize tabi tutulmuştur. Aynı zamanda analizlerin, bulguların ve alıntılarının ifade edilmesinde görüşülen yöneticilere birer kod numarası verilerek (M1, M2....) açıklamalar yapılmıştır.

BULGULAR

Devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin eşitlik ve hesapverebilirlik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda üç ana tema belirlenmiştir. Bu temalar;

1. Okul müdürlerinin hesap verdikleri kişi ve kurumlar
2. Okul müdürlerinin hesap verdikleri alanlar
3. Hesapverebilirlikte eşitsizlik yaratan durumlar

Okul Müdürlerinin Hesap Verdikleri Kişi ve Kurumlar

Hesap verilen kişi ve kurumlara ilişkin okul müdürlerinin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Hesap verilen kişi ve kurumlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Tema	Kod	f
Hesap verilen kişi ve kurumlar	Üst yönetime	13
	Öğrenci velilerine	13
	Öğretmenlere	11
	Vicdani süreçlerine	6
	Herkese	6
	Öğrencilere	5
	Denetmenlere (müfettişlere)	4

Üst yönetime

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=13), resmi mevzuat çerçevesinde ve çeşitli resmi ortamlarda ve sistemlerle daha çok üst yönetime (ilçe, il mem, bakanlık gibi) hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Benim ilk hesap verebileceğim ilk birim olarak ilçe milli eğitim müdürü vardır. Bunu bakanlığa kadar götürebiliriz. Üst yönetime de hesap verirken de öğrenci devam devamsızlığı, öğrenci başarısı noktasında, veli memnuniyeti noktasında, fiziki anlamda nitelik yönünden iyileştirme, öğretmen performansı noktasında hepsiyle ilgili değişik zamanlarda ve ortamlarda üst yönetime hesap veriyoruz. Talep ediyorlar ya da eğitim denetçileri vasıtasıyla bir şekilde bunlar sorgulanıyor. Biz de istatistik olarak somut bir şekilde göstermek zorundayız işte bu kadardı şu kadar oldu gibi. Değişik şekillerde üst yönetime hesap veriyoruz. Genellikle üst yönetime eğitim bölgesi müdürler kurulu oluyor, müdürler kurulu oluyor bu tür ortamlarda bazen isteniyor istendiği zaman yanımızda götürüyoruz. Hangi alanla ilgili sorguluyorlarsa ya da hangi alanla ilgili istiyorlarsa hangi yönden hesap vermemizi istiyorlarsa götürüp sunuyoruz. Süreç içerisinde de yazılı olarak üst yazılarla hesap veriyoruz” (M7).

“Daha çok hiyerarşik yapımız içerisinde bulunan bağlı bulunduğumuz müdürlük ve bakanlığa hesap veriyoruz. ...bunlar içerisinde daha çok üst kurumlara hesap vermekteyiz. Herhangi bir üst yönetime karşı okulumuzla alakalı dönem dönem raporlar halinde sunuyoruz, müfredata uygun çalışmalar yapıp yapılmadığı özellikle yine herhangi bir şekilde velilerden gelebilecek bir şikâyet durumunda da üst yönetime bu konu ile alakalı gerekli açıklamaları yapıyoruz ve hesap veriyoruz” (M14).

Öğrenci velilerine

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=13), genellikle veli toplantıları, okula aile birliği genel kurulları, tören, bireysel görüşme veya çeşitli şikâyetler üzerinden öğrenci velilerine hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...daha çok veliye hesap veriyoruz. Şuandaki veliler her kusuru okulda, yönetici de veya öğretmende arayan bir çerçevede geliyorlar soruyorlar “niye böyle oldu, şöyle oldu” şeklinde veli gelip bir şey sorduğunda cevap veriyoruz” (M2).

“Günümüzde insanlar eskisi gibi al çocuğumu eti senin kemiği benim demiyorlar artık, biraz daha arayan araştıran sorgulayan bir topluma dönüştük. İnsanlar biraz daha sorguluyorlar. Gittikleri okulda çocukları nasıl bir eğitim alacak, öğretmenleri iyi mi kötümü bu okul ne yapıyor ne gibi faaliyetleri var, öğrencime ne gibi artıları ve katkıları olacak, ortaokula başladığı zaman iyi bir şekilde mi var mı edecek iyi bir donanım alacak mı şeklinde soruyorlar biz de gerekli cevabı vermeye çalışıyoruz. Daha çok velilerle yüz yüze görüşmeler ve birebir görüşmeler yolu ile hesap veriyoruz. Kapımız açık, artık zaten devlet okulları ulaşılmaz gitmeyeyim aman kızar, çekinirim felan değil kapımız her türlü insana her türlü ekonomik yapıda olan insana alt tabaka üst tabaka fark etmez kim olursa olsun gelen kişilere dilimiz döndüğünce gerekli zamanı ayırarak bilgilendirmeye çalışıyoruz. O veliyi yeterince bilgilendiriyoruz, kafasındaki soru işaretlerini gidermeye çalışıyoruz bu 5 dakika 10 dakika hatta 1 saat olduğu durumlar da olabiliyor. Bıkmadan usanmadan anlatıyoruz” (M8).

Öğretmenlere

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=11), başta öğretmenler kurulu ve toplantılar olmak üzere öğretmenlerin beklentilerine uygun bir şekilde çeşitli ortamlarda öğretmenlere hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“En çok öğretmenlerle muhatap olduğumuz için daha çok öğretmenlere hesap veriyoruz. Öğretmenler kurulunda özellikle çok rahat hesap verebilirim” (M6).

“Öğretmenlere de yine öğretmenlerin beklentilerine göre hesap veriyoruz. Öğretmenin beklentisi ve önceliği nedir, eğitim ortamı onun öğretim yapması için uygun mudur hazır bir ders anlatma ortamı var mı, sınıf mevcutları bu şartlara uygun mu, işte ders programı öğretmenin sosyal hayatını da etkilemeyecek şekilde planlanmış mı, angarya olacak iş yüküm var mı yok mu, ya da asıl görev alanım dışında yaptırılan iş var mı gibi bu açıdan öğretmenler yaklaşıyor diye düşünüyorum yani beklentilerine göre hesap veriyoruz bizlerde. Öğretmen bize sorabilir işte siz başarı bekliyorsunuz ama bize sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmadınız, bizden bu başarıyı nasıl istersiniz gibi hesap sormaya dayalı sorular sorabiliyor. Genellikle

öğretmenler kurulunda mevcut durum şartlar ve imkânlar öğretmenlere sunulur ve anlatılır” (M7).

Kendi vicdani süreçlerine

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=6), dürüstlüğü ve vicdani olmanın hesap vermede çok önemli olduğunu ve kendi içsel, vicdani süreçlerine hesap verdiklerini ve bu durumun daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Resmi formatın dışında vicdani durumun olması lazım. Dolayısıyla çok yönlü bir şey var. Genel olarak şu, gece yattığımızda huzurlu bir şekilde yatabiliyor musun, yani dürüstlük veya yalnız başına kaldığınız zaman ne yaptığınız önemlidir. Herkesin vicdani olarak hesap vermesi lazım. Dürüstlük çok önemli. Bu temel etik davranışlar olduğu zaman ötekiler zaten çok hafif kalabiliyor yani mevzuat kısmı” (M10).

“Ben kendi yönetimim açısından hesap verebilir bir noktaya gelmedim daha doğrusu sorgulanmadım. Ama vicdanen kendimizi sorguluyoruz, ya da bir hesap veriyoruz. Yani bir mesai kavramımız var en azından ya da bir yönetim işi sergiliyorsunuz çalışanlarınız farklı düşünceden farklı cinsiyetten bir çok farklılığı olan insanlar var bu noktada hesapverebilirlik benim açımda ne olması gerekir noktasında herkese adil olmam gerektiği noktasında hesap vermem gerektiğini kendimde bir yük olarak hissediyorum ve hep o noktada durmaya çalışıyorum. Eğer herkese eşit mesafede yaklaşmıyorsam yöneticilik yapmamın bir anlamı yok bana göre. Çünkü bi bu makamlarda emanetçiyiz. Belli standartlara belli mevzuatı kabul ederek geldik kendi dünya görüşümüze göre bulunduğumuz kültüre topluma göre yorumlamak etik değil, o yüzden adalet duygusu kendi kapasiteme algıma göre hesap vermek beni en çok bu noktadan ilgilendiriyor. Vicdani olarak hesap vermek en başta gelmeli bir okul yöneticisi için. Bu işin karakteri ile ilgili bir şeyler söylemek gerekirse vicdan bu işin olmazsa olmasıdır. Vicdani olmayan çok yetersiz bir insanın elinde yönetim işi çok iyi olmayan sonuçlara sebep olabilir” (M3).

Herkes

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=6), herkese hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Mesela ben şunu söyleyeyim yaklaşık 8 ay oldu buraya atanalı mahallenin muhtarı, din görevlisi, stk’lar yine mahallemizin esnafları ben bunlara da bir anlamda bahsettiğimiz kategoriye dahil edebilirim zaman zaman görüşmelerimiz oluyor birbirimizi aydınlatacağımız zamanlar oluyor veya bir çok stk mensubu arkadaşım bölgede davet edip birlikte fikir alışverişi yapabiliyoruz okulda ne gibi çalışmalar yapabileceğimiz ile ilgili. Bunları da işin içine dahil ediyoruz” (M13).

“Bir okul yöneticisi olarak iç ve dış tüm paydaşlara da hesap vermekteyim. Bu 5. Sınıfta okuyan öğrencim de olabilir, veli, öğretmenim, üstlerim de olabilir” (M15).

Öğrencilere

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=5), çeşitli ortamlarda öğrencilere hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...son olarak da öğrencilerimize hesap veriyoruz. Öğrencilere de yapılan etkinlikler anlatılır, bu konudaki durumumuzun ne aşamada olduğu takip edilir. Yani biz etkinlikler yapıyoruz, bunun öğrencilere yansımaları nedir bunu ne derecede başarmışız öğrencilere ne derecede yansımaları olduğunu öğrencilerle paylaşıyoruz, öğrencilere temizlik sağlık konusunda ve akademik anlamda uzman davet ediyoruz. Konunun uzmanı olarak öğrencilere bilgiler veriliyor. Diyoruz ki bakın bizim çalışma alanımız bu, bu konuda sizinle bu şekilde bir çalışma alanı içerisinde olacağız ve öğrenciler çok da mutlular. Mesela öğrenciler diyorlar ki kantindeki kalite düşük ya da fiyatlar yüksek ya da servisler de sıkıntı var bizler de onlardan aldığımız dönütlere göre ilgili yerlerden yazılı olarak hesap soruyoruz” (M5).

“Öğrencilerden ise genellikle çok bilmiş ve farklı düşünce yapısında olan öğrenciler oluyor ve bana gelip örneğin bir şeyi yasakladığımda(havaların ısınmasıyla top oynamayı yasaklamak gibi) ve açıklamasını yapmadığımda çocuklar gelip “hocam neden yasak” dediklerinde ben

de hatamı anlıyorum ve törende çocuklara durumu açıklıyorum. Böyle bir hesap verme durumu yaşadım. Bir de ben aylık olarak sınıf temsilcilerini çağırarak okul aile birliği ile samimi bir ortamda orda sınıf temsilcilerinin merak ettiği veya öğrenmek istediği konular üzerine toplantılar yaparız” (M6).

Denetmenlere (Müfettişlere)

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=4), denetimden görevli müfettişlere hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“.....bir de bakanlık müfettişlerine hesap verme zorunluluğumuz var, genellikle bize her yıl müfettiş gelir bir yıl idareyi bir yıl okulu denetler, müfettiş geldiğinde onların belirlediği konular var ve bu konularla ilgili belgelerin tamamını bizden isterler, tuttuğumuz dosyaların tümü” (M11).

“Bazı müfettişler var mesela mevzuatı pek bilmiyorlar hâlbuki ki mevzuatı en iyi takip etmesi gereken insanlar, yıllar önceki mevzuatta kalmış şeyleri müfettişler gelip bize soruyorlar, işte şunu yaptın mı şöyle yaptın mı dediği anda o zaman bizde hesap verme anlamında gelişigüzel cevaplar veriyoruz, sadece onun gönlü olsun diye” (M6).

Okul Müdürlerinin Hesap Verdikleri Alanlar

Hesap verilen alana ilişkin okul müdürlerinin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3: Hesap verilen alana ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Tema	Kod	f
Hesap verilen alan	Mali	12
	Akademik başarı	7
	Eğitim-öğretim	6
	Sosyal faaliyetler	3
	Her alanda	3
	Okulun iç disiplini	2
	Kayıtlar	2
	Güvenlik	1
	Okul işleyişi	1

Mali

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=12), mali alanda hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Düzenli olarak velilerden ve çeşitli gelirlerden elde edilen bağışları velilerimize duyuruyoruz. Okul aile birliğinin toplantılarında velilerle paylaşıyoruz, işte sizden gelen paralar şudur ve yahuatta çeşitli etkinliklerden elde ettiğimiz paralar şunlardır şu kadar gelirimiz oldu. Yaptığımız her şey denetime açık, daha çok ise parasal yani ekonomik kısım. Parasal kısmı şeffaf tutmamız gerekiyor. Bunları denetime sunduğumuzda gelir gider eşit olması gerekiyor, hiçbir kayıp olmadan her şeyin kayda dayalı olması gerekiyor” (M11).

“Aynı zamanda bu yapılan çalışmalarla ilgili de gerek okul web sayfamızdan gerekse okulumuzun ilan panolarından velilerimize, öğrencilerimize mali durumlarımızla ve başarılarımızla ilgili bilgiler veriyoruz. Genellikle mali durum ile ilgili hesap veriyoruz. Üstlerimize, okul aile birliği harcamalarının usulüne uygun yapıp yapılmadığı, ödeneklerin usulüne uygun ödenip ödenmediği gibi konularda hesap vermekteyiz. Aile birliklerinin hesaplarını yılda bir komisyon aracılığıyla denetliyorlar. Resmi yazı ile her ay kullandığımız ödenekleri ayda bir bildiriyoruz” (M4).

Akademik başarı

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=7), okulun ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okullarda esas hesap verilen nokta başarı ve aldığımız öğrencileri hangi düzeye getirdiğimiz noktasındadır”(M5).

“Eğer benim okulum başarılı ise en iyi şekilde mutlu bir şekilde hayatımı idame ettiriyorum eğer bulunduğum okulda başarıyı elde edemiyorsam zaten bunun hesabını veli geliyor bizden çatır çatır hesabını soruyor. Yine zaman zaman devamlı veliler gelir ve biz çocukların eğer istenilen seviyeye gelmemişse bunu araştırmak zorundayız çünkü veli soruyor. Veliler daha çok çocuklarının başarılı olmasını isterler, işte ders konusunda eksik var mı ya da bazı derslerde öğretmen rapor aldığında veli gelip bunu soruyor işte çocuğumun dersleri neden boş geçiyor diye. Biz de açıklamasını yapıyoruz kendisine.”(M12).

Eğitim-öğretim

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=6), eğitim-öğretim ve öğrenci işleri ile ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Birinci önceliğimiz eğitim-öğretim, sadece mali anlamda değil eğitim alanında da sık sık veli toplantılarıyla da hem sınıf bazında hem de genel anlamdaki veli toplantılarında çocukların eğitim öğretileriyle ilgili velileri bilgilendirmek hatta çocukları bilgilendirmek durumundayız” (M1).

“...eğitim öğretimin gidişatıyla ilgili hesap verilir, daha çok okulun eğitim öğretim işleyişi konusunda hesap veriyoruz” (M5).

Sosyal faaliyetler

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=3), sosyal faaliyetler ve etkinliklerle ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okulun sportif sosyal faaliyetlerinden tutun, birçok konuda hesap veriyoruz. Stratejik plan bağlamındaki alınan kararlar yapabildiğimiz ölçüde bunların ne kadarının yapılabildiğini ne kadarının yapılamadığını gerekçelerinin neler olduğunu bu anlamda sadece mali anlamda değil aynı zaman sosyal faaliyetler anlamında da veriyoruz” (M1).

“Şöyle bir çabamız var okulla ilgili bir etkinlik yaptığımızda ya da bir hizmet aldığımızda bunu ilan ya da panolarda duyurusu şeklinde toplantılarda paylaşmak şeklinde” (M3).

Her alanda

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=3), her alanda hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kabaca okuldaki her şeyden sorumluyuz. Eğitim işlerden de genel işlerden de kapının kilidinden bacadaki tuğla kadar her şeyden sorumluyuz”(M2).

“Okul müdürü olarak okulun maddi, eğitim, güvenlik öğretim akla gelebilecek bir ilçede ne kadar yönetim ile ilgili işler var ise bir nevi devletin küçük bir modeli olarak değerlendirebiliriz. Yani birçok alanda uğraşyoruz. Okulu düzeni ve disiplin işlemlerinin yürütülmesinden tutun da maddi boyutlardan tutun törenlerin yapılmasına kadar, eğitim-öğretimden tutun da aksak yönlerin düzeltilmesine kadar her türlü boyutuyla güvenliğine kadar arkadaşlarımızla toplantılarda her konuyu değerlendiriyoruz ve her alan da ne eksiklerimiz var ise ortaklaşa çözmeye ve gidermeye çalışıyoruz. Bu anlamda iyi bir hesapverebilirlik olduğunu düşünüyorum”(M9).

Okulun iç disiplini

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=2), okulun iç disiplini (öğretmen-öğrenci-veli ve personel ilişkileri) ile ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Velilere daha çok bilgi olarak hesap veriyoruz. Okulun sosyal alandaki çalışmaları ve okulun iç disiplini hakkında(öğretmen-öğrenci veya personel arasındaki ilişki gibi) hesap verme anlamında bilgiler paylaşıyoruz. Öğretmen-Öğrenci sıkıntıları oluyor ve onlarla ilgili velileri bilgilendiriyoruz” (M5).

“genellikle öğretmenlerin velilerle yaşadığı problemler üzerine hesap veriyoruz, bazen de veli-öğretmen veya veli öğrenci sorunlarında aracılık ederek hesap veriyoruz” (M6).

Kayıtlar

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=2), öğrenci kayıtları ile ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Velilere ise daha çok bizde kayıtlar ile ilgili veliler gelir. Çünkü dışarıdan gelip kayıt yaptırmak isteyen çok velimiz var. Daha çok kayıt alımı ile ilgili velilerin hesap vermemizi istediği noktalar oluyor. Üst yönetime ise genellikle kayıtlar ile ilgili hesap veriyoruz” (M6).

“Onun dışında velilerimiz özellikle ilkokullarda öğretmenler arasında tercih yapma konusunda çok istekliler, herhangi bir A öğretmene 80 tane veli öğrencisini vermek istiyor, belli yerlerden birilerini arattırıp baskı kurmaya çalışıyor. İşte burada hesap vermeye ve anlatmaya çalışıyoruz, sistemin böyle olmadığını sayıların eşit olmak zorunda olduğunu kız erkek dengesini gözetmek zorunda olduğumuzu gibi bu konularda son dönemlerde zorlanıyoruz, yani daha çok öğrenci kayıtları ile ilgili velilere hesap veriyoruz” (M14).

Güvenlik

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=1), okul güvenliği ile ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Veli toplantılarında velilere daha çok güvenlik ve başarı noktasında hesap vermekteyiz. Mesela kapıda güvenlik olmadığına güvenlik ile ilgili neden yoktu vs. gibi paylaşımlarda bulunuyorlar”(M4).

Okul işleyişi

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=1), okulun işleyişi ile ilgili hesap verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Üst makamlara hesap verirken genellikle okul işleyişi ile ilgili hesap veriyoruz. Esas olan şey okuldaki işleyiş, sorun olup olmadığı okulun servisleri var okulun kantini var bunların işleyişi konusunda herhangi bir sıkıntı olup olmadığı ile ilgili temel hesap verdiğimiz noktalar bunlar” (M5).

Eğitimde Hesapverebilirlikte Eşitsizlik Yaratan Durumlar

Hesapverebilirlikte eşitsizlik yaratan durumlara ilişkin okul müdürlerinin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Üst birimlerin hesap vermemesi

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=13), üst birimlerin alttaki birimlere hesap vermemesinin eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Nasıl ki biz öğrencilere velilere aile birliğine bu konularda açık ve şeffaf oluyorsak bizim bir üst birimimiz olan ilçe milli eğitim de hem kendi üst birimlerine hem de bizlere hesap verebilir olmalıdır. Bu anlamda eşitsizlik oluşturmaktadır, okullar hesap verirken üst kademeler de hesap verebilmelidir. Ülkemizdeki eğitim kültürü ve demokratik yönetim anlayışından kaynaklanan bir durum var yönetsel anlamda bakış açısı hızla demokratikleştirilmeli ve hesapverebilirlik olmalı ve eşitlik sağlanmalı” (M1).

“Kişi hesap verebilir olması için örneğin atamaya yetkili birisi x kişiyi işte falanca okula idareci veya öğretmen olarak atamış, eğer orda ve o kişide bir arıza meydana gelmişse öncelikle onu atayan kişiyi sorgulamak lazım, ona bak kardeşim sen bu adamı kriterlere uygun olarak atadın m, atadıysan bu neden bu duruma geldi diye hem alttan üste hem de üstten alta sorgulanmalıdır. Üst yönetimlerin de kesinlikle hesap vermesi gerekiyor, onlar da insan nihayetinde onların da mutlaka hem altına hem de üste hesap vermesi gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum” (M12).

Şikâyet Hatları

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=12), Alo 147 gibi şikâyet hatlarının hesap vermede eşitsizlik yarattığını, hesap vermekten ziyade okul yönetimi ve öğretmenlerin gerçek dışı

ithamlara maruz kaldığı şikayet hattına dönüştüğünü ve okullar açısından iş yükü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Şikayet hatlarından gelen şikayetler bizi yoruyor sadece iş yükü oluşturuyor. Bazen öyle oluyor ki birkaç defa yazışmak zorunda kalıyorsunuz. Veli iletişime ve diyaloga girmeden veya birisinden duyduğu bir haberi oralara iletebiliyor. Tabi ki siz bunu delileriyle cevap vermeniz gerekiyor ve bu size iş yükü olarak geliyor. Ama veli gelse böyle böyle bir şey var bunun gerçeklik payı nedir, doğru mudur yanlış mıdır, bunu gelse bize söylese biz kendisine gereken açıklamayı yaparız. Veli, çocuğundan duyduğu şeyleri oralara yazabiliyor, 147, Bimer, Cimer bunlar tabi bizim hesap verebilirliğimizi arttırıyor. Şu ana kadar ayda 3-4 tane geldiği oluyor ve iddiayı somut delillerle cevaplamanız gerekiyor aslında şikâyetçi iddiasını ispatlamak zorunda, veli bir iddiada bulunacaksa o iddiayı veli ispatlamak zorunda, ben olmadığını ispatlamamam gerekiyor. Hukukta da bu var ama biz tersini yapıyoruz biz onun adına ispatlamaya çalışıyoruz” (M11).

“Okul yönetimleri öğretmenlere, üst yönetime ve veliye hesap veriyor doğru mu doğru ve bunu veliler son zamanlarda bir takım kanuni yollarla işte Alo 147, Bimer, Cimer gibi yollarla bunu çok güzel kullanıyorlar. İşte okulda şöyle bir şey oldu, böyle oldu, kaşın üzerinde göz var ya da daha ciddi şeyleri rahatlıkla sorabiliyorlar ama tam tersi okul idarelerinin veya öğretmenin bak ben 147’yi arayayım da şu veli şöyle bir şey yaptı gibi bir şey var mı yok yani. Veli tabi bunu biliyor ve bazen art niyetli olarak da kullanabiliyor açıkçası. Belki bir şey olmuyor ama sonucunda okul yönetimlerinin, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını önemli ölçüde düşürüyor. Böyle bir eşitsizlik var. Veli haklı ya da haksız gücü kendisinde görüyor ve yeri geliyor çok ufak tefek ve çok böyle alakasız bir olayı farklı mecralara taşıyabiliyor. Bu da bizim moral ve motivasyonumuzu azaltıyor” (M8).

Tablo 4: Hesapverebilirlikte eşitsizlik yaratan durumlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Tema	Kod	f
Hesapverebilirlikte eşitsizlik yaratan durumlar	Üst birimlerin hesap vermemesi	13
	Şikâyet hatları	12
	Mevzuat ve yönetmeliklerin yetersizliği	12
	Öğrenci ve velinin hesap vermemesi	11
	Okul yönetimi ve öğretmenlerin daha çok hesap vermesi	11
	Okulun mali kaynak durumu	10
	Çevre şartlarının farklı olması	9
	Öğretmen niteliği ve performansı	8
	Hesap sormaya ve cezalandırmaya dönüşmesi	8
	Ailelerin ve öğrencilerin sosyo ekonomik durumları	7
	Fiziki donanımsal yetersizlikler	6
	Sadece üst yönetimlere hesap verileceği algısı	6
	Yasal dayanaklarının olmaması	4
	Aynı standartlara göre değerlendirmek	4
	Okul türlerinin eşitsizlik yaratması	3
	Hesapverebilirliğin sadece mali olarak düşünülmesi	3
	Sorgulanmaması ve korku	3
	Öğrenci hazırbulunuşluğu farklılıkları	3
	Hesap verenin direnç göstermesi ve isteksizliği	2
	Hesap vermede ayrımcılık yapılması	2
Mevzuatın uygulanmasında farklılıklar ve eksiklikler	2	
Öğrenci ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1	
Öğretmenin öğrenciye ve veliye hesap vermemesi	1	

Mevzuat ve Yönetmeliklerin Yetersizliği

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=12), hesapverebilirlikle ilgili mevzuat ve yönetmeliklerin yetersiz olduğunu, bu anlamda her eğitim kurumunun hangi kriter ve standarda göre hesap vereceğinin bilinmediğini, bu yönüyle mevzuatsal eksikliğin ve muğlaklığın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“MEB’in hesapverebilirlikle ilgili bir durumunun olduğunu düşünmüyorum ben kime hesap vereceğim böyle bir makam yok. Hesapverebilirlikle ilgili bir madde yok. Hesapverebilirlik mali yönden mali yönden zaten hesap veriyor okullar. Ama burası bir eğitim kurumu hesap verme ile ilgili bir mevzuatta bir boşluk var. İstatistiki verileri bazen yayınlıyor MEB, ama bu sadece bilgi vermek hesap vermek anlamına gelmiyor. Ortaöğretim yönetmeliğini baştan sona okudum her sene değişikliklerde oluyor onları da okuyoruz ama bu dediğiniz anlamda bir hesap verme yok” (M2).

“Bunlarla ilgili standartlar ve kriterler belli olmadığı için kime neye göre hesap vereceğimizi tartışma konusu aslında. O yüzden belki de o kriterler net çizilmediği için sadece maddi konularda hesapverebilirlik çok popüler bu anlamda, her işin bir Avrupa ülkelerinde olduğu gibi bir standardı olmalı onunla ilgili kriterlerin belirlenmesi lazım. Ama bizde öyle değil yani kervan yolda düzülür hesabı işliyor. Yani bir standardı veya bir kriteri olmadığı için her okulun bu anlamda eşit bir şekilde hesap vermesi veya eşit düzeyde değerlendirilmesi bir eşitsizlik yaratıyor. Maalesef bizim ülkemizde yapılan işin standartları çerçeveleri belli olmadığı için o işi kontrol etmek sonradan imkânsız hale geliyor. O alandaki ihtiyaç o işin sınırlarını belirlemediğimiz için o işi yönetemediğimiz için o haktan insanların mahrum kalmasına sebebiyet veriyor. Mevzuatta yönetmeliklerde hesapverebilirlik ile ilgili çok fazla bir şey yok. Daha çok okul yönetimlerinin inisiyatifine bırakılmış durumda. Eğitim öğretimle ilgili bir hesapverebilirlik yok. Merkezi sınav ölçümleri veya ölçme değerlendirme sistemiyle ilgili herhangi bir öğretmenin hesapverebilirliği yok. Biz öğrenciler üzerinde geleceğine dair bir takım işler yapıyoruz ama bunu hesabını akademik anlamda hangi süreçlerin ne şekilde yapmamız dair bir standart ve hesapverebilirlik yok. Bunları sorgulayacak ne vakit ne birim ne de kişiler var. MEB’in iş yükü çok olduğundan bu tür konular belki başlık olarak var ama uygulamada altı doldurulamayan bir sürü şey var. Mevzuat olarak sadece ekonomik açıdan kısmen bir hesapverebilirlik var” (M3).

Öğrenci ve velinin hesap vermemesi

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (f=11), okul yönetimi ve öğretmenler hesap verirken öğrencilerin ve velilerin hesap vermediklerini ve bu durumun hesapverebilirlik anlamında eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenci dersten çıkıyor hemen o arada 147’yi arayıp şu falanca öğretmen şu falanca derste bana şöyle davrandı ben bu öğretmenden şikâyetçiyim diyor. Ama falanca öğrenci falanca öğretmene kötü davrandığı zaman ulaşabileceğiniz bir yer yok veya sonuç elde edemiyorsunuz. Veli hesap vermiyor, ulaşamıyorsunuz işim var diyor gelmiyor. Eğitim sadece öğretmenler üzerine kurulu değil aynı şekilde veli ve öğrenciye de hesap sorulmalı, ama kişisel görüşüm kişisel endeksli öğrenci etrafında dönen öğrenci her zaman haklıdır öğretmen her zaman haksızdır profili var maalesef o yüzden yeterince hesap vermiyor hesabı yine biz veriyoruz” (M2).

“Bir eğitim kurumunda öğrenci ve veli dışında herkes hesap verir. Okul müdürü başta olmak üzere öğretmenler ve diğer çalışanlar gerektiğinde iş yüküne göre hesap vermek durumundadır. Ancak, bunların yanında velinin de hesap vermesi gerekir. Çocuğunu takip etmediği için, zararlı alışkanlıklarını fark etmediği ya da önlem almadığı için; sosyal medya kullanımını kontrol etmediği için hesap verecek paydaşlar arasında eğitimci kadar kendisine hesap sorulabilen bir unsur haline getirilmelidir. Verilen hesap öğrenci merkezli ise hem okul hem aile %50’lik payda kendisine düşen yaptırımlardan payını almalıdır” (M15).

Okul yönetimi ve öğretmenlerin daha çok hesap vermesi

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=11), sadece okul yönetimi ve öğretmenlerin hesap verdiklerini, diğer paydaşların çok fazla hesap vermediğini ve bu durumun hesap vermede eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hesapverebilirlik herkes için olmalı. Denetim mutlaka olmalı. Hizmetlisinden okul müdürüne kadar herkes hesap verebilmeli. Okul idareleri daha fazla denetime maruz kalıyor. Öğretmenler de aslında sürekli bir gözlem ve denetim altında. Öğretmen, veliye daha çok hesap verir, öğrencisini her akşam teslim ettiğinde veliyle 10-15 dakika ayaküstünde sürekli öğrencilerle ilgili bilgi aktarıyor, sık sık okula gelip öğrencileriyle ilgili bilgi alıyorlar işte veli görüşmeleri yapıyor. Öğretmen veliye karşı daha çok hesap veriyor. Biz mesela bir yerde

aksaklık olduğunda veli bizim karşımıza çıkar ama veli anne ve baba olarak sürekli öğretmenin karşısında. Ortaokulda biraz azalıyor ama ilkokulda birebir sürekli veli öğretmen görüşmesi oluyor. Whatsapp gurupları var ve velilere öğretmen nerdeyse her akşam hesap veriyor. Teknolojiye ayak uydurularak bu değişkenlik de gösteriliyor. Ama öğretmen daha çok hesap veriyor. Bizim dışımızda gelişen olaylarda sıkıntılar olabiliyor örneğin bir kaza geçirdiğinde çocuk veya dışarıda bir servis kaza yapabilir ve bunun hesabını siz veriyorsunuz ve bunun olumsuzluğunu siz yaşayabiliyorsunuz. Bizim yargımız var ve yargıya taşındığına siz ne kadar haklı olsanız da bazen anlatamayabilirsiniz. 2000 öğrenci ve 100 öğretmen olduğunda her an her yerde bulunamıyorsunuz, okul idareciliği öyle bir şey ki öğrencinin yaptığı hata da öğretmenin yaptığı hata da size gelebilir fatura edilebilir onun için sürekli teyakkuza olmanız gerekiyor. Fark ettiğiniz anda hemen düzeltme yoluna gitmeniz gerekiyor. Biz tabii ki en aza indirmek ve sıfır hata ile götürmek için çabalıyoruz ama çoğu zaman da mümkün olmuyor. Koridorda düşen bir öğrenci bile size geliyor. Hepsine hesap vermek tabii ki zor” (M11).

“Vatandaş 147’ye şikâyette bulunuyor sizi şikâyet eden kişinin kim olduğunu bilmiyorsunuz, veliniz mi değil mi kim olduğu belli değil, ama karşısındaki hedef açık okul müdürü veya öğretmen. Bu tür durumlarda suçlu her zaman öğretmen olarak görülüyor. Hep böyle görüyor veli, bu anlamda velinin eli son yıllarda daha güçlü hatta çocukların elinde zaman zaman öğretmen resmen oynatılıyor. Bazen sesinizi yükseltiyorsunuz insanlık hali. Veli hemen şikâyet ve okul basma hadiseleri oluyor hatta son zamanlarda duyuyoruz öğretmeni vurma gibi durumlar oluyor. Bununla ilgili önlemlerin alınması ve veli öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi lazım, biz son yıllarda bunu kaybettik. Evet, öğretmen hesap vermeli neden çocuğuna düşük not verdi ve benzeri hesap sorabilir veli ama bunun yanında bu işin tek müsebbibi veya en büyük suçlusu öğretmen değil. Bu işin içinde veli de var mesela bizde parçalanmış aileler var çocuğun anne baba ayrı zaten bu çocuklardan başarı beklemeniz nerdeyse imkânsız durumda. Annesinin yanında veya babasının yanında büyük sıkıntılar yaşıyor. Ama tüm bunların suçlusu öğretmenmiş gibi davranılıyor, bazen bürokrasi de böyle bakıyor” (M13).

Okulun mali kaynak durumu

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=10), okulların mali kaynak durumlarının hesap vermede eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Mesela bazı okulların ödenekleri fazla olabilir ama ona göre hesap verirsiniz siz de yani yapacağınız çalışmalar ona göredir. Diğer taraftan maddi anlamda eşitsizlik söz konusu olunca çalıştıracağınız personel sayısı da düşüyor bu da okulun destek hizmet anlamındaki faaliyetlerini düşürüyor. Bu bir eşitsizlik doğuruyor. Maddi imkânları yüksek olan bir okulun koyacağı hedeflerle yapacağı fiziksel ve donanımsal projeler ile bizim koyacağımız hedefler aynı olmayacaktır. Eğer bu durumlar göz önüne alınmaksızın bir değerlendirmeye tabi tutulacaksa bu eşitsizlik doğurur” (M4).

“Mali konulara girmekten asli olan görevlerinizi de yeterince yapamadığımız söyleyebilirim. Bunun nedeni de bildiğinizi üzere okullara ödenek verilmemektedir. Ama okulunda bir şekilde dönmesi gerekiyor bunu yapmak için de gerekli mali kaynakların yaratılması ve üretilmesi gerekiyor. Her ay okulun düzenli olarak giderleri var işte personel giderleri, temizlik giderleri, tamirat tadilat kırık çıkık gibi bir takım çalışmalar yapılıyor. Bunların hepsi temelde mali boyuta çıkıyor. Bir ödenek olmadığı içinde okul yönetimleri bu ödenekleri bulmak zorunda kalıyorlar. Bu da bizim için gerçekten çok fazla zamanımızı alıyor. İşte o ay kaynakları nasıl çıkardığınız veya parayı nasıl bulduğunuz, ödemeleri nasıl gerçekleştirebiliriz sanırım en büyük sorun bu diye düşünüyorum. Veli diyor ki örneğin ben çocuğumu size verdim ve çocuğumun sportif faaliyetlerde ilerlemesini istiyorum ve okul yönetiminin bu yönde alan oluşturmasını istiyorum şeklinde beklenti var ve okulun mali durumu iyi parayı koyuyor bütçesini oluşturuyor ve gerçekleştirebiliyor. Tam tersi diğerinde böyle bir beklenti olduğunda sen diyorsun ki tamam ama benim bütçem yok paraya ihtiyacım var bunu ben nasıl yapacağım. Aslanan mevzuattır. Ama mali durumu iyi olan ve olmayan arasında tabii ki bir eşitsizlik olacaktır. Ama bu okulun suçu değil” (M8).

Çevre şartlarının farklı olması

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=9), okulların çevre şartlarının farklı olmasının okulların ve okul yönetimlerinin hesap vermesinde eşitsizlik yarattığını, okulların bulunduğu konumların farklılığından dolayı hesapverebilirliklerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Her okul aynı fiziksel yapıya veya aynı coğrafi sosyal kültürel ortama ya da aynı performansta öğretmene veya tecrübeye sahip olmayabiliyor. Bu anlamda hesap verebilirlik her kuruma aynı oranda uygulanamayabilir. Daha dezavantajlı bölgelerde dezavantajlı koşullara sahip bir okulla proje okulu olan bir okulu karşılaştırmak sağlıklı sonuçlar vermez. O yüzden her şeyin bağlamında, yerinde, bulunduğu sosyal kültürel ve coğrafi alanında değerlendirmek gerekiyor diye düşünüyorum”(M7).

“Var tabi ki, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre, okullar rahat hizmet etmek istedikleri zaman veya yapmak istedikleri şeyleri çok rahat bir şekilde gerçekleştirmek istedikleri zaman bunu çok rahat bir şekilde paylaşıyor ve paylaşmak istiyor. Ama bu imkânlarla sahip olmayan yerlerde gerçekleştirilemediği için bu noktada da hep yapamadık algısı oluşturmamak için muhtemelen hesapverebilirlikten kaçmalar olabiliyor. Bölgeler açısından yorumlarsam bu bölgelerde okulların ihtiyaçlarının karşılanması çok önemli, zaten alt sistemler ekonomik yapıları oluşturur. Okulların bir fırsat eşitliği içerisinde olmadığını düşünüyorum. Çünkü dediğim gibi okul toplumun aynasıdır, çevresindeki toplumsal yapı nasıl ise okula yansır okul da çevresiyle entegre olmak zorunda ve çevresini memnun etmek zorunda. Çevresinden aykırı bir eğitim içeriği üretilmez. Velileri ile iletişim kurabilecek okuryazarlık dili önemli ve bölgeden bölgeye değişir, bu bir fırsat eşitsizliğidir, belli bölgelerde çok iyi okullar veya çok iyi eğitim kadrosu olmasına rağmen okulun sosyo-ekonomik çevresinden dolayı hedeflediklerinin büyük bir kısmını yapamayan okullar var”(M14).

Öğretmen niteliği ve performansı

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=8), okulların öğretmen niteliklerinin ve öğretmen performansının hesap vermede eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmen arkadaşlar öğrenci ve ailelere gerekli açıklamaları yapmıyorlar. Bazı öğretmen arkadaşlar velilerle çok iyi iletişim kuruyorlar çok iyi açıklamalar yapıyorlar ders ve diğer konularla ilgili ve bu çok iyi iletişim sağlıyor. Bazı öğretmen arkadaşlar da doğru dürüst toplantı yapmıyor ya da toplantı ile ilgili kendini çok iyi ifade etmiyor. Böyle olunca da veliler öğretmenle sıkıntı yaşıyor ve ister istemez okul yönetimine yansıyor. Özellikle sınıf öğretmenlerinin çok iyi iletişim kurmaları gerekiyor okul, öğrenci ve sınıfla ilgili. Bazı öğretmen arkadaşlar toplantı yapacak ve örneğin söylemiyor veya geç duyuru yapıyor ya da çok ciddiye almıyor ya da gerekli hazırlıkları yapmıyor. Okulun sorunlarını velilere şeffaf bir şekilde aydınlatıldığı ölçüde biz de daha rahat ediyoruz. Bizden birazcık daha ilerdeki bir okula gittiğinde 20 tane ücretli öğretmen var. Bir kere öğretmen kadrosunun oluşmasında bile bir fırsat eşitsizliği var” (M1).

“Doğal olarak öğretmenler de okulları tercih ederken okulun fiziki yapısı çevre şartları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini göz önünde bulundurarak tayin istiyor. Şimdi burası Sancaktepe ilçesi ve Anadolu yakasının gelişmekte olan bir yeri. Ekonomik açıdan çok da iyi bir yer değil. Daha gelişmiş bölgelerdeki öğretmen profili ile buradaki öğretmen profili aynı değil, gelişmiş ilçelerde daha deneyimli öğretmenler var iken buralarda öğretmen ihtiyacı fazladır, ücretli öğretmen sayısı fazladır. Bu da hem personel açısından eşitsizliği doğurmakta hem de eğitim kalitesi anlamında eşitsizlik doğurmakta. Öyle yerlerde tüm öğretmenler kadrolu ve deneyimli iken dezavantajlı bölgelerde hatta öğretmenin kadrosunun %70-80'i ücretli öğretmen olduğu okullar var dolayısıyla bu doğal bir eşitsizlik doğuruyor, aynı hizmeti alamıyor” (M4).

Hesapverebilirliğin hesap sormaya ve cezalandırmaya dönüşmesi

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=8), hesapverebilirliğin hesap sormaya dönüştüğünü ve bu durumun suçlama, yargılama veya amirin memuru sorgulamasına dönüştüğünü ve eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bizim toplumumuzda insanların yapısında patron olma modu var ben patronum sen bana hesap vereceksin bu biraz ahlaksızca bir uygulama, eşitlik burada yok burada ast üst ilişkisi gibi bir şey görülüyor. Şiddet eğilimli toplumlara paralel bir durum aslında hesap sormak. Şiddetin bol olduğu toplumlarda insanlar korkutma, ezme, hesap sorma davranışını gösteriyorlar. Bu anlamda Türkiye gibi toplumlarda hesap verme daha çok hesap sormaya dönüşüyor” (M10).

“İkinci derecede baktığımızda son günlerde ciddi anlamda sıkıntı oluşturmaya başlayan okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin can güvenliği sıkıntısı böyle bir endişemiz var. Okullar en açık kurumlar ve en rahat hesap verebilen kurumlardır. Veli çok rahatlıkla okulun müdürünün kapısını çalıp bir şey olduğunda sorabiliyor. Sormasında sorun yok ben öyle görüyorum. Ama bunu büyütüp tehdit noktasına getirdiklerinde sıkıntı, zaman zaman biz burada bunları yaşıyoruz. Son yıllarda velilerin akademik anlamda daha iyi noktada olduklarını görüyorum olumlu anlamda bu iyi ama bazen de çokbilmiş veliler dediğimiz veliler gelip öğretmenden veya okul idaresinden hesap sormaya çalışabiliyor veya işimizi öğretmeye kalkabiliyor. Direktif talimat verebiliyor, önümüzdeki yıllarda daha fazla artacak diye tahmin ediyorum bu durumun veliler anlamında bir sorun olarak eklenebilir” (M13).

Ailelerin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=7), ailelerin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının okulların hesap vermesinde eşitsizlik yarattığını, sosyo-ekonomik çevreye bağlı olarak hesapverebilirliğin veya beklentilerin değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Sosyo-ekonomik yapının sosyo-ekonomik veli profilinin daha üst seviyede olan veli gurubunun daha aşağıda olan veli grubuna göre beklentileri aynı değil. Aşağıda olan veli gurubu genelde eti senin kemiği benim şeklinde çok fazla arayan soran kitle değil. Diğer anlamda sosyo ekonomik durumun üst seviyede olduğu veli gurubunda ise al bakalım sen bu öğrenciyi ama bu çocuk ne yaptı ne etti sen neler yaptın yapacaksın bir şeyler kazandırdın mı kazandırmadın mı, kazandırmadın neden öyle oldu böyle oldu, bak şurada da böyle olmuş şöyle olmuş yaklaşımlarında bulunabiliyorlar” (M8).

“Zenginlerin kendilerine güveni farklı ve hesap sorarlar çocuklarının durumuyla ilgili veya okula katkıda bulunmaya çalışırlar, ama kırsal olan yerlerde insanlar uzak duruyor ve hesap sormaktan da kaçınıyor. Bu anlamda ekonomik gelişmişlikle bağlantılı ama bir kültür olarak da o davranış beklenebilir. Bu davranışı topluma kazandırmakla ilgili ve bu durum topluma kazandırılıyor mu hayır yapılmıyor” (M10).

Fiziki-donanımsal yetersizlikler

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=6), okulların fiziki ve donanımsal yetersizliklerinin olmasının beklentilere yönelik ihtiyaçları karşılamada yetersiz ve eksik kaldığını ve bu nedenle hesap vermede eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir kere fiziki yapıdan başlayacak olursak bir standart yok. Bizim okulumuzda 12 derslik 6 laboratuvar toplam 18 dersliğimiz var. Ama şube sayımızla derslik sayımız orantısız çünkü şube sayımız daha fazla. Ancak fiziki anlamda daha iyi okullar var. Dolayısıyla bu bir eşitsizlik doğuruyor. Dolayısıyla okulun imkânları da aynı orantıda değişiyor geliyor bu da bir eşitsizlik doğuruyor. Sosyal faaliyet ve sportif faaliyetler için yerleri bulunan okullarımız var çok da güzel, o imkânları olan okulun öğrencileri ile diğer okulun öğrencileri arasında da bir eşitsizlik doğuyor. Bir okulun spor salonu varken başarısızlığı söz konusuysa veya hiçbir sportif faaliyete katılmıyorsa burada bir inceleme yapmak lazım neden bu sonuç çıkıyor diye. Burada öğretmenin ve okul idaresinin hesap vermesi gerekir. Ama spor salonu olan bir okulla olmayan bir okulun performansını karşılaştırırken bu anlamda olan okulun ulaşması gereken hedefle olmayanın ulaşması gereken hedef aynı olmamalı” (M4).

“Her okul aynı fiziksel yapıya veya aynı coğrafi sosyal kültürel ortama sahip olmayabiliyor. Bu anlamda hesap verebilirlik her kuruma aynı oranda uygulanamayabilir, fakat okullar bazında fırsat eşitsizliği oluşabilir. Bir elektrik kesintisi olduğu zaman o okulun tüm öğrencileri etkileniyor ama öbür okulun jeneratörü var ise onun ki kesilmiyor. Bu anlamda okullar arasında fırsat eşitsizliği olduğunu düşünüyorum. Bu şuna benziyor bir kanser hastasını bir hastaneye gönderiyorsunuz o ayakta tedavi ediyor, öbürüne götürüyorsunuz orda bir sürü cihazlardan geçiriliyor ve nokta atışı yapıp problem belirlenebiliyor ve tedavi edilebiliyor. Okullarda buna benziyor kendi aralarında standartları farklılaşıyor” (M7).

Sadece üst yönetimlere hesap verileceği algısı

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=6), hesapverebilirliğin sadece üst yönetimlere hesap verme algısına dönüştüğünü ve bu anlamda eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Milli eğitimde oturmuş bir sistem var, hesapverebilirlik daha ziyade üst amirlere özellikle müfettişlere hesapverebilirlik olarak algılanıyor. Onun haricinde diğer paydaşlar bu sistemi çok kullanmıyor, kullanılsa da yöneticiler açısından objektif yaklaşılmıyor olaya” (M3).

“Hesap sadece yüksek makamlara verilmez. Hizmet verdiğimiz kesime de hesap vermekle yükümlüüz. Hizmet verdiğimiz kesime de hesap verdiğimiz takdirde üstlerimize hesap verme işimiz kolaylaşır” (M15).

Yasal dayanaklarının olmaması

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=4), hesapverebilirliğin yasal dayanaklarının olmamasının hesap vermede eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okulların da yeterince hesap verebildiğini düşünmüyorum, özellikle son dönemlerde denetim mekanizmasının kaldırılmasıyla birlikte bu bireylerin inisiyatifine kalmış durumda. Okul yönetiminin ve öğretmenin inisiyatifıyla yürüyen bir hesap verme durumu var, yasal olarak bir hesapverebilirlik yok. Bu da yönetsel anlamda hesapverebilirliği ne kadar içselleştirmiş onunla ilgili, yoksa bağlayıcı bir durum yok. Bir standardı yok. Genele yayılmış, standardı oluşturulmuş ilkeleri belirlenmiş bir uygulama yok. Tümünden ilişkilere ve kişisel inisiyatiflere bağlanmış bir durum. Bu da haliyle eşitsizlik yaratıyor. Bunun için hızla ilkeler belirlenmeli, komisyonlar vasıtasıyla bütün okullara eşit bir şekilde hesapverebilirlik uygulanmalıdır. Çok keyfi uygulamalar var ve kurallar ilkeler net olmadığı için okuldan okula kişiden kişiye değişiyor ve o yüzden genel anlamda bu ilkelerin objektif anlamda belirlenerek eşit bir şekilde uygulanması gerekiyor. Bu sadece bizim okulla ilgili değil bütün okullarla ilgili bir durum, tümünden kişisel ilişkilere bağlı olarak okulun işleri halledilmeye çalışılıyor” (M1).

“Ölçülemeyen bir şeyin de hesap vermesi zor olacak gibi. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde bir öğrenciden neler beklendiği yönetmelikte var, eğer bunlar ise bunlar noktasında hesap verme anlamında eşitlik var ve sağlanabilir. Bunların yasal zemininin oluşturulması gerekiyor, yasal zemin oluşturulmasında da yazılıp çizilmesi lazım, belli kriter ve standartların geliştirilmesi gerekiyor. Hesap soralım ama neye göre hesap soracağız bu anlamda eksiklik var” (M7).

Aynı standartlara göre değerlendirmek

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=4), okulların aynı standartlara göre değerlendirilmesinin hesap vermede eşitsizliklere neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Türkiye'nin bütün her yerine aynı kitap dağıtılıyor aynı internet alt yapısı kuruluyor ama öğrenci aynı öğrenci değil anne baba aynı anne baba değil, gelir düzeyleri aynı değil, bunların eşit düzeyde veya birbirine yakın olmayınca eşitlik de olmuyor. Kadıköy'deki öğrenci matematik dersinin yanında ekstra matematik kursu veya İngilizce kursu alırken belki de bir dil daha öğreniyor ama öbür tarafta bunların hiçbirinden yararlanamayan öğrenciler başka bir ilçede olabiliyor. Bir gitar kursu Kadıköy'de 10-15 tane var iken veya velini gönderme gücü varken öbür tarafta başka bir ücra ilçede böyle bir imkân yok. Bu

anlamda fırsat eşitliği oluşmuyor. Yani bu anlamda fırsat eşitliği ve hesap verebilirlik aynı düzlemde olabilmeli, yani herkese aynı şeylerden sormamalısınız. Bir takım beklentiler var ama bu beklentiyle ilgili gerekli alt yapı olmadığı için olana hesabı sorun ama diğer okula sormayın. Aynı standartlara göre değerlendirilmemeli” (M13).

“Bir kere bizim üst yöneticilerimiz hemen hemen her bölgede ve her şeyde aynı standarda göre iş yapılmasını isterler, bazı okullarda ücretli öğretmenler çalıştırılıyor, öğretmen niteliği çok önemli. Alanında kendini yetiştirmiş bir öğretmenle henüz yeni mezun olmuş yeni öğrenmeye çalışan bir öğretmenin ürettiği eğitim içeriği aynı değil. Dolayısıyla bu anlamda ücretli öğretmen kaygısını aşmış olan tamamı kadrolu öğretmen olan okullar var. Bu anlamda okul içerisinde yapılan etkinlikler A okulunda daha fazla üretilmeye başlanabiliyor, öğretmen artık sistemini oturtmuştur daha iyi çevreye dönütler vermeye başlıyordur. Ama B Okulu aynı imkânlarla sahip olmadığı için ücretli öğretmenlerle çalışmak zorunda kaldığı için 2-3 ayda bir öğretmen değişikliği yaşandığı için sadece belli kriterleri yerine getirebiliyor. Diğer taraftan asıl diğer sosyal kültürel alanlarda bir şey üretmediği zaman okul yönetimlerinin üst yöneticinin gözünde de değerlendirildiği zaman bir eşitsizliğe maruz kalabiliyor.” (M14).

Okul türlerinin eşitsizlik yaratması

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=3), okul türlerinin hesap vermede farklılık ve eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir kere okulların türleri eşit değil. Türkiye genelinde sıralama yapıldığında en başarılı liseler fen liseleri çıkıyor doğal olarak en başarısızlar ise meslek liseleri çıkıyor. Ama bize gelen öğrenci zaten zorla geçmiş öğrenci oluyor. Bunlardan da başarılı bir öğrenci çıkmıyor mu çıkıyor ama yüzdeye vurduğunuz zaman oran düşük oluyor. Burada bir eşitsizlik var bize gelen öğrenciyle beklenen sonuç arasında eşitsizlik var. Bir fen lisesine 480 ile öğrenci geliyor bizim okula 280 puanla öğrenci geliyor. Bizim o okulu yakalamamız imkânsız dünyanın en iyi öğretmenlerin de buraya getirseniz en iyi teknolojiyi de getirseniz o başarıyı yakalamamız imkânsız. Burada bir fırsat eşitsizliği var. Bizi üniversiteye yerleştirdiğimiz öğrenci başarısıyla değil ara eleman sektörüne yerleştirdiğimiz orana göre değerlendirsinler” (M2).

“Okul türlerine göre ortaöğretim bazlı düşündüğümüz zaman okul türlerine göre veli katılımı ve velinin okula desteği fark edecektir. Dolayısıyla bu da eşitsizliği ortaya çıkaracaktır ister istemez. Gelen öğrencinin niteliği gibi durumlarda etkili bu eşitsizlikte ama yine o duruma göre hesap veriyorsunuz. Bir fen lisesi ile bizim okulumuzun başarısı eşdeğer görülüp ikisi de ortaöğretim kurumu deyip değerlendirme yapılırsa bir fen lisesindeki başarı oranı tabii ki yüzde yüze yakındır. Fen liseleri öğrencilerin %1-2 sini alıyor biz ise %70’inci dilimdeki öğrenciyi alıyoruz. Dolayısıyla başarı olarak ikisini eşdeğer olarak aynı potaya konursa bu eşitsizlik olur. Endüstri meslek liselerinde ödenek anlamda bir fark yok ama sanayinin veya sektörün okula bakışı endüstri meslek liselerinde biraz daha artı pozitif yönedir. Çünkü sanayideki kişi kendi elemanını meslek lisesinde yetiştirmek istiyor. Bizim okulumuzda bilişim ve muhasebe alanları var, bu da çok fazla sektöre yönelik değil. Bu anlamda endüstri meslek liseleri dediğimiz daha çok teknik liselerdeki alanlara göre çok fazla rağbet görmüyor bu da mali anlamda çevreden çok fazla destek görmüyor. Doğal olarak oraya giden öğrencinin niteliği de farklı olacağı için velinin bakışı ve katkısı farklı olacaktır bu da bir eşitsizlik doğuracaktır” (M4).

Hesapverebilirliğin sadece mali olarak düşünülmesi

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=3), hesapverebilirliğin sadece mali olarak hesap verme olarak düşünüldüğünü, diğer eğitimsel, akademik alanlarla ilgili çok fazla hesapverebilirliğin düşünülmediğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hesap vermekten kasıt genelde mali olarak algılanıyor. Okullarda ekonomik yapı çok ön plana çıkarıldığı için okullardaki mali işleyle ilgili hesapverebilirlik, işte ne oluyor ne yapıyor gibi insanların kafasını kurcalayan mali konular olduğu için bu daha çok ön plana çıkıyor. Ama hesapverebilirlik eğitim işi ile ilgili her alanda olmalı. Öğrenci başarısı ile ilgili herhangi bir hesapverebilirlik durumu yok. Bununla ilgili mevzuat çok belirgin değil, MEB çok büyük bir kurum olduğu için uygulanabilirliği açısından güçlük yaratabileceği

düşünüldüğünden bundan imtina ediliyor. Aslında olması gereken asıl sorgulanması gereken hesap verebilmesi gerek bu alanlar olmalı asıl insan kaynağımız üzerinde yaptığımız ihmaller onun hesap verebilirliğinin açık olmaması maddi kayıplardan daha ağır bence. Asıl oraların sorgulanması hesap verebilir olması bir öğretmenin bir öğrencinin dersi boş geçiyorsa bunun hesaba çekilmesi sorgulanması en az onun kadar sorgulanması gerekiyor. Ama maalesef ya sistemin yoğunluğundan ya da çözüm yolları olmadığından hesap verebilir değil bu anlamda. Daha önceki konuşmalarında da değindiğim gibi hesapverebilirlik sadece ekonomik açıdan değil her açıdan ele alınmalı” (M3).

“Hesapverebilirlik daha çok ekonomik alanda akla geliyor. Bizim okulumuzun web sayfasında aylık olarak okulun tüm giderleri ve harcamalar veya ne kadar gelir elde edilmiş tüm bunlar okul aile birliği ve müdür yardımcılarımız vasıtasıyla çıkarılarak şeffaf bir şekilde yayınliyoruz” (M9).

Hesapverebilirliğin sorgulanmaması ve korku

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=3), hesapverebilirliğin çok fazla sorgulanmadığını ve hesap verme korkusunun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hesap verme aslında ne kadar sorulduğuyla ilgili bir kavram ötesini sormadıklarında hesap vermiyorsunuz” (M7).

“...Onun için öğretmen veya idareci diyor ki kardeşim ben o zaman suya sabuna dokunmayayım diyor. Çünkü herhangi bir sıkıntı olursa ben hesap vereceğim veya suçum olmadığı halde bana iftira atılırsa ben ne yapacağım gibi korkularla yaşıyor. Bu verimliliği ve yapılması gereken işleri sekteye uğratiyor. Bütün bunlar hesap vermede eşitsizliğin oluşmasına neden oluyor, hâlbuki herkes belli ölçülerde sorumlu olmalı hatta insanlar yapılan yanlışları gördüğü zaman görmezden geliyor, sokakta adam bıçaklanıyor 100 kişi görüyor ama kimse müdahale etmiyor, niye kendisine bir şey olur diye korkuyor. Hesap verme noktasında sıkıntı yaşanıyor” (M12).

Öğrenci hazır bulunuşluk farklılıkları

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=3), öğrencilerin hazır bulunuşluklarının farklı olmasının hesap vermede sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Akademik düzeyleri farklı olan öğrencileri bir arada tuttuğunuz zaman zaten başından eşit bir eğitim sağlamak zor, işte 490 puanlık bir öğrenciye göre mi ders anlatacak ya da 200 puanlık bir öğrenciye göre mi ders anlatacak öğretmenler. Bunu nasıl sağlayabileceği söz konusu. Eğer 400 puanlık öğrenciye göre anlatırsa öğretmen 200 puanlık öğrenci de faydalanacak. Eğer 200 puanlığa göre anlatırsa 400 puanlı öğrenci eğitim almamış olacak onu nasıl sağlayacağız gibi sorunlar çıkacak” (M10).

“Bir başka mesele eğitim öğretime hazırbulunuşluk ile ilgili sıkıntılar yaşıyoruz, ben kendi okulum için söyleyecek olursam benim bulunduğum bölgede çok ciddi oranda parçalanmış aileler var, bunlarla alakalı eğitim öğretim hazırbulunuşlukları nerdeyse sıfır durumda” (M13)

Hesap verenin direnç göstermesi ve isteksizliği

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=2), hesap verecek olan kişilerin hesap verme konusunda direnç gösterdiklerini ve savunma mekanizmaları oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben ilçe Mem’e hesap verdiğem sana neden hesap vereyim diyor öğretmen. Aslında muhatap olduğu, etkileşimde olduğu tarafı olduğu konularla ilgili olarak öğretmenin de mutlaka hesap vermesi lazım. Toplumda normal olan, burnundan kıl aldırmayan insan olma düşüncesi var insanlarda. Genelde direnç gösteriliyor” (M10).

“Bu noktada öğretmenin yaptığı işle ilgili, toplantı nasıl yaptığıyla, dersini nasıl işlediğiyle, dersine hazır gelip gelmemesi ile alakalı, işin ne kadarında kendisi var veya yok bunun hesapverebilirlik açısından sorgulamaya başladığında öğretmen de aynı savunma

mekanizmasıyla ben suçlanıyorum algısıyla hareket ederek başka bir refleks geliştirmeye başlıyor, bu defa ben seninle ilgili neler biriktirdiysem o noktaya geçiyor. Yani hesapverebilirlik davranışının önüne geçecek davranışlar içerisinde giriyor” (M3).

Hesap vermede ayrımcılık yapılması

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=2), hesap vermede, hesap verilen kişi ve kurumlar tarafından çeşitli ayrımcılıklara maruz kaldığını ve kişilere, kişilerin çeşitli ayırıcı özelliklerine göre hesap vermenin değiştiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu okula veya yönetime bağlı olmamalı, devlet anlamında bir hizmet üretiyorsanız herkese, her bölgeye, her kuruma her türden insana görüşüne mezhebine bakmadan yapılması lazım. Ama ülkemizde genellikle bu tür ayırıcı noktalara bakılarak hesap verme uygulanıyor. Bu anlamda bir bilinç eğitim düzeyi yok” (M3).

“En büyük şey sendikacılık anlayışı Türkiye’de. Aynı kusuru işleyen falanca sendikadaki kişi çok büyük cezalar alırken aynı suçu işleyen bir başkası sendikasıdan dolayı ceza almıyor, bu kesinlikle çok yanlış bir şey yani bir iş mükafatı gerektiriyorsa her kişinin aynı şekilde mükafatlandırılması, cezalandırılması gerekiyorsa da her kişinin aynı şekilde cezalandırılması gerekiyor. Standartları belli olmalı ve o standartlar doğrultusunda işlem yapılmalı ve bu anlamda eşitsizlik yarattığını düşünüyorum toplum olarak, sadece bize zayıf gelen bizim menfaatimize uygun gelmeyen bir şey ortaya çıktığında hemen onu bastırmaya çalışıyoruz. Bu doğru bir anlayış değil. Ne hesapverebilirliğin çok iyi çalıştığına ne de eşitliğin hâkim olduğuna inanmıyorum açık ve net bir şekilde. Sebebi ise işte benim yanımda olsun benim adamım olsun algısının olması ve liyakatin zafiyet içerisinde olması ile alakalı, bu sadece günümüzün meselesi değil tabi ki” (M12).

Mevzuatın uygulanmasında farklılıklar ve eksiklikler

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=2), hesap verme anlamında mevzuatın kısmen varlığı olsa da bu mevzuat ve yönetmeliklerin uygulanmasında okullara göre farklılıklar oluştuğunu ve uygulamada eksiklikler yaşandığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Belki kâğıt üzerinde hesap veriliyormuş gibi görünüyor ama gerçek anlamda verilmiyor, Yazılı kısımda çok fazla sıkıntı yok. Mevzuatla ilgili bir sıkıntı yok esas olan mevzuatın uygulanması ile ilgili. Bununla ilgili Başbakanlığın çıkardığı genelgeler var, yönetmelikler var, bunlar yazılı belgeler ve belge üzerinde tam olarak gösterilir, örneğin okulda kaç öğrenci devamsızlık yapıyor 15 öğrenci diyelim 15 öğrenci değil de 5 öğrenci şeklinde okullar yazabiliyor ama gerçek bu değil. Yazılı belge anlamında MEB hesap veriyor, ama işin esas kısmında bu yok, kâğıt üstünde yapıldığının gösterilmesi bize sağlıklı bir sonuç vermez doğru değil yani” (M5).

“Mevzuatta kısmen var mesela ilköğretim kurum standartları var ama formalitede kalıyor, işte mayıs ayında başlar Mebbis üzerinden açılır haziranın sonuna kadar devam eder. Tüm öğretmenler velilerine ve öğrencilerine duyurur. Sene sonunda bu işlemler bittiğinde bakanlık bunları rapor halinde açıklar. İşte şurada eksik kalmışız gibi veya okul olarak siz şunları şunları yanlış yapmışsınız gibi rapor gönderir, lakin ama hiçbir okulda dört dörtlük uygulanmaz bu. Uygulamada ciddi sıkıntılar var veliyi zorla okula getirmek zorunda kalırsınız veya öğrenciyi oturtturursunuz bilgisayarın başına girdirtirsiniz. Bu anlamda değişiklikler gerekli” (M13).

Öğrenci ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenin öğrenciye ve veliye hesap vermemesi

Okul müdürlerinin bir kısmı (f=1), öğrenci ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının; bir kısmı (f=1) ise öğretmenin öğrenciye ve veliye hesap vermemesinin eşitsizliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Sınıfların normalde 30 kişi olması gerekirken 50 kişi olduğunda şu eşitsizliği yaratıyor. Öğretmenin öğrenciye ayırdığı zaman bakımından, bahçedeki oyun alanı anlamında bir eşitsizlik, sportif sosyal faaliyetler anlamında eşitsizlik ayrıca ikili eğitim olması nedeniyle de sabahtan erken gelmesi veya öğlencilerin geç çıkması onların kendilerine ayıracakları zaman

anlamında eşitsizlik, ders çalışma anlamında eşitsizlik yani okulun kalabalık olması diğer akranlarına göre eşitsizlik yaratıyor. Burada bizim yapabileceğimiz çok bir şey yok. Velilere hesap verirken bunu anlatıyoruz ama ciddi anlamda bir sıkıntı. Bu durum birçok açıdan okulu zora sokuyor” (M1).

“Yani öğretmen öğrenciden hesap soruyor işte ben sana ödev vermişim niye yapmadın diye hesap soruyor ama öğrencinin öğretmene hesap sorduğu yok, sorabildiği yok. Neden böyle veya şöyle yaptın diyemiyor. Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu için söylüyorum hesap verme düşüncesi yok. Sorumluluğu hissetmiyor, yaşadığım ortamda gördüğüm kadarıyla gördüğüm şey o. Öğrencilerine veya velilerine karşı kendini sorumlu hissedene veya hesap verebilen öğretmen oranı yaklaşık yüzde ondur. Hesap verme daha çok resmi formal olarak bir hesap vermeye dönüşüyor. Aslında muhatap olduğu, etkileşimde olduğu, tarafı olduğu konularla ilgili olarak öğretmenin de mutlaka hesap vermesi lazım” (M10).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenciye yönelik bilgi ve davranış aktarımının ve deneyiminin merkezi olan okulların, belirlenen hedeflere ulaşmaları büyük önem arz etmekte ve bu anlamda hesap vermeleri, eğitim ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve şeffaf yürütülmesi bakımından tesadüfi riskleri ortadan kaldırmaktadır. Başta Amerika olmak üzere çeşitli ülkelerde okullarda hesapverebilirlik, daha çok öğrencinin test başarısına dayanan kanıt ve sonuç temelli bir süreç izlerken ülkemizde ise bu durum öğrenci başarısı, veli şikâyetleri ve okulların mali konuları nezdinde denetime dayanan ve üst yönetimlerin beklentileri çerçevesinde okuldan okula değişiklik gösteren esnek ve yasal çerçevesi belirlenmemiş bir süreç izlemektedir. Bu durum, okulların hesap vermeleri açısından çeşitli eşitsizlikler ve olumsuzluklar yaratmaktadır. Bu yönüyle var olan durumu ortaya koyma açısından yürütülen bu çalışmada, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin eşitlik ve hesapverebilirlik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma doğrultusunda okul müdürlerinin büyük çoğunluğu üst yönetim kademelerine, öğrenci velilerine ve öğretmenlere çeşitli ortamlarda ve çeşitli yöntemlerle hesap verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere, kendi vicdani süreçlerine, müfettişlere ve bazı okul müdürleri de bütün paydaşlara hesap verdiklerini belirtmişlerdir. Erdağ (2013), okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha çok velilere ve öğrencilere hesap verme zorunluluğu hissettiklerini, üst yönetim ve denetim birimlerinden gelen hesapverebilirlik baskısının, özellikle de öğrenci başarısına yönelik okul idareleri ve öğretmenlerin sorumlu tutulmasının okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde stres oluşturduğunu ve bu baskı arttıkça okul yöneticileri ve öğretmenlerin direnç gösterme düzeylerinin arttığını belirtmektedir (s.163-167). Rasmussen ve Zou (2014), Çin ve Danimarka ölçeğinde yaptığı çalışmada eğitimde Çin'in daha çok konfüçyüs geleneğinden gelen denetim prosedürüne dayanan hiyerarşiye, yükümlülükler ve kurallara uygunluğa yönelik hesap verme durumunun olduğunu fakat Danimarka'nın ise çoğulcu ve eşitlikçi kültürünü yansıtan, ebeveynlere karşı hesap verebilirliğin daha güçlü olduğunu tespit etmiştir. Bu durum kültürlere göre hesap verilen tarafın değiştiğini göstermektedir (s.16). Poulson (1998)'a göre öğretmenlerin hesap verebilirliğinin iki yönü bulunmaktadır, birincisi sözleşmelerden kaynaklanan zorunluluklar ve teftiş yoluyla yürütülen dış hesapverebilirlik, ikincisi ise bir profesyonel olarak kendilerinden sorumlu olmaya dayanan ve ahlaki eğitim açısından onların hesapverebilirliklerini tanımlayan öz düzenlemeyi yansıtan iç hesapverebilirliktir (akt. Rosenblatt, 2017, s.20). Leithwood (2005)'a göre kişiler ahlaki zorunluluklardan dolayı hesap verebilmektedir, nitekim hesap veren kişi veya grup, sorumlu oldukları eylemlerin ve sorumluluğun özel niteliğinden dolayı hesap verme yükümlülüğü getirdiğini hissedebilmektedirler (s.17). Gündüz ve Göker (2017), hesapverebilirliğin eğitim sistemlerinde de önemli olduğunu ve hesapverebilirliğin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için eğitim kurumlarının hem kendi iç paydaşlarına hem de diğer dış paydaşlara, kurumlara ve kamuoyuna hesap verebilir olması gerektiğini belirtmektedir (s. 89). Bu anlamda belirtilen araştırma ve görüşler bulgularımızı destekler niteliktedir. Türkiye bağlamında denetimsel süreçlerin yoğun ve katı uygulanması, hiyerarşik düzenlemelerin ve anlayışların baskın olması sebebiyle daha çok üst yönetim birimlerine hesap verilmesi, yapısal ve kültürel sürecin hesapverebilirliğe yansımaları olarak düşünülebilir. Aynı zamanda son yıllarda da veli beklentileri

ve memnuniyeti ön plana çıkmaya başlamış olup, öğrenci velileri açısından okul idaresi ve öğretmenlerden hesap sormaya dayanan şikâyet mercilerinin kolaylaşması sebebiyle ikinci en önemli hesap verilen gurubun öğrenci velileri olması tesadüfi değildir.

Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu mali, akademik başarı ve eğitim öğretim alanında hesap verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda sosyal faaliyetler, okulun iç disiplini, okul güvenliği, işleyişi ve kayıtlar ile ilgili boyutlarda, bazı okul müdürleri ise her alanda hesap verdiklerini belirtmişlerdir. Leithwood (2005), eğitim sistemlerinde temel olarak öğrencilerin refahı açısından hesap verildiğini fakat çoğu eğitim sisteminde öğrenci başarısına odaklanıldığını belirtmektedir (s. 16). NOUN (2008)'a göre eğitim alanında hesapverebilirlik, genellikle eğitimin var olan amaçlarını başarmak için uygun olan mali kaynakların ihtiyatlı ve verimli kullanılmasını sağlamak ve kıt kaynakların yönetimiyle ilişkilidir. Bu amaçla okul yöneticilerinin temel görevlerinden biri de eğitimi destekleyen kamuoyunun memnuniyetini sağlamak için elde edilen tüm gelirlerin ve harcamaların düzgün bir şekilde kayıtlarını tutmak ve kamuoyunun bilgisine sunmaktır. Aynı zamanda okul yöneticisi, okuldaki öğretme öğrenme sürecinin kalitesinden ve okulda uygun değerlendirme prosedürlerinin yapılmasından da sorumluluk taşımaktadır (s.50-54 ve s.61). Gündüz ve Göker (2017), kamuoyunun, eğitim sistemlerinin kendilerine her alanda hesap verme beklentisi içerisinde olduğunu belirtmektedir (s. 89). Tienken (2018)'e göre devlet okulu eğitiminde hesapverebilirlik, daha çok standart testler (sınavlar) üzerinde öğrenci başarısına odaklanan politika ve yapılar çerçevesinde ilerlemektedir. Fakat yazara göre hesapverebilirliğin ölçütünün sınav sonuçları olması problem oluşturmaktadır, çünkü bu durum öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmede etkili olmamaktadır (s.56-57). OECD (2016)'e göre günümüzde hesapverebilirlik, daha çok öğrenci başarısına odaklanmış olup öğrencilerde kayda değer bir ilerleme olmadığında, öğretmen sayısı, fiziki koşullar, ders materyalleri gibi niceliksel unsurların günümüz hesap verme sistemlerinde dikkate alınmadığını belirtmiştir (akt. Özdemir, 2018, s. 104). Belirtilen araştırma ve bakış açıları bulgularımızı destekler niteliktedir. Tüm bu açılardan değerlendirildiğinde ülkemiz milli eğitim sisteminin hesapverebilirliğinin mevzuatsal alt yapısının yeterince oluşmaması ve genellikle diğer kurumlarda olduğu gibi mali, ekonomik unsurların, eğitim çıkarları doğrultusunda doğru ve etkili bir şekilde kullanılmadığına yönelik algıların toplumda ve üst yönetimlerde yaygın olması ve alışkanlık haline getirilmesi nedeniyle okul yönetimlerinin daha çok mali alanda hesap vermeleri yaşanan bu sürecin doğal bir sonucudur. Aynı zamanda diğer ülkelerde olduğu gibi veliler ve toplum açısından temel beklentinin, öğrencilerinin başarılarının yeterince sağlanması ve iyi bir eğitim öğretim sürecinden geçirilmesi olduğu gerçeği, okul yönetimlerinin bu alanda hesap vermelerini ön plana çıkarmıştır.

Araştırmanın temel pratiğini oluşturan hesapverebilirliğin eşitlik anlamında değerlendirilmesi ve okul müdürlerinin bu yönüyle görüşlerine bakıldığında ise okul müdürlerinin hesap vermede eşitsizlik yarattığını düşündükleri çeşitli durumların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Nitekim okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, üst yönetim kademelerinin hesap vermemesinin, çeşitli şikâyet hatlarının, mevzuat ve yönetmeliklerin yetersiz olmasının, okulların mali durumlarının farklı olmasının, sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap vermesinin okul müdürleri açısından eşitsizlik yarattığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okulların çevre şartlarının farklı olmasının, fiziki donanımsal yetersizliklerinin, öğretmen niteliği ve performansının, aile ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, hesap vermenin hesap sormaya ve cezalandırmaya dönüşmesinin, sadece üst yönetimlere hesap verme gerekliliği algısının, hesapverebilirliğin yasal dayanaklarının olmamasının, okulların aynı standartlara göre değerlendirilmesinin, okul türleri anlamında farklılıkların, hesapverebilirliğin sadece mali olarak düşünülmesinin, hesapverebilirliğin sorgulanmaması ve hesap verme korkusunun da hesap vermede eşitsizlik oluşturduğunu belirtmişlerdir. Mintrop (2003)'a göre okulların sıralanması, performanslarının karşılaştırılması, yaptırımların uygulanması, farklı niteliklere sahip olan okulların aynı koşullarda değerlendirilmesi ve süreç sonunda ödül ve cezalandırmaların olması eğitimciler açısından eşitlik algısının zedelenmesine neden olmaktadır (s. 5-10). Duman ve Dönmez (2018)'e göre öğretmenlerin, eğitim ile ilgili karar verme yetkileri az olmasına rağmen sorumlulukları fazladır ve bu durum öğretmenlerin kontrollerini ve motivasyonlarını azaltmakta

ve hesapverebilirlik anlayışı, öğretmenliğe özgü durumların görmezden gelinmesine neden olmaktadır (s. 89). Reeves (2004), hesap verebilirliğin, sınıfların, okulların veya sistemlerin ortalamaları olarak rapor edilen test puanlarından öğretmenleri sorumlu tutmanın yolu haline dönüştüğünü belirtmektedir (s.6). Levy ve Woolsey (2017)'a göre öğretmenler, kendilerinin hesapverebilirliğine dayanan değerlendirme sistemlerini geçerli bulmamakta ve kasıtlı sonuçlardan endişe duymaktadırlar (s. 21-22). Starr (2017), eğitimde hesap verebilirliğin önemli fakat gizli bir yönünün, sorumluluğu bireysel eğitim çalışanına, bireysel okula ve bireysel bölgeye kaydırılması olduğunu fakat hükümet ve üst yönetim tarafından uygulanan politikaların yarattığı başarısızlık ve bağlamsal farklılıkların dikkate alınmamasının adaletsizlik yarattığını; daha avantajlı bölgelerin ve öğrencilerin daha dezavantajlı emsallerine göre daha iyi performans göstereceğini ve bu anlamda hesap vermede adaletsizlik yaratacağını belirtmektedir (s. 22). Gündüz ve Göker (2017), hesapverebilirlik ve okullara destek sağlama (yeterli kaynak ve nitelikli iş gücü sağlama) arasında dengenin kurulmasının önemli olduğunu belirtmektedir (s. 89). Thiel, Schweizer ve Bellmann (2017), eğitimde yüksek derecede piyasa ve bürokratik baskının hesapverebilirlikten kaçınma davranışını teşvik ettiğini, düşük riskli koşullar altında bile, okullara idari ve piyasa baskıları uygulanabildiğini belirtmektedir (s. 22-23). Erdağ (2013), okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla hesapverebilirlik açısından daha fazla okul paydaşlarının baskısına maruz kaldığını, yine okul türüne göre ortaokullar, fen, anadolu liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslek liselerine göre daha fazla okul paydaşı baskısı gördüklerini tespit etmiştir (s. 148). Gül (2018)'e göre hesap verme, çok fazla vurgulandığında kamu yöneticilerinin çok fazla risk ve inisiyatif almadığını ve bu durumun kamu kurumlarının hantallaşmasına neden olduğunu belirtmektedir (s. 189). NOUN (2008)'a göre her toplumda, farklı ihtiyaçları, değerleri, çıkarları, istekleri, özlemleri ve kültürleri ile birbirleriyle çatışmaya eğilimli olan alt gruplar, okul sistemindeki hesap verebilirliğin uygulanmasını zorlaştırmaktadır (s. 55).

Yine Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017), Türk eğitim sisteminde hesapverebilirliğin tam olarak kurulmadığını ve okul yöneticilerinin uygun bir hesapverebilirlik sisteminin oluşturulmamasından kaynaklı sorunlara odaklandığını (s.58-59), Bülbül ve Demirbolat (2014), Türk eğitim sisteminde standartlar, saydamlık ve sorgulayıcılık konularında bir takım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir (s. 47-48). Maulid (2017)'e göre üst yöneticilerin politika gerekliliklerini yerine getirememesi durumunda hesap verebilir olması gerektiğini göz ardı ettiklerini ve daha çok üstlere hesap vermeleri gerektiğiyle ilgilendiklerini, hâlbuki okulların bazen daha yüksek bir otoritenin neden olduğu sorunlar nedeniyle beklentileri karşılayamadığını belirtmektedir (s. 259-262). Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar ve belirtilen görüşler, sadece Türkiye açısından değil diğer ülkeler açısından da eğitimde hesapverebilirliğin önemini ortaya koymaktadır. Türkiye kamu yönetimi yapısının katı hiyerarşik alışkanlığı nedeniyle hesapverebilirlik genellikle alttan üste doğru gerçekleşmekte ve üst yönetimlerin hesap vermeleri, kurum ve kendileri açısından bir taviz olarak algılanmaktadır. Yine bu durumu esnetecek yasal dayanakların olmaması, mevzuata dayanan alt yapının ve standartların oluşturulmaması bu gerçeğe okulların ve eğitim kurumlarının yüzleşmesine neden olmakta, hesap sormaya dayanan bir süreç izlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte okulların çevre şartlarının, veli-öğrenci sosyo ekonomik durumlarının, okulların fiziksel, donanımsal, mali ve personel özellikleri, nitelikleri, farklılıkları ve eksikliklerinin hesapverebilirlikte dikkate alınmaması da eğitim kurumlarının adaletli bir çerçevede hesap vermelerini zorlaştırmaktadır. Bu yönüyle;

1. Milli Eğitim Bakanlığı özelinde hesapverebilirlikle ilgili olarak standartları ve çerçeveyi ortaya koyan mevzuat çalışmaları yapılması,
2. Hesap vermenin sadece okul yönetimi ve öğretmen nezdinde anlaşılması ve görülmesini engelleyecek ve bu algıyı ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılması,
3. Veli-öğrenci ve üst yönetimlerin de hesap vermelerini sağlayacak gerekli adil alt yapının oluşturulması,

4. Hesapverebilirlikle ilgili olarak okulların çevre şartlarının, sosyo ekonomik yapılarının dikkate alınması ve okulların kendi çerçeveleri içerisinde değerlendirilmesi, başarı kıyaslamalarının ve standartlarının bu anlamda dikkate alınması,
5. Çeşitli ülkelerde uygulandığı şekliyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın şeffaflığını ve cevaplanabilirliğini arttıracak ve tüm paydaşların okul ve eğitim kurumlarıyla ilgili verileri görebileceği dinamik online bir sistemin oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ball, C.M. (2016). *How elementary school principals manage accountability expectations*. The University of Western Ontario(Doctor Thesis) , Canada
- Brighouse, H. (2014). Equality, prioritising the disadvantaged, and the new educational landscape. *Oxford Review of Education*, 40(6), 782-798
- Bülbül, M., & Demirbolat, A. O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52
- DPT (2006). 9. Kalkınma Planı (2007-2013). 1 Temmuz 2006 tarihli ve 26215 sayılı Resmi Gazete'den 3 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Duman, S. & Dönmez, E. (2018). Yükseköğretimde Hesapverebilirlik Reformları. Münevver Çetin(Edt.). *Yükseköğretimde Hesapverebilirlik*(s. 74-102). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Elmore, R. F. (2003). Agency, Reciprocity, and Accountability in Democratic Education. Paper presented for First International Summit on Leadership in Education, June 20-22, 2004. Pretoria, South Africa.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması*. (Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gil, E., & Kim, T. (2018). Response to "redesigning systems of school accountability": addressing underlying inequities. *Education Policy Analysis Archives*, 26(9), 1-10
- Grinshtain, Y. & Gibton, D. (2018) Responsibility, authority, and accountability in school-based and non-school-based management: Principals' coping strategies. *Journal of Educational Administration*, 56(1),2-17
- Gül, F. Ö. (2018). Hesapverebilirliğe eleştirel bir bakış. Münevver Çetin(Edt.). *Yükseköğretimde Hesapverebilirlik*(s. 183-206). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Gündüz, Y. & Göker, S. D. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Opinions of school administrators about accountability in educational organizations. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 39-68.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Knoepfel, R. C., First, P. F., Sala, M. R. D., Ordu, C. A. (2014). Finance equity, student achievement, and justice: a five state analysis of equality of opportunity. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 812-832
- Leithwood, K. (2005). *Educational accountability: Issues and alternatives*. Saskatchewan School Boards Association Research Report, Research Report #05-01 May, 2005
- Levitt, R., Janta, B. & Wegrich, K. (2008). *Accountability of Teachers(Technical Report)*. United Kingdom: RAND Europe.
- Maulid, M. J. (2017). *Accountability in education management: the efficient use of fiscal resources in tanzania*(Doctoral Dissertation). University of York, United Kingdom
- Mintrop, H. (2003). The limits of sanctions in low-performing schools: A study of maryland and kentucky schools on probation. *Education Policy Analysis Archive*, 11(3), 1-30
- National Open University of Nigeria (NOUN), (2008). *Responsibility and Accountability in Education Management*: Lagos: National Open University of Nigeria
- Normore, A.H. (2004) The edge of chaos: School administrators and accountability. *Journal of Educational Administration*, 42(1),55-77
- Oakes, J., Blasi, G. & Rogers, J. (2005): Accountability for adequate and equitable opportunities to learn. In Sirotnik, K.A. (ed): *Holding Accountability Accountable*. What Ought to Matter in Public Education. New York, London: Teachers College Press. (82-100).
- OECD (2010). Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. <http://www.oecd.org/development/peer-reviews/2754804.pdf> adresinden 3 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2012), Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools, OECD Publishing
- OECD (2016). PISA 2015 Results in focus, OECD Publishing, Paris

- Özdemir, A. N. (2018). Avrupa'da hesapverebilirlik. Münevver Çetin(Edt.). *Yükseköğretimde Hesapverebilirlik* (s. 103-132). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Perry, L. A., & William, E. (2007). Accountability, responsibility and school leadership. *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 32-43
- Pizmony-Levy, O., & Woolsey, A. (2017). Politics of education and teachers' support for high-stakes teacher accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25(87).
- Rasmussen, P., & Zou, Y. (2014). The development of educational accountability in China and Denmark. *Educatis. On Policy Analysis Archives*, 22(121), 1-21
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: how teachers and school leaders can take charge*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
- Rosenblatt, Z. (2017) Personal accountability in education: measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, 55(1),18-32.
- Soder, R. (2005). The double bind of civic education assessment and accountability. In K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding accountability accountable. What ought to matter in public education* (pp. 100-116). New York, London: Teachers College Press.
- Starr, K. (2017). The downsides to increasing school accountability. *School Business Affairs*, asbointl.org, November 2017
- The Glossary of Education Reform (2018). *Equity*. <https://www.edglossary.org/equity/> adresinden 17 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Thiel, C., Schweizer, S., & Bellmann, J. (2017). Rethinking side effects of accountability in education: Insights from a multiple methods study in four German school systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(93), 1-29
- Tienken, C. H. (2018) Accountability for Learning. *Kappa Delta Pi Record*, 54(2), 56-59.
- UNESCO (2017). Accountability in education: Meeting our commitments. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris
- Valencia, Valenzuela, Sloan & Foley (2004). Let's Treat the Cause, Not the Symptoms Equity and Accountability in Texas Revisited. Linda Skrla and James Joseph Scheurich (Edt). *Educational Equity and Accountability*,29-38, New York: Routledge Falmer
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Accountability is an ethical notion related to correct behavior, it is about the responsibility of actions taken by a person or an organization for other people or organizations. In other words, accountability is the compulsion to correctly report that the job is done in accordance with agreed rules and standards (OECD, 2010, p.15). Accountability starts with the relationship between teachers and students around the content. Accountability might strengthen the discipline, authority and validity of schools and moreover the trust in them as government entities or it might damage or weaken their authority, validity or trust. (Elmore, 2003, p.27). While the limits of authority and responsibility remain in the school, accountability includes the outer factors such as school principles' need to adjust expectations and report about them (Milligan, 2015 rep by Grinshtain, Gibton, 2018, p.4). Ball (2016) talked about school principles focusing on bureaucratic accountability because of administrative tasks and in this manner, they have conflicts between bureaucratic based accountability tasks and the tasks they need to fulfill (p. 96-102). Ranking schools in accountability application processes, comparing of performances, enforcement of sanctions, reviewing schools with different attributes as the same and having punishment and reward at the end of the process lead to the confusion of justice as a notion (Mintrop, 2003, s.5-10). According to Oakes, Blasi & Rogers (2005), the system of accountability is blind to the accountability of these actors, although the roles of other actors are of utmost importance. An accountability with a focus on teachers and administrators can only be implemented if the capacity of those teachers and administrators are increased to a higher level. (p. 88-89) Erdağ (2013) thinks that bureaucracy-based-accountability pressure that is based on performance spoils the atmosphere of schools and applications targeted at enforcements disturb the administrators and teachers (s.164-167). Therefore, it important for our research to collect ideas from school principals about accountability implementations as they are the deciders at the school level.

Method

Research is conducted through phenomenology method from qualitative research methods. In deciding for the workgroup, "maximum diversity" from purposeful sampling methods is used. In the research, from İstanbul City, Anatolian side, Çekmeköy, Sancaktepe, Ümraniye and Kartal, 15 public school principals have been interviewed. In order to collect data to form the content of our research, interview technique has been used and the data is obtained through a semi-formed 7 open ended questions, which are created by scanning the literature. Interviews related to research are done in March, April and May 2018. Interviews were done face to face and the interviewee was informed about the interview and the interviewer used a recording device to eliminate data loss. Content analysis has been used to analyze research data. Recordings were first listened and then turned into writing, Nvivo 11.0 has been used to create codes and interviews have been put to analysis under certain themes.

Results

Majority of school principals have put forward that they answer to higher administration, parents and teachers in variety of venues and methods. Again, majority of school principals have expressed that they answer in economical, academic and organizational areas.

Participant school principals have talked about some situations, which they think create problems in performing accountability tasks. Likewise, majority of school principals state that the lack of accountability in higher administration, existence of complaint hotlines, insufficiency of regulations and instructions, difference of schools' economical situations, only principals' and teachers' accountability create inequality. At the same time, the difference of schools' environmental conditions, insufficient physical hardware, teacher attributes and performance, socio-economical situation of families and students, turning accountability into questioning and

punishment, the perception of answering only to higher administration, lack of legal foundation of accountability, measuring schools by the same standards and differences in school types create inequalities in accountability.

Discussion and Conclusion

Rasmussen and Zou (2014), in a study done in China and Denmark, discovered that China has accountability for hierarchy originated in supervision procedure coming from more of a Confucian tradition, whereas Denmark has a stronger accountability to parents that is reflected in its pluralist and equalitarian culture. This situation shows that depending on the cultures, accountable side changes (p.16). In our country, intense and firm implementation of supervision, answering to higher administration because of the dominance of hierarchical arrangements and understanding can be thought as the reflection of organizational and cultural process onto accountability. At the same time, in the last years parental expectations and satisfaction has come forward, therefore it is not surprising to have parents as the second most important group to answer to.

According to NOUN (2008), accountability in education is about making sure of the usage of the appropriate economical resources cautiously and effectively and managing scarce resources. For this reason, one of the fundamental duties of school principals' is keeping solid record of all incomes and expenses and let the public know in order to gain their content, as they support education. At the same time, the school principal is also responsible for the quality of teaching/learning process and implementation of correct assessment procedures. (p.50-54 and p.61).

Starr (2017) stresses that a secret and important part of accountability in education is to shift the responsibility toward individual education worker, individual school and individual area, however failure of policies by the government and higher administration and indifference to contextual differences create injustice; meanwhile advantageous areas and students will perform better than disadvantageous counterparts, and in this manner create injustice in accountability (p. 22). According to Thiel, Schweizer and Bellmann (2017), a high level of marketing and bureaucratic pressure encourage avoidance behavior from accountability, and even under low risk conditions, schools may be exposed to administrative and economical pressure (p. 22-23). Because of our country's public administration's strict habit of bureaucracy, accountability is usually realized from the bottom to the top and it is regarded as a weakness for the organization and themselves if higher administration performs accountability. In this regard, it would be beneficial if Ministry of Education did regulation studies to reveal standards and framework of accountability.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa: 135-148



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 2

Page: 135-148

**Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin
Akademik Başarılarına Etkisi: Mikroişlemci
/Mikrodenetleyiciler II Dersinin Uygulaması**

**Effect of Flipped Learning Approach on Academic
Achievement of students: Application of
Microprocessor / Microcontroller II Course**

Arzu DEVECİ TOPAL

Kocaeli Üniversitesi, Enformatik Bölümü ,adeveci@kocaeli.edu.tr

Ümmühan AKHISAR

Kocaeli Üniversitesi, Hereke MYO. , ummuhan.akhisar@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma Macaristan'da düzenlenen ERPA International Congresses on Education 2017 'de sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

18 Eylül 2018

Düzeltilme Tarihi

13 Aralık 2018

Kabul Tarihi

19 Aralık 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Deveci Topal, A., & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci /mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

İnternet teknolojisinin hayatımıza girmesiyle birlikte yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan ters yüz öğrenme modelinde öğretmen önceden belirlediği materyalleri öğrencileri ile ders öncesinde paylaşmakta ve ilgili konu öğretimi bu kaynaklar vasıtasıyla sınıf dışında eş zamanlı olmayan biçimde gerçekleştirilmekte; sınıf içinde ise etkileşimli, aktif ve işbirlikli problem çözme etkinlikleri ve konu pekiştirme çalışmaları uygulanmaktadır. Bu çalışmada amaç, "Mikroişlemciler/Mikrodenetleyiciler II" dersinin öğrenme süreçlerinde uygulama etkinliklerinin artırılarak daha etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisini ve öğrencilerin bu yaklaşım hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile gerçek deneme modellerinden biri olan son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Kocaeli Üniversitesi Hereke Meslek Yüksekokulu Elektronik Teknolojisi Programında 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve derse devam eden 67 öğrenci oluşturmaktadır. Derse devam eden 34 öğrenci deney grubuna, 33 öğrenci kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Bu amaçla ters yüz öğrenme modeline yönelik Moodle öğrenme yönetim sistemine uyumlu SCORM paketler hazırlanmış ve kısa sınavlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için başarı testi geliştirilmiş ve nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ters yüz öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan öğrenciler ters yüz öğrenme ortamı hakkında olumlu görüş belirtmiş ve bu tür bir ortamın öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, İçerik analizi, Mikroişlemci/mikrodenetleyici dersi, Ters yüz öğrenme.

ABSTRACT

New learning and teaching approaches have begun to emerge with the entrance of internet technology into our life. One of these approaches in the flipped learning model, the teacher shares his pre-determined digital resources with his students on a platform outside the classroom and the teaching of the related subject is carried out asynchronously outside the classroom by means of these resources; interactive, active and collaborative problem solving activities and subject enhancement studies are applied in the classroom. The purpose of this research is to determine the effect of the flipped learning approach on student success and the students' thoughts on this approach for "Microcontrollers / Microcontrollers II" course aims to increase the efficiency of applications in the learning process and to achieve more effective and lasting learning. In addition to quantitative and qualitative data, the control group which was one of the posttest trial was also used. The sample of this work consists 67 students at the second grade attending education programs in the 2016-2017 academic year at the Kocaeli University Hereke Vocational School, Electronic Technology Program. 34 students who were receiving education and attending to the classes regularly were assigned to the experimental group, 33 students were assigned to the control group. For this purpose, SCORM packages that are compatible with the Moodle learning management system for the flipped learning environment were and quizzes prepared. The achievement test was developed to measure the academic achievement of students and a focus group interview was conducted through a semi-structured interview form as a qualitative data collection tool. According to the findings, it was determined that the flipped learning environment had no significant effect on the academic achievement of the students. On the other hand, students expressed a positive opinion about the flipped learning environment and stated that they would contribute to their learning in such an environments.

Keywords: Academic success, Content analysis, Flipped learning, Microprocessor / microcontroller course.

GİRİŞ

İnternet teknolojisinin hayatımıza girmesiyle birlikte yeni öğrenme ve öğretme modelleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu modellerden biri olan ters yüz öğrenme (flipped learning- flipped classroom) modeli, öğrencilere eş zamanlı olmayan sistemler yardımı ile çalışacakları konuların bireysel öğrenmeye uygun olan kısımlarına okul dışından erişebilmelerine fırsat sunarken, sınıf ortamında daha çok bu konularla ilgili bireysel veya grup olarak problem çözme etkinlikleri yapma ve bireysel öğrenmelerinde karşılaştıkları problemlere odaklanma imkanı sunmaktadır (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından biri olan bu modelde öğrenci, öncelikle teorik olarak konuyu evinde kendi kendine öğrenip okulda alıştırmaya ve uygulamalarla öğrendiklerini pekiştirmektedir.

Bu modelde öğretmen önceden belirlediği dijital kaynakları öğrencileri ile sınıf dışında bir platformda paylaşmakta ve ilgili konu öğretimi bu kaynaklar vasıtasıyla sınıf dışında eş zamanlı biçimde gerçekleştirilmekte; sınıf içinde ise etkileşimli, aktif ve işbirlikli problem çözme etkinlikleri ve konu pekiştirme çalışmaları uygulanmaktadır. Dolayısıyla sınıfta geçirilen zamanın yeniden planlandığı ve amaçlandığı, daha çok tartışma odaklı konuların, öğrenci-merkezli projelerin ve laboratuvar uygulamalarının, katılımcı ve etkin bir şekilde desteklediği bir öğrenme ortamıdır (Sarıtaş ve Yıldız, 2015). Phillips ve Trainor (2014)'e göre özellikle sınıf içinde yapılan "aktif öğrenme etkinlikleri" sınıf uygulamalarına katılımı artırmaktadır. Bergmann ve Sams (2012), ters yüz öğrenmenin sadece etkileşimli videolar anlamına gelmediğini, asıl önemli noktanın sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkileşimli etkinlikler olduğunu ifade etmektedir (Karaca ve Ocak, 2017). Ters yüz öğrenmede öğrencilerin sınıfa gelirken gerekli ön bilgilerle donanmış olmaları esastır, çünkü öğrenme öncesi etkinlikler (anlama, kavrama, odaklanma, vb.) öğrenen tarafından sınıfa gelmeden gerçekleştirilmektedir (Görü Doğan, 2015).

Roach (2014)'a göre, ters yüz öğrenme sistemi öğrencilere kendi öğrenme hızlarında, bireysel, aktif ve işbirliğine dayalı öğrenme fırsatları sağlamakta ve ders kaçırmayı önlemektedir. Nelson (2014) ters yüz öğrenmenin öğrencilerin derse katılımını arttırdığını, öğrencilerin hesap verme sorumluluğunu geliştirdiğini ve öğrenimin derinliğini arttırdığını belirtmiştir. McLaughlin ve arkadaşları (2014) da eczacılık bölümü öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada dersi takip eden öğrencilerin derse devam oranlarının, öğrenmelerinin ve dersin algılanan değerinin arttığını ifade etmişlerdir. Enfiled (2013) ise sinema ve televizyon sanatı bölümünün öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada bu modelin öğrenciler tarafından ilgi çekici olarak görüldüğünü, öğrencilerin içeriği öğrenmelerinde etkili olduğunu ve bağımsız öğrenme yeteneklerindeki öz yeterliliklerinin arttığını belirtmiştir. Akaslan ve Law (2016) ise elektrik bölümü öğrencilerine matlab dersini öğrettikleri bir çalışmada geleneksel öğrenme ortamına göre bu modelin daha etkili öğrenme sağladığını ve bilginin aşamalı olarak arttığını belirlemişlerdir.

Bu yöntemin avantajlarının yanı sıra eğitmenin alışkanlıklarını değiştirerek tüm eğitim süreçlerini yeniden tasarlaması ve yeni içerikler oluşturması, eğitim öncesi hazırlık için kullanılacak araçların sayısının az olması, teknoloji ve internet bağlantısı engeli ve katılımcıların derse hazırlıksız gelmesi gibi zorlukları vardır (Görü Doğan, 2015).

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte bilişsel davranışların öğretilmesi için web tabanlı eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme çevresi tasarımları ve sanal laboratuvarlar kullanılabilmesine karşın özellikle endüstriyel mesleki eğitim alanlarında atölye çalışması gerektiren uygulamalar için yüz yüze eğitim çalışmaları yapılması önemlidir (Taşpınar, 2014). Bu durumda bilişsel bilgilerin aktarılmasında uzaktan öğretim ve uygulamalar için yüz yüze eğitim çalışmalarını içeren ters yüz öğrenme modeli kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada amaç, "Mikroişlemciler/Mikrodenetleyiciler II" dersinin öğrenme süreçlerinde uygulama etkinliklerinin artırılarak daha etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisini ve öğrencilerin bu yaklaşım hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Mikroişlemci/Mikrodenetleyiciler II dersini ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile alan grup ile geleneksel yöntemle alan grupların başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Mikroişlemci/Mikrodenetleyiciler II dersinin ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile yürütülmesine yönelik öğrenen görüşleri nelerdir?

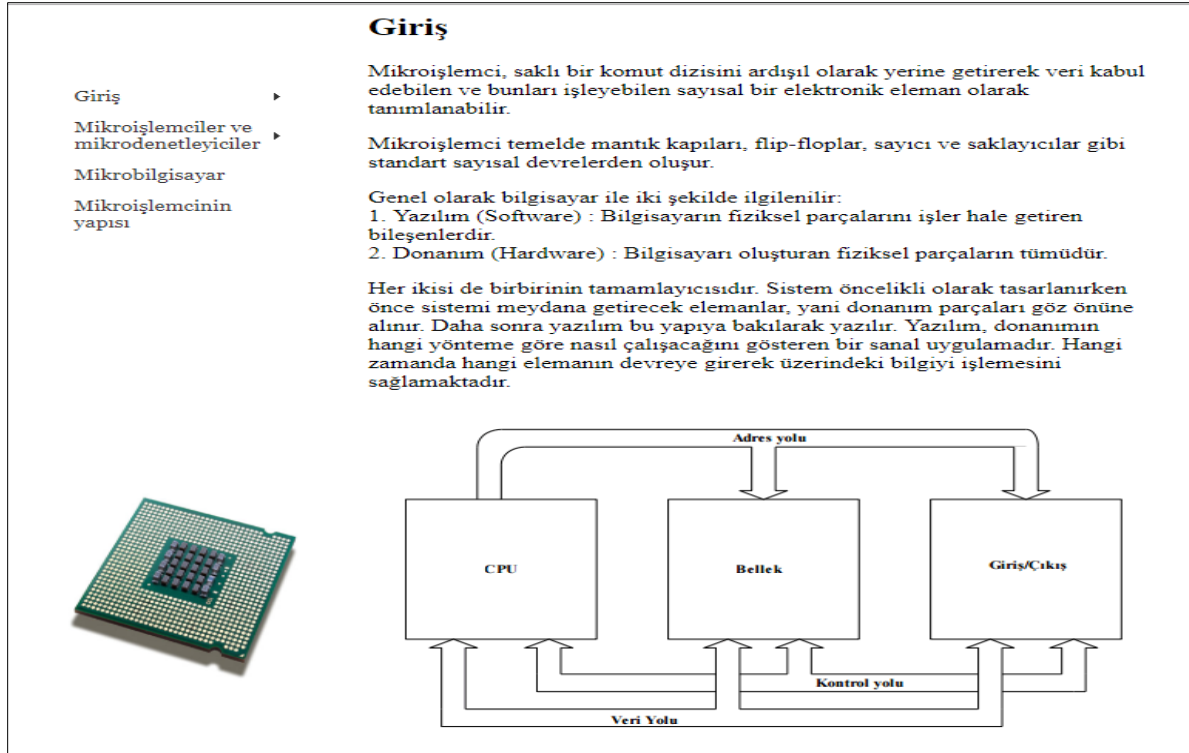
YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile gerçek deneme modellerinden biri olan son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2004) ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılır. Farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırıldığı için ilişkisiz desen söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Nicel ve nitel veriler harmanlanarak toplanmış ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen bulguların karşılaştırılarak birbirleri ile tutarlığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmaya Kocaeli Üniversitesi Hereke Meslek Yüksekokulu Elektronik Teknolojisi Programında 2016-2017 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfta öğrenim gören ve derse devam eden 67 öğrenci katılmıştır. Derse devam eden 34 öğrenci deney grubuna, 33 öğrenci kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Öğrenciler aynı sınıfta oldukları ve dersi ilk defa aldıkları için konu alanı ile ilgili ön bilgi düzeylerinin uygun olduğu varsayılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin bu kişilerin öğrenmesine getireceği avantajların belirlenebilmesi için böyle bir çalışma grubu seçilmiştir.

Çalışma kapsamında Mikroişlemci/Mikrodenetleyiciler II dersi için tersyüz öğrenme modeline yönelik Moodle öğrenme yönetim sistemine uyumlu 5 adet SCORM paketleri hazırlanmış ve 5 adet kısa sınav oluşturulmuştur. 6 hafta süreyle öğrenciler derse gelmeden önce sisteme girip konuyu okumuş ve sonrasında kısa sınavları yapmışlardır. Mikroişlemci/Mikrodenetleyiciler II dersi uygulama ağırlıklı bir derstir. Haftada 4 saat olmak üzere toplam 24 saat boyunca öğrenciler okullarında öğretim elemanı ile birlikte derse yönelik uygulamalar yapmışlardır. Şekil 1'de SCORM paketinden bir sayfa örneği verilmiştir. Filiz ve Kurt (2015) ders içeriklerinin sadece video formatında paylaşılması gerektiği konusunda yanlış bir anlaşılma olduğunu ancak bu öğrenme yaklaşımının kullanılması için videonun tek şart olmadığını kitaplar, animasyonlar, karikatürler ve ses dosyaları da kullanılabileceğini belirtmektedirler.



Şekil 1. SCORM paketinden bir sayfa örneği

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için dersin öğretim elemanı tarafından bir başarı testi geliştirilmiş ve nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç uzmandan görüş alınmış ve forma son hali verilmiştir. Hazırlanan form, deney grubunda yer alan ve akademik başarı testinden sınıf ortalamasına göre yüksek, orta ve düşük puan alan 5'er öğrenciyle yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşme 50 dakika sürmüştür. (Sesleri kayıt altında tutulmuştur.) Görüşme yoluyla toplanacak veriler ile öğrencilerin deneyimleri, düşünceleri, görüşleri, duyguları, web ortamı ile ilgili memnuniyetleri, nelerden hoşlanıp hoşlanmadıkları ilgili bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

Akademik başarı testi konu alanı uzmanı iki öğretim elemanına kapsam geçerliliğinin sağlanması için kontrol ettirilmiş ve teste son hali verilmiştir. 2015-2016 öğretim yılında aynı dersi alan bir üst sınıfta okuyan 92 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testi çoktan seçmeli olup her bir sorunun tek doğru cevabı vardır. Test deney ve kontrol gruplarına aynı anda iki gözetmen eşliğinde uygulanmıştır. Yanıtlar değerlendirilirken doğru yanıtlanan soruya 1 puan, yanlış yanıtlanan soruya 0 puan verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 11'dir. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği incelemesi yapılmıştır. Başarı testi için hesaplanan Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.64 olarak orta derecede güvenilir bulunmuştur.

Akademik başarı testinin güvenilirliği için ise KR-20 iç tutarlık katsayısı .643 bulunmuş ve kabul edilebilir olarak yorumlanmıştır. Genel olarak iç tutarlılık katsayısı $r < 0.5$ ise "Kabul edilemez", $0.5 \leq r < 0.6$ ise "Zayıf", $0.6 \leq r < 0.7$ ise "Kabul edilebilir", $0.7 \leq r < 0.8$ ise "İyi", $r \geq 0.9$ ise "mükemmel" olarak yorumlanır (Kline, 2000). Bu da ölçme aracının on bir madde ile akademik başarıyı %64 oranında açıkladığını göstermektedir. Maddelerin güçlük ve ayırıcılık indekslerine bakılmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırıcılık indekslerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Grup denkliliği belirleme betimsel istatistikler

Madde no	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Madde güçlük indeksi	0.76	0.87	0.83	0.78	0.63	0.65	0.83	0.80	0.70	0.52	0.83
Madde ayırt edicilik indeksi	0.39	0.26	0.35	0.43	0.48	0.70	0.35	0.39	0.61	0.78	0.35

Madde güçlük indeksi 0 ile +1 arasında değer alır ve 0'a yaklaştıkça madde zorlaşırken, 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır. Madde güçlük indeksinin 0,50 olması ise sorunun orta güçlükte olduğunu gösterir (Atılğan, Kan ve Doğan., 2009).

Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değer alır. Akademik başarı testinde negatif madde ayırt edicilik indeksine sahip maddelerin yer almaması var olan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü anlamına gelmektedir. Madde güçlük indeksinin 0 olması ise madde ile testin arasında ilişki olmadığını gösterir (Atılğan, ve diğ., 2009). Ölçme aracında madde ayırt ediciliği 0 olan madde yoktur. Madde ayırt edicilik indeksi en düşük olan maddeler 0,26 ile ikinci maddedir. Akademik başarı testinden elde edilen sonuçların analizinde SPSS 16'dan yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için t testi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesinin sonuçları yazılı hale getirilmiş ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen veriler incelenmiş, kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan ifadeler bu araştırmayı gerçekleştiren birinci araştırmacı tarafından kodlar verilmiştir. İkinci araştırmacı ise öğrenci görüşlerini oluşturulan kodlara ve temalara dağılımını belirlemek, oluşturulan kodların ve temaların uygunluğunu tekrar kontrol etmek amacıyla birinci araştırmacı tarafından yapılan analizi incelemiştir. Yapılan kodlamanın güvenilirliğini sağlamak için tüm araştırmalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve daha sonra kodlar için "görüş birliği" ve "görüş ayrılıkları" olan ifadeler tartışılarak, "görüş ayrılıkları" araştırmacıların birlikte yaptıkları üçüncü bir kodlama ile giderilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Temalar çerçevesinde elde edilen veriler seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Nitel verilerin analiz edilmesinden sonra oluşturulan temaların sunulmasında tablolar halinde ve öğrenci görüşlerinden bire bir alıntılar yapılarak sunulmuştur. Son olarak bulgular açıklanmış, bulgular arasında karşılaştırma ve ilişkilendirme yapılmaya çalışılmıştır

BULGULAR

Akademik Başarı Testi Sınavının Sonuç Analizi

Mikroişlemci/Mikrodenetleyiciler II dersini ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile alan grup ile geleneksel yöntemle alan grupların başarı testi puanları arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Bu tabloya göre ters yüz öğrenme modeli uygulanan grup ($X=8.62$) ile geleneksel yöntemle öğrenim gören grupların ($X=7.82$) akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $t(65)=-1.74$, $p > .05$. Bu sonuç uygulanan öğrenme ortamının Mikroişlemci/ Mikrodenetleyiciler II dersindeki öğrenmeye anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bunun nedeni öğrencinin ve öğretmenin deneyimsizliği, öğrencilerin kendi kendine öğrenme sorumlulukları arttığı için daha uzun öğrenme süreci ve deneyimine ihtiyaç duymaları olabilir.

Tablo 2: Grup denkliliği belirleme betimsel istatistikler

Grup	N	X	S.s	Sd	t	p
Geleneksel	33	7.82	2.20	.383		
Ters yüz öğrenme	34	8.62	1.49	.257	1.743	.086

Ters Yüz Öğrenme Modeli Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde Mikroişlemci/Mikrodenetleyiciler II dersini alan öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışmada bulgular aktarılırken yaygın görüşü belirtmek amacıyla, frekansı en yüksek olan kategorilere ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin temalara ilişkin dağılımı Tablo 3'te verilmektedir. Buna göre olumlu görüşlerin oranı %61 iken (f= 44) olumsuz görüşlerin oranı %39 (f=28) olarak belirlenmiştir. Olumlu görüşler incelendiğinde öğrencilerin en fazla belirttikleri temaların öğrenme ortamına istedikleri anda ulaşabilmek (f=9), önceden ders çalışabilmek (f=8), kısa sınavlara internet üzerinden erişmek (f=7), daha rahat bir ortamda çalışmak (f=7) ve daha çok uygulama ve pratik yapabilmek (f=4) olduğu görülmektedir. Olumsuz temalar incelendiğinde öğrenciler en fazla bilgisayardan dersi anlayamadıklarını ve sıkıldıklarını (f=5), öğretmene soru sormadıklarını (f=5), internet ortamında dikkatlerinin dağıldığını (f=3), konuyu hızlıca geçiştirdiklerini ya da okumadıklarını (f=3) ve sınıf ortamında daha kolay odaklandıklarını (f=3) belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin ters yüz öğrenmeyi genellikle olumlu bulduğu fakat kendi kendine ders çalışmayan öğrencilerin ortamı olumsuz olarak değerlendirdikleri ve e-öğrenme ortamında öğretmene soru sorabilme ortamının yaratılması gerektiği söylenebilir. Öğretmen öğrenci, öğrenci-arayüz etkileşiminin artırılması öğrencilerin motivasyonunun artmasını sağlayabilir. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerine dair örnekler şöyledir:

Olumlu:

"İstediyim zaman sınava girebilme imkanı ve daha rahat koşullarda sınav stresi olmadan sınava girebilmek." (Ö1)

"Daha etkili ve istediğimiz zaman geri dönüp eksik bildiklerimizi düzeltebiliyoruz." (Ö2)

Olumsuz:

"Hayır. Çünkü dersi klasik olarak işlemek daha akılda tutucu." (Ö3)

Tablo 3. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri

Olumlu	f	%	Olumsuz	f	%
İstenildiğinde erişebilmek	9	20.5	Bilgisayardan dersi anlayamamak ve sıkılmak	5	17.9
Önceden ders çalışabilmek	8	18.2	Öğretmene soru sormamamak	5	17.9
Kısa sınavlara internet üzerinden erişmek	7	15.9	Beğenmedim	3	10.7
Rahat bir ortam	7	15.9	İnternet ortamı dikkati dağıtıyor	3	10.7
Daha çok uygulama ve pratik yapabilmek	4	9.1	Konuyu hızlıca geçiştirmek, okumamak	3	10.7
Süresiz olması	3	6.8	Sınıf ortamında daha kolay odaklanmak	3	10.7
İnternette araştırma yapabilme	2	4.5	Sürekli internete girememek	2	7.1
Zamandan tasarruf	2	4.5	Kısa sınavlar için cevaplama süresinin az olması	1	3.6
Kendi başına öğrenmek	2	4.5	Stres ve yanlış cevap	1	3.6
			İçerik daha kısa olmalı	1	3.6
			Birebir öğrenme olmaması	1	3.6
Toplam	44	100	Toplam	28	100

Öğrencilerin web ortamında yer alan ders notları, görseller ve kısa sınavların öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri Tablo 4'te verilmektedir. Buna göre ters yüz öğrenme modelinin öğrenmeyi arttırdığına dair olumlu görüşlerin oranı %58 iken (f= 21) ve olumsuz görüşlerin oranı %42 (f=15) olarak belirlenmiştir. Olumlu görüşler incelendiğinde

Arzu Deveci Topal, Ümmühan Akhisar

Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci /mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması

öğrenciler en fazla dersleri tekrar edebildikleri ve eksikliklerini giderebildiklerini (f=5), görsellikten dolayı daha kalıcı öğrendiklerini (f=5) ve daha iyi öğrenme sağladığını (f=5) belirtmişlerdir. Olumsuz görüşlere bakıldığında bazı öğrencilerin öğrenmelerinin artmadığını belirttikleri (f=6), bazılarının ortamda yer alan içeriği okumadıkları (f=2) ve uygulamaların çoğaltılması (f=2) gerektiği belirlenmiştir. Genel olarak öğrenciler ters yüz öğrenme modelinin öğrenmelerini artırdığını ifade etmişlerdir. Web ortamında yer alan görsel öğelerin, kısa sınavların artırılması, benzetim yazılımlarının kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilir. Öğrencilerin web ortamında yer alan ders notları, görseller ve kısa sınavların öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerine örnekler şöyledir:

Olumlu:

“Her zaman ders notlarından ziyade görseller ve kısa sınav uygulamalarının konuyu daha kavramamızı sağladığına inanıyorum. Bu yüzden artırmıştır öğrenmemizi fakat bu uygulamalar biraz daha çoğaltılabilir.” (Ö1)

Olumsuz:

“Öğrenmemi artırmadı, okumadan geçtim.” (Ö4)

Tablo 4. Öğrencilerin web ortamında yer alan ders notları, görseller ve kısa sınavların öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri

Olumlu	f	%	Olumsuz	f	%
Tekrar edebilmek ve eksiklikleri giderebilmek	5	24	Artırmadı	6	43
Görsellikten dolayı daha kalıcı	5	24	Uygulamalar çoğaltılmalı	2	14
Daha iyi öğrenme sağlıyor	5	24	Okumadım	2	14
Kısa sınavlar kavramayı arttırıyor	2	10	Kendi kendime yazarak çalışmam daha kalıcı	1	7
Kendini test etmek	2	10	Okul ortamında daha kolay öğreniyorum	1	7
Kendi kendine öğrenme daha kalıcı	2	10	Çok verimli değil	1	7
			Sınıf duygusu yaşamadım	1	7
Toplam	21	100	Toplam	14	100

Öğrencilerin sınıf ortamında yapılan alıştırmalar ve uygulamaların öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri Tablo 5'te verilmektedir. Buna göre ters yüz öğrenme modelinde sınıfta yapılan uygulama ve alıştırmaların öğrenmeyi arttırdığına dair olumlu görüşlerinin oranı %90 iken (f= 33) olumsuz görüşlerin oranı %10 (f=4) olarak belirlenmiştir. Öğrenciler yapılan alıştırmalar ve uygulamaların öğrenmeye yardımcı olduğunu (f=10), kalıcı bir öğrenme sağladığını (f=9), daha çok bilgi edindikleri ve kolayca kavradıklarını (f=4) ve bireysel veya grup olarak kendilerini geliştirebildiklerini (f=4) ifade etmişlerdir. Sınıfın fiziksel olarak sorunlu olması olumsuz görüş olarak belirlenmiştir. Ters yüz öğrenme modelinde yapılan uygulama ve alıştırmaların öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Sınıf ortamında grup çalışması şeklindeki uygulama sayısının artırılması öğrenmeyi olumlu etkileyebilir. Öğrencilerin sınıf ortamında yapılan alıştırmalar ve uygulamaların öğrenmelerini nasıl etkilediğiyle ilgili görüşlerine ait olumlu ve olumsuz örnekler şöyledir:

Olumlu:

“Sınıf ortamında yapılan uygulamalarla hem hocamız bizlere ve hem de arkadaşlar aramızda yardımlaşmak öğrenmemizi kolaylaştırıyor ve pekiştiriyor.”(Ö6)

Olumsuz:

“Uygulamalar daha çok ödev gibi veriliyor. Bu da öğrenimi negatif yönde etkiliyor.”(Ö4)

Tablo 5. Öğrencilerin sınıf ortamında yapılan alıştırma ve uygulamaların öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri

Olumlu	f	%	Olumsuz	f	%
Uygulamalar öğrenmeye yardımcı oluyor	10	30	Sınıf fiziksel olarak sorunlu	2	50
Kalıcı öğrenmek	9	27	Uygulamaların ödev gibi verilmesi negatif etki ediyor.	1	25
Daha iyi bilgilenmek ve kolay kavramak	4	12	Öğrenmem azaldı	1	25
Bireysel veya grup olarak kendini geliştirmek	4	12			
Yardımlaşma öğrenmeyi kolaylaştırıyor ve pekiştiriyor	3	9			
Pratik yapabilmek	2	6			
Uygulamalar dersi sevdiriyor	1	3			
Toplam	33	100	Toplam	4	100

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelini kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmektedir. Buna göre öğrenciler internete bağlanma ve bağlantının kopması (f=7), sisteme girerken şifre ile ilgili sorunlar yaşamışlardır. Öğrencilerin bazıları da arayüz tasarımı kullanıcı (f=3) bulmamışlardır. Öğrenci görüşlerine örnekler şöyledir:

"İlk başlarda sisteme giriş karmaşık geliyordu. Şimdi o sorun fazla kalmadı." (Ö7)

"Kullanımdaki bağlantı sıkıntısı." (Ö2)

"Sayfaya giriyorum ileri tuşuna basıyorum bazı konular yeşil tik olmuyor." (Ö6)

Tablo 6. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelini kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Sorunlar	f	%
Bağlantı sorunları	7	33
Başlangıçta sisteme girerken sorun yaşamak	6	29
Tasarımı kullanıcı değil	3	14
Sisteme giriş basitleştirilmeli	2	10
Bilgisayar kullanmayı bilmemek	1	5
Telefonda kolayca açılmıyor	1	5
Ses kayıtları da olmalı	1	5
Toplam	21	100

Ters yüz öğrenmede kendi kendinize ders çalışırken daha çok veya daha az mı çaba sarf ettiniz? Neden? sorusuna daha çok çaba gösterdim (f=6) diyenler ile daha az çaba gösterdim diyenlerin (f=6) oranı eşit çıkmıştır. Öğrenci görüşlerine örnekler şöyledir:

Olumlu:

"Daha az çaba sarf ettim çünkü not toplama gibi dertler olmadan rahatça çalıştık." (Ö1)

Olumsuz:

"Kendi kendime ders çalışmayı sevmem. Yalnız çalışmayı sevmiyorum. Çünkü direkt çalışmadan bırakıyorum." (Ö8)

"Daha fazla çaba sarf ettim. Çünkü bilgisayar ortamında insan sıkılıyor." (Ö4)

Daha sonraki dönemlerde tersyüz öğrenme modeli ile hazırlanmış başka dersler almak ister miydiniz? sorusuna öğrencilerden 9'u (%60) evet derken 6'sı (%40) hayır demiştir

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Kocaeli Üniversitesi Hereke Meslek Yüksekokulu Elektronik Teknolojisi Programında okuyan öğrencilerin, "Mikroişlemciler/Mikrodenetleyiciler II" dersinde öğrenme süreçlerinde uygulama etkinliklerinin artırılması, daha etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulanmış ve bu yaklaşımın öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin bu yaklaşım hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ters yüz öğrenme ortamı Mikroişlemci/ Mikrodenetleyiciler II dersinde öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalardan biri Marlowe (2012)'un lise öğrencileriyle fen dersi ile Findlay-Thompson (2014)'un üniversite öğrencileri ile işletmeye giriş dersi için uyguladığı ters yüz öğrenme modelidir. Bunun yanında bu modelin öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Çakır ve Yaman, 2018; Karaca ve Ocak, 2017; Akaslan ve Law, 2016; Schultz, Duffield, Rasmussen ve Wageman, 2014; Pierce ve Fox, 2012). Öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılabilmesi için öğrencilerin ve eğitmenin deneyimleri artırılabilir, öğrencilerin kendi kendine öğrenme sorumluluklarını geliştirmek için daha uzun bir öğrenme süreci sağlanabilir.

Her ne kadar deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmasa da öğrenciler ortamla ilgili genelde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile ders işlemeyi genellikle olumlu bulduğu, web ortamında yer alan ders notları, görseller ve kısa sınavlar ile sınıf ortamında yapılan uygulama ve alıştırmaların öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri ile ilgili elde edilen bulgular yurtdışı ve yurtiçi alan yazınla benzerlik göstermektedir. Moore ve Jhung (2015) ile Love, Hodge, Grandgenett ve Swift (2014) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik genellikle olumlu bir tutum sergilediklerini ve ortamı kullanmaya yönelik güdülenmelerinin arttığını belirlemişlerdir. Eczacılık bölümü öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada Pierce ve Fox (2012) ile "Aktüeryal Çalışmalar" dersinde Butt (2014) üniversite öğrencilerinin ters yüz öğrenmeyi olumlu algıladıklarını ifade etmişlerdir. Nelson (2014) ters yüz öğrenme uyguladığı "Dijital elektronik" dersinde öğrencilerin aktif olarak her derse katıldığını, ekranlarının öğrenmesine katkıda bulduklarını ve öğrenmelerine daha fazla odaklandıklarını, kendi öğrenimlerini kontrol etme fırsatı bulduklarını; Roach (2014)'ta "mikroekonomi" dersinde öğrencilerin ters yüz öğrenmeyle ilgili olumlu görüşleri olduğunu; öğrenciler derse hazırlıklı geldiği ve sınıf ortamında yer alan aktif öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığı için öğrenmelerinin olumlu etkilendiğini belirlemiştir. Bu sonuçlardan hareketle ters yüz öğrenme modelinin genellikle öğrenciler tarafından olumlu algılandığı ve öğrenmeyi olumlu etkilediği söylenebilir.

Öte yandan kendi kendine ders çalışmayan öğrencilerin ortamı olumsuz olarak değerlendirdikleri ve e-öğrenme ortamında öğretmene soru sorabilme ortamının yaratılması gerektiğine dair görüşler de olduğu belirlenmiştir. Çakır ve Yaman (2018)'da öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada ters yüz öğrenme modelinin tekrar tekrar dersi izleyebilme, derse hazırlıklı gelme, bilginin pekiştirilmesi, uygulama yapmaya uygun olması, eğlenceli öğrenme, teknoloji kullanmaya yardımcı olması gibi avantajları olduğunu fakat anında dönüt alamama, çok fazla zaman alması, problem çözümlerinin yetersizliği gibi olumsuz yanları olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlara göre, öğretmen-öğrenci, öğrenci-arayüz, öğrenci-öğrenci etkileşiminin artırılması, web ortamında yer alan görsel öğelerin, kısa sınavların artırılması, benzetim yazılımlarının kullanılması, sınıf ortamında grup çalışması şeklindeki uygulama sayısının artırılması öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler internete bağlanma ve bağlantının kopması, sisteme girerken şifre ile ilgili sorunlar yaşamışlardır. Öğrencilerin bazıları da arayüz tasarımının kullanışlı olmadığını belirtmişlerdir. Gerekli teknolojik cihazlara sahip olmamak, arayüz tasarımı ve internet bağlantısında yaşanan sorunlar öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilen unsurlardır. Kocabatmaz (2016) öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada ters yüz sınıf modelinin olumsuzlukları arasında çok fazla

zaman alması, internet ve teknoloji kullanımı gerektirmesi ve çalışma zorunluluğu gerektirmesi şeklinde görüşler olduğunu belirlemiştir.

Genel olarak öğrenciler sonraki dönemlerde ters yüz öğrenme modeli ile hazırlanmış dersler almak istediklerini belirtmişlerdir. Alan yazında benzer bulgulara rastlanmıştır. Çakır ve Yaman (2018) öğretmen adaylarının fizik, biyoloji, tarih, Türk Dili, eğitim bilimleri gibi derslerde de ters yüz edilmiş sınıf yönteminin kullanılabilirliği yönünde görüşleri olduğunu belirlemiştir. Nelson (2014)'da "dijital elektronik" dersinde, Pierce ve Fox (2012) ise "renal farmakoterapi" modülünde öğrencilerin geleneksel sınıf yerine ters yüz sınıfı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ters yüz öğrenme modelinin özellikle uygulama gerektiren derslerde kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırır.

Bu çalışma ile yeni öğrenme modellerinden biri olan ters yüz öğrenmenin mikroşlemciler/mikrodenetleyiciler dersi için kullanılabilirliği araştırılmış sonuç olarak öğrenciler, ters yüz öğrenme modeli hakkında olumlu görüş belirtmiş ve bu tür bir ortamın öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ülkemizde ters yüz öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle ortam hakkında görüş alma şeklinde yapıldığı görülmüş ve akademik başarıyı ölçen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada ters yüz öğrenme ile akademik başarının arttığına dair bir bulguya rastlanmasa da bu ders için farklı süreler denerek, web ortamında yer alan materyaller zenginleştirilerek ve sınıf ortamındaki uygulamalar çeşitlendirilerek başarıya etkisi ölçülebilir. Özellikle sınıf içi uygulamalı etkinliklerin gerekli olduğu beceri gerektiren eğitim alanlarında bu modelin öğrencilerin başarısına, motivasyonuna, ders çalışma alışkanlıklarına ve öz yeterliliklerine olan etkilerinin araştırılması bu modelin uygulamalı derslerde kullanılmasını arttırabilir.

KAYNAKÇA

- Akaslan, D & Law, E.L. (2016). A model for flipping electrical engineering with e-learning using a multidimensional approach. *Turkish Journal of Electrical Engineering & Computer Sciences*, 24, 3419 – 3431. doi:10.3906/elk-1411-144
- Atılğan H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation* 6(1), 33-43.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Çakır, E. ve Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarısı ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 38(1), 75-99.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>.
- Filiz, O. & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth [Ters yüz öğrenme: Yanlış anlaşılmalara ve doğrular]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229. <http://ebad-jesr.com>
- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Gencer, B.G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The Flipped Classroom. *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888). Sakarya: Turkey.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAD*, 1(2), 24-28
- Karaca, C. ve Ocağ, M.A. (2017). Algoritma ve programlama eğitiminde ters yüz öğrenmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 527 - 543
- Kline, P. (2000), *The Handbook of Psychological Testing, 2nd ed.*, Routledge, London, available at: <https://books.google.co.in/books?id=lm2RxaKaok8C&pg=PA17&hl=tr&pg=PA13#v=onepage&q&f=false>

- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Love, B. Hodge, A., Grandgenett N. & Swift A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
- Marlowe, C.A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Unpublished master thesis. Montana State University, Science education, Bozeman, Montana.
- McLaughlin, J.E., Roth, M. T., Glatt, D.M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C.A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243. Doi: 10.1097/ACM.0000000000000086
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. SAGE publications Inc. California.
- Moore, C.& Jhung, C.J. (2015). Students' attitudes, perceptions, and engagement within a flipped classroom model as related to learning mathematics. *Journal of Studies in Education*, 5(3), 286-308.
- Nelson, N. (2014). Flipping the engineering classroom. *Canadian Engineering Education Association (CEEA14) Conf.*
- Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-5. <https://doi.org/10.5688/ajpe7610196>
- Phillips CR. ve Trainor JE. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of ASBBS*, 21, 519-530
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84. ISSN 1477-3880, <http://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003>.
- Sarıtaş, M.T. ve Yıldız, Ö. (2015). Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve ters yüz sınıflar (sınıflar). *Akademik Bilişim 2015*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schultz, D. Duffield, S., Rasmussen, S.C. and Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91 (9), 1334-1339. DOI: 10.1021/ed400868x
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(4), 1-7.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

New learning and teaching approaches have begun to emerge with the entrance of internet technology into our life. One of these approaches in the flipped learning model, the teacher shares his pre-determined digital resources with his students on a platform outside the classroom and the teaching of the related subject is carried out asynchronously outside the classroom by means of these resources; interactive, active and collaborative problem solving activities and subject review studies are applied in the classroom. Hence in this learning environment the time spent in the class is rescheduled, more discussion-focused subjects are covered, student-centered projects and laboratory practices are supported in a participatory and active manner. In the flipped learning students must be equipped with the necessary background information before coming to class. Because pre-learning activities (understanding, comprehension, focus, etc.) are carried out by the learners without coming to class. It is often useful to use flipped learning in different lessons in our country where the courses are taught with teacher-centered methods in order to ensure permanent learning for the students at their own pace and to make them feel the responsibility of their learning.

Purpose

The purpose of this research is to determine the effect of the flipped learning approach on student success and to get the students' thoughts on this approach thus "Microcontrollers / Microcontrollers II" course aims to increase the efficiency of applications in the learning process and to achieve more effective and lasting learning.

Method

The sample of this work consists 67 students at second grade receiving education and attending the classes regularly in the 2016-2017 academic year at the Kocaeli University Hereke Vocational School, Electronic Technology Program. 34 students who were attending classes were assigned to the experimental group while 33 students were assigned to the control group.

For this purpose, SCORM packages that are compatible with the Moodle learning management system for the flipped learning environment and quizzes were prepared. For 6 weeks, the students entered the system and read the subjects before coming to class and after that, students took quizzes. Then, the students have been doing course-oriented practicing for 4 hours a week which amount to the 24 hours of teaching done by the teaching staff at school.

Academic achievement test as a quantitative data collection tool and a focus group interview were conducted with 15 students through the semi-structured interview form as a qualitative data collection tool. For the reliability of the academic achievement test, the internal consistency coefficient of the KR-20 is .643 and is interpreted as acceptable. Interview results were analyzed by content analysis.

Results

According to the findings, it was determined that the flipped learning environment had no significant effect on the academic achievement of the students. The percentage of positive opinions of the students about the flipped learning environment was 61% (F = 44) and the proportion of negative opinions was 39% (F = 28). The percentage of positive opinions about how students influence the learning of the course notes, visuals and quizzes in the web environment was 58% (F = 21), and the proportion of negative opinions was 42% (F = 15). 90% (F = 33) of the students who have positive thoughts on the flipped learning environment stated that it increased practice both at home(on their own) and in the classroom and the proportion of negative ideas was identified as %10 percent (F = 4). 1 Did you spend more or less effort while you are studying on your own? ? Why? The answers to the question are equal, I spent

more effort is (F=6) similarly I spent less effort is (F=6). Would you like to take lessons prepared with the flipped learning model in later periods? in response to the questions 9 of students (60%) say yes and 6 (40%) say no.

Discussion and Conclusion

Students generally found the flipped learning positive, but the students who could not work on their own evaluated the environment as negative. The need to create such learning environment is found to be essential for the students' learning. It was also determined that the environment where students can ask questions to their teachers, get the lecture notes, visuals and quizzes online contribute to the learning of the students positively as well as the applications and exercises made in the classroom environment.

Students expressed a positive opinion about the flipped learning environment and stated that such an environment would contribute to their learning. When studies related to flipped learning in our country were examined, it was observed that researches were generally taken as opinions about the environment and academic achievement studies were not found. Although there is no evidence that flipped learners increase academic success in this study, success can be achieved by using different periods for this course, by enriching the materials in the web environment and by diversifying applications in the classroom environment. For other courses the contribution of flipped learning to academic achievement, motivation and satisfaction of students can be explored.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <http://dergipark.gov.tr/kuje/page/5270> adresinde açıklanan "Etik Sorumluluklar ve Politikalar"a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir.

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra “,” koyularak kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250-300 kelime aralığında olmalı. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

Birinci Seviye Başlık

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, *Yöntem* birinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcılar/Örneklem* alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak;

Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü Düzey Başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin *Katılımcılar/Örneklem* ikinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem* alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Şekil Başlıkları

Şekil başlığı şeklin altında yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Ortalanmış, Aralık Önce: 6 nk ve Sonra: 12 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Tablo Başlıkları

Tablo başlığı tablonun üstünde yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 0 nk belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Tablo içi metinlerde de Yazı Tipi Boyutu: 10 olarak kullanılmalıdır. Verilerinde sunumunda ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır. Yine metin içerisinde tabloya tablo numarası ile birlikte atıf verilmeli ve tablo içerisinde sunulan verilere atıf verilirken aynı yazım kuralına uyulmalı ve ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa “Gir tuşu” (“Enter”) ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. Eğer tablodan sonra doğrudan bir başlık geliyor ise fazladan “Gir tuşu” (“Enter”) ile boşluk bırakılmasına gerek yoktur. Zaten başlık stillerinde Aralık Önce: 12 nk olarak tanımlıdır.

Kaynakça

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 6 kurallarına uyulmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir:

Genişletilmiş İngilizce Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda genişletilmiş İngilizce Öz’e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimededen

oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

<http://dergipark.gov.tr/kuje> <http://dergipark.gov.tr/kuje>

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846