



Aralık 2021 Cilt: 5 Sayı: 2
December 2021 Vol: 5 No: 2
ISSN: 2618-5768

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Ömer YILMAZ, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Mahir UĞURLU, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,

Arş. Gör. Furkan Kadir TOPÇU, Türkçe Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİMKURULU

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidd de Alcalá, İspanya

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, İtalya
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norveç
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. HavvaEylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, Hindistan

DİZİN

ASOS İndeks

Türk Eğitim İndeksi

İÇİNDEKİLER

Fatma AVCI	
Covid-19 Salgını Sürecinde Okul Özerkliği: Bir Durum Çalışması	30-52
Ezgi İNAL	
Dil Sanatlarının Temelleri	53-55



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIALBOARD

Editor-in-Chief:

Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editor:

Res. Asst. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretaria:

Res. Asst. Ömer YILMAZ, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Mahir UĞURLU, Foreign Languages (English) Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Special Education, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Furkan Kadir TOPÇU, Turkish Language Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCEBOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, Italy
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norway
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

INDEX

ASOS İndeks
Türk Eğitim İndeksi

CONTENTS

Fatma AVCI	
Title of Your Article Needs to Be Placed Here without Changing the Style	30-52
Ezgi İNAL	
Language Arts Essentials	53-55



Covid-19 Salgını Sürecinde Okul Özerkliği: Bir Durum Çalışması

Fatma AVCI*

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :08.09.2021

Düzeltilme :28.09.2021

Kabul :27.12.2021

Keywords:

Okul özerkliği,

Covid-19,

Durum çalışması.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin salgın döneminde okul özerkliği konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın temel veri kaynağını Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezinde görev yapan 39 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiş, Covid-19 salgını sürecinde aktif olarak görevde bulunma ölçütü göz önünde bulundurulmuş ve gönüllük ilkesi gereğince katılımcılar belirlenmiştir. Salgın nedeniyle çevrim içi olarak yapılan görüşmelerde geliştirilen görüşme sorularını katılımcı yöneticilerden yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı okul yöneticilerinin önemli bir kısmı salgın sürecinde eğitim-öğretimin sürdürülmesi konusunda özerk davranamazken eğitim saatlerinin belirlenmesinde özerk davranabildiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin belirttikleri görüşlerinden bu süreçte daha yoğun olarak öğretim yöntemleri, ders içeriklerinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçilmesi ile okul gelişimini planlama ve okul bütçesini yönetme konularında özerk davranamadıkları ayrıca personel yönetimi ve okul performansını izleme ve değerlendirme konularında da özerk kararlar alamadıkları anlaşılmıştır.

Title of Your Article Needs to Be Placed Here without Changing the Style

Article Information

DOI:

Article History:

Received :08.09.2021

Revised :28.09.2021

Accepted :27.12.2021

Keywords:

School autonomy,

Covid-19,

Abstract

The main purpose of this research is to reveal the opinions of school administrators on school autonomy during the epidemic period. The main data source of this research, which is designed as a case study, which is one of the qualitative research methods, consists of semi-structured interviews with school administrators working in Eskişehir city center. The participants of the research are 39 school administrators working in Eskişehir city center. In the selection of school administrators, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was carried out, the criterion of being active during the Covid-19 epidemic was taken into account, and the participants were determined in

*İlgili Yazar: fatma.epo@gmail.com

^aFatma AVCI, <https://orcid.org/0000-0002-8441-8732>

Case study.

Article Type:

Research Article

accordance with the principle of volunteerism. Participating managers were asked to answer the interview questions developed during the online interviews due to the epidemic. According to the findings of the study, a significant part of the participant school administrators stated that while they could not act autonomously in the continuation of education during the epidemic, they could act autonomously in determining the training hours. From the opinions of the school administrators, it was understood that they could not act autonomously in terms of teaching methods, determining the course content, choosing textbooks, planning school development and managing the school budget, and they could not make autonomous decisions in terms of personnel management and monitoring and evaluating school performance.

Giriş

İlk Covid-19 vakasının 1 Aralık 2019'da ortaya çıkması ile beraber hızla yayılması, Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından hastalığın küresel bir salgın olarak ilan edilmesiyle (WHO, 2020) sonuçlanmıştır. Ülkeler hastalığın yayılmasını önlemek için çeşitli boyutlarda önlemler almışlardır. Bu önlemlerden en önemlisi de ilk, orta ve yükseköğretim olmak üzere her düzeyden eğitim kurumunun toplamda 191 ülkede kapatılmasıdır. Okulları kapatma kararı ile ülkeler salgını kontrol altına almayı hedeflemişlerdir. Okulların kapatılması sonucunda tüm dünyada toplam öğrenci nüfusunun yaklaşık %90'ına tekabül eden 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a). Durum Türkiye ölçeğinde değerlendirildiğinde eğitimin kesintiye uğramasından etkilenen toplam öğrenci sayısı yaklaşık 25 milyon öğrenciyi bulmuş; bu öğrencilerden ilk ve ortaöğretim düzeyinde etkilenen öğrenci sayısı ise yaklaşık 16,5 milyon olmuştur (UNESCO, 2020b).

Araştırmanın odağını oluşturan “özerklik” kelimesi, Yunanca “kendi” anlamına gelen “auto” ve yasa, kural anlamlarına gelen “nomos” kelimelerinin birleşimiyle ortaya çıkan “autonomos” kelimesinin çevrilmesiyle oluşturulmuştur. Özerklik kelimesi ilgili literatürde en sade ifadeyle “*bireyin kendi hayatını kendi tercih ve kapasitesine göre yönlendirebilme becerisi*” olarak tanımlanmaktadır (Adams, 2008). Eğitim alanında özerklik kavramı söz konusu olduğunda ise daha yoğun olarak eğitim çalışanlarının bağımsız kararlar verebilmeleri anlamına gelebilen bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında yer alan kimi çalışmalarda da bu bakış açısının sunulduğu görülmektedir. Örneğin Honig ve Rainey (2012) okul özerkliği ve okul gelişimi konusunu değerlendirdikleri çalışmalarında, okul özerkliği kavramını okullarda tespit edilen öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda, bağımsız ve planlı bir şekilde eğitim sürecinde çeşitli öğretme-öğrenme yaklaşımlarını uygulanabilmesi ve bu sayede de okul gelişiminin sürdürülebilir olabileceğini vurgulamışlardır. Honig ve Rainey'in (2012) bu bakış açısı değerlendirildiğinde; okulların politikalarının okul dışından değil okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından belirlenmesi, bir başka deyişle okulların kendi politikalarını ortaya koyarken bağımsız yani özerk olması anlamına geldiği anlaşılmaktadır.

Okul özerkliği kavramı bünyesinde birçok faktörü barındırır da OECD tarafından “*kaynak ayırma*” ve “*öğretim programı ve ölçme-değerlendirme*” olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Buna göre, okulların “*kaynak ayırma özerkliği*” öğretmen seçimi, öğretmen maaşlarının belirlenmesi, okul bütçesinin kullanılması gibi faktörlerle ilişkilendirilirken, “*öğretim programı ve ölçme-değerlendirme özerkliği*” ise öğrenci değerlendirme yöntemlerinin, ders kitaplarının, ders içeriğinin ve hangi derslerin programa dâhil edileceğinin belirlenmesi olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmalar sırasında ise okulun öğrenme ve gelişim potansiyeli ile iklimine bağlı kalınarak gelişimsel ve esnek bir uygulama alanının oluşturulması vurgulanmaktadır. Daha çıkarımsal bir ifade ile okul özerkliği kavramı eğitimde karar alma süreçlerinde ve uygulama aşamasında bağımsız olmak anlamına gelmektedir (Yolcu, 2015). Bu çerçeveden okul özerkliği kavramı yalnızca eğitsel faaliyetleri (öğretim programını belirleme, programı uygulama ve değerlendirme vb.) düzenleme boyutunda değil aynı zamanda okulun fiziki kaynaklarının tespit edilmesi ve gerekli kaynakların bulunması gibi kimi alt boyutları da kapsamaktadır. Tüm bu boyutlar toparlandığında Şekil 1'de sunulan alt boyutlar ortaya çıkmaktadır.

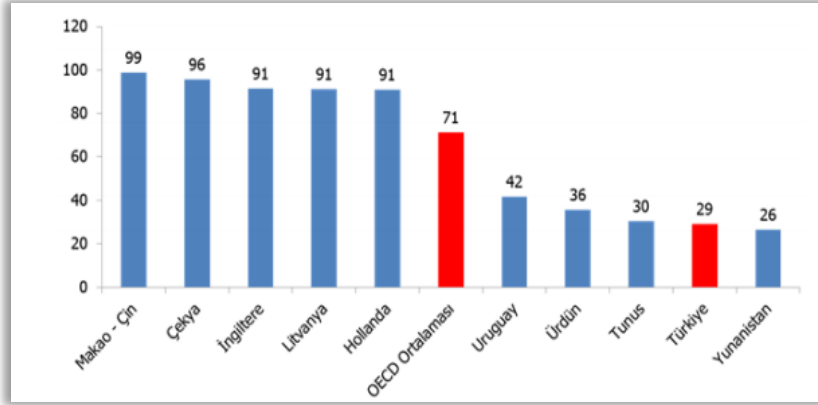


Şekil 1. Okul Özerkliğinin Alt Boyutları (Winkler ve Gershberg, 2000; Gershberg, 2005).

Ülkemizde okul özerkliği konusunda yapılan çalışmalardan ilki, ileri derecede merkezi bir yapıya sahip olan Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı bir rapor hazırlayan John Dewey'in (1939) çalışmasıdır ve Dewey raporunda eğitimin yönetimde merkez ve taşra örgütleri arasında yetki dağılımının düzenlenmesinde, merkezi yapıdan uzaklaşan ve temel politikaların belirlenmesi dışındaki diğer yetkilerin taşraya devredilmesi yönünde öneriler sunmuştur. Uzun yıllar önce Dewey tarafından hazırlanan bu rapora rağmen Özdayı (2001) da araştırmasında, üst yönetim olan Bakanlık yapılanmasındaki ilişkilerde en büyük sorunun halen yetkilerin merkezde toplanmasından kaynaklandığını ve işlerin zamanında bitirilemediğini ifade etmiştir. Özdayı'nın araştırmasında dikkat çekici bir diğer konu ise üst yönetimden gelen emirlerin uygulanmasında yetki ve sorumluluk çatışmasının yaşandığıdır. Bu nedenle de denetim ve kontrol mekanizmasının sağlıklı bir şekilde yürütülememesidir. Araştırmada sonuç olarak, eğitimde kalite ve verimliliğin artırılmasını hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev tanımlarının yeniden ele alınması gerektiği ve hizmet içi eğitim programları ile de yöneticilerin liderlik özelliklerini öne çıkaracak şekilde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri gerektiği ortaya koyulmuştur.

Çağımızda eğitim sistemleriyle yakaladıkları başarılarla ön plana çıkan pek çok ülke eğitimde yerelleşmeye yönelmekte, okul yönetimlerini okulu doğrudan ilgilendiren çeşitli konularda karar verme noktasında daha özerk hale getirmekte aynı zamanda şeffaf bir yönetim sürecinin benimsenmesini desteklemekte ve sonuçlara yönelik daha fazla hesapverebilirlik içerisinde olmaktadır (Briggs ve Wohlstetter, 2003). Burada sözü edilen hesapverebilirlik konusu ise bürokratik hesapverebilirlikten öte profesyonel bir hesapverebilirlik anlamına gelmektedir. Günümüzde profesyonel hesap verebilirlik ise tek taraflı olarak üst mekanizmaya okul işleyişi ya da benzeri konular ile ilgili bilgi vermek ya da açıklamalar yapmak anlamından öte, hesap veren ile hesap soran arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşim olarak değerlendirilmektedir (Eryılmaz ve Bircikoğlu, 2011). Bu ilişki ve etkileşimde ise demokratiklik unsurunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında hesapverebilirliğin değişken ve çok yönlü yapısı dikkat çekmektedir.

Özerklik hareketinin önemli öncülerinden biri de 1980'lerde "güven kültürüne" dayalı eğitim politikaları izlemeye başlayan Finlandiya'dır (Jeong ve Luschei, 2018) ve Fin eğitim sistemi, "merkezi olarak belirlenmiş öğretim programını, öğrencilerin ve öğretmenlerin sık sık test edilmesini önemseyen" küresel reform hareketine direnmiştir (Bümen, 2020). 1980'li yıllardan bu yana Avustralya, Kanada, İsveç, ve Hollanda gibi pek çok ülkede devlet okullarının özerkleşmesi için çeşitli reformlar yapılmış ve PISA sonuçlarında söz konusu reformların yansımaları görülmüştür. Bu ülkelerde eğitim, program ve ölçme-değerlendirme konularında özerk kararlar alabilen okullarda, öğrencilerin akademik başarılarının arttığı tespit edilmektedir. Öte yandan bu durum ülkemizde daha farklı bir şekilde gelişmiştir. Şekil 2'de okul özerklik düzeyleri en yüksek ve en düşük ülkeler ile OECD ortalaması sunulmuştur.



Şekil 2. Okul Özerklik Düzeyi En Yüksek ve Düşük Beş OECD Ülkesi ve OECD Ortalaması (On Birinci Kalkınma Planı, 2018)

Şekil 2 incelendiğinde, Türkiye'nin PISA 2015 sonuçlarına göre okul özerkliği alanında, değerlendirmeye giren tüm ülkeler arasında sondan ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Okul özerkliğinin Avrupa ülkelerinde önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye'de uygulanan öğretim programları ve öğretim yöntemleri, kitaplar, personel yönetimi ve kaynaklar konusunda tamamen merkeze bağlı oldukları yani okul özerkliği konusunda sınırlılık durumunun ortaya çıktığı görülmektedir (Maviş-Sevim, Yazıcı ve Maviş, 2017). Türkiye'de eğitim alanındaki merkeziyetçi yapı özerkliğin sınırlandırılmasına, yerel/kurumsal/bireysel ihtiyaçların ihmal edilmesine, profesyonellikten uzaklaşmaya ve aktarmacılığa yol açmaktadır (Bümen, 2020).

Okul yönetimlerinin özerk karar alma süreçlerinin gündeme alınması 30 yıldan beri süregelen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun karar alma yetkisinin artırılması ile okullara sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha fazla yetki tanınmasıyla temelde öğrenci başarılarının artırılması hedeflenmektedir (Adamson, 2012; Hanushek, Link ve Woessmann, 2013). Eraslan (2009) önceki paragraflarda sözü edilen Finlandiya'nın eğitim sistemindeki başarısının nedenlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında Türkiye'de eğitim konusundaki en büyük sorunları bölgeler arası ekonomik gelişmişlik farkı, kırsal kesimlerde alt yapı ve donanım sıkıntılarının yaşanması ve branş öğretmenleri eksikliği olarak sıralamıştır. Bu durumda, eğitim sürecinin bel kemiğini oluşturan programların bütün bölgeler için aynı şekilde hazırlanmasının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında yeterli olmadığı belirtilirken, merkez yönetim tarafından yerel ihtiyaçlara da duyarsız kalındığı ifade edilebilir. Bu durumda her bölge için alt yapı, donanım ve öğretmen eksikliklerinin giderilmesi, ayrıca bölgelere özel program içeriklerinin belirli bir kılavuz veya çerçeve doğrultusunda okullar ve öğretmenler tarafından oluşturulması en mantıklı çözümlerden biridir. Böylelikle program açısından bölgelere tanınan özerklik eğitim fırsat eşitliğinin sağlanmasında da etkili olabilecektir.

Okul özerkliği ile ortaya çıkan okul merkezli yönetim sürecinin öğrenci performansını artırmasıyla doğru orantılı olarak okul başarısını da arttırdığı (Robertson ve Wohlstetter, 1995; David, 1996), mesleki doyum, sorumluluk alma (Hu ve Leung, 2003), öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi, karar verme, planlama, eğitim kalitesinin artması (Brown, 1984), öğrenciler için daha iyi program, insan kaynaklarının tam olarak kullanılması, kamuoyundaki güvenin artması, yeniden yapılanma fırsatı sunması (Özdemir, 1996) gibi olumlu yönlerinden söz edilebilir. Bunun yanı sıra insan kaynaklarının etkili kullanımı nedeniyle yüksek nitelikli kararlar alınmasının personelin okula bağlılığını arttırdığı, liderlik özelliklerini geliştirdiği, kurum içi iletişimin artması nedeniyle öğrenci ve öğretmen moralini yükselttiği, yeniliklerin ve yaratıcılığın desteklendiği bir ortamda güdülenmenin arttığı, kurumun amacına yönelik yeniden yapılanmayla etkili örgütlenmenin gerçekleştirildiği söylenebilir (Liontens ve Lashway, 1997).

Türkiye'de salgın nedeniyle alınan okulların kapanması kararı ile Milli Eğitim Bakanlığı, etkili bir uzaktan eğitim süreci oluşturmak için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapmıştır. Aynı zamanda salgının yol açtığı olumsuz psikolojik etkiler ile başa çıkmak için MEB, yardım hattı ve rehberlerden oluşan bir psikososyal destek sistemi kurmuştur. Sonuç olarak MEB, öğrencileri akademik ve sosyal açıdan destekleyen bir uzaktan eğitim

sistemi kurmaya çalışmıştır (Özer, 2020). Ancak sistemin en kritik ögesi olan okulların okul yönetimlerinde tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin öğrenme fırsatlarını korumak için ortaya koyulan planlı ve etkili bir strateji benimsenmediği takdirde, yaşanacak aksamların öğrenciler için ciddi öğrenme kayıplarına neden olabileceği ifade edilebilir. Araştırmalarda da bu süreçte okul yönetimlerine alternatif yöntemlerle, eğitimin devamı için planlar geliştirmelerinin önemli olduğu, eğitimi aksatmadan kriz sürecinin yönetilmesinin vurgulandığı (Huong, 2020, Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Reimers, 2020) görülmektedir.

Okullar eğitsel planlamalar doğrultusunda yerine getirdiği eğitim-öğretim işlevini, aniden ortaya çıkan olağanüstü durumlarda da etkili bir şekilde devam ettirebilmek için bazı temel alanlarda esnek hareket edebilme imkânına sahip olmalıdır. Araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde okul özerkliği konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Okul yöneticileri Covid-19 salgını sürecinde öğretimin örgütlenmesi konusunda nasıl bir karar alma süreci ortaya koymuşlardır?
2. Okul yöneticileri Covid-19 salgını sürecinde personel yönetimi konusunda nasıl bir karar alma süreci ortaya koymuşlardır?
3. Okul yöneticileri Covid-19 salgını sürecinde planlama ve örgütlenme konusunda nasıl bir karar alma süreci ortaya koymuşlardır?
4. Okul yöneticileri Covid-19 salgını sürecinde kaynaklar/bütçe konusunda nasıl bir karar alma süreci ortaya koymuşlardır?

Alanyazında yer alan araştırmalara bakıldığında, okul özerkliği konusunda yapılan araştırmaların çoğunlukla doküman incelemesine dayalı olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma alanyazında farklı bir perspektif sunacaktır. Diğer yandan tüm dünyayı ciddi bir şekilde etkileyen Covid-19 salgını sürecinde okul özerkliği durumunu irdelemesi açısından araştırma önemli ve değerlidir.

Yöntem

Araştırmada salgın döneminde okul yöneticilerinin okul özerkliği konusundaki görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre oluşturulan bu araştırmada bu desenin belirlenmesinde temel ölçüt araştırma amacına uygunluktur. Durum çalışması, gerçek hayat bağlamında güncel ve sınırları belirlenmiş (Yin, 2014) bir ya da birden fazla durum ya da olay hakkında gözlemler, görüşmeler vb. çeşitli veri toplama araçları ile toplanan verilerin sistematik bir şekilde incelendiği, keşfedildiği ve zengin bir şekilde betimlendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Araştırmacılara seçilen duruma müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama, yorumlama ve ele alınan durumun birey ve toplum üzerindeki etkisine dair değerlendirmelerde bulunma fırsatı sunar (Akar, 2017). Bu araştırmada da Covid-19 salgını sürecinde okul özerkliği konusuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması aşamasında durum çalışmasının bu yönünden faydalanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları

Eskişehir il merkezinde özel ve kamuya ait çeşitli okullarda görev yapan toplamda 39 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin salgın döneminde okul özerkliği konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmış ve bu amaçla yöneticilere önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış 10 soru yöneltilmiş ve yanıtlamaları istenmiştir. Katılımın gönüllülük esasınca sağlandığı araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcı grubun tespit edilmesindeki ölçüt, salgın döneminde aktif olarak okul yöneticiliği görevini devam ettirmiş olmaktır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	19
	Toplam	39

Yaş	21-30 yaş	4
	31-40 yaş	21
	41-50 yaş	8
	50 yaş ve üzeri	6
	Toplam	39
Öğrenim durumu	Lisans	27
	Lisansüstü eğitim	12
	Toplam	39
Mesleki deneyim süresi	5-10 yıl	9
	10-15 yıl	11
	15-20 yıl	10
	20-25 yıl	4
	25 yıl ve üzeri	5
	Toplam	39
Okul türü	Anaokulu	18
	İlkokul	11
	Ortaokul	6
	Lise	4
	Toplam	39
Okulun statüsü	Devlet	32
	Özel	7
	Toplam	39

Tablo 1 de sunulan katılımcı okul yöneticilerine ilişkin demografik veriler incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha çok sayıda katılım sağladıkları, yaş değişkenine göre ise orta yaş olarak da ifade edilebilen 31-40 yaş aralığında yoğunluğun olduğu görülmektedir. Yöneticilerin önemli bir kısmının lisans mezunu olduğu diğer yandan bir kısmının da lisansüstü eğitimlerini tamamladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları okul türünün ise anaokulunda yoğunlaştığı ancak her kademedeki okul yöneticisinin bulunduğu görülmektedir. Okulların statüsüne bakıldığında ise devlet okullarının çoğunluğu oluşturduğu az sayıda da olsa özel okulların yöneticilerinin katılım sağladığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Aday görüşme soruları eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyene gönderilmiş ve görüş alınmıştır. Uzman tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları değerlendirilmiş ve soruların araştırma amacına uygun olduğu yönünde geribildirim alınmıştır. Ardından gönüllü olarak katılım sağlayan okul yöneticileri ile ZOOM programı kullanılarak çevrim içi bireysel görüşmelere geçilmiştir. Görüşmelerin tarih ve saati konusundaki planlama katılımcı yöneticilerin müsait olma durumlarına göre yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların izinleri alınarak kullanılan program üzerinden kayıt yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür. Katılımcı okul yöneticilerinin detaylı bir şekilde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde mart, nisan ve mayıs aylarını kapsamaktadır. Veri toplama sürecinde katılımcıların belirttikleri tarihlerde çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme sürecinde önceden hazırlanan on tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yöneticilere yöneltilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasıyla birlikte araştırmanın hem verileri ortaya çıkmış böylece araştırmanın önemli bir aşaması olan veri toplama süreci sona ermiş ve veri analiz sürecine geçilmiştir.

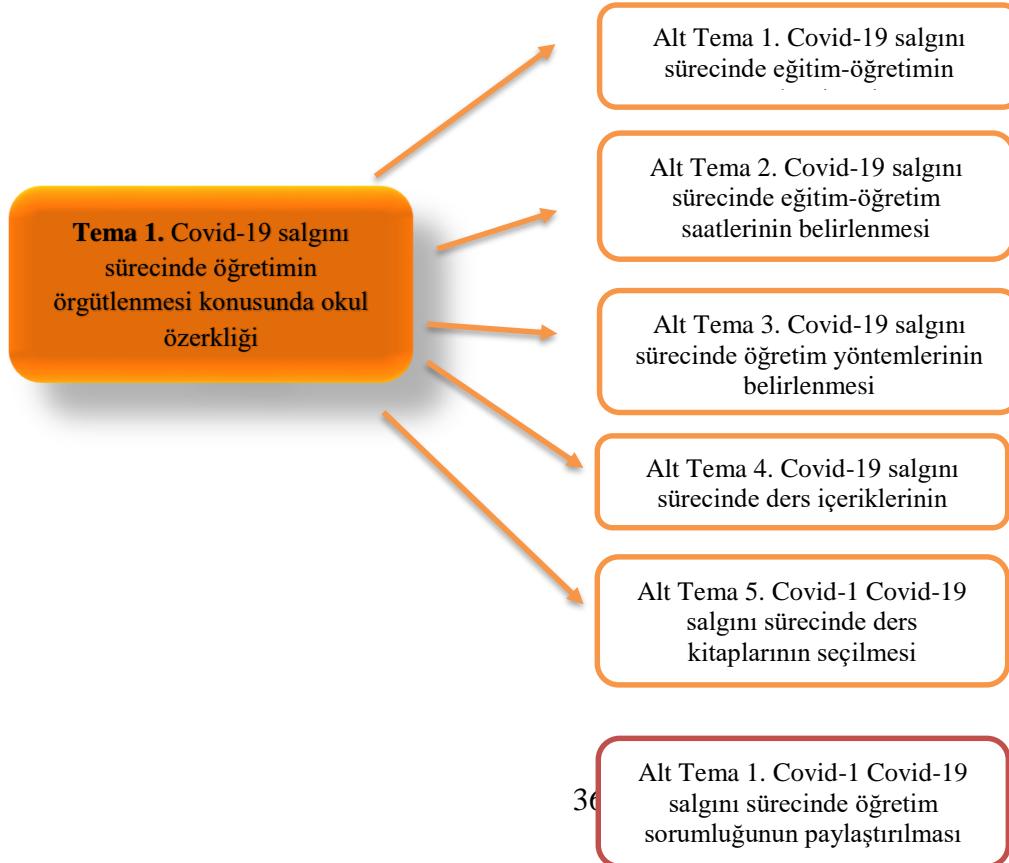
Verilerin Analizi

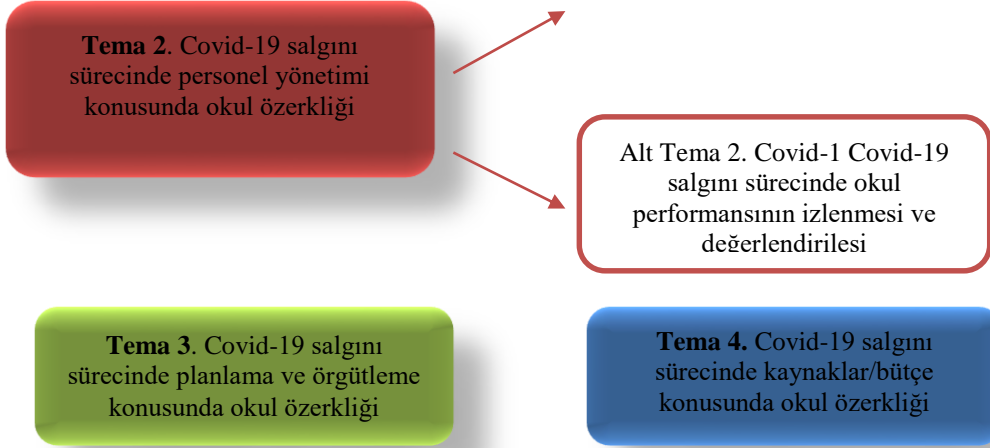
Katılımcı okul yöneticileri ile yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi amacıyla yapılan ilk işlem, görüşmelere dair video kayıtlarının araştırmacı tarafından çözümlenerek,

Microsoft Word programında yazıya dökülmesi olmuştur. Katılımcı okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelere ait ses kayıtlarının deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Video kayıtları ile yazıya dökülen biçimleri arasındaki tutarlık, araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş, yazım hataları düzeltilmiş ve yazılı görüşme metinleri görüşmelerin yapıldığı okul yöneticileri ile de paylaşılarak, metnin ifadeleri ile tutarlılığı konusunda onayları alınmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, elde edilen nitel veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilerek, özetlenir ve yorumlanır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada betimsel analiz tekniği dört aşamalı bir analiz süreciyle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuş, ardından veriler tematik çerçeveye göre işlenmiş, bulgular tanımlanmış son olarak da tanımlanan bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamalar Şekil 1’de ve araştırmada benimsenen tema ve alt temalar ise Şekil 2’de sırasıyla sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmada Betimsel Analiz Basamakları





Şekil 4. Araştırmada Temalar Ve Alt Temalar

Araştırmanın İnanırlılığı

Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklinde sıralanan boyutlara dikkat edilmesiyle yakalanabileceğini ifade etmektedir. Araştırmada da inandırıcılığı artırabilmek için katılımcılara ait demografik verilerin detaylı olarak verilmesine ve katılımcıların seçim sürecinin ayrıntılı açıklanmasına dikkat edilmiştir. Yanı sıra veri toplama sürecinin sonunda elde edilen ham veriler araştırmanın katılımcılarına mail yoluyla gönderilerek görüşlerini tekrar incelemeleri sağlanmış böylece katılımcı teyidine de başvurulmuştur. Aktarılabirlik boyutu için ise araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinden sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiş ve alıntılar sunulurken yazım hataları gözden geçirilmiş varsa hatalar düzeltilmiş ve açık, anlaşılır bir dil sunulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada araştırma süreci, analiz süreci ve ulaşılan bulgular detaylı şekilde ve anlaşılabilirliği artırmak amaçlı tablolar halinde araştırma metnine yansıtılmıştır. Katılımcıların örnek yanıtları ilgili kategori ve temaların sunulduğu tabloların altında doğrudan alıntı şeklinde tırnak içerisinde verilmiştir. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında ve görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde bir uzmana danışılmış, görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca etik ilkelere dikkat edilmiş, aday katılımcılara araştırmaya katılmadan önce araştırmanın amaçları ve araştırma sürecine yönelik bilgilendirme yapılmış, etik ilkeler açıklanmış ve gönüllü katılımın sağlanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada benimsenen etik ilkeler ile bağlantılı olarak araştırmada verilerin analizi sürecinde katılımcı okul yöneticileri Y1, Y2, Y3 gibi kod isimler ile kodlanmış ve görüşleri araştırma metnine yansıtılırken bu kod isimler ile yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Diğer yandan araştırmanın katılımcıları yönüyle yeterli katılım stratejisi benimsenmiş (Merriam ve Tisdell, 2015) toplam 39 okul yöneticisinden veri toplanmış ve bu şekilde verilen yanıtlarda bir doyuma ulaşılması amaçlanmıştır.

Bulgular

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretimin Örgütlenmesi Konusunda Okul Özerkliği

Araştırmada ilk araştırma sorusu kapsamında katılımcı okul yöneticilerine Covid-19 salgısı sürecinde eğitim-öğretimin sürdürülmesine yönelik özerk kararlar alıp almadıkları sorulmuştur. Okul yöneticilerinden konuya ilişkin gelen görüşler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Covid-19 Salgını Sürecinde Eğitim-Öğretimin Sürdürülmesi

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans	
Covid-19 Salgını Sürecinde Eğitim-Öğretimin Sürdürülmesi	Özerk kararlar alamadım	Y4, Y5, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y21, Y22, Y24, Y29, Y30, Y31, Y32, Y33, Y36, Y38	21
	Özerk kararlar alabildim	Y2, Y3, Y6, Y15, Y18, Y19, Y26, Y28, Y34, Y35, Y37, Y39	12
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y1, Y9, Y20, Y23, Y25, Y27	6
Toplam		39	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin büyük bir kısmının Covid-19 salgını sürecinde eğitim-öğretimin sürdürülmesine yönelik özerk kararlar alamadıkları yani bu konuda özerkliğe sahip olmadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin konuya ilişkin paylaştıkları görüşlerden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Okulumuzda salgın sürecinde özerk kararlar alamadık. Salgın sürecinin belirsizliği yüzünden alınan her kararda MEB’in yazılarını bekledik. Öğretmenler ve biz rahat olabilmek için yazıların gelmesini bekledik. Canlı dersler için de böyle oldu. Derslerin nasıl işleneceği konusunda MEB’in gelen yazısından sonra dersleri işlemeye başladık. Aksi takdirde sorun yaşayacağımızı düşündük.” (Y11)

“Bu konuda özerk kararlar alamadık. En küçük detayda bile verdiğimiz kararları geri almak zorunda kaldık. Örneğin uzaktan eğitime geçildiği ya da azaltılmış hibrit programa geçildiği dönemde ders programlarının dağıtımında yaptığımız programlar her seferinde altüst oldu. Mesela matematik dersinde elimizdeki öğretmenin sayısına göre 3 saat ders vermek zorunda olsak da, bu konuda bakanlıktan gelen resmi bir yazı ile programı değiştirerek 4 ders saati olarak yeniledik. Bu da öğretmenin girmesi gereken ders saatlerinde karmaşa yarattı. Ayrıca bir uzaktan öğretimde verilen bir karar, okulların kısa süre ile açılmasından sonra tekrar kapanması sürecinde yani bir sonraki uzaktan eğitim sürecinde verilen kararlarla aynı olmadı. Buda hem bizde hem de öğretmenlerde çelişkiye neden oldu. Kısmen de olsa özerk olamamak, tutarsızlık içerisinde çabalamak bizi yordu.” (Y38)

“Özerk davranabildiğimizi düşünüyorum. Aldığımız kararlar öğretmenlerimizle işbirliği yolu kurularak ortak alındığı için uygulanabilir kararlar oldu. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili sorunlar olduğunda öğretmenlerin seçeceği ve planlayacağı farklı uygulamalardan uzaktan eğitim yapılması yönünde karar aldık. Böylece eğitimi sürdürebildik. Öğrenci takibi ile ilgili öğretmenlerimizden raporlar talep ettik. Derslerin EBA üzerinden sınıf birleştirme usulüyle yapılması yönünde kurul kararı aldık ve bu kararı uyguladık.” (Y37)

“Kısmen özerk kararlar alabildik. Bakanlığımızın aldığı kararların okullara ulaştırılmasında bazen gecikmeler olduğu dönemlerde bazı kararlar alabildik fakat salgın sürecine bizlerde yabancı olduğumuz için yerinde karar almakta zorluk çektik. Mesela haftanın belirli günlerinde yapılacak olan derslerin sayılarının yeri geldiğinde artırılması konusunda kararsız kaldık ancak yine de bir karara varabildik.” (Y25)

“Kısmen diyebilirim, yani özerk kararlar almaya çalıştık ancak kurallar ve sınırlar çok belli olduğu için, hareket alanımız da bir o kadar kısıtlandı. Aldığımız kararlar yine bize belirlenenler çerçevesinde olmak

durumunda kaldı. Örneğin oyuncakların tamamını kaldırmadık, onun yerine her öğlen ve akşam dezenfektan makinesi kullandık. Okula hiç devam etmeyen öğrencilerimiz için uzaktan eğitim uygulayamadık gibi...” (Y27)

Araştırmada okul yöneticilerden gelen görüşleri tümü değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin eğitim öğretimin sürdürülmesi konusunda okulda yaşanan Covid vakalarını kontrol altına alma, takip etme konularına hassas davrandıkları Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararları çerçevesinde özerk kararlar almaya çalıştıkları ancak karar alma durumlarının sadece bazı konularda ve sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada eğitim-öğretim saatlerinin belirlenmesi kapsamında okul yöneticilerine Covid-19 sürecinde eğitim saatlerinin belirlenmesi hususunda özerk davranıp davranmadıkları da sorulmuştur. Yöneticilerden gelen görüşlerin analizi ile Tablo 3 ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Covid-19 salgını sürecinde eğitim-öğretim saatlerinin belirlenmesi

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans	
Covid-19 Salgını sürecinde eğitim-öğretim saatlerinin belirlenmesi	Özerk kararlar alabildim	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y11, Y12, Y13, Y16, Y17, Y19, Y20, Y22, Y24, Y25, Y29, Y30, Y32, Y34, Y36, Y37, Y39	22
	Özerk kararlar alamadım	Y5, Y7, Y8, Y9, Y14, Y15, Y18, Y21, Y23, Y26, Y27, Y28, Y31, Y33, Y35, Y38	16
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y10	1
Toplam		39	

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin büyük bir kısmının Covid-19 salgını sürecinde eğitim-öğretim saatlerinin belirlenmesine yönelik özerk kararlar alabildikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin paylaştıkları görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Evet, alabildik, öğle arasını 2 saat belirleyerek sınıflarda detaylı temizlikler yapıldı. Salgının okulumuzda kontrolü için bu çok önemliydi. Tabi giriş ve çıkış saatlerini de tamamen hijyen konularını göz önünde bulundurarak düzenledik.” (Y2)

“Aldım. Giriş çıkış saatlerinde yoğunluk yaşanmaması için saat değişiklikleri yapıldı. (Y3)

“Öğretmen arkadaşlarla fikir birliği ile böyle kararlar aldık. Özellikle; müzik, Beden Eğitimi ve görsel sanatlar derslerinin öğrencilerin monotonluktan kurtulması konusu da yararlı olduğunu gözlemledik.” (Y4)

“Okulumuzda salgın sürecinde eğitim saatlerinin belirlenmesi konusunda özerk kararlar aldık. Okulumuz ilçede bulunan tek ilkokuldu. Öğrenci sayımız fazlaydı. Covid dolayısıyla öğrencileri gruplara ayırdık. 1. ve 2. sınıf öğrencileri 09.00 giriyorsa 3. ve 4.sınıf öğrencileri 09.15 de girdi. İlçe Milli Eğitim ile görüşmeden böyle bir karar aldık.” (Y12)

“Eğitim saatlerini biz belirledik. Çocukların okula gelebilecekleri en uygun saat aralığını belirledik. Ek olarak okulun temizlenme durumunu ve öğrencilerin okul sonrasındaki zamanlarında kendilerine ayrılan sürelerde dışarı çıkabilmeleri açısından belirlemezlerse bulunduk.” (Y25)

“Özerk davranmadık. Eğitim saatleri konusunda genelgede yayınlanana uyguladık.” (Y27)

“Eğitim saatlerinde özerk davrandığımızı gösterir nitelikte bir değişikliğe gitmedik, nasıl isteniyorsa o şekilde devam ettik. (Y28)

“Eğitime başlama ve bitiş saatlerinde kısmen özerk kararlar alabildik. Giriş-çıkış saatlerini bulaş riskini azaltma gereğiyle düzenleyebildik. Ancak eğitim-öğretim saatlerini ilgilendiren diğer konularda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gelen yazılar doğrultusunda belirlemeler yaptık.” (Y10).

Araştırmada öğretimin örgütlenmesi kapsamında okul yöneticilerine Covid-19 sürecinde öğretim yöntemlerinin belirlenmesi hususunda okul bazında özerk davranıp davranmadıkları da sorulmuştur. Yöneticilerden gelen görüşlerin analizi ile Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Covid-19 salgını sürecinde öğretim yöntemlerinin belirlenmesi

Alt Tema	Okul Yöneticisi		Frekans	
Covid-19 salgını sürecinde öğretim yöntemlerinin belirlenmesi	Özerk alamadım	kararlar	Y1, Y2, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y17, Y23, Y25, Y29, Y31, Y32, Y36, Y37	19
	Özerk alabildim	kararlar	Y3, Y4, Y6, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y27, Y28, Y30, Y34, Y35, Y38	16
	Kısmen özerk kararlar alabildim	özerk	Y24, Y26, Y33, Y39	4
Toplam				39

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin çoğunluğunun (f=19) Covid-19 salgını sürecinde öğretim yöntemlerinin belirlenmesine yönelik özerk kararlar alamadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin paylaştıkları görüşlerden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Süreci okul müdürü olarak yalnızca resmi yazılar çerçevesinde yürüttüm. Bu durumda özerklikten bahsetmem mümkün değil” (Y7)

“Salgın sürecinde uzaktan eğitimde üst makamların belirlediği öğretim yöntemlerini kullandık. Uzaktan eğitim sürecine adapte olmada bazı öğretmenlerimiz zorlandılar, ben ve müdür yardımcılarım yani yönetim kadrosu olarak yardımcı olduk. Öğretmenler canlı ders konusunda tecrübe kazanana kadar onlara yol gösterdik. Esasen biz de zorlandık her şey bizim için de ani gelişmişti. Ancak yönetici olmanın verdiği mecburiyet bilsek de bilmesek de olaya dahil olmamızı gerektirdi. Dolayısıyla üst makamlarca söyleneni yaptık ve özerk kararlar alamadık.” (Y8)

“Öğretim yöntemlerinin daha çok normal süreçlerde yürütülenlerden ziyade öğrencilerimizin psikolojik durumu göz önünde bulundurularak yöntemlerin kullanılmasını önemsedik, toplantılarımızda konuştuk, belirttik. Bu açıdan özerk davranmaya çalıştık.” (Y21)

“Özerk kararlar alabildik. Yüz yüze eğitime devam ettik. Kapalı süreçlerde online eğitim yapmadık. Öğrencilerimizin ekran karşısında yoğun vakit geçirmesini istemedik. Kısa videolarla öğrencilerimize etkinlik gönderdik.” (Y28)

“Özerk kararlar aldık, almak durumunda kaldık. Hibrit program uygulamalarında büyük sıkıntı yaşadık. Azaltılmış müfredat ders saatlerinde öğretmene program düzenlemekte çok sıkıntı yaşadık. Hibrit program dendi ama saatlerini belirleyip uygulamaya koyduğumuzda bakanlık emirleri gereği farklılaştırmak zorunda kaldık. Öğretmen bundan dolayı bir hafta başka diğer hafta başka ders programı işledi. Örneğin öğrenci bir hibrit eğitime geçildiği dönem 12 saat yüz yüze derse girerken diğer dönemde 22 saat yüz yüze derse girdi. Özellikle 8. Sınıflarda bu çok net oldu. Bizde duruma müdahale ettik kendi içimizde özerk davranmamız gerekti.” (Y38)

“Kısmen özerk kararlar aldık. Ülke çapında alınan kararlara genel olarak uyduk. En fazla Bakanlığın bilgi üretmediği konularda mesela 8. Sınıflar okula gelme hakları olduğu halde gelmemeyi tercih ettikleri zaman

girmeleri gereken saatleri EBA üzerinden vermek zorunda kaldık, bunu okul idaresi ve öğretmenleri olarak kararlaştırdık.” (Y24)

Katılımcı okul yöneticilerinden bu konuda gelen görüşlerin tamamı değerlendirildiğinde; bu süreçte, bir yandan risk almaktan kaçındıkları diğer yandan da Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelen resmi yazılar ile çoğunlukla süreci yönettikleri, özerk kararlar almaları gerektiğinde ikilemde kaldıkları ve Bakanlıkça önerilen şekilde öğretime devam edildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretimin örgütlenmesi kapsamında okul yöneticilerine Covid-19 sürecinde ders içeriklerinin belirlenmesi hususunda özerk davranıp davranmadıkları da sorulmuştur. Yöneticilerden gelen görüşlerin analizi ile Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Covid-19 salgını sürecinde ders içeriklerinin belirlenmesi

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans	
Covid-19 salgını sürecinde ders içeriklerinin belirlenmesi	Özerk kararlar alamadım	Y1, Y7, Y5, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y20, Y21, Y22, Y24, Y25, Y26, Y31, Y33, Y34, Y37, Y38, Y39	22
	Özerk kararlar alabildim	Y2, Y3, Y4, Y6, Y8, Y10, Y15, Y18, Y19, Y27, Y29, Y30, Y32, Y35, Y36	15
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y23, Y28,	2
Toplam		39	

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin çoğunluğunun (f=22) Covid-19 salgını sürecinde ders içeriklerinin belirlenmesine yönelik özerk kararlar alamadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin paylaştıkları görüşlerden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur. Lisede okul yöneticisi olan Y6'nın konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerimiz için geçmiş yılların konularından eksikleri tamamlamak için ek dersler gönüllü öğretmenlerimizin işbirliğiyle yapıldı. Dolayısıyla 12. sınıf içerikleri dışında da konu anlatımı yapıldı.” (Y6)

“Salgın sürecinde ders içeriklerini belirleme konusunda öğretmenlerimiz yapılan toplantılarla alınan kararlar doğrultusunda ders içeriklerini belirleyebilmişlerdir.” (Y8)

“Talim terbiye kuruluyla uyumlu planlar uygulandı. Özerk karar alınmadı.” (Y12)

“Özerk kararlar alabildiğimizi düşünmüyorum. Ders içeriklerini değiştirmemiz mümkün olmasa da uzaktan eğitim sürecinin dezavantajları göz önünde bulundurularak akademik olarak başarısızlık kaygısı yaşamadan içeriklerin işlenmesi sağlanmaya çalışıldı.” (Y13)

“Şu şekilde özerk kararlar aldık. Müfredatı ilerletme anlamında dersler devam etti ancak uzaktan eğitimde özellikle yan derslerde ana (matematik, fen bilgisi vb.) ana derslerdeki oturmamış konulara yönelik içerikler sunuldu. Bu konuda öğretmenlerimiz zümre olarak karar aldılar bizlerde uygulama anlamında destek olduk.” (Y15)

“Genel çerçevesi bakanlıkça belirlenmiş ders içerikleri ve saatlerinde okul çapında kısmen de olsa yönetimce kararlar alınmış ve uygulanmıştır.” (Y23)

“Ders içeriklerinin belirlenmesi konusunda salgından öncede salgın sırasında da yani hiç bir zaman özerk kararlar alamadık. Bu konuda bu süreçte aldığımız ders içeriklerini değiştirmeye yönelik bazı detay kararlarda bakanlık emri gereği sonradan düzeltmeler yapmak zorunda kaldık.” (Y25)

“Kısmen denilebilir. Esasen Bakanlığın belirlemiş olduğu içeriklerin yanında öğretmenler bireysel olarak, öğrencilerini sosyal hayatlarında kullanabilecekleri içeriklerle desteklediler.” (Y28)

“Ders içerikleri değiştirilmedi ancak, güncel konularla yer değiştirildi. Bazı konular eklendi. Sosyal sorumluluklarımız, sağlıklı beslenme ve bulaşıcı hastalıklardan korunma gibi.” (Y35)

Okul yöneticilerinin görüşleri de göz önünde bulundurulduğunda, Covid-19 süreci psikolojik anlamda da çocukları etkilemiş bu bağlamda Bakanlık tarafından belirlenen programlar ve programlar dahilinde sunulan kazanımlara ilaveten bazı içerikler de geliştirilmesinin süreci doğru yönetme adına olumlu bir durum olabileceği düşünülmektedir. Görüşler değerlendirildiğinde bazı okul yöneticilerinin bu konuda özerklik içeren kararlar aldıkları ve uyguladıkları anlaşılmaktadır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin oldukça önemli bir kısmı salgın sürecinde ders içeriklerinin belirlenmesinde özerk kararlar alamadıklarını düşünmektedirler.

Araştırmada öğretimin örgütlenmesi kapsamında okul yöneticilerine Covid-19 sürecinde ders kitaplarının seçilmesi konusunda özerk davranıp davranmadıkları da sorulmuştur. Yöneticilerden gelen görüşlerin analizi ile Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Covid-19 Salgını Sürecinde Ders Kitaplarının Seçilmesi

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans	
Covid-19 salgını sürecinde ders kitaplarının seçilmesi	Özerk kararlar alamadım	Y1, Y3, Y4, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y17, Y19, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28, Y29, Y30, Y31, Y35, Y36, Y37, Y38, Y39	27
	Özerk kararlar alabildim	Y2, Y5, Y6, Y9, Y16, Y18, Y20, Y21, Y34	9
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y33	1
Toplam		39	

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin çoğunluğunun (f=27) Covid-19 salgını sürecinde ders kitaplarının seçilmesi konusunda özerk kararlar alamadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada katılımcı yöneticilerden Y22 ve Y32 bu konuda görüşlerini ifade etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Ders kitaplarının seçilmesi konusunda özerk kararlar alamadıklarını ifade eden Y1’in görüşleri ise şöyledir: “Ders kitaplarının seçilmesi konusunda Milli Eğitim’in kesin bir sınırı vardır. Bu konuda özerk değiliz.” Y21 ise görüşlerini şu cümleleri ile belirtmiştir; “Bakanlıkça belirlenmiş ders kitaplarının yanında özellikle uzaktan eğitimde öğretmenlere diğer kaynaklardan istifade edebilme imkânları tanınmıştır.” Diğer yandan Y25 okul öncesi eğitim düzeyinde kitap seti almanın yasak olduğuna değinmiştir; “Okulumuzda ekstra ders kitapları kullanılmamaktadır. Okul öncesinde salgından bağımsız olarak kitap seti satın almak yasal değildir.”

Covid-19 Salgını Sürecinde Personel Yönetimi Konusunda Okul Özerkliği

Araştırmada ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı okul yöneticilerine Covid-19 salgını sürecinde personel yönetimi konusunda özerk kararlar alıp almadıkları sorulmuştur. Bu bağlamda yöneticilere ilk olarak okullarında salgın sürecinde öğretmenler arasında öğretim sorumluluğunu paylaşırma konusunda özerk kararlar alıp almadıkları sorulmuştur. Tablo 7 de okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 7. Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretim Sorumluluğunun Paylaşılması

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans
----------	-----------------	---------

Covid-19 Salgını sürecinde öğretmenler arasında öğretim sorumluluğunun paylaşılması	Özerk kararlar alabildim	Y1, Y4, Y6, Y9, Y10, Y12, Y13, Y18, Y22, Y23, Y24, Y26, Y29, Y30, Y31, Y32, Y33, Y34, Y36	19
	Özerk kararlar alamadım	Y2, Y3, Y5, Y7, Y8, Y11, Y14, Y15, Y16, Y17, Y20, Y21, Y25, Y27, Y28, Y35, Y37, Y38, Y39	19
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y19	1

Katılımcı okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler arasında öğretim sorumluluğunun paylaşılmasına yönelik görüşlerine bakıldığında, özerk kararlar alabildiklerini düşünen yöneticiler ile özerk kararlar alamadıklarını düşünen yöneticilerin eşit sayıda oldukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin bu konuda paylaştıkları görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Salgın döneminde ders programı ve yetiştirme kursları tamamen Bakanlık tarafından koordine edildi. Özerk karar alma şansı olmadı. Alınan küçük kararlarda bakanlığın geç açıklama yapmasından dolayı çelişki olmasın diye düzeltme yapılarak değiştirildi.” (Y25)

“Okulumuzda salgın sürecinde öğretmenler arasında öğretim sorumluluğunu paylaşırma konusunda özerk kararlar alabildik. Okulumuzdaki ders programlarını öğretmenlerin istedikleri gibi düzenlemelerini sağladık. Öğretmenlere dersleri istedikleri şekilde işleyebileceklerini söyledik. Sorumluluğu öğretmenlere bıraktık.” (Y29)

Ayrıca okul yöneticilerine görüşmelerde “Okulunuzda salgın sürecinde okul performansını izleme ve değerlendirme konularında özerk davranabildiniz mi? Sorusu da sorulmuş ve yöneticilerden gelen cevaplar ile Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. Okul Performansının İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi

Alt Tema		Okul yöneticisi	Frekans
Covid-19 salgını sürecinde okul performansını izleme ve değerlendirme	Özerk kararlar alabildim	Y1, Y2, Y5, Y9, Y10, Y11, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y24, Y26, Y29, Y30, Y31, Y33, Y36,	21
	Özerk kararlar alamadım	Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y13, Y21, Y22, Y23, Y27, Y28, Y32, Y34, Y35, Y37, Y38	17
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y25, Y39	2

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin önemli bir kısmının Covid-19 salgını sürecinde okul performansını izleme ve değerlendirme konusunda özerk kararlar alabildikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

“Performans izleme ve değerlendirme konusunda özerk karar alınamadı. Yapılan yüz yüze sınavlarda dönem sonunda Bakanlık tarafından yok sayılarak öğretmenlerin performans notu düzenlemesi yapmaları söylendi. Ayrıca okul genelinde yapmak istediğimiz sınavlarda iptal edilmek zorunda kaldı. Bu süreçte okul performansını izleme ve değerlendirme konusunda zorlandık. Sınavlar konusunda özerk olamadık dolayısıyla öğrencilerimizin performansını göremedik.” (Y22)

“Salgın sürecinde enerjimizi ve umudumuzu yitirmeme konusunda elimizden geleni yapsak da enerjimizin düştüğü ve öğrenci azlığından, pozitif vakaların fazlaca görülmeye başlamasından dolayı umudumuzu yitirdiğimiz anlar oldu. Hevesle ve planlı bir şekilde uygulama, yenilikler yapma konusunda önceki yıllara nazaran düşüş oldu. Değerlendirme süreçlerinde olabildiğince özerk olmaya çalıştık ancak kimsenin bu konuda herhangi bir sorusu olmadı, desteği olmadı.” (Y24)

“Kısmen diyebilirim. Çünkü Bakanlığın belirlemiş olduğu hedeflerle birlikte okul olarak belirlemiş olduğumuz hedefleri izleme ve değerlendirmeye aldık.” (Y25)

“Okulumuzda salgın sürecinde okul performansını izleme ve değerlendirme konularında özerk davrandık. O dönemde bu şekilde karar almamızı isteyen resmi bir yazı olmamasına rağmen öğretmenlerden her gün derse katılan öğrenci sayılarını aldık. Öğrencilerin EBA ders tanımlama istatistiklerini kontrol ettik. Her hafta işlenen konularla ilgili öğrencilerinde gözlemledikleri ilerleme ya da gerilemelere ilişkin öğretmenlerden geri dönütler istedim.” (Y26)

Covid-19 Salgını Sürecinde Planlama Ve Örgütlenme Konusunda Okul Özerkliği

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcı okul yöneticilerine Covid-19 salgısı sürecinde planlama ve örgütlenme konusunda özerk kararlar alıp almadıklarına ilişkin okullarının gelişim planlamalarını yapıp yapamadıkları sorulmuştur. Katılımcı okul yöneticilerinden gelen cevaplar doğrultusunda Tablo 9’da sunulan araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 9. Covid-19 Salgını Sürecinde Okul Gelişimini Planlama

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans	
Covid-19 salgını sürecinde okul gelişimini planlama	Özerk kararlar alamadım	Y5, Y6, Y7, Y8, Y11, Y14, Y15, Y18, Y26, Y27, Y28, Y29, Y31, Y32, Y33, Y34, Y35, Y37, Y38, Y39	20
	Özerk kararlar alabildim	Y1, Y3, Y4, Y9, Y12, Y13, Y19, Y21, Y22, Y23, Y25, Y30, Y36	13
	Kısmen özerk kararlar alabildim	Y2, Y10, Y17, Y20, Y24,	5

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin büyük bir kısmının Covid-19 salgını sürecinde okul gelişimini planlama konusunda özerk kararlar alabildikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin paylaştıkları görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Okulumuzda salgın sürecinde okulunuzun gelişimini planlama konusunda özerk davranmadık. Pandemi dolayısıyla var olan belirsizliklerden dolayı var olan durumda devam ettirdik. Bir planlama yapmadık.” (Y28)
Covid-19 salgını sürecinde öğretim sorumluluğunun paylaşılması, okul performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda özerk kararlar alabildiğini düşünen Y36 okul gelişimini planlama konusunda da özerk kararlar alabildiğini şu cümleleri ile açıklamıştır:

“Bu süreçte okul gelişimini planlama her zamankinden daha önemliydi. Çünkü uzaktan eğitim beraberinde bazı öğrencilerimiz için öğrenme kayıplarını da getirdi. Planlamalar yaptık çünkü tamamlanması gereken öğrenme eksikleri var. İleriye dönük, yani normale dönüldüğünde öğrencilerimizin öğrenme eksiklerini belirleyerek derslerde tekrarlar yapmayı planladık mesela.”

Covid-19 Salgını Sürecinde Kaynaklar/Bütçe Konusunda Okul Özerkliği

Araştırmada dördüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcı okul yöneticilerine Covid-19 salgısı sürecinde kaynaklar/bütçe konusunda özerk kararlar alıp almadıkları sorulmuştur. Okul yöneticilerinden gelen yanıtlar doğrultusunda ulaşılan araştırma bulguları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Covid-19 Salgını Sürecinde Okul Bütçesi Konusu

Alt Tema	Okul yöneticisi	Frekans	
Covid-19 salgını sürecinde okul gelişimini planlama	Özerk kararlar alamadım	Y2, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y15, Y17, Y19, Y21, Y22, Y27, Y29, Y31, Y32, Y33, Y35, Y36, Y37, Y38, Y39	22

bütçesi konusunda okul özerkliği	Özerk kararlar alabildim	Y1, Y3, Y4, Y6, Y12, Y13, Y14, Y16, Y18, Y20, Y23, Y24, Y25, Y26, Y28, Y30, Y34	17
----------------------------------	--------------------------	---	----

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin büyük bir kısmının Covid-19 salgını sürecinde okul gelişimini planlama konusunda özerk kararlar alamadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin paylaştıkları görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Özerk davrandık. Gelen aidatlar ile yapımı planlanan bina isleri ile ilgili adımlar atabildik, destek de alabildik.” (Y13)

“Okul kaynakları ve bütçesini yönetme konusunda her okulun imkânlarına göre değişiklik gösterir. Bu süreç içinde elimizdeki kısıtlı imkânlarla öncelik sağlık ve hijyen olarak harcamalar yönetilebildi. Okul aile birliği başkanı ve yardımcıları ile yeterli iletişimi kuramadık bunlar bu konuda karşılaştığım olumsuzluklardır.” (Y16)

“Salgın sürecinde okulun kaynaklarını yönetme okul bütçesini planlama konularıyla ilgili özerk kararlar alamadık. Sürecin belirsizliği okulların bir açılıp bir kapanması planlamaları boşa çıkardı.” (Y31)

“Okulumuzda salgın sürecinde okulunuzun kaynaklarını yönetme, okul bütçesini planlama konularında özerk davranamadık. Pandemi dolayısıyla okulumuzun gelir kaybı oluştu. Okulumuzun bütçesini planlayamadık. Bu dönemde gerekli olan malzemeleri İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden istedik.” (Y17)

“Okul bütçesini planlama anlamında birçok çalışmalar yaptık ancak pandemi süreci sebebi ile kaynaklarımız yetersiz kaldı. Bu anlamda velilerimiz destek olsa da yeterli olmadı. Pandemi sürecinde en çok zorlandığımız durum bu oldu.” (Ö22)

“Özerk olamadık. Kaynak bulma konusunda okullar büyük sıkıntı yaşadı. Okul aile birlikleri de bu dönemde çalışmadılar. Öğrenci ve velilerde yüz yüze karşılaşma şansı olmadığı için kaynak ve destek bulmak imkânsız oldu. Bakanlığımızın bu dönemde yaptığı katkılar ülke koşullarında bir önceki yıllara göre fazla oldu. Örneğin temizlik malzemesi ve dezenfektan makineleri yeterli miktarda dağıtıldı.” (Y39)

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin salgın döneminde okul özerkliği konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, Eskişehir il merkezinde bulunan okullarda salgın sürecinde aktif olarak görev yapmış 39 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan okul yöneticileri anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı kademelerde bulunan okulların müdürlüklerinde görev yapmaktadırlar. Katılımcı okul yöneticilerinin 32’si devlet okullarında 7’si ise özel okullarda yöneticilik görevini sürdürmektedirler.

Covid-19 salgını sürecinde öğretimin örgütlenmesi konusunda okul özerkliğine ilişkin katılımcı okul yöneticilerinin önemli bir kısmı eğitim öğretimin sürdürülmesi konusunda özerk kararlar alamadıklarını ifade ederken, eğitim-öğretim saatlerinin belirlenmesi konusunda özerk kararlar alabildiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde ise özerk davranamadıklarını yine ders içerikleri konusunda ve ders kitaplarının seçilmesi konusunda da özerk davranamadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmalar bu süreçte okul yönetimlerine alternatif yöntemlerle, eğitimin devamı için planlar geliştirmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Reimers, 2020). Ancak araştırmada okulların süreçte öğretimin sürdürülmesi konusunda çoğu konuda özerk davranamadıkları, merkezi kararların açıklanmasının beklendiği bu nedenle de eğitimin sekteye uğradığı anlaşılmaktadır. Covid-19 salgını sürecinde eğitim-öğretimin sürdürülmesi konusunda öğretmenlerin de merkezi kararlar nispetinde görevlerini yapıyor olmaları aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin de zayıfladığı anlamına gelmektedir. Öğretimin örgütlenmesi konusunda özerkliğe ilişkin üzerinde durulması gereken bir diğer konu da öğretmenlerin uzaktan eğitime adapte olabilmeleridir. Salgın sürecine damga vuran gelişmelerden biri de hiç şüphesiz ki aniden uzaktan eğitim sürecine geçilmesidir. Araştırmalarda da belirtildiği gibi eğitimde dijitalleşme konuları ve öğretmenlerin dijital becerilerine yoğunlaştığı günlerde aniden alınan uzaktan eğitim kararı öğretmenleri de zor durumda bırakmış okul yönetimleri de öğretmenlerin yaşadıkları bu zorluğun yansması ile yüzleşmişlerdir (Avcı ve Akdeniz, 2021). İlgili alanyazında okul yönetimlerinin

öğretmenlerinin eğitimleri konusunda beklenilenden daha sınırlı bir destek sağladıklarını belirten bazı araştırmalar bulunmaktadır (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard ve Korthagen, 2009; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011). Araştırmada ise okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen canlı dersleri planlama konusunda sorun yaşayan öğretmenlere yardımcı olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmada personel yönetimi teması öğretmenler arasında öğretim sorumluluğunun paylaşılması ve okul performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi alt temalarını kapsamaktadır. Covid-19 salgını sürecinde personel yönetimi konusunda okul özerkliğine ilişkin genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcı okul yöneticilerinin bu süreçte personel yönetimi konusunda özerk davranabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden öğretmenlerin özel durumları (çocuk, hastalık vb.) dikkate alınarak ders programlarının yapılması ve öğrencilerin derse katılımı, EBA kullanımı vb. konularda takibin yapılarak izlemelerin gerçekleştirilmesi, öğretmenler ile online değerlendirme toplantılarının yapılması konularında özerk davranılmasının süreçteki belirsizlik sorununa karşı öğretmenleri rahatlattığı, olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Öte yandan merkezi yapı nedeniyle okul yöneticilerinin kendi kaynaklarını belirleme ve kendi personelini seçme konularında yetki ve güçlerinin çok sınırlı olduğu yani özerk davranamadıkları bilinen bir gerçektir. Araştırmada ise alanyazında yer alan çoğu araştırmada da pek çok kez belirtilen konunun bu yönüne değil, öğretim sorumluluğunun paylaşılması ve okul performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi yönüyle temas edilerek farklı bir perspektif sunulması planlanmıştır.

Covid-19 salgını sürecinde planlama ve örgütlenme konusunda okul özerkliğine ilişkin katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerinden, yöneticilerin çoğunluğunun salgın sürecinde okul özerkliğinin bir diğer boyutu olan planlama ve örgütlenme bağlamında, okul gelişimini planlama konusunda özerk davranamadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin konu hakkındaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; salgın sürecinde eğitim-öğretim konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kararları uygulamakta zorlandıkları, bazı kararların okul şartlarına uygun olmadığı ve uygulanmadığı, özerk davranamadıkları için okul şartlarına uygun şekilde de planlamalar yapamadıkları, karışıklıkların ortaya çıktığı bir süreçte de okul gelişiminin planlanması konusunda zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Covid-19 salgını sürecinde kaynaklar/bütçe konusunda okul özerkliğine ilişkin katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerinden yöneticilerin çoğunluğunun salgın sürecinde okul özerkliğinin bir diğer boyutu olan kaynaklar/bütçe bağlamında okul bütçesinin yönetiminde özerk davranamadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin süreçte hijyen ürünlerinin maliyetini karşılama konusunda zorlandıkları üzerinde durdukları, okul bütçesinin yönetiminde zorlandıklarını ve özerk davranamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okul aile birliklerinin süreçte çalışmaması, öğrencilerin okula devam etmemesi nedeniyle alınmayan aidatlar okulların maddi açıdan zorlanmasına neden olmuştur. Eğitimde bütçe yönetimi aynı zamanda okulun gelişimi için önemli bir planlama uğraşısıdır (Akın, 2009). Salgın sürecinde okulların açılma-kapanma durumlarındaki belirsizlikten dolayı planlama yapmada da zorlandıkları yöneticiler tarafından üzerinde durulan bir konudur. Yukarıda da belirtildiği gibi okul aile birliklerinin de süreçte pasif durumda olması diğer yandan okulların harcama yetkisinde okul aile birliklerinin de onayının alınmasının gerekliliği okullarda bütçenin yönetilmesi konusunu olumsuz etkilemiştir. Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne göre, okul bütçesinden yapılan harcamalar birlik yönetim kurulunun kararı ile yapılmakta, *mal ve hizmet alımları okul aile birliği üyelerinden oluşan en az üç kişilik bir komisyon marifetiyle yapılmaktadır*. Araştırmada da üzerinde durulan okul yönetimlerinin kaynaklar/bütçe konusunda özerkliğini destekler bir şekilde, Onuncu Kalkınma Planı'nda (2014-2018) da okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumluluklarının artırılması hedefinin yer aldığı bilinmektedir. Diğer taraftan Agaisti ve Zoido (2018), OECD ülkelerini baz alarak gerçekleştirdiği çalışmasında okul içinde bütçe dağıtımında okulların daha fazla özerk olması ile okulların etkililiği arasında pozitif ilişki olduğunu, bu ilişkinin ülkeler arasında ve ülkeler içinde çok farklılık gösterdiğini ve daha etkin kaynak dağıtımına sahip ülkelerin eğitim sistemlerinin de daha kapsayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Okul özerkliğinin öğretmen özerkliğini de destekler yönü ile okulda öğrenci başarısının artması ile sonuçlanabilecek inovatif düşüncelere kapı aralayacağı belirtilmektedir (Lubienski, 2003). Diğer yandan örneğin İngiltere Eğitim Bakanlığı, öncelikle okul yönetimi ve öğretmen üzerindeki, 'gereksiz görev ve yüklerin' kaldırılmasında da okul özerkliğini önemli görmektedir (DoE, 2010) hatta böylece öğretmenlerin daha fazla özerk olabilecekleri ve ayrıca kendilerini geliştirmek için daha fazla zaman bulabilecekleri de iddia edilebilir. İkinci

olarak iyi performansı ödüllendirmek ve kötü performansı ele almak için daha fazla özgürlük' sağlanmasında, üçüncü olarak tüm okullara 'Akademi statüsüne ulaşma' fırsatının verilmesinde, en düşük performanslı okulları sponsorlu akademilere dönüştürme konusundaki mevcut politikayı genişleterek ve belki de en önemlisi, tüm okulların dönüşümlerini sağlayabilmelerine izin verilmesini İngiltere Milli Eğitim Bakanı Michael Gove (2012) tüm bunların sağlanabilmesinin ön koşullarının okul yöneticileri için daha fazla özgürlük ve özerklik, gerçek ve kalıcı okul reformu olduğunu belirtmiştir.

Okul özerkliğinin alt boyutu olarak sıralanan okul bütçesi yönetimi/kaynak kullanımı (Winkler ve Gershberg, 2000) ile ilgili olarak daha doğrudan ve artırılmış esneklik, potansiyel olarak ekonomik adalete (yani malzeme ve insan kaynaklarının daha adil dağılımına) yol açacağı da kaynaklarda üzerinde durulan bir konudur (Keddie, 2017). Merkezi otoriteden özgürlük, burada okul liderlerinin okullarının yerel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermeleri için koşullar yaratarak ve okul ve sistem düzeyinde yenilik ve kaynak verimliliğini teşvik ederek kamu eğitimini iyileştirmekle ilişkilidir (Cobbold 2014; Gobby 2013). Yaklaşık on altı milyon öğrenci ve bir milyon eğitsel, idari ve teknik personelin bulunduğu ve bütün ödeme kaynaklarının tamamına yakınının devlet bütçesinden sağlandığı böyle bir kamu örgütlenmesinden yerel okullara kamudan yeterli kaynak aktarımını öne sürmek ve bu fikri desteklemek günümüz yönetim anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Okulun topluma kazandırması beklenen nitelikli öğrenci çıktılarını yaratması bağlamında okul yöneticilerini en fazla zorlayan alan şüphesiz finansal kaynak yaratma alanıdır. Yetersiz kamu kaynaklarıyla öğrenci öğrenmesini en üst düzeylere çıkarabilmek ve okulun hedeflerine ulaşmak için yeni kaynaklarının bulunması ve bu kaynaklar üzerinden idarenin belirli yasal çerçeve dairesinde şeffaf, saydam ve hesap verilebilirlik ilkesi gözetilerek harcama yapma yetkisi özerk okul yönetiminin temelini oluşturmaktadır (Rodriguez ve Hovde, 2002).

Araştırmanın bulgularından salgın sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kararların uygulamaya dökülmesinde bazı okulların şartlarından dolayı zorlanılmıştır. Bu durumda okul yönetimleri özerk davranma ihtiyacı duymuşlar ancak merkeziyetçi yapı nedeniyle özerk davranılamamış bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde salgın kaynaklı yaşanan ciddi sorunların yanı sıra başka sorunlar da yaşanmıştır. Ayrıca okulların açılma-kapanma kararlarında kararların merkezi olması nedeniyle vaka görülmeyen bölgelerde yer alan okulların da kapanması eğitim sürecini olumsuz etkilemiştir. Süreç içerisinde okulların açılma-kapanma konusundaki kararlar yerel yönetimlere bırakılmış olsa da vaka sayılarındaki hızlı artış bu konudaki yetki devrinin uygulamaya dökülmesine engel olmuştur. Benzer bir uygulama Alman hükümeti tarafından benimsenmiş okulların açılmamasının sosyal bir bedelinin olacağı ifade edilerek ilkokullar ve anaokullarının açılma kararının eyalet meclislerinde görüşülmesi istenmiş ve Mart ayında bu okullar açılmıştır. Türkiye’de de anaokullarının açılması konusunda belirsizlik olmuş anaokulları açılırken anasınıfları kapalı kalmıştır.

Tüm dünyayı etkileyen ve hala etkilemeye devam eden Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin öğrenme fırsatlarını korumak için okul yönetimlerinde ortaya koyulan planlı ve etkili bir strateji bulunmadığı takdirde, yaşanacak aksama öğrenciler için ciddi öğrenme kayıplarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada ise okul yöneticilerinin okul özerkliği konusunda yeterince bilgili olmadıkları ve salgın sürecinde risk almaktan kaçındıkları için özerk davranmada zorlandıkları anlaşılmıştır. Gecikmelere rağmen Bakanlıktan gelen yazılar ile hareket edilmiş kimi konularda özerk davranılsa bile bu özerklik sınırlı bir boyutta kalmıştır. Tartışılması gereken bir konu ise okul yöneticiliğinin bilgi ve beceri boyutlarıdır. Okul yöneticiliği, “*Özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmektedir.*” şeklinde nitelendirilmektedir (Aydın, 2003). Okul yöneticiliği bireylerin liderlik becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Liderlik özelliğine sahip kişiler, “*başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, etkileyen uzman kişiler*” olarak açıklanmaktadır (Koçel, 2010). Briggs ve Wohlstetter de (2003) araştırmalarında okulda güçlü bir liderliğin, özerklik açısından ön şart olduğunu belirtmektedir. Araştırmalarda okul müdürünün rolünün genişlemesi yani özerklik alanının artması ve böylece liderlik becerilerini okula yansıtabilmesinin okullarda olumlu yönde fark oluşturduğunun, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunun altı çizilmektedir (Hallinger, 2011; Leithwood ve Seashore Louis, 2011; Louis, Dretzke ve Wahistrom, 2010). “*İyi*” liderin her durumda öğretmenler ve öğrencilerle beraber olması gerektiği araştırmacılarca vurgulanmaktadır (Hallinger, 2016). Mutch (2015) ise araştırmasında kriz dönemlerinde öğretim liderlerinin paydaşların tümünü dikkate alarak durum tespiti yapmalarına gerek işgücü gerekse malzeme olarak tüm kaynakları verimli kullanmalarına, esnek davranarak zamanında kararlar alınmasına ve iletişimde bilgi akışının kesintiye uğramadan sağlamaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Araştırmada ise katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerinde bu konular ile ilgili yeterince açıklama yapmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda kriz yönetimi konusunda okul

yöneticilerinin süreçte zorlandıkları açıktır ayrıca özerk davranarak bazı konularda kararlar alsalar bile merkezi yönetimden gelen resmi yazılar sonrası bu kararlarını uygulamaya dökemedikleri araştırmada ulaşılan bir sonuçtur.

Öneriler

Öncelikle konu ile ilgili olarak üst makamlara öneriler sıralanmıştır. Bu önerilerin başında ise yönetici seçim sisteminin düzenlenmesi gelmektedir. Çünkü okul özerkliği konusunda önemli unsurlardan biri olan vizyoner liderlik anlayışının geliştirilmesi ancak nitelikli yöneticilerin işbaşında olması ile mümkündür. Öğretmenlik konusunda zorluklar yaşayanların yöneticilik görevine geçmesi gibi problematik durumların önüne geçilmelidir. Oysaki eğitim yöneticilerinin kendilerinden beklenen lider rolünü ortaya koyabilmelerini, sorumluluk almalarını ve görevlerini başarıyla yerine getirebilmelerini sağlayacak yeterlilikleri kazandırılacak şekilde yetiştirilmeleri gerekir. Eğitim yöneticilerin yetiştirilmesi okulların gelişimi için oldukça önemli bir konudur ve devlet tarafından eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik belirli bir bütçenin ayrılması gerekli görülmektedir. Eğitim yöneticisi olarak seçilen bireylerin yöneticilik vasıflarını taşıyabilecek donanımlı yöneticiler yetiştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliği ile Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans/doktora eğitimlerini tamamlamaları, ardından da belirli aralıklarla hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekli görülmektedir. Türkiye’de, yönetimin uzmanlık gerektirdiği ve buna bağlı olarak yönetimin bir meslek alanı olduğu düşüncesi ise henüz tam olarak gelişmemiştir. Okul müdür ve müdür yardımcılığının sınıfının değiştirilmesi, ikincil görev tanımının kaldırılması ve görevin meslekleşmesi araştırmalarda da vurgulanan ancak henüz bu konuda adım atılmayan bir husustur.

Ortaya çıkan olağanüstü durumlarda eğitim politikalarında gerçekleşen değişimlere hızla adapte olabilecek ve krizi kontrol altına alabilecek, sorumlulukları üstlenebilecek yöneticilerin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitim sürecinin de bu konuları kapsayıcı uygulamaları eğitimleri programında barındırmasının gerekli olduğu önerilmektedir.

Diğer yandan Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’nin 23 yılda 12 defa değiştiği göz önünde bulundurulursa, hatta aynı yıl içerisinde iki defa değiştirildiği de görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetici atama usulü konusunda istikrarlı olmasının yönetici olmak isteyen nitelikli eğitimcilere güven sağlanabilmesi açısından etkili bir tutum olacağı söylenebilir.

Referanslar

- Agasti, T. ve Zoido, P. (2018), Comparing the efficiency of schools through international benchmarking: Results from an empirical analysis of OECD PISA 2012 data. *Educational Researcher*, 1-11. doi:10.3102/0013189x18777495
- Akar, H. (2016). *Durum çalışması eğitimde nitel araştırma desenleri* (Ed: Ahmet Saban ve Ali Ersoy) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, U. (2009). Türkiye’de eğitim bütçesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 184, 8-25.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E.C. (2021).Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Briggs, K.L. ve Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 351-372.
- Bümen, N. (2020). Türkiye’de program uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Çelik, O., Konan, N. ve Çetin, R. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113.

- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesapverebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208. doi:10.1080/13540600601152546
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement what do we know and where do we go from here? *Educational Policy*, 26(3), 465-495.
- Hu, S.L.Y. & Leung, L. (2003). Effects of expectancy-value, attitudes and use of the internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. *Telematics and Informatics*, 20(4), 365-382.
- Huong, V.T.M. (2020). "Factors affecting instructional leadership in secondary schools to meet Vietnam's general education. *Innovation International Education Studies*, 13(2), 48-60.
- Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), 2014.
- Leithwood, K. ve Seashore Louis, K. (2011). Linking leadership to student learning. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahistrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Reimers, M.F. (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teacher career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 26, 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Jeong, D. W., & Luschei, T. F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development*. 62, 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.004>.
- Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Millî Eğitim dergisi*, 49 (1), Özel Sayı/2020, 155-174.
- Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği. Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Maviş-Sevim, F.Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-13.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf> adresinden erişilmiştir.
- On Birinci Kalkınma Planı. (2018). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/EgitimSistemindeKaliteninArtirilmesiOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf>
- Özdayı, N. (2001). Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 151-164.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280

- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden erişilmiştir.
- Winkler, D.R. & Gershberg, A.I. (2000), Education in Latin America: the effects on the quality of schooling. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office.

Extended Abstract

The word “autonomy”, which is the focus of the research, is formed by the translation of the word “autonomos”, which is a combination of the Greek words “auto” meaning “self” and “nomos” meaning law and rule. In the related literature, the word autonomy is defined as “the ability of an individual to direct his own life according to his own preference and capacity” (Adams, 2008). When it comes to the concept of autonomy in the field of education, it is seen that it is used more intensively in a way that can mean that education employees can make independent decisions. It is seen that this point of view is presented in some studies in the literature. For example, Honig and Rainey (2012), in their study evaluating the subject of school autonomy and school development, emphasized that the concept of school autonomy can be applied independently and in a planned manner in the education process, in line with the student needs determined in schools, and thus school development can be sustainable. When this point of view of Honig and Rainey (2012) is evaluated; it is understood that the policies of the schools are determined by school administrators and teachers, not outside the school, in other words, it means that schools are independent when putting forward their own policies. The main purpose of this research is to reveal the opinions of school administrators on school autonomy during the epidemic period.

Within the framework of this main purpose, answers to the following research questions are sought:

1. What kind of decision-making process did the school administrators put forward on the organization of education during the Covid-19 epidemic?
2. What kind of decision-making process did the school administrators put forward on personnel management during the Covid-19 outbreak?
3. What kind of decision-making process did school administrators put forward regarding planning and organization during the Covid-19 outbreak?
4. What kind of decision-making process did school administrators put forward regarding resources/budget during the Covid-19 outbreak?

Looking at the studies in the literature, it is seen that the studies on school autonomy are mostly based on document analysis. From this point of view, the research will present a different perspective in the literature. On the other hand, the research is important and valuable in terms of examining the situation of school autonomy during the Covid-19 epidemic, which seriously affects the whole world.

The main data source of this research, which is designed as a case study, which is one of the qualitative research methods, consists of semi-structured interviews with school administrators working in Eskişehir city center. A case study consists of observations, interviews, etc., about one or more situations or events that are up-to-date and defined (Yin, 2014) in the context of real life. It is a research design in which data collected with various data collection tools are systematically examined, discovered and richly described (Creswell, 2013; Merriam, 2009). In this context, the participants of the research are 39 school administrators working in Eskişehir city center. In the selection of school administrators, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was carried out, the criterion of being active during the Covid-19 epidemic was taken into account, and the participants were determined in accordance with the principle of volunteering. Participating managers were asked to answer the interview questions developed during the online interviews due to the epidemic. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the qualitative data obtained in the study. In this study, the descriptive analysis technique was carried out with a four-stage analysis process. First, a framework was created for the descriptive analysis, then the data were processed according to the thematic framework, the findings were defined and finally the defined findings were interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016).

According to the findings of the study, a significant part of the participant school administrators stated that while they could not act autonomously in the continuation of education during the epidemic, they could act autonomously in determining the training hours. From the opinions of the school administrators, it was understood that they could not act autonomously in terms of teaching methods, determining the course content, choosing textbooks, planning school development and managing the school budget, and they could not make autonomous decisions in terms of personnel management and monitoring and evaluating school performance.

It is understood that in the absence of a planned and effective strategy put forward by school administrations to protect students' learning opportunities during the Covid-19 epidemic, which affects the whole world and still

continues to affect, the disruption to be experienced will cause serious learning losses for students. In the study, it was understood that school administrators were not sufficiently knowledgeable about school autonomy and had difficulty in acting autonomously because they avoided taking risks during the epidemic. Despite the delays, it was acted upon with the letters from the Ministry, and even if some issues were autonomous, this autonomy remained at a limited extent. Another issue that needs to be discussed is the knowledge and skill dimensions of school administration. School management, "Requires special expertise and skills." It is described as (Aydın, 2003). School management requires individuals to have leadership skills. People with leadership characteristics are described as "experts who motivate and influence others to act in line with a specific purpose" (Koçel, 2010). Briggs and Wohlstetter (2003) also state in their research that a strong leadership at school is a prerequisite for autonomy. It is underlined in studies that the enlargement of the school principal's role, that is, the increase in his autonomy area and thus his ability to reflect his leadership skills to the school, makes a positive difference in schools and has positive effects on student success (Hallinger, 2011; Leithwood & Seashore Louis, 2011; Louis, Dretzke, & Wahistrom, 2010). Researchers emphasize that a "good" leader should always be with teachers and students (Hallinger, 2016). Mutch (2015), on the other hand, draws attention to the fact that in times of crisis, education leaders should make due diligence by taking into account all stakeholders, use all resources efficiently both as labor force and material, take timely decisions by acting flexibly, and ensure the flow of information in communication without interruption. In the research, it is seen that the participant school administrators do not make enough explanations about these issues in their views. In this context, it is clear that school administrators have difficulties in the process of crisis management, and it is a result of the research that even if they act autonomously and take decisions on some issues, they cannot put these decisions into practice after official letters from the central government.



Dil Sanatlarının Temelleri

Ezgi İNAL*

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :07.09.2021

Düzeltilme :20.10.2021

Kabul :24.11.2021

Keywords:

Dil sanatları,

Dil becerileri,

Öğretmen eğitimi

Makale Türü:

Kitap Değerlendirmesi

Öz

Bu çalışma, dört temel dil becerisinin işlevsel öğretime yönelik olarak hazırlanan bir yönüyle de öğretmen el kitabı olarak ifade edilebilecek kitabın değerlendirmesini içermektedir. Bu kapsamda altı temel bölümden oluşan eser, aynı zamanda temel dil öğretimi ortamı olan sınıf içi uygulamaları içermekte alan uzmanlarına farklı bakış açıları sunmaktadır.

Language Arts Essentials

Article Information

DOI:

Article History:

Received :07.09.2021

Revised :20.10.2021

Accepted :24.11.2021

Keywords:

Language arts,

Language skills,

Teacher training

Article Type:

Book Review

Abstract

This study includes an evaluation of the book (Dil Sanatları Temelleri), which can be expressed as a teacher's handbook, and also which is prepared for the functional teaching of four basic language skills. The book consists of six basic chapters and also offers different perspectives to field experts, including in-class applications, which are the basic language teaching environment.

*İlgili Yazar: inalezgi@gmail.com

^a Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, <http://orcid.org/0000-0002-1573-9401>

Giriş

Dil öğretimi çok yönlü ve özel bir alandır. Her öğrenme hikâyesinin kendine özgü bir yanı bulunduğundan öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek kazanımlar çerçevesinde bir ders içeriğinin planlanması önem arz eder. Ders içeriklerinin planlanması ve anlamlı sonuçlara ulaşılabilmesi için dil sanatlarının öğreticiler tarafından bilinmesi; bu kapsamda uygun içeriklere dil öğretimi ortamlarında yer verilmesi gerekir. Dil sanatları, Tompkins tarafından dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu olarak ifade edilmektedir.

Dil Sanatlarının Temelleri, “Language Arts Essentials” (2015) orijinal adıyla Gail E. Tompkins tarafından yazılan ve Prentice Hall’de yayınlanan çalışmanın 2021’de yapılmış Türkçe çevirisidir. Renkli bir kapak ve iç sayfalarının da renkli oluşuyla dil öğretimine yönelik pek çok çalışmadan ayrılan eser, temelde altı bölümden oluşmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili unsurlar kitaptaki becerilerin tamamı boyunca işlendiğinden bu kısımlar için özel bir bölüm yer almamaktadır. Birinci bölümde “Günümüzde Dil Sanatları Öğretimi” başlığı adı altında dil sanatları hakkında bilgi verilmiş ve dil öğretim yaklaşımları ele alınmıştır. Dil sanatlarına yönelik stratejiler, dil öğretiminde oluşturulması gereken omurga, kültürel ve dilsel çeşitlilik, eleştirel okuryazarlık gibi konulara değinilmiştir. Bu bağlamda oluşan sınıf ortamı ve otantik değerlendirmenin öneminden söz edilmiştir. Bölümde ayrıca dil sanatlarını öğretme yaklaşımlarından edebiyat çemberi oluşturmak ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin edebiyatla nasıl iç içe ele alınabileceğini öğreticilere göstermek gibi dil öğretiminde sınırlı olarak araştırılan konulara yer verilmiştir. Dil sanatlarını öğretme yöntemleri olarak okuma ve yazma atölyesi ile tematik derslerin önemine de değinilmiştir. Ayrıca yirmi dil sanatı stratejisi arka plan bilgisini etkinleştirme, kaynaştırma, beyin fırtınası, birleştirme, değerlendirme, ana fikir tanımlaması, kelime köklerini tanımlama, çıkarım yapma, gözlemlenme, sözsüz ipuçlarını fark etme, organize etme, dil ile oynama, öngörme, düzeltme, sorgulama, gözden geçirme, parçalara ayırma, amaç belirleme, özetleme, görselleştirme olarak sıralanmıştır (s. 27). Dahası, aynı bölümde dil sistemleri, yetkin dil kullanıcısının nitelikleri ve dil sanatlarının gerçekleştirilmesine yönelik öğreticilerin rolüne yer verilmiştir. Bu yönüyle alan uygulamaları içinde öğretmenlerin yoğun istifade edecekleri ve içerdiği “Öğretim Uygulamalarınızı İnceleyin” kısmı ile mesleki farkındalık da sağlayacakları önemli bir bölümdür.

İkinci bölümde “Dinleme” başlığında dinleme becerisine yönelik olarak dinleme süreçleri, dinleme amaçları, dinleme stratejileri, görselleştirme, etkileşimli sesli okuma, eleştirel dinleme unsurlarına yer verilmiştir. Özellikle çocukların hikayelere nasıl dönütler verdiklerine yönelik hazırlanmış başlık, bu bölümde oldukça ilgi çekicidir. Ayrıca kuramdan uygulamaya başlığında yapılan uygulamalarla teorik bilgilerin desteklendiği görülmüştür.

Üçüncü bölümde “Konuşma” becerisi etraflıca ele alınmıştır. Bu başlıkta konuşma grupları, konuşma stratejileri, akademik dil, tartışma konuları, eğitici konuşmalar, konuşma yoluyla bilgi oluşturma, drama, okuduğunu anlatma unsurlarına yer verilmiştir. Bu bölümde yapılan uygulama çalışmalarından hareketle öğrencilerin konuşma etkinliklerinde kullandıkları stratejiler konuşmalar, hikayeleri yeniden anlatma, sorular sorma, dramatik etkinlikler olarak dört başlıkta verilmiş; aynı bölümde sosyal ve akademik dilin karşılaştırmasına yer verilmiştir. Bu kapsamda akademik dili tematik üniteler aracılığı ile öğretme yöntemi detaylandırılmıştır.

Dördüncü bölümde “Okuma” becerisi odağında okumada önemli noktalar, okuma süreci, hikâye unsurları, okuma stratejileri, okumaya teşvik etme, edebiyatla ilgilenme unsurları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Hikayelerin analizlerinin ve öğreticiler için uygulamaya dönük tavsiyelerin yer aldığı bu bölüm, okuma türlerinin açıklamalarını da içermektedir. Kurgusal metin ile kurgusal olmayan metinlere de yer verilen dördüncü bölümde, dil öğretimindeki öneminden hareketle şiir türüne de ayrıca yer verilmiştir.

Beşinci bölümde “Yazma” başlığında yazma süreci, yazma stratejileri, yazma becerisini geliştirme yolları, rubrik kullanımı unsurları yer almaktadır. Önceki bölümün tamamlayıcısı olarak şiir çalışmalarıyla başlayan bölüm, günlük, mektup, rapor türlerinin yazımına yönelik stratejilerle devam etmiştir. Bu üç bölümde öğretmenlerin kendi sınıflarında yaptıkları uygulamaların detaylarına yer verilmiş, her bölümün sonunda sınıf içi etkileşimi sağlayacak sorular ve bölüm sonundaki ana fikirlerle zenginleştirilmiştir. Bu

bağlamda çalışma özellikle yabancı dil öğretimi çerçevesinde düşünüldüğünde gerçek deneyimlerin somut sonuçlarıyla teoriyi desteklemesi bakımından dikkate değerdir. Bu bölümde yer alan yazma çalışmalarının yalnızca harflerle oluşturulan yazı çalışmaları değil aynı zamanda çizim ve renklerle oluşturulan kompozisyonlar da olabileceği, öğrenciler tarafından oluşturulacak her görselin aynı zamanda ifade edici bir unsur olduğu öğrencilere hatırlatılmaktadır.

Altıncı bölüm diğer bölümlerden farklı olarak tasarlanmış, bu çerçevede dil öğretimi stratejilerine ve uygulamalarına “Dil Araçları” adı altında değinilmiştir. Sözcük türleri, fiil listeleri, cümle türleri çerçevesinde temel dil bilgisi kavramları ve yazım gelişiminin aşamalarıyla beraber oyun odaklı uygulamalara yer verilmiştir. Bu bölümde sözcük öğretimiyle birlikte dil bilgisi öğretimine geniş yer verilerek öğrencilere bu konuda bir dizi tavsiyelerde bulunulmuştur.

Sonuç

Öğreticilerin dil öğretimi aşamalarında çeşitli zorluklarla karşılaşabildikleri bilinmektedir. Bu çerçevede öğrenci ihtiyaçlarının çeşitliliğiyle birlikte öğrenciler üzerinde uygulanacak stratejilerin çeşitliliği ve bunların öğrencilere öğretmenlik pedagojisi içinde yansıtılması önemlidir. “Dil Sanatlarının Temelleri” öğretilen dil hangisi olursa olsun erken yaşlardan başlanarak hemen her yaş grubu için gerçekleştirilebilecek uygulamaların yer aldığı yabancı dil eğitimine ışık tutan önemli bir çalışmadır. Çünkü materyal seçiminden ders planlamasına, sınıf içi iletişimden ölçme değerlendirmeye kadar dil öğretiminin her aşamasında aktif olarak yer alan öğretmenlerin yeterliklerini desteklemek; yalnızca teoride değil aynı zamanda benzer tecrübeler hakkında bilgi sahibi olabilmelerini sağlamak oldukça değerlidir.

Bu çalışmanın Türkçeye kazandırılması, son yıllarda ivme kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına önemli tecrübelerin aktarılmasını sağlaması nedeniyle oldukça özel bir yere sahiptir. Henüz yeni bir alan olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı, uluslararası çalışmaların desteğiyle hızlı ilerleyen ve gelişme kaydeden bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ve hatta ikinci yabancı dil olarak öğretildiği bütün eğitim ortamlarında bu ve benzeri rehber kaynakların tanınırlığı önem arz etmektedir. Nitekim söz konusu alanlarda araştırma yapan alan uzmanları ve ders öğretmenlerinin örnek uygulamalarla beraber farklı öğretmen tecrübelerinden yararlanarak ortaya koyacakları öğretim programları, tasarlayacakları materyaller ve sonrasında kullanacakları ölçme değerlendirme araçlarıyla dil öğretiminin bir bütün halinde gerçekleştirilmesi ancak mümkün olabilecektir.

Referans

Tompkins, G. E. (2021). *Dil Sanatlarının Temelleri* (Çev. Ed. E. Boylu, H. Serpil). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.