

## ÖĞRETMENLERİN OKULLARINA İLİŞKİN ÖRGÜTSEL İMAJ ALGILARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Semih ÇAYAK<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Araştırma Makalesi	Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Pendik ilçesinde görev yapmakta olan 362 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının “yüksek” olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.
Makale Geçmişi: Başvuru 20.03.2022 Kabul 15.06.2022	
Anahtar Kelimeler: Örgütsel imaj, İmaj yönetimi, Okul, Öğretmen,	

## EXAMINING THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL IMAGE REGARDING THEIR SCHOOLS

Article Information	Abstract
Article Type Research Article	The aim of this study is to examine teachers' perceptions of organizational image regarding their schools in terms of some variables. The sample of this research, which was designed in the survey model, consists of 362 teachers working in the Pendik district of Istanbul. “Personal Information Form” and “Organizational Image Perception Scale” were used to collect research data. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data. As a result of the analysis of the data, it was found that teachers' organizational image perceptions were "high". It was found that the organizational image perceptions of the teachers did not differ significantly according to their gender, educational status and professional seniority, but showed significant differences in favor of the teachers working in primary schools according to the variable of education level. The findings were discussed in the context of the relevant literature and suggestions were presented.
Article History: Received 20.03.2022 Accepted 15.06.2022	
Keywords: Organizational image, Image management, School, Teacher	
<b>Kaynakça Gösterimi:</b> Çayak, S. (2022). Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının incelenmesi. <i>Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi</i> , 3(1), 1-11.	

<sup>1</sup> Bu çalışmanın ilk hali 28-29 Mayıs 2021 tarihinde 9 Eylül Üniversitesi'nde düzenlenen II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda (UBEST 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, semihcayak@gmail.com, orcid id: 0000-0003-4360-4288

## 1. GİRİŞ

İmaj, küreselleşen günümüz dünyasında örgütler için oldukça önemli olan kavramlardan biridir (Demiröz, 2014). Fransızca kökenli bir kelime olan ve Türkçe karşılığı “imge” olarak ifade edilen imaj, sözlük anlamı olarak bireylerin zihinlerinde tasarlanıp, gerçekleşmesi beklenen şey, görünüş ve izlenim olarak ifade edilmektedir (TDK, 2022).

İlk olarak 1950’li yıllarda Levy tarafından ortaya konan imaj kavramı daha sonraki yıllarda çok sayıda araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Avşar, 2002). Bir kişi ya da kurumun diğer kurumların zihinlerinde isteyerek veya istemeyerek bıraktığı düşünceler olarak tanımlanan imaj (Bolat, 2006) bireylerin algılayış tarzlarına bağlı olarak farklılık arz edebilen bir kavramdır (Aktaş, 2010). Literatürde imaj kavramının olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşünen çok sayıda araştırmacı bulunmaktadır ancak kavramın olumsuz birtakım etkilerinin de olduğu bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bu araştırmacılara göre imaj, olayların gerçekliğini örtmek veyahut reddetmek niyetiyle kullanılmaktadır (Robins, 1999, akt. Bakan, 2005).

Bolat (2006) imaj kavramına ilişkin bazı özellikleri şöyle sıralamıştır:

- İmaj, bir kişi veya kurumun, başka kişi veya kurumların üzerindeki düşüncesidir.
- İmaj, farklı kanallardan elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi ile oluşur.
- İmaj, belirli bir sürecin sonunda ortaya çıkar ve zamanla değişiklik gösterebilir.
- İmaj ile ilgili oluşan yargılar, özne ya da nesnel bilgilerden oluşur.
- İmaj, bilinçli ve planlı oluşabileceği gibi, bilinçsizce ve kendiliğinden de oluşabilir.

### 1.1. Örgütsel İmaj

Küresel ölçekte oluşan rekabet ortamında örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yararlanmaları gereken en temel unsurlardan birisi de örgütsel imajdır (Akbulut, 2015). Örgütsel bağlamda incelendiğinde imaj, örgüt üyelerinin katkılarıyla örgütün dışındaki kişilere örgüt ile ilgili çalışmalarının aktarıldığı, değişik örgütsel davranış öğelerinden oluşan örgütün algılanış şeklidir (Ovalıoğlu, 2007). Örgütsel imaj insanların örgütler hakkında sahip oldukları zihinsel düşüncelerdir. Bu düşünceler örgütün ismi veya logosu akla geldiğinde zihinde oluşan düşünceler o örgütün imajıdır (Gray ve Balmer, 1998). Diğer bir deyişle örgütsel imaj, farklı kişilerin, çok çeşitli kaynaklardan edinilmiş bilgilere dayanarak örgütü nasıl bildikleri ile ilgili algılarıdır (Schultz, 2007). Bu açıdan örgütsel imajın amacı, örgütün çevresi tarafından doğru olarak anlaşılmasını sağlamak ve böylece bireyler üzerinde olumlu bir imaj oluşturarak örgütün faaliyetlerini geliştirerek devam ettirmektir. (Akbulut, 2015).

Örgütsel imaj algısı örgüt üyelerini ve örgütün dışında kalan diğer kişileri etkilemesinden dolayı önemli görülmektedir (Polat, 2011a). Zira güçlü bir imaj örgütün niteliğini, güvenilirliğini, itibarını ve istikrarını olumlu etkiler. Tüm bunların yanında güçlü bir örgütsel imaj çalışanları motive eder, performanslarını, iş tatminlerini ve örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkiler, çalışanların işten ayrılma niyetlerini engeller. Dolayısıyla, örgütler olumlu ve güçlü bir imaja sahip olmalı ve sahip oldukları bu imajlarını her türlü olumsuzluğa ve tehlikeye karşı korumalıdır (Köktürk vd., 2008, s.99).

Örgütsel imaj, stratejik başarının sağlanabilmesi ve örgütsel sürdürülebilirlik bakımından günümüzde gerekli hale gelmiştir (Davies & Chun, 2002). Bu sebeple örgütlerin entropiye maruz kalmamaları için olumlu yönde bir imaj algısı oluşturmaları oldukça önemlidir. Başarılı ve etkili bir imaj yönetimiyle örgütler yaşamlarını daha uzun süre koruyabilir, kendilerini devamlı yenileyerek hedef kitleleri üzerindeki etkileri arttırabilir (Duman, 2012). Zira örgütler, rakiplerinden farklılaşmak ve varlıklarını sürdürebilmek için yaşam tarzlarını ve kimliklerini hedef kitlelere iletilebilecekleri etkin bir imaj yönetimine ihtiyaç duymaktadırlar (Güzelcik, 1999).

### 1.2. Eğitim Kurumlarının Örgütsel İmajı

Örgütsel imaj örgütün kalitesinin, saygınlığının, güvenilirliğinin ve istikrarının üzerinde önemli etkiye sahiptir (Köktürk vd., 2008). Eğitim örgütleri olarak okullar içinde imaj diğer tüm örgütlerde olduğu gibi son derece önemlidir. Başarılı bir eğitim kurumunun oluşturulabilmesi için okulların tüm paydaşlar tarafından algılanan etkili bir örgütsel imaja sahip olmaları gerekmektedir (Oplatka, 2009). Ayrıca eğitim sisteminde mevcut eğitim politikalarının uygulama yeri olan okulların sahip olduğu imaj, aynı zamanda o ülkenin eğitim sisteminin imajına yönelik algıların toplamına neden olmaktadır. Çünkü halkın eğitim sistemi ile doğrudan teması okullar sayesinde gerçekleşmektedir (Bahçeci, 2009).

Okul imajı, okul içinde veya dışında bulunan öğrenci, veli, öğretmen, diğer okullar ve insanların algılarını ifade etmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Örgütsel imajın öğretmenler üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Öğretmenler bakımından örgüt imajı, hangi etkinliklerin okul ve okulda sunulan eğitim için uygun olduğunu tespit etmeye yardımcı olur. Dışarıdan örgütü izleyen bireyler açısından ise örgütsel imaj, okulun diğer benzer okullardan

oluşan bir kategoriye yerleştirilmesine yardımcı olurken aynı zamanda okulun diğer okullardan da farklılaşmasını sağlar (Selçuk, 2018).

Kurşun (2011) okul imajı ile ilgili olarak başlıca altı özellik tespit etmiştir. Bu özellikler şunlardır;

1. Öğretmen kalitesi: Profesyonel bilgi, eğitim düzeyi ve öğretmenlerin öğretim tutumları.
2. Öğrenci kalitesi: Öğrencilerin kişilik davranışları ve çalışma tutumları.
3. Fiziki mekânlar: Okulun fiziksel tesisleri, donanımları ve tabelaları.
4. Okulun atmosferi: Okuldaki moral seviyesi.
5. Okulun çevresi: Okulun ve okul çevresinin fiziki düzenlemeleri.

6. Okulun başarısı: Okulun yönetsel açıdan etkili olması, öğrencilerin gösterdikleri ilerleme düzeyleri ve okuldan mezun olduktan sonra iş bulma oranları, özel yetenek başarıları ve mezunların okul etkinliklerine katılımları gibi tüm performansını ifade etmektedir.

Okulların paydaşları tarafından olumlu bir şekilde algılanmaları saygı duyulan ve başarılı olarak algılanan bir eğitim kurumu olmanın yanında güçlü bir örgüt yapısına sahip olduğunu da işaret etmektedir (Oplatka, 2009). Bu noktada şüphesiz okul müdürlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Müdürlerinin okul imajını belirleme, istenilen imajın oluşumu ve oluşturulan bu imajı korumak gibi bazı liderlik görevleri bulunmaktadır (Gençay, 2014). Okul müdürünün öncelikli ilk görevi, okul üyelerinin okulun örgütsel imajına yönelik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek, amaçlanan pozitif imaj algısı için gerekli olan çalışmaları yapmak ve bu durumun devamlılığını sağlamak için gerekli önlemleri almaktır (Polat, 2011b). Ancak okul imajının oluşumunda yönetimin etkililiğinin yanı sıra öğretmenlerin çabaları, davranışları ve tutumları da oldukça önemli bir yere sahiptir (Leblebici, 2016). Çalıştıkları okulun tanıtılması, çevrede kabul görmesi ve çevredekilerin sürekli desteğini sağlaması açısından kurumun olumlu imaja sahip olması önemli ölçüde öğretmenlerin katkılarıyla mümkün olacaktır (Arslan, 2013). Zira güçlü bir örgütsel imaj oluşturmanın en önemli aşamalarından biri de iç paydaşlara yönelik bir iç imaj oluşturmaktır. İç imaj, örgütün içindeki atmosferdir ve örgütün çalışanlarına yönelik imaj yaratma çalışmalarıdır. Her çalışan, dış hedef kitlelere karşı örgütün bir aynası gibidir. Bu bakımdan iç imaj, örgütün çalışanlar üzerindeki imajı ya da çalışanın müşteriye yansıttığı imajdır (Çakmak, 2008; Kasımoğlu, 2009). Dolayısıyla okulların amaçlarının başarıyla gerçekleşmesinde anahtar rol üstlenen öğretmenlerin örgütlerinin imajlarına ilişkin algılarının bilinmesi özellikle dış çevreye yönelik olumlu bir örgütsel imaj sunma noktasında büyük önem arz edecektir.

Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel imaj algı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel imaj algı düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin örgütsel imaj ölçeği toplam ve alt boyut puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kademelerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tekil tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2016).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinin Pendik (7368 öğretmen) ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirleme tablosunda %5 hata oranı ile 5000-10000 aralığında olan evreni temsil edebilecek örneklemin 357-370 aralığında olması yeterli görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Ancak olası veri kayıpları da göz önüne alınarak daha fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma 362 öğretmen ile yürütülmüştür.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin 257'si (%71) kadın ve 105'i (%29) erkek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 54'ü (%15) 0-5 yıl, 65'i (%18) 6-10 yıl,

55'i (%15) 11-15 yıl, 84'ü (%23) 16-20 yıl ve 104'ü (%29) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 325'i (%90) ön lisans ve lisans ve 37'si (%10) de lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri incelendiğinde öğretmenlerin 63'ünün (%17) ilkokullarda, 127'sinin (%35) ortaokullarda ve 172'sinin (%48) liselerde görev yaptığı görülmüştür.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları eğitim kademelerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

### 2.3.2. Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen “Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. 46 madde ve yedi alt boyuttan oluşan ölçek öğretmenlerin örgütsel imaj algılarını belirlemeye yönelik beşli Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği'nde “hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik” olmak üzere yedi faktör bulunmaktadır. “Hizmet kalitesi” alt boyutunu oluşturan 8 maddenin faktör yük değerleri 0.72 ile 0.84 arasında değişirken, açıklanan varyansın % 62,9'u ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .91). “Yönetim kalitesi” alt boyutunu oluşturan 5 maddenin faktör yük değerleri 0,74 ile 0,87 arasında değişirken, açıklanan varyansın %68,4'ü ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .88). “Finansal sağlamlık” alt boyutunu oluşturan 5 maddenin faktör yük değerleri 0,60 ile 0,85 arasında değişirken, açıklanan varyansın %59'u ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .81). “Çalışma ortamı” alt boyutunu oluşturan 7 maddenin faktör yük değerleri 0,73 ile 0,85 arasında değişirken, açıklanan varyansın %66,9'u ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .91). “Toplumsal sorumluluk” alt boyutunu oluşturan 4 maddenin faktör yük değerleri 0,70 ile 0,84 arasında değişirken, açıklanan varyansın %63,7'si ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .80). “Duygusal çekicilik” alt boyutunu oluşturan 13 maddenin faktör yük değerleri 0,45 ile 0,88 arasında değişirken, açıklanan varyansın %63'ü ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .94). “Kurumsal etik” alt ölçeğini oluşturan 4 maddenin faktör yük değerleri ise 0,84 ile 0,88 arasında değişirken, açıklanan varyansın %75'i ölçek maddelerince açıklanabilmiştir (Croanbach Alfa= .88).

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel imaj algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin örgütsel imaj algı düzeyleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların örgütsel imaj ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapmalarından yararlanılmıştır.

**Tablo 1.** Örgütsel İmaj Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Puan	Madde Sayısı	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Hizmet Kalitesi	8	3,72	,65	-,23	-,56
Yönetim Kalitesi	5	3,77	,72	-,11	-,81
Finansal Sağlamlık	5	3,75	,64	-,24	-,29
Çalışma Ortamı	7	3,66	,69	-,16	-,66
Toplumsal Sorumluluk	4	3,87	,62	-,23	-,34
Duygusal Çekicilik	13	3,79	,62	-,22	-,47
Kurumsal Etik	4	3,83	,74	-,42	-,37
Örgütsel İmaj (Ölçek Toplam)	46	3,77	,62	-,20	-,60

Tablo 1'de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerinin “Hizmet Kalitesi” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.72; “Yönetim Kalitesi” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.77; “Finansal Sağlamlık” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.75; “Çalışma Ortamı” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.66; “Toplumsal Sorumluluk” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.87; “Duygusal Çekicilik” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.79; “Kurumsal Etik” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı  $\bar{x}$ =3.83; öğretmenlerin “örgütsel imaj ölçeği toplam puanına” ilişkin ortalama puanı ise  $\bar{x}$ =3.77'dir. Verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin örgütsel imaj algısı ölçeğinin tüm alt boyut puanları ile ölçeğin toplam puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur.

**Tablo 2.** Örgütsel İmaj Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hizmet Kalitesi	Kadın	257	3,74	,65	,04	,91	360	.362
	Erkek	105	3,67	,65	,06			
Yönetim Kalitesi	Kadın	257	3,78	,72	,05	.71	360	.478
	Erkek	105	3,72	,70	,07			
Finansal Sağlamlık	Kadın	257	3,79	,64	,04	1.94	360	.054
	Erkek	105	3,65	,62	,06			
Çalışma Ortamı	Kadın	257	3,69	,69	,04	1.45	360	.149
	Erkek	105	3,57	,70	,07			
Toplumsal Sorumluluk	Kadın	257	3,88	,61	,04	.40	360	.693
	Erkek	105	3,85	,64	,06			
Duygusal Çekicilik	Kadın	257	3,81	,62	,04	1.02	360	.309
	Erkek	105	3,74	,64	,06			
Kurumsal Etik	Kadın	257	3,85	,72	,05	.72	360	.468
	Erkek	105	3,79	,78	,08			
Örgütsel İmaj (Ölçek Toplam)	Kadın	257	3,79	,61	,04	1.09	360	.277
	Erkek	105	3,71	,63	,06			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

**Tablo 3.** Örgütsel İmaj Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hizmet Kalitesi	Lisans	325	3,71	,64	,04	-.68	360	.494
	Lisansüstü	37	3,79	,69	,11			
Yönetim Kalitesi	Lisans	325	3,74	,72	,04	-1.81	360	.071
	Lisansüstü	37	3,97	,69	,11			
Finansal Sağlamlık	Lisans	325	3,75	,64	,04	-.011	360	.991
	Lisansüstü	37	3,75	,63	,10			
Çalışma Ortamı	Lisans	325	3,65	,69	,04	-.82	360	.414
	Lisansüstü	37	3,75	,73	,12			
Toplumsal Sorumluluk	Lisans	325	3,87	,62	,03	-.23	360	.822
	Lisansüstü	37	3,89	,60	,10			
Duygusal Çekicilik	Lisans	325	3,78	,62	,03	-.84	360	.402
	Lisansüstü	37	3,87	,68	,11			
Kurumsal Etik	Lisans	325	3,81	,73	,04	-1.47	360	.142
	Lisansüstü	37	4,00	,82	,13			
Örgütsel İmaj (Ölçek Toplam)	Lisans	325	3,76	,61	,03	-.85	360	.397
	Lisansüstü	37	3,85	,65	,11			

Yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

**Tablo 4.** Örgütsel İmaj Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Kademelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Hizmet Kalitesi</b>	0-5 yıl	54	3,84	,68	<b>G.Arası</b>	,947	4	,237	,560	,692
	6-10 yıl	65	3,72	,68	<b>G.İçi</b>	150,928	357	,423		
	11-15 yıl	55	3,71	,56	<b>Toplam</b>	151,875	361			
	16-20 yıl	84	3,68	,60						
	21 ve üzeri	104	3,70	,70						
	Toplam	362	3,72	,65						
<b>Yönetim Kalitesi</b>	0-5 yıl	54	3,91	,79	<b>G.Arası</b>	1,870	4	,468	,908	,459
	6-10 yıl	65	3,79	,73	<b>G.İçi</b>	183,865	357	,515		
	11-15 yıl	55	3,80	,63	<b>Toplam</b>	185,735	361			
	16-20 yıl	84	3,70	,66						
	21 ve üzeri	104	3,72	,75						
	Toplam	362	3,77	,72						
<b>Finansal Sağlamlık</b>	0-5 yıl	54	3,91	,62	<b>G.Arası</b>	1,946	4	,487	1,207	,307
	6-10 yıl	65	3,75	,71	<b>G.İçi</b>	143,879	357	,403		
	11-15 yıl	55	3,77	,57	<b>Toplam</b>	145,825	361			
	16-20 yıl	84	3,72	,56						
	21 ve üzeri	104	3,68	,68						
	Toplam	362	3,75	,64						
<b>Çalışma Ortamı</b>	0-5 yıl	54	3,83	,72	<b>G.Arası</b>	2,220	4	,555	1,153	,331
	6-10 yıl	65	3,65	,72	<b>G.İçi</b>	171,803	357	,481		
	11-15 yıl	55	3,67	,64	<b>Toplam</b>	174,023	361			
	16-20 yıl	84	3,63	,63						
	21 ve üzeri	104	3,59	,74						
	Toplam	362	3,66	,69						
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	0-5 yıl	54	3,97	,66	<b>G.Arası</b>	1,059	4	,265	,687	,601
	6-10 yıl	65	3,78	,66	<b>G.İçi</b>	137,589	357	,385		
	11-15 yıl	55	3,90	,53	<b>Toplam</b>	138,648	361			
	16-20 yıl	84	3,87	,61						
	21 ve üzeri	104	3,86	,63						
	Toplam	362	3,87	,62						
<b>Duygusal Çekicilik</b>	0-5 yıl	54	3,95	,65	<b>G.Arası</b>	2,143	4	,536	1,392	,236
	6-10 yıl	65	3,77	,66	<b>G.İçi</b>	137,460	357	,385		
	11-15 yıl	55	3,84	,52	<b>Toplam</b>	139,604	361			
	16-20 yıl	84	3,73	,59						
	21 ve üzeri	104	3,75	,65						
	Toplam	362	3,79	,62						
<b>Kurumsal Etik</b>	0-5 yıl	54	3,98	,82	<b>G.Arası</b>	1,970	4	,493	,894	,468
	6-10 yıl	65	3,85	,76	<b>G.İçi</b>	196,707	357	,551		
	11-15 yıl	55	3,85	,65	<b>Toplam</b>	198,677	361			
	16-20 yıl	84	3,81	,70						
	21 ve üzeri	104	3,75	,77						
	Toplam	362	3,83	,74						
<b>Örgütsel İmaj (Ölçek Toplam)</b>	0-5 yıl	54	3,91	,65	<b>G.Arası</b>	1,510	4	,378	,994	,411
	6-10 yıl	65	3,75	,65	<b>G.İçi</b>	135,563	357	,380		
	11-15 yıl	55	3,79	,53	<b>Toplam</b>	137,073	361			
	16-20 yıl	84	3,72	,58						
	21 ve üzeri	104	3,72	,65						
	Toplam	362	3,77	,62						

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

**Tablo 5.** Örgütsel İmaj Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
<b>Hizmet Kalitesi</b>	İlkokul	63	3,86	,61	<b>G.Arası</b>	1,874	2	,937	2,243	,108	
	Ortaokul	127	3,74	,59	<b>G.İçi</b>	150,000	359	,418			
	Lise	172	3,66	,70	<b>Toplam</b>	151,875	361				
	Toplam	362	3,72	,65							
<b>Yönetim Kalitesi</b>	İlkokul	63	3,93	,69	<b>G.Arası</b>	2,215	2	1,108	2,167	,116	
	Ortaokul	127	3,76	,66	<b>G.İçi</b>	183,520	359	,511			
	Lise	172	3,71	,76	<b>Toplam</b>	185,735	361				
	Toplam	362	3,77	,72							
<b>Finansal Sağlık</b>	İlkokul	63	3,91	,60	<b>G.Arası</b>	4,949	2	2,474	6,305	,002	1-3 2-3
	Ortaokul	127	3,83	,56	<b>G.İçi</b>	140,876	359	,392			
	Lise	172	3,63	,68	<b>Toplam</b>	145,825	361				
	Toplam	362	3,75	,64							
<b>Çalışma Ortamı</b>	İlkokul	63	3,82	,63	<b>G.Arası</b>	2,771	2	1,386	2,905	,056	
	Ortaokul	127	3,68	,64	<b>G.İçi</b>	171,251	359	,477			
	Lise	172	3,58	,74	<b>Toplam</b>	174,023	361				
	Toplam	362	3,66	,69							
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	İlkokul	63	4,03	,58	<b>G.Arası</b>	2,905	,056	1,227	3,234	,041	1-3
	Ortaokul	127	3,88	,57	<b>G.İçi</b>	136,194	359	,379			
	Lise	172	3,80	,66	<b>Toplam</b>	138,648	361				
	Toplam	362	3,87	,62							
<b>Duygusal Çekicilik</b>	İlkokul	63	3,95	,62	<b>G.Arası</b>	2,599	2	1,300	3,405	,034	1-3
	Ortaokul	127	3,81	,57	<b>G.İçi</b>	137,004	359	,382			
	Lise	172	3,72	,65	<b>Toplam</b>	139,604	361				
	Toplam	362	3,79	,62							
<b>Kurumsal Etik</b>	İlkokul	63	3,91	,68	<b>G.Arası</b>	1,061	2	,531	,964	,382	
	Ortaokul	127	3,86	,68	<b>G.İçi</b>	197,616	359	,550			
	Lise	172	3,78	,80	<b>Toplam</b>	198,677	361				
	Toplam	362	3,83	,74							
<b>Örgütsel İmaj (Ölçek Toplam)</b>	İlkokul	63	3,92	,59	<b>G.Arası</b>	2,459	2	1,229	3,279	,039	1-3
	Ortaokul	127	3,79	,56	<b>G.İçi</b>	134,614	359	,375			
	Lise	172	3,69	,66	<b>Toplam</b>	137,073	361				
	Toplam	362	3,77	,62							

Tablo 6’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algıları görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre ölçeğin geneli ile finansal sağlık, toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik alt boyutları ile ölçeğin geneli için ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehinedir. Finansal sağlık alt boyutu için ise ilkokullarda görev yapan öğretmenler lisede görev yapan öğretmenler arasında ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lehinedir. Hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, çalışma ortamı ve kurumsal etik alt boyutları için ise görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ilçesinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel imaj algısı ölçeğinin geneline ve tüm alt boyutlarına ilişkin puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının araştırıldığı farklı araştırmalar incelendiğinde Şimşek (2018), ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek olduğunu bulmuştur. Akbulut (2015)’ta ortaöğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği benzer bir araştırmasında öğretmenlerin okullarının örgütsel imajı ile ilgili “kurumsal etik” alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu; “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “finansal sağlamlık”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk” ve “duygusal çekicilik” alt boyutlarına ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Öte yandan Kalkan (2020), Şanlı ve Arabacı (2017) ve Uğurlu ve Ceylan (2013)’da araştırmaları sonucunda okullardaki örgütsel imaj düzeyinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer araştırmaları yükseköğretim kademesinde gerçekleştiren Çetin (2016), Polat (2011b) ve Tezişçi (2013)’de üniversitelerin örgütsel imaj algısının paydaşlar gözünde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgilerden hareketle gerek bu araştırmanın gerekse farklı araştırmacılar tarafından yapılmış olan araştırmaların sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde eğitim kurumlarının örgütsel imaj algılarının düşük olmadığı görülmektedir. Örgütsel imaj, örgütün tüm paydaşlarına yönelik bir izlenimdir ve örgütsel başarının anahtarıdır (Hatch ve Schultz, 1997; Massey, 2003). Dolayısıyla okulların eğitim-öğretim hizmeti sunarak her açıdan nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirme amacı içinde olduğu göz önüne alınırsa bu kurumlara ilişkin katılımcıların imaj algılarının düşük olmaması istenilen ve beklenen bir davranış olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yaptıkları benzer araştırmalarında Demiröz (2014), Demiröz & Kavak (2019), Gürbüz (2008), Öztürk (2019) ve Şanlı (2014)’da öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında örgütsel imaj algıları açısından hem alt boyutlar bazında hem de ölçeğin geneli için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yükseköğretim kademesinde yaptığı benzer bir araştırmasında Cerit (2006)’te üniversitenin örgütsel imaj düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Ancak ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yürüttüğü benzer bir araştırmasında Akbulut (2015) ise katılımcıların örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre “yönetim kalitesi”, “çalışma ortamı”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuştur. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zengin (2019)’de yaptığı araştırmasında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların örgütsel imaj ölçeğine ilişkin puanlarının sadece finansal sağlamlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiğini bu farklılığında erkek öğretmenler lehine olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında Kalkan (2020) ve Şişli (2012)’de cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcıların örgütsel imaj algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Ayar (2010) ve Polat (2011a) ise kadınların örgütsel imaj algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmadan ve farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda cinsiyet değişkeninin örneklemelere ve kurumsal yapılara bağlı olarak örgütsel imaj üzerinde farklı etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koymuştur. Kalkan (2020), Zengin (2019) ve Çetin (2016)’de eğitim örgütleri üzerinde yaptıkları benzer araştırmalar sonucunda bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte katılımcıların eğitim durumunun örgütsel imaj algısı üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel imaj algıları mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan incelemeler sonucunda literatürde bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma bulgularının olduğu gibi alt boyutlar ve ölçeğin geneli bakımından örgütsel imaj algısının farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara rastlamak da mümkündür. Örneğin, Zengin (2019) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel imaj ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanları için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuş iken Gürbüz (2008) ise çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre örgütsel imajı oluşturan “hizmet kalitesi”, “finansal sağlamlık”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk” ve “kendini geliştirme” alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Kılıçaslan (2011)’da çalışmasında öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça örgütsel imaj algısının “hizmet kalitesi” alt boyutunda arttığını bulunmuştur. Öztürk (2019)’de mesleki kıdeme göre finansal sağlamlık, hizmet kalitesi, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik alt boyutlarında öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Demiröz’ün (2014) çalışmasında ise, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel imajın “yönetim kalitesi”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk” ve “kurumsal etik” alt boyutları kapsamındaki algıları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık” ve toplam örgütsel imaj algıları açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Demiröz



(2014) çalışmasında bu farkın öğretmenlerin toplam imaj algılarının meslekteki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde, meslekteki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Büyükgöze (2012) ve Şanlı ve Arabacı (2017)'da araştırmaları sonucunda mesleki kıdeme sahip katılımcıların örgütsel imaj algılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Son olarak araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel imaj algıları görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre ölçeğin geneli ile finansal sağlamlık, toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik alt boyutları ile ölçeğin geneli için ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehinedir. Finansal sağlamlık alt boyutu için ise ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, çalışma ortamı ve kurumsal etik alt boyutları için ise görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer bir araştırmasında Şimşek (2018) branş değişkenine göre örgütsel imaj ölçeğinin geneli ile ölçeğin yönetim kalitesi ve çalışma ortamı alt boyutları için matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin puanları sosyal bilimler öğretmenlerinin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin lehine olduğunu bulmuştur. Öte yandan Öztürk (2019) ise yaptığı araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel imaj ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Güçlü bir okul imajının oluşturulmasında okul yönetimin etkililiğinin yanında öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlarının da oldukça önemli bir yeri vardı (Nguyen ve LeBlanc, 2001). Yapılan benzer araştırma sonuçlarındaki farklılıkların da öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından ve elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma yükseköğretim düzeyinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

2. Araştırma sadece İstanbul ilini kapsamaktadır. Benzer bir araştırma farklı illeri de kapsayacak şekilde yapılabilir.

3. Yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı konuyu içeren ve daha derinlemesine veri toplamaya imkân sağlayan nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

4. Okullarda başta yöneticiler olmak üzere tüm çalışanlara örgütsel imaj oluşturma hususunda hizmet içi eğitimler verilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, İ. (2010). *Üniversite-kent iletişimi bağlamında üniversite imajının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Arslan, K. (2013). *Ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algısı: Mersin ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Avşar, A. (2002). *Kurum imajının oluşmasında halkla ilişkiler faaliyetlerinin etkisi ve Türk silahlı kuvvetleri rehabilitasyon ve bakım merkezi uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayar, N. (2010). *Okul güvenliği sorununa farklı bir yaklaşım: Okul polisi uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal imaj oluşumu ve etkili faktörler*. Tablet Yayıncılık.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bolat, O. İ. (2006). Konaklama işletmelerinde kurumsal imaj oluşturma süreci. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 108-126
- Büyükgöze, T. (2012). *Çalışanların kurumsal imaj algılaması ile motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 12(47), 343-365.
- Çakmak, H. (2008). *Kurumsal imajın çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çetin, O. U. (2016). *Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çetiner, N. (2016). *Üniversitelerde kurumsal imaj oluşumu: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nin kurumsal imajının öğrenciler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davies, G., & Chun, R. (2002). Gaps between the internal and external perceptions of the corporate brand. *Corporate Reputation Review*, 5(2/3), 144-158.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demiröz, S., & Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-246.
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gray, E. R., & Balmer, J. M. T. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzcelik, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı*. Sistem Yayıncılık.
- Hatch, M.J., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5-6), 356-365.
- Kalkan, Ü. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj ilişkisi*. (Doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasımoğlu, E. (2009). *Sosyal sorumluluk kapsamında eğitim faaliyetlerinin kurum imajına etkisi ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Köktürk, M. S., Yalçın, A. M., & Çobanoğlu, E. (2008). *Kurum imajı: Oluşumu ve ölçümü*. Beta Yayıncılık.
- Kurşun, A.T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Massey, J.E. (2003). *A theory of organizational image management: antecedents, processes & outcomes*. International Academy of Business Disciplines Annual Conference, Orlando.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. (Second Edition). Lawrance Erlbaum Associates
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389.
- Ovalıoğlu, N. (2007). *Kurumlarda kimlik ve imaj değişim süreci: Arçelik firması örneği* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, Z. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel imaj alguları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Polat, S. (2011a). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119.
- Polat, S. (2011b). The relationship between university students academic achievement and perceived organizational image. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 257-262.
- Schultz, M. (2007). *Organizational image*. *International encyclopedia of organization studies*. Sage Publications.
- Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şanlı, Ö. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Şanlı, Ö. & Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi, *Education Sciences*, 11(3), 126-152.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Şişli, G. (2012). *Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi devlet ve vakıf üniversiteler üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Tezişçi, S. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: <https://sozluk.gov.tr/>]. Erişim tarihi: 24 Ocak 2022.
- Uğurlu, C.T., & Ceylan, N. (2013). Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 301-322.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Zengin, M. (2001). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



## ORTAOKULLARDA MADDİ İHTİYAÇLAR VE BU İHTİYAÇLARIN GİDERİLME YOLLARININ OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Salih SARIŞIK<sup>1</sup> Mesut GÜREL<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Araştırma Makalesi	Araştırmanın temel amacı, ortaokullarda görevli okul müdürlerinin görüşleri alınarak ortaokulların mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçlarının giderilmesi için gerekli olan mali kaynakların nasıl elde edildiğini tespit etmek ve okulların mali ihtiyaçlarının karşılanmasında okul müdürlerinin çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 ortaokul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların, görüşme amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler ve eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilen çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar 8 ana başlıkta toplanmıştır. Bu ihtiyaçlardan en çok bakım ve onarım ihtiyaçları belirtilmiştir. Okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları giderme yolları da 4 ana başlıkta toplanmış en çok velilerden gelen bağışlar belirlenmiştir. Ortaokullarda elde edilen mali kaynakların okulun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 17.01.2022 Kabul 30.05.2022	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Ortaokul, Okul yöneticisi, Mali kaynak,	

## EXAMINATION OF FINANCIAL NEEDS IN SECONDARY SCHOOLS AND THE WAYS TO MEET THESE NEEDS ACCORDING TO SCHOOL HEADQUARTERS' OPINIONS

Article Information	Abstract
Article Type Research Article	The main goal of the research is to determine the financial needs of secondary schools by taking the opinions of the school principals in charge, how the financial resources required to meet these needs are obtained, and the solution offers of the school principals in meeting the financial needs of the schools. The study group of the research consists of 20 secondary school managers. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. A "semi-structured interview form" developed by the researcher was applied as a data collection tool. Expert opinion was asked to determine whether the questions in the interview form were suitable for the interview. Necessary corrections have been made following the suggestions and criticisms from the experts. Content analysis was employed to analyze the data obtained through the research. As the research data is examined, the needs demanding financial resources in secondary schools are gathered under 8 main titles by the findings obtained. Among these needs, <u>maintenance and repair expenses</u> were highlighted the most. The ways implemented by the school principals to meet the needs demanding financial resources were gathered under four main titles and donations from the parents were also determined. It has been concluded that the financial resources obtained in secondary schools are insufficient to supply the school requirements.
<i>Article History:</i> Received 17.01.2022 Accepted 30.05.2022	
<i>Keywords:</i> Secondary school, School administrator, Financial resource,	

**Kaynakça Gösterimi:** Sarışık, S., & Gürel, M. (2022). Ortaokullarda maddi ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların giderilme yollarının okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 12-21.

<sup>1</sup> Ministry of Education, slh040@gmail.com, orcid id: 0000-0002-6506-2830

<sup>2</sup> Ministry of Education, [mesut.gurel@hotmail.com](mailto:mesut.gurel@hotmail.com), orcid id: 0000-0002-0783-2403

## GİRİŞ

Eğitim, kişilerin ve devletlerin gelişmesinde çok önemli rolü olan, devletlerin ekonomik kalkınmasını etkileyen, toplumların sahip oldukları kültürel mirasları ve değerleri koruyarak gelişmesini sağlayan ve gelecek kuşaklara aktaran, vazgeçilemeyen ve önceliği değiştirilemeyen bir süreçtir (Karaaslan, 2005). Toplumlar için bu denli öneme sahip olan bu sürecin çok dikkatli bir şekilde ele alınıp incelenmesi ve sağlıklı bir şekilde yönetilmesi doğru olacaktır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ekonomik kalkınmalarının hızlı olduğu görülen ülkelerde, eğitim sistemlerinin geliştiği ve yönetim süreçlerinin sağlıklı ilerlediği görülmüştür. Bu nedenle devletlerin eğitim sistemlerinin gelişmesi için her zamankinden daha fazla ekonomik kaynak bulmaları gerekmektedir. Bunun nedeni ise eğitim bir devletin yatırım yapması gereken alanların başında gelmesidir. Bir devlet için eğitime yapılan yatırım göz önüne alındığında, gelecek için en karlı yatırım olduğu söylenebilir. Çünkü devletlerin gelişmesi ve bireylerin sağlıklı bir şekilde eğitilmesi bu yatırımın sonucudur (Ada ve Küçükali, 2011).

Özçelik (2007) ortaöğretim okullarının finansman kaynaklarının okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak belirlenmesi ile ilgili çalışmada bir ülkenin eğitim sistemine verdiği önemin, eğitim için ayrılan ödenek tutarı ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak bazı gelişmekte olan ülkelerin eğitim seviyelerindeki yükselişin, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak ülkelerin büyümesindeki hızlanma ile birlikte artacağı düşünülmektedir. Farklı bir açıdan düşünüldüğünde, toplumun eğitim seviyesinin artırılmasının, ekonomideki belirlenen büyüme seviyesine ulaşmada oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Çakmak,2008).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler sahip olduğu sınırlı kaynakların kullanımını ülkenin öncelikli ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlamalıdır (Meriç, 1998). Önceliklerin başında eğitim alanı olduğu düşünüldüğünde gerektiği kadar ödenek ayrılmaması bu gelişmekte olan ülkelerin gelişmesini ve büyümesini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye’de eğitim alanına kaynak devlet tarafından sağlanmaktadır. Eğitim verilen her kademeye devlet tarafından kaynak aktarıldığı ve eğitimde meydana gelen aksaklıkların sebebi olarak kaynakların yetersiz olduğu söylenmektedir. Toplum tarafından verilen eğitimin “ücretsiz” olarak sağlandığı bilirse de devlet okullarında eğitimin özel mali kaynaklar ile devam ettirildiği bilinmektedir (Güvence, 2008). Özel mali kaynak olarak belirtilen kaynakların, okullarda eğitim alan öğrencilerin adına ebeveynlerinin yapmış oldukları ödemeler ve direkt olarak okullarda harcanmak üzere yapılan özel bağışlardır. Devletin okullara eğitim ihtiyacı için gönderdikleri kaynaklar ise bütçeden eğitim için ayrılan pay, il özel idaresinden ayrılan pay ve köylerdeki muhtarlık bütçesi ve diğer kaynaklar oluşturmaktadır. Bu durumda devletin aktardığı ödeneklerin okulların ihtiyacını karşılamadığı görülmektedir.

Türkiye’ de eğitim sistemine ayrılan ödeneğin büyük bir bölümünün devlet tarafından sağlanması ve bu ödeneğin ihtiyacı yeteri kadar karşılamaması okul müdürlerini farklı kaynaklardan ödenek temin etme yoluna yönlendirmiştir. Bu kaynakların oluşturulmasında öğrenci ebeveynlerinin zorunlu olarak okul bütçesine katkı sağlaması gerekliliğini meydana getirebilmektedir. Ancak bu durum bazı ebeveynleri ekonomik anlamda zor duruma düşürebilmektedir. Bu durumda maddi kaynakların sınırlı olması, okullardaki eğitimin kalitesinin istenildiği düzeyde olmadığını göstermektedir (Özçelik, 2007).

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin görüşleri alınarak ortaokulların mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçlarının giderilmesi için gerekli olan mali kaynakların nasıl elde edildiğini tespit etmek ve okulların mali ihtiyaçlarının karşılanmasında okul müdürlerinin çözüm önerilerini belirlemektir.

Ortaokullarda karşılaşılan mali problemlerin, okulun ve eğitimin kalitesi ile birlikte verimliliği düşünüldüğünde olumsuz durumların meydana gelebileceği, öğrencilerin akademik olarak olumsuz yönde etkileyeceği göz önüne alındığında okulların mali kaynaklarının yönetiminin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu konu ile alakalı çalışmaların fazla olmadığı görülmektedir. Bu sebeple ortaokulların mali kaynakları ile ilgili yapılacak olan bilimsel araştırmalar ile tartışılması, okullarda meydana gelen sorunlara çözüm önerileri getirilmesi ve konuya farkındalık oluşturması açısından çalışmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yine Türkiye’de eğitim sisteminin belirli aralıklara değişime uğraması göz önüne alındığında uygulanan sistemlerde ortaokullarda mali ihtiyaçların genellikle karşılanmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin uğraşları ile elde edilen mali kaynakların, okulun fiziksel ihtiyacını karşılamış olsa da eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Kayıkçı, 2014). Kayıkçı (2014) çalışmada, okulların buldukları çevreye bağlı olarak ekonomik durumun iyi olduğu okullarda öğrencilerin daha iyi eğitim ve sosyal etkinlikler aldığı, durumun tam tersi olarak ekonomik durumu zayıf olan çevredeki okullarda eğitim gören öğrencilerin imkanlarının kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toplumda oluşan algıya göre okullarda meydana gelen bu ekonomik farklılıktan kaynaklanan durumun sorumlusu okul müdürüdür. Okul müdürleri eğitim ve öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetip toplumda oluşan bu algıyı değiştirmeye çalışırken aynı algının üst yönetim kademelerinde oluşması bu süreçte okul müdürlerinin yönetim niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Zoraloğlu, Şahin ve Fırat, 2004). Üst yönetim kademelerinde oluşan bu algı okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili yeni sorular oluşmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda

okul müdürlerinin görevi ile ilgili; okulun eğitim ve öğretim sürecini kontrol edip, eğitimin kalitesini yükseltmek mi? yoksa okula mali kaynak temin ederek okulun ve öğrencilerin eğitimi için gerekli olan ihtiyaçları karşılamak mı? soruları ortaya çıkmaktadır. Meydana çıkan bu soruya cevap aramak niteliğinde araştırmanın önemli sonuçlarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Ortaokullarda görev yapan müdürlerin okullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar ve karşılama yolları ile ilgili görüşleri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. Ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar nelerdir?
2. Ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçların okul yöneticileri tarafından giderilme yolları nelerdir?
3. Ortaokullarda okulun mali kaynaklarının okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik durumları nelerdir?
4. Okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren okul ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önerileri nelerdir?

## **YÖNTEM**

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu 11.01.2022 tarihli ve 03 sayılı toplantısında 24 nolu kararla yayın etiği açısından uygun görülmüştür.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı ile “Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma” durumu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örneklem” yöntemlerinden “ölçüt örneklemeden” yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev yapan müdürler ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde görev yapan 20 ortaokul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin 2’i kadın, 18’i erkektir. Okul müdürleri farklı ilçelerden seçilerek çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin yaş aralığı en çok 40-50, kıdem yılı en çok 1-10 ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi en çok orta düzeyli olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: Katılımcılara ait demografik özellikler**

<b>Kişisel Özellikler</b>	<b>F (frekans)</b>	<b>% (yüzdeler)</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	2	10
Erkek	18	90
<b>Mesleki deneyim</b>		
1-10 yıl	12	60
11-20 yıl	5	25
21-30 yıl	3	15
<b>Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi</b>		
Düşük düzey	7	35
Orta düzey	13	65
Yüksek düzey	0	0
<b>Yaş</b>		
30-40 yaş	6	30
41-50 yaş	9	45
51 ve üzeri	5	25

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren okul ihtiyaçları ile bu ihtiyaçları giderme yollarını belirlemek ve okula mali kaynak sağlama konusunda diğer okul müdürlerine önerdikleri çözüm yollarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlık aşamasında literatür incelenerek ilgili alt problemleri en iyi şekilde ifade edecek dört adet açık uçlu soru araştırmacı tarafından hazırlanarak görüşme formuna yazılmıştır. Okul müdürleri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu incelemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Açık uçlu araştırma soruları “araştırmacıya incelemek istediği olguya esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan görüşmeler okul müdürlerinin okullarına gidilerek yaklaşık 40 dakika süre ile yapılmıştır. Görüşme sırasında okul müdürleri kendilerine sorulan 4 sorunun tamamına cevap vermiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde daha önceden belirlenen çerçeveye uygun bir şekilde veriler kategorize edilmektedir. Bu çerçeve, görüşme soruları ile oluşturulabilmektedir. İçerik analizinde elde edilen verilerden oluşturulan kodlamalar yoluyla temalar/kategoriler oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin elde edildiği görüşme sorularından bazıları betimsel analizin, bazıları ise içerik analizinin yapılmasını gerektirmiştir. Betimsel analiz, analiz için bir çerçeve belirleme, belirlenen çerçeveye göre verileri işleme, elde edilen bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada betimsel analiz için görüşme formunda yer alan sorulardan çerçeve oluşturulmuştur. Veri analizi sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tablolarda aynı müdürlerin görüşlerine farklı kodlamalarda yer verilmiştir. Tablolarda ve doğrudan alıntılarda müdürler M1, M2,... şeklinde belirtilmiştir.

## **BULGULAR**

Bulgular ve ilgili yorum, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya uyarak verilmiştir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.**

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2 ‘de belirtilmiştir.

**Tablo 2: Ortaokullarda Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçlar**

<b>Kategori</b>	<b>İhtiyaçlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1 Bakım/Onarım Giderleri	Boya, boya fırçası, boya için işçilik ücreti, kapı kolu, pano, priz, pencere camı ve pencere fitili, yeni açılan derslik ve ünitelerin donanımı, elektrik, su ve doğalgaz sistemlerinin bakım ve onarımı gibi ihtiyaçlar	20	100
2 Temizlik malzemeleri	Deterjan, sabun, yüzey temizleyici, çamaşır suyu, yer parlatici, çöp kovası, çöp poşeti, paspas, el bezi, tuvalet kağıdı, çekpas, temizlik kovası, temizlik fırçası gibi ihtiyaçlar	17	85
3 Yardımcı personel istihdamı	Eğitim öğretim dışında kalan yardımcı personel ihtiyaçları	15	75
4 Kırtasiye malzemeleri	Fotokopi kâğıdı, fotokopi makinesi, fotokopi makinesini bakım ve onarımı, toner, tahta kalemi, tebeşir, toplu iğne, raptiye, ataç, zimba teli, muhtelif dosyalar, sınıf defterleri, diğer evraklar için defterler gibi ihtiyaçlar	13	65

5 Etkinlik/Organizasyon giderleri	Organizasyon hizmetlerini yürütmek için ihtiyaç duyulan malzeme ve ekipmanlar, süslemeler, çiçek, peçete, çikolata, kolonya, araç temini gibi ihtiyaçlar	9	45
6 Bilişim ve Donanım İhtiyaçları	Bilgisayar, bilgisayar parçaları, yazıcı, projeksiyon makinesi, projeksiyon makinesinin bakım ve tamiri, projeksiyon perdesi, ses sistemi ve mikrofon, pil, kamera gibi ihtiyaçlar	8	40
7 Ders araç-gereç alım giderleri	Sıra, masa, harita, laboratuvar malzemeleri gibi ihtiyaçlar,	7	35
8 Ödül/Hediye/öğrenci ihtiyaçları giderleri	Öğretmenler günü kutlamaları, başarılı öğrencilerin motivasyonu bağlamında ödüllendirilmesi, eğitim programı çerçevesinde düzenlenen yarışmalar sonucu alınan hediyeler gibi ihtiyaçlar	3	15

Tablo 2 incelendiğinde ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar 8 ana başlıkta toplanmaktadır. Bu ihtiyaçlardan görüşmeye katılan okul müdürleri en çok (n=20) % 100 oranında yani katılımcıların tamamı bakım ve onarım giderlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Diğer ihtiyaçların sırayla (n=17) % 85 oranında temizlik malzemeleri, (n=15) % 75 oranında yardımcı personel istihdamı, (n=13) % 65 oranında kırtasiye malzemeleri, (n=9) % 45 oranında etkinlik ve organizasyon giderleri, (n=8) % 40 oranında bilişim ve donanım ihtiyaçları, (n=7) % 35 oranında ders araç-gereç alım giderleri ve (n=3) % 15 oranında ödül, hediye ve öğrenci ihtiyaçları giderleri olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin bazılarının ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlara yönelik belirttikleri ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

M<sub>1</sub>: “Okulun temizlik, güvenlik, genel bakım (tamirat, onarım vs.) eğitim materyali gibi ihtiyaçlar mali kaynak gerektirmektedir.”

M<sub>15</sub>: “Temizlik, bakım onarım, sarf malzeme giderleri, materyal, araç-gereç, nakliye-ulaşım, bilişim ve donanım ihtiyaçları, yardımcı personel ihtiyaçları, velilerin gerekli yardımı yapmaması, okullara kamu ödeneğinin olmaması, beklenmedik giderler gibi durumlar ile karşılaşmaktadır.”

M<sub>18</sub>: “Ortaokullarda mali kaynak gereksinimini okulun her türlü kırtasiye masrafı olsun, okul içindeki elektrik, su doğalgaz tesisatının bakım onarımı olsun, okulun boyası, tamir ve tadilatı için olsun birçok bölümde sayılabilir. İlk ve en önemli olduğunu düşündüğüm temizlik materyallerinin ekipmanları önemli ihtiyaçlar arasındadır. Durumu olmayan öğrenciler ve eksikliklerinin tamamlanması da okul ihtiyaçlarının başında sayılabilir.”

M<sub>20</sub>: “Temizlik hizmetlisi ihtiyacı, onarım ve bakım ihtiyaçları, kırtasiye ihtiyaçları, sosyal etkinlikler ihtiyaçları, temizlik malzemesi ihtiyaçları, ders araç ve gereçleri ihtiyaçları ve cihaz ihtiyaçları olarak sıralanabilir.”

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçların okul yöneticileri tarafından giderilme yolları nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçların giderilme yolları nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3 ‘de belirtilmiştir.

**Tablo 3: Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçları Giderme Yolları**

Kategori	İhtiyaçları giderme yolları	f	%
1 Veli	Velilerin sene başında kayıt için ya da sene ortasında yaptıkları bağışlardan elde edilen gelirler,	17	85
2 Okulun kendi imkanları	Kantin gelirleri, Okul aile birliği faaliyetleri, Okul içinde yapılan sosyal faaliyetler, Öğrencilerin aldığı kaynak kitaplardan alınan paylar, Okula alınan fotokopi kağıdından alınan paylar, deneme sınavlarından alınan paralardan elde edilen gelirler,	13	65



3 Okulun sosyal çevresi	Hayırsever vatandaşlardan alınan gelirler, Çeşitli sivil toplum kurumlarından alınan yardımlar, Belediyeler, Kermesler, Mahalle muhtarları aracılığı ile elde edilen gelirler,	10	50
4 Okul idaresi ve yönetim	İl veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinden gelen ödenekler	4	20

Tablo 3 incelendiğinde ortaokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları giderme yolları 4 ana başlıkta toplanmaktadır. Bu ihtiyaçları giderme yollarından görüşmeye katılan okul müdürleri en çok (n=17) % 85 oranında velilerin yaptıkları bağışlar olduğunu belirtmişlerdir. Diğer ihtiyaçların sırayla (n=13) % 65 oranında okulun kendi imkanları, (n=10) % 50 oranında okulun sosyal çevresi ve (n=4) % 20 oranında okul idaresi ve yönetim olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin bazılarının ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçları gidermeye yönelik belirttikleri ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

M<sub>2</sub>: “Mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar okul aile birliği imkanları ölçüsünde çözülmeye çalışılmaktadır. Okul aile birliğinin imkanlarını aşan durumlarda ise hayırseverlerden, muhtarlıktan ve belediyeden yardım istenmektedir.”

M<sub>6</sub>: “Okul aile birliği tarafından kiralanan kantinden gelen kira ve veli bağışları marifetiyle karşılanır.”

M<sub>8</sub>: “Okul aile birliği faaliyetleri, kantin gelirleri, hayırsever yardımları, kermesler ve okul içinde yapılan faaliyetler, geziler, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarından alınan yardımlar.”

M<sub>19</sub>: “Elektrik, su, telefon ve yakacak haricinde geri kalan tüm ihtiyaçlar okul aile birliğince toplanan bağışlar ve okulun yaptıkları etkinliklerden elde edilen gelirler ile karşılanmaktadır.”

M<sub>20</sub>: “Küçük ihtiyaçlar okul aile birliklerince karşılanmakta ancak büyük ihtiyaçlar il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince Bakanlık kanalı ile karşılanmaktadır.”

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokullarda okulun mali kaynaklarının okulun ihtiyaçlarını karşılama karşılamaya yönelik durumları nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen ortaokullarda okulun mali kaynaklarının okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik durumları nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4 ‘de belirtilmiştir.

**Tablo 4: Ortaokullarda Okulun Mali Kaynaklarının Okulun İhtiyaçlarını Karşılama Durumu**

Kategori	Mali kaynakların ihtiyaçları karşılama durumu	f	%
Okulun mevcut mali kaynaklarının, okul ihtiyaçlarını karşılamama durumu	Velilerden toplanan bağışlar, okulun kendi imkanları ile oluşturduğu mali kaynaklar, okulun sosyal çevresi aracılığı ile elde edilen kaynaklar ve yönetim kanalı ile okula aktarılan kaynakların okulun ihtiyaçlarını karşılamasında yeterli değildir.	20	100

Tablo 4 incelendiğinde ortaokullarda okulun mali kaynaklarının okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik katılımcı görüşlerinin tamamı (n=20) ihtiyaçların karşılanmadığı yönünde olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin bazılarının ortaokullarda mali kaynakların ihtiyaçları karşılamaya yönelik belirttikleri ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

M<sub>3</sub>: “Okulların mali kaynakları ihtiyaçları karşılamaya yeterli değildir. İş ve hizmet birimlerinin mali kaynak yetersizliği ile ya ertelendiği ya da vazgeçildiği durumlar yaşanmaktadır.”

M<sub>8</sub>: “Kesinlikle yetersizdir. Okul yönetimlerinin mali yönden desteklenmemesi okulun işleyişinde birtakım sorunlara neden olmakta veya iyileştirmelerde gecikmeye neden olmaktadır. Yöneticiler istedikleri çalışmalarını yapamamaktadır.”

M<sub>11</sub>: “Yetersizdir. Bu yetersizlik eğitim ortamının iyileştirilmesini sekteye uğratmakta, eğitim öğretimde farklı modeller teknikler uygulanması yönünde eksikliğe, okul bakım ve onarımında yetersizliğe neden olmaktadır.”

M<sub>15</sub>: “Yeterli değildir. Tamir ve tadilatlarında, yakıt ve kırtasiye giderlerinde, eğitim öğretimde kullanılmak ve bu hizmetleri yürütmek için gerekli olan araç ve gereçlerin temin edilmesinde parasal sıkıntılar yaşanmakta ayrıca eğitimde özel sektörün payının artmasına sebep olmak ile birlikte, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini zedelemektedir. Tüm bu sorunların çözümünün okul müdürünün sorumluluğunda olması nedeni ile zorluklar yaşanmaktadır.”

M<sub>20</sub>: “Okulun mali kaynakları kesinlikle yeterli değildir. İhtiyaçların karşılanmasında sorunlar yaşanmaktadır. Araç ve gereç temini, temizlik malzemelerinin alınması ve güvenli eğitim ortamının oluşturulmasına engel olmaktadır.”

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren okul ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önerileri nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen ortaokullarda mali kaynak gerektiren okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önerileriniz nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5 ‘de belirtilmiştir.

**Tablo 5: Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Mali Kaynak Gerektiren Okul İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Önerileri**

<b>Kategori</b>	<b>Öneri</b>
Veli	Velilerin okullara bakış açısının değiştirilmesi
Okul çalışmaları	Okul aile birliğinin çalışmalarının artırılması ve velilerin katılımı için toplantılar yapılması
Sosyal ilişkiler	Çevre işyerleri ile iyi ilişkiler kurma, Belediyelerden yardım alma, Muhtarlar aracılığı ile maddi kaynak bulma, Kardeş okul bulma, Sponsor firma bulma gibi çalışmalar
Yönetim	Bakanlık tarafından ortaokullara ödenek ayrılması ve düzenli olarak akarım yapılması

Tablo 5 incelendiğinde görüşmeciler öncelikli olarak veliler ile daha fazla iletişimde olunması gerektiğini ve velilerin okula karşı bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesi gerektiğini, yapılan bağışların okul için öğrenci için yapıldığını velilere göstermenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte okul aile birliğinin belirli aralıklar ile toplantılar yaparak velileri bilgilendirmeli ve motivasyon konuşmaları yapmalarının önemli olduğunu bu bağlamda okul aile birliği üyeleri seçilirken okulu temsil edecek yetenekte kişilerin seçilmesine dikkat edilmesi gerektiği konusuna dikkat çekilmiştir. Yine sosyal ilişkiler dikkate alınarak okul müdürlerinin daha etkin olarak süreci yönetmeleri gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Görüşmecilerin büyük bir kısmı ortaokullara da liselerde olduğu gibi ödeneklerin gönderilmesi gerektiğini, okulun sosyal çevresine ve öğrenci sayısına göre düzenli olarak ödenek aktarılması gerektiğini önermiştir. Yapılan analiz sonucunda okul müdürlerinin okulun ihtiyaçlarını karşılamak yönünde mali kaynak bulma önerileri genel olarak 4 ana başlıkta toplanmıştır. Görüşmecilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

M<sub>3</sub>: “Tabi ki öncelikler devlet liselerde olduğu gibi ortaokullarda da ödenek tahsis etmeli ve harcama birimleri oluşturmalıdır. Okul öğrenci mevcuduna göre tahsisat çıkarılmalı okul müdürünün veli ile olan bağış gibi küçük düşürücü durumlara son verilmelidir.”

M<sub>6</sub>: “Okul aile birliği vasıtası ile olsa bile eğitimcilerin eğitim dışında özellikle yardım, bağış, para konularında veli ile münasebetinin olması eğitimci rolünü negatif yönde etkilemekte, olumsuz imaj oluşturmaktadır. Bu nedenle her okulun öğrenci sayısı, ihtiyaçları ve çevresel özelliği dikkate alınarak okula ait bir bütçe oluşturulmalıdır. Kurum yetkilileri çalıştıkları kurumların ihtiyaçlarını belirlenen bütçeden karşılamalıdır.”

M<sub>18</sub>: “Öğrenci sayısına göre MEB tarafından okula aylık ödeme yapılması, velilerin okullardaki etkinliklere katılımının sağlanması, kayıt esnasında kayıt parası veya bağışların serbest olması, okul müdürlerinin ikna yeteneğinin fazla olması, okul aile birliğinin daha fazla etkinlik ve çalışma yaparak tüm velilerin katılımının sağlanması gibi çalışmalar yapılabilir.”

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu bölümde sonuçlar ve ilgili tartışma, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya uyarak verilmiştir.

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.**

Araştırmada ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlara yönelik bulgulara göre okul müdürleri ortaokullarda mali kaynakların en çok harcandığı kalemleri bakım/onarım giderleri, temizlik malzemeleri, yardımcı personel istihdamı, kırtasiye malzemeleri, etkinlik/organizasyon giderleri, bilişim ve donanım ihtiyaçları,

ders araç/gereç alım ihtiyaçları ve ödül/hediye/öğrenci ihtiyaçları giderleri olarak 8 ana başlıkta belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlardan en çok bakım ve onarım giderlerini karşılamada sıkıntı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre bunun nedeni sene başlarında ve dönem içerisinde yapılması zorunlu olan bakım ve onarım çalışmaları için mali kaynağın olmamasıdır. Okulların öğrenci sayılarına göre bina ve sınıf sayısı değişmektedir. Sınıf sayılarının fazla olması bakım ve onarım için gerekli maliyetin artmasına sebep olmaktadır. Altuntaş (2005) ilköğretim okullarının finansman ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri konulu yapmış olduğu çalışmada, okul müdürleri, ilköğretim okullarının finansman sorunu olarak birinci sırada “büyük ve küçük bakım ve onarım giderleri” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yolcu (2007) ise Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmada, okul müdürlerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunların başında, bütçe yetersizliği, yardımcı personel yetersizliği, okulların fiziki yapı ve donanım yetersizliği olduğu sonucuna ulaşmış ve okul müdürlerinin karşılaştıkları bu sıkıntıların görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değiştiğini bildirmiştir. Konu ile ilgili diğer bir çalışmada Yamaç (2010)’a göre ilköğretim okullarının finans kaynakları çalışmada, ilköğretim okullarının en önemli finans sorunları devletin okullara ödenek vermemesi, teknoloji masrafları, bağış yapılmaması, temizlik malzemesi giderleri, araç – gereç ihtiyacı/harcamaları ve bakım-onarım giderleri olarak belirlenmiştir. Literatürdeki bu bulguların araştırma ile uyumlu olduğu görülmektedir.

### ***İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.***

Araştırmada ortaokuldaki yıl içerisinde mali kaynak gerektiren durumların giderilmesinde okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda, gerekli kaynakların velilerden, okulun etkinlik, kermes, gezi gibi çalışmalarından, okulun sosyal çevresinden ve okul idaresi olarak yönetim tarafından karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular incelendiğinde okul idaresinin merkezi yönetim tarafından karşılanan mali ihtiyaçların büyük bir bölümünün velilerden ya da okul aile birliği aracılığı ile okulun sosyal çevresini oluşturan sivil toplum kuruluşları, belediye ya da hayırseverlerden karşılandığı söylenebilir. Örneğin okullarda yapılan etkinliklerin çoğunun kermes, gezi, kaynak kitap temini gibi çalışmaların velilerden mali kaynak temin edebilmektir. Çünkü yukarıda belirtilen okulun ihtiyaçlarını karşılamak için okul müdürünün bu çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Bu durumun okulun eğitim-öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilediği ve okul müdürlerinin durumdan rahatsız oldukları katılımcılar tarafından bildirilmiştir. Yolcu (2007) Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmada, okul yöneticilerinin ek kaynak sağlama konusunda velilerle karşı karşıya kalmaktan rahatsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada Yolcu (2007) ilköğretim okullarının finansının devlet bütçesinden, yerel yönetimler tarafından, veli katkısı sağlanarak, gönüllü bağışlar şeklinde karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Açıl ve Yıldırım (2018) Ortaokulların finans kaynakları ve yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşlerini incelediği çalışmada mali kaynaklara ihtiyaç olduğunda ortaokul müdürlerinin, okul bahçesinin ve okul salonunun çeşitli etkinlikler için kiralanmasından, okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlerden, okul aile birliğinin desteklerinden gelen gelirlere başvurulduğu sonucuna ulaşmıştır. Yamaç (2010) çalışmada, okul müdürlerinin okula ek mali kaynak sağlama konusunda veliler ile karşı karşıya kalmaktan rahatsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları bu bulgularla paralellik göstermektedir.

### ***Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.***

Ortaokullarda okulun mali kaynaklarının okulun ihtiyaçlarını karşılama durumlarına göre okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde ihtiyaçların karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, velilerden toplanan bağışların, okulun kendi imkanları ile oluşturduğu mali kaynakların, okulun sosyal çevresi aracılığı ile elde edilen kaynakların ve yönetim kanalı ile okula aktarılan kaynakların okulun ihtiyaçlarını karşılamasında yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdürlerine göre mevcut kaynakların yetersiz olması ve yönetim tarafından sağlanan kaynaklarında zamanında aktarılmaması okulları olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Özer, Demirtaş ve Ateş (2015) okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, okulların doğrudan mali desteği olmamasının okulun mali ihtiyaçların karşılanmasında en önemli sorun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hoşgörür ve Aslan (2014) ise okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu konulu araştırmasında okulların mali kaynaklarının yetersiz olduğunda kendi kaynaklarını çeşitli yollarla yaratma çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Bu bulguların araştırmayı desteklediği görülmektedir.

### ***Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.***

Araştırmaya katılan okul müdürleri okula mali kaynak gerektiren okul ihtiyaçlarını karşılamak için veliler ile daha fazla iletişimde olunması gerektiğini ve velilerin okula karşı bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesi gerektiğini, yapılan bağışların okul ve öğrenci için yapıldığını velilere göstermenin önemli olduğu katılımcılar tarafından önerilmiştir. Bununla birlikte okul aile birliğinin belirli aralıklar ile toplantılar yaparak velileri bilgilendirmesi gerektiği ve motivasyon konuşmaları yapmalarının önemli olduğunu bu bağlamda okul aile birliği üyeleri seçilirken okulu temsil edecek yetenekte kişilerin seçilmesine dikkat edilmesi gerektiği konusuna dikkat çekilmiştir. Yine sosyal ilişkiler dikkate alınarak okul müdürlerinin daha etkin olarak süreci yönetmeleri gerektiği

önerisinde bulunulmuştur. Görüşmecilerin büyük bir kısmı ortaokullara da liselerde olduğu gibi ödeneklerin gönderilmesi gerektiğini, okulun sosyal çevresine ve öğrenci sayısına göre düzenli olarak ödenek aktarılması gerektiğini önermiştir.

## ÖNERİLER

### *Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler*

- Okulların bakım/onarım, temizlik ve kırtasiye giderlerinin karşılanması için milli eğitim müdürlükleri tarafından öğrenci sayıları ve okulun sosyal çevresi dikkate alınarak ödenek sağlanabilir.

### *Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler*

- Bu araştırmada kullanılan ve 4 soru içeren görüşme formunun genişletilerek farklı problem alanlarının tespit edilmesi sağlanabilir.
- Çalışmanın çalışma grubu genişletilerek Türkiye'nin farklı coğrafi bölgeleri açısından analizler yapılabilir.
- Bu çalışmada okulun mali kaynaklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenlerinin detaylı bir şekilde araştırılacağı çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmada çalışma grubunu sadece okul müdürleri oluşturmaktadır. Benzer çalışmalarda veliler de çalışma grubuna eklenebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıl, Y. ve Yıldırım, A. (2018). Ortaokulların finansman kaynakları ve yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri. *International Human Science Research Congress*, 1(4), 2-10.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (2. Baskı)*. Anı yayıncılık.
- Altuntaş Y. S. (2005). *İlköğretim okullarının finansman ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Güvence, S. (2008). *Küreselleşen Dünya'da kalkınma sürecinde AB'deki ve Türkiye'deki eğitim finansmanının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye Dergisi*, 149, 36-73.
- Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Meriç, M. (1998). Türkiye'de yüksek öğretimde finansman sorunu. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(1), 49-66.
- Özçelik, U. (2007). *Ortaöğretim okullarının finansman kaynaklarının okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 17-39.
- Yamaç, U. (2010). *İlköğretim okullarının finans kaynakları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zoraloğlu Y. R., Şahin İ. ve Fırat N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve okula etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(8), 4-17.

## TÜRKİYE'DE EĞİTİM ALANINDA ÇOCUK HAKLARI İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Sümeyye Kübra DAĞLI<sup>1</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Derleme Makalesi	Son yıllarda çocuk hakları konusunda yapılan akademik çalışmalar hızla artmaktadır. Yapılan literatür araştırmalarında daha önce çocuk hakları ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği fakat eğitim alanı özelinde herhangi bir lisansüstü tez incelenmesinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden araştırmanın amacına uygun erişime açık 73 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları frekans ve yüzde olarak hesaplanmış grafik ve tablolarla gösterilmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda tezlerin en çok 2019 yılında (n=29) yapıldığı, çalışılan en fazla konunun çocuk haklarına yönelik algı, tutum ve görüşler olduğu (n=33) ve bu konuda yapılan tezlerin en fazla Hacettepe Üniversitesi'nde (n=7) yürütüldüğü bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre bu konuda tez çalışması yapacak araştırmacıların karma yöntem yaklaşımıyla, okul öncesi ve ortaokul düzeyinde çalışmalar nicelik olarak diğerlerine göre az olduğunu göz önünde bulundurarak çalışmalarını bu yaklaşım ve hedef grupları ile yürütmeleri önerilebilir.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 06.01.2022 Kabul 22.05.2022	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Çocuk Hakları, Lisansüstü tez, Tez çalışması, Çocuk, Tez incelemesi	

## EXAMINATION OF GRADUATE THESES RELATED TO CHILDREN'S RIGHTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN TURKEY

Article Information	Abstract
Article Type Review Article	In recent years, academic studies on children's rights have been increasing rapidly. In the literature researches, it has been seen that the postgraduate theses related to children's rights have been examined before, but there has been no postgraduate thesis analysis studies about in the field of education. The aim of this study is to examine the master's and doctoral theses on children's rights in the field of education. The research was carried out with a qualitative research approach and case study method. Document analysis technique was used as a data collection tool and 73 postgraduate theses, which were open to access in accordance with the purpose of the research, were reached from the YOK National Thesis Center. Research results are shown with graphs and tables calculated as frequency and percentage. Data analysis was done by content analysis. As a result of the research, it was found that most of the theses were conducted in 2019 (n=29), in addition about perceptions, attitudes and views towards children's rights (n=33), and the theses on this subject were mostly conducted at Hacettepe University (n=7). According to the results obtained, it can be suggested that researchers who will conduct a thesis on this subject should carry out their studies with this approach and target groups, considering that the studies at pre-school and secondary school level are less in quantity compared to the others.
<i>Article History:</i> Received 06.01.2022 Accepted 22.05.2022	
<i>Keywords:</i> Children rights, Postgraduate thesis Thesis study, Child, Examination of thesis	
<b>Kaynakça Gösterimi:</b> Dağlı, S. K. (2022). Türkiye'de eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. <i>Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi</i> , 3(1), 22-34.	

<sup>1</sup> MEB, [s.kubradagli@hotmail.com](mailto:s.kubradagli@hotmail.com), Orcid id:0000-0002-2318-8822

## 1. GİRİŞ

Çocuk kavramı TDK (2021)'ya göre küçük yaştaki erkek veya kız, bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak olarak açıklanırken, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (BMÇHS) birinci maddesinde çocuk; "...kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu haricinde onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" ifadesi ile tanımlanmıştır (UNICEF, 2021).

TÜİK (2021) verilerine göre 2020 yıl sonu itibariyle Türkiye nüfusunun %27.2'sini çocuk nüfus oluşturmuştur. Avrupa Birliği (AB) üyesi 27 ülkenin çocuk nüfus oranı ortalaması %18.2 olup Türkiye'nin çocuk nüfus oranının AB ortalamasından daha yüksektir. Elbette Türkiye'nin genç nüfusa sahip olması önemlidir. Fakat bu nüfusun niceliği kadar nitelikli de olması gereklidir. Çünkü nitelikli bir nüfus, insan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasında ve iktisadi gelişmenin sağlanmasında belirleyici bir faktördür (Yumuşak, 2008). Bu bağlamda Akyüz'ün de belirttiği gibi (2012, s.1) "*Ülkeler gelişmek, barış ve refah içinde yaşamak istiyorsa çocukların sağlıklı büyümelerine ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine önem vermek zorundadırlar.*" Toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin her yönden sağlıklı yetiştirilmeleri o toplumu oluşturan yetişkinlerin sorumlulukları olarak görülmektedir (Bilir, Arı, B. Dönmez, Atik ve San, 1991).

Türkiye'de çocuğa önem vermek, onu ve haklarını korumaya yönelik kurumların kurulmaya başlaması 19. yüzyıla rastlar. Mithat Paşa, Tuna Eyaleti valisi iken "Çocuk İslahevlerine" ait bir tüzük düzenlemiş ve aynı tüzük uygulanmak üzere Dâhiliye Nezareti'nce 1868 yılında bütün valiliklere tamim edilmiştir (Polat, 1997, s.29; akt. Kurt, 2016). II. Abdülhamit döneminde Halil Rıfat Paşa'nın büyük gayretleri ile geçimini sağlamak için sokaklarda dilenmekte olan ve kimsesiz bulunan çocukların eğitim ve terbiyesi için Darülaceze'ler kurulmuştur (Biol, 2017). 1921 yılında ise Atatürk tarafından Himaye-i Etfal Cemiyeti şimdiki adıyla Çocuk Esirgeme Cemiyeti kurulmuştur (T. C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren çocuk haklarının önemini kavramış ve bu hakların geliştirilmesi, devlet güvencesi altına alınması için çaba sarf etmiştir (Çakır, 2020, s.362).

Çocuklara özel bir ilgi gösterme gerekliliği ilk kez 1924 tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile dünya kamuoyunda kabul edilmiş olup (Akarslan, 1997), aynı zamanda çocuk hakları konusunda ilk hukuksal düzenleme olma özelliği taşımaktadır. İkinci uluslararası düzenleme ise 20 Kasım 1959 tarihli "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi"dir (Kepenekçi, 2021).

Türkiye için çocuk hakları konusunda en önemli sözleşmelerden biri Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (BMÇHS)'dir. BMÇHS Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanmış ve sözleşme 4 Mayıs 1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir (UNICEF, 2021). Türkiye'nin BMÇHS'nin taraflarından biri olmasıyla birlikte ülkemizde çocuk hakları konusunda yapılan çalışmalar ve faaliyetler hızlanmış bunun bir ürünü olarak toplumun çocuk hakları konusunda farkındalığı artmaya başlamıştır. Ayrıca akademik olarak çocuk haklarının farklı boyutlarını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (Dağlı, 2015; Dinç, 2015; Ergün ve İpek, 2015; Gömleksiz ve diğerleri, 2008; Koran, 2015; Öztürk, 2017).

Çocuklarla en yakın ve en uzun süreli teması kuran mesleği icra eden öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilgilerini ve duyarlılıklarını arttırmak geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın sağlıklı yetişkinlere dönüşmesi için kritik bir öneme sahiptir. Kurt (2016) çocuk alanında çalışmakta olan profesyoneller ve akademisyenlerin, çocuk hakları ile ilgili politikalara doğrudan etki etme ve bu yönde savunuculuk yapmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. YÖK (2021) Ulusal Tez Merkezi'nde "*çocuk hakları*" başlığı ile tez sorgulaması yapıldığında toplam 122 tez sonucu çıkmaktadır. Bu tezlerin yarısından fazlasının eğitim ile doğrudan ilişkisinin olması ve eğitimciler tarafından gerçekleştirilmesi çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ilgili olduğunun bir işareti olarak kabul edilebilir.

### 1.1. Problem Durumu

Çocuk hakları konusunda yapılan tez çalışmaları daha önce farklı açılardan incelenmiştir. Kadan (2019) çocuk haklarına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezleri, Dündar ve Hareket (2017) Türkiye'de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini, Aydın (2020) ise Türkiye'de 1998 ve 2020 yılları arasında çocuk haklarına yönelik yapılan lisansüstü tez çalışmalarını araştırmıştır fakat herhangi bir alan kısıtlamasında bulunmamıştır. Sonuç olarak literatür taramasında eğitim alanında çocuk hakları özelinde yapılmış lisansüstü tezleri inceleyen bir araştırma olmadığı görülmüştür.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 1998-2021 yılları arasında eğitim alanında çocuk hakları konusunda yapılan lisansüstü tezleri inceleyerek bu tezlerin eğitim düzeyi, yayınladıkları yıllar, tezi yazar araştırmacının cinsiyeti,

hangi üniversite ve enstitülerde yapıldıkları, tezlerin hangi araştırma yaklaşımı ve deseninde tasarlandığı, tezlerin örneklem düzeyini, veri toplama araçları ve konu alanlarını belirleyerek özelliklerini ortaya çıkarmaktır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sonunda ulaşılan bulguların çocuk hakları konusunda eğitim alanında çalışan araştırmacılara rehber olacağı düşünülmektedir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırma YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine göre 1998-2021 yılları arasında yapılmış başlığında *çocuk hakları* kelimesi bulunduran ve eğitim-öğretim konusu altında dizginlenen lisansüstü tezleri içermekte olup erişime kapalı üç yüksek lisans tezi içeriklerine erişilemediğinden dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmiş olup araştırma boyunca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### 2.1. Araştırma Yaklaşımı ve Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmış ve araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2021) tarafından nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olarak açıklanmış ayrıca durum çalışmasının özel bir durumun belirlenmesiyle başladığı, bu durumun özel bir zaman ve yer gibi belirli parametrelerle sınırlandırılabilir ya da tanımlanabilir olduğu belirtilmiştir.

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni, YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan eğitim ve öğretim alanında yapılmış çocuk hakları konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçsal (amaçlı) örneklemelerden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir (Büyüköztürk vd., 2021, s.94-95). Bu amaçla, araştırma grubu lisansüstü tez çalışmalarından tez başlığında çocuk hakları kelimesinin yer alıyor olması, tez çalışmalarının, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" sitesinde yer alması ve tezlerin erişime açık olması, eğitim-öğretim başlığı altında dizginlenmiş olması ölçütleri ile oluşturulmuştur. Yapılan tarama sonucu 66'sı yüksek lisans, 11'i doktora tezi olmak üzere 76 lisansüstü tezin olduğu görülmüş ancak üç yüksek lisans tezinin erişime kapalı olmasından dolayı araştırma 63 yüksek lisans 10 doktora tezi ile yapılmıştır.

### 2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Belirlenen tez çalışmaları verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Büyüköztürk vd., (2021) sayısallaştırmanın içerik analizinin en önemli özelliklerinden biri olduğunu, içerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzdelerin kullanıldığını belirtmiştir. Bu doğrultuda yapılan içerik analizi işlemi ile tezler yayımlandıkları yıl, tezin eğitim düzeyi, araştırmacının cinsiyeti, enstitü, çalışmanın yürütüldüğü üniversite, araştırmada kullanılan yaklaşım, desen türü, araştırmada seçilen örneklem grubun düzeyi, veri toplama araçları ve araştırmaların konu alanları incelenmiştir.

## 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, 1998-2021 yılları arasında eğitim alanında çocuk hakları hakkında gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının, farklı kategoriler açısından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, frekans ve yüzdeler şeklinde tablolar ve şekillere haline dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

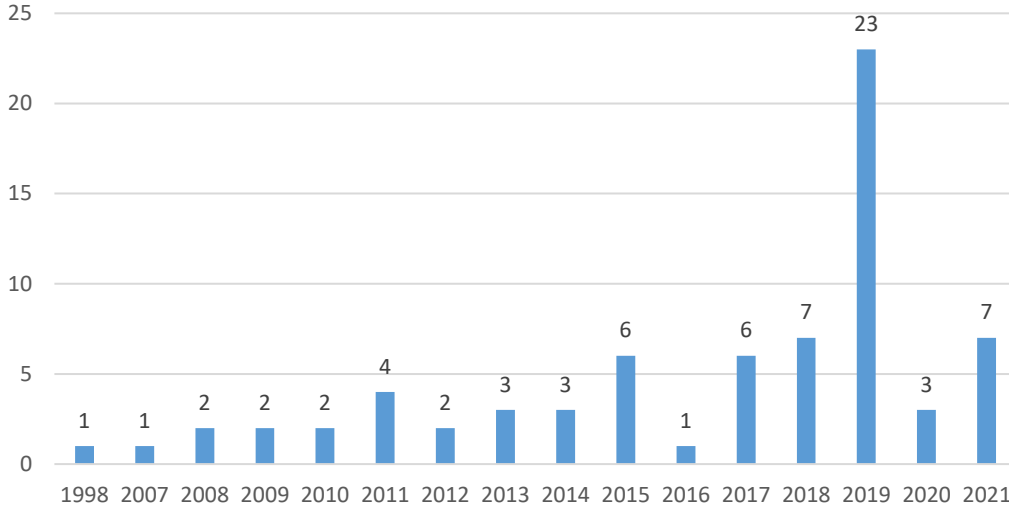
**Tablo 1:** Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	f	%
Yüksek Lisans	63	86,30
Doktora	10	13,70
Toplam	73	100,00



Tablo 1’de, gerçekleştirilen tez çalışmalarının gerçekleştirildiği eğitim düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 63 (%86,30), doktora düzeyinde ise 10 (%13,70) tezin yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu Türkiye’de doktora düzeyinde eğitim veren enstitü sayısının yüksek lisans düzeyine göre daha az olması göz önüne alındığında beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

**Şekil 1: Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı**



Şekil 1’e göre eğitim alanında çocuk hakları konusunda en fazla 2019 (%31,5) yılında lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Buna karşılık 2020 (%4,10) yılında genel olarak artış gösteren lisansüstü tez çalışmalarında belirgin bir düşüş yaşandığı, 2021 (%9,58) yılında ise yeniden bir artışın olduğu saptanmıştır. Bu durumun oluşmasında çocuk hakları konusunda giderek artan farkındalığın etkisi olduğu düşünülebilir. Buna rağmen 2020 yılındaki dramatik düşüşün sebebi ise Covid-19 salgını nedeniyle uygulanan kısıtlamaların araştırmaların yürütülmesini zorlaştırması olabilir. Nitekim 2021 yılında 2020 yılına göre daha fazla lisansüstü tezin varlığı, kısıtlamaların esnetilmesi ile araştırmaların yürütülmesi konusunda araştırmacılara daha fazla imkan sağlayarak nicelik olarak yeniden artışa geçmesinde etken olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 2: Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Yıl	f	%
Erkek	21	28,77
Kadın	52	71,23
Toplam	73	100,00

Tablo 2’de, gerçekleştirilen tez çalışmalarının cinsiyet türüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, tez çalışmalarını yapan araştırmacıların 21’nin (%28,77) erkek, 52’sinin (%71,23) kadın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın eğitim alanında olması ve okullarda görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayısal olarak daha fazla olması bu bulgunun nedeni olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 3: Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Enstitüye Göre Dağılımı**

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri	39	53,42
Sosyal Bilimler	30	41,09
Sağlık Bilimleri	4	5,47
Toplam	73	100,00

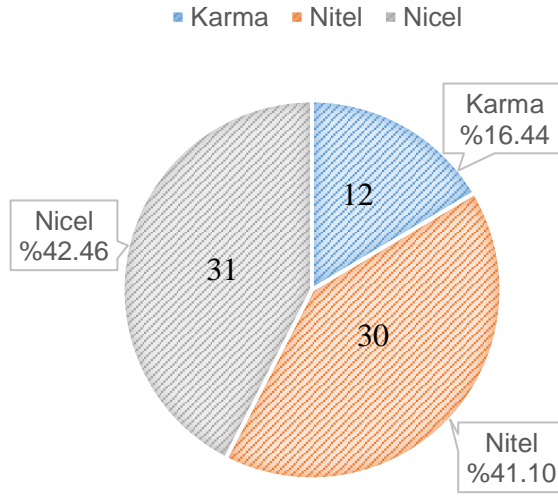
Tablo 3’te tezlerin enstitü türüne ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde sırasıyla tez çalışmalarının en fazla 39 (%53,42) tez çalışması ile eğitim bilimleri enstitüsünde sonra 30 (%41,09) tez ile sosyal bilimler enstitüsünde ve en az ise sağlık bilimleri enstitüsünde yürütüldüğü belirlenmiştir. Eğitim alanında faaliyet gösteren üniversitelerin genellikle eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde çalışmalarını yürütmeleri bu bulgunun oluşmasında önemli bir etken olarak ele alınabilir.

**Tablo 4:** Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Ankara Üniversitesi	6	8,22
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	4	5,48
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4	5,48
Çukurova Üniversitesi	2	2,74
Gazi Üniversitesi	5	6,84
Gaziantep Üniversitesi	4	5,48
Hacettepe Üniversitesi	7	9,59
Kastamonu Üniversitesi	2	2,74
Maltepe Üniversitesi	2	2,74
Marmara Üniversitesi	4	5,48
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	4,11
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2	2,74
Sabahattin Zaim Üniversitesi	2	2,74
Üsküdar Üniversitesi	2	2,74
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	4	5,48
Yeditepe	2	2,74
Diğer	21	2,76
Toplam	73	100,00

Tablo 5’te, tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımına ait bulgular incelendiğinde eğitim alanında çocuk hakları ilgili lisansüstü tez çalışmalarının ile Hacettepe Üniversitesi (%9,59), Ankara Üniversitesi (%8,22) ve Gazi Üniversite’sinde (%6,84) yapılmış olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili 1 tez çalışması olan üniversiteler tabloda diğer kısmında gösterilmiş olup toplamda 37 farklı üniversitede yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir. En fazla Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nde lisansüstü tez çalışmalarının varlığı, bu üniversitelerin Türkiye’nin önde gelen üniversiteler olması sebebiyle güçlü akademisyen kadrolara sahip olması, güncel konuları takip etmeleri, araştırmalar için kullanılacak dokümanlar konusunda zengin kütüphanelere sahip olmasının katkı sağlamış olduğu düşünülebilir.

**Şekil 2:** Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı



Şekil 2’de tezlerin araştırma yaklaşımına ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Buna göre 73 tezdten 31’inin (%42,46) nicel ve 30’unun (%41,10) nitel araştırma yaklaşımı ile yapıldığı ve nicel ve nitel tezlerin sayısal olarak birbirine çok yakın oldukları belirlenmiştir. Karma araştırma yaklaşımı ile eğitim alanında çocuk hakları konusu ile ilgili sadece 12 (%16,44) lisansüstü tez çalışmasının olduğu görülmektedir. Bu bulgunun nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının karma yöntemle göre daha bilginir ve uygulama konusunda araştırmacılar için görece kolay olması, karma araştırmaların ise daha uzun süren, bilgi ve deneyim gerektiren bir araştırma yaklaşımı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 5:** Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Yaklaşımı	Desen	f	%
Nicel	Yarı Deneysel	2	2,74
	Korelasyonel	3	4,11
	Tarama	25	34,25
	Ölçek Geliştirme	3	4,11
Nitel	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	5	6,85
	Durum Çalışması	21	28,77
	Eylem Araştırması	2	2,74
Karma	Birleştirme (Çeşitleme) Deseni	5	6,85
	Keşfedici Ardışık Desen	1	1,37
	Açıklayıcı Ardışık Desen	6	8,22
Toplam		73	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, nicel araştırma yaklaşımı kullanılan tezlerde desen olarak tarama (%34,25) deseni tercih edildiği bulunmuştur. Nitel tezlerde ise en fazla durum çalışması (%28,77) tercih edilirken, karma tezlerde en çok kullanılan desen türünün açıklayıcı ardışık desen (%8,22) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nicel tezlerde daha çok tarama, nitel olanlarda ise durum çalışmasının olmasının nedeni, bu desenlerle yürütülen araştırmaların diğer desenlere göre görece bilgiye erişimlerinin kolay olması, zaman bakımından ekonomik olması gibi sebeplerle araştırmacılar tarafından tercih edilmesinden kaynaklanabilir.

**Tablo 6:** *Eğitim Alanında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Düzeyi Dağılımı*

Örneklem Düzeyi	f	%
Okul öncesi	3	3,33
İlkokul (1-4)	6	6,66
İlköğretim(5-8)	9	9,99
Ortaöğretim(9-12)	2	2,22
Önlisans	1	1,11
Lisans	8	8,88
Öğretmenler	25	27,77
Yöneticiler	9	9,99
Veliler	14	15,55
Doküman ve Diğer	13	14,44
Toplam	90	100,0

Tablo 6'ya göre yapılmış olan tezlerde en çok öğretmenlerin (%27,77) sonra sırasıyla velilerin (%15,55), dokümanların (%14,44), yöneticilerin (%9,99) ve ilköğretim öğrencilerinin (%9,99) örneklem grubu olarak seçildiği belirlenmiştir. Örneklem düzeyi olarak en az çalışılan grubun ise önlisans (%1,11) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem grubu olarak ön lisans bölümünün en az tercih edilen örneklem düzeyi olması, tez çalışmalarının daha çok öğretmenlerle yürütüldüğü bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde tutarlı bir sonuçtur. Çünkü öğretmen olabilmek için lisans düzeyinde eğitim almak gereklidir.

**Tablo 7:** *Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları Dağılımı*

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket	24	22,86
Doküman	19	18,09
Görüşme	25	23,81
Örnek olay inceleme	1	0,95
Gözlem	2	1,90
Kelime İlişkilendirme	1	0,95
Ölçek (Tutum, algı veya yetenek testleri)	31	29,52
Diğer	2	1,90
Toplam	105	100,0

Tablo 7'de Türkiye'de eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları dağılımı bulgularına yer verilmiştir. Buna göre 1998-2021 yılları arasında gerçekleştirilen tez çalışmalarında en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek (tutum, algı veya yetenek testleri) (%29,52) olduğu görülmekte olup sırasıyla görüşme (%23,81), anket (%22,86) ve dokümanın (%18,09) tercih sırasında önde gelen diğer veri toplama araçlarından olmuştur. En az kullanılan veri toplama araçları ise örnek olay inceleme (%0,95) olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 8:** Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konu Alan Dağılımları

Tezlerin Konu Alanları	f	%
Çocuk Haklarına Yönelik Algı, Tutum ve Görüşler	33	45,20
Çocuk Hakları Programları	9	12,33
Çocuk Hakları Konusunda Biliş ve Farkındalık	9	12,33
Çocuk Hakları Bağlamında Ders Kitaplarının İncelenmesi	3	4,11
Çocuk Hakları ile İlgili Pratik Uygulamalar	5	6,85
Çocuk Hakları Açısından Yazılı ve Görsel Yayınlarının İncelenmesi	5	6,85
Çocuk Hakları Eğitimi	4	5,48
Çocuk Hakları İnceleme ve Değerlendirme Çalışmaları	5	6,85
Toplam	73	100.0

Tablo 8’de, gerçekleştirilen tez çalışmalarının konu alan dağılımları gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, en çok çocuk haklarına yönelik algı, tutum ve görüşler (%45,20), en az ise çocuk hakları bağlamında ders kitaplarının incelenmesi (%5,48) konu alanı ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeninin çocuk haklarının yeni gelişen bir araştırma alanı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 9:** Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Özellikleri

Rumuz	Yıl	Düzye	Cinsiyet	Üniversite	Enstitü	Araştırma Yaklaşımı	Araştırma Deseni
T1	1998	YL	K	Marmara Üniversitesi	●	▲	Tarama
T2	2008	D	K	Ankara Üniversitesi	○	▼	Durum çalışması
T3	2009	D	K	Marmara Üniversitesi	●	▲	Tarama
T4	2008	YL	K	Beykent Üniversitesi	○	▲	Tarama
T5	2007	YL	K	Yeditepe Üniversitesi	○	▲	Tarama
T6	2010	YL	E	Marmara Üniversitesi	●	▲	Tarama
T7	2011	YL	K	Afyon Kocatepe Üniv.	○	▲	Tarama
T8	2011	YL	K	Adıyaman Üniversitesi	○	▲	Yarı deneysel (deneysel)
T9	2011	YL	K	Ankara Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T10	2010	D	K	Ankara Üniversitesi	●	►	Birleştirme (çeşitleme) deseni
T11	2011	YL	K	Hacettepe Üniversitesi	○	►	Birleştirme (çeşitleme) deseni
T12	2012	YL	E	Mehmet Akif Ersoy Üniv.	○	▲	Tarama
T13	2013	YL	K	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	●	▲	Tarama
T14	2013	YL	K	Çağ Üniversitesi	○	▼	Durum çalışması
T15	2013	D	K	Hacettepe Üniversitesi	●	▼	Eylem çalışması
T16	2014	D	K	Dokuz Eylül Üniversitesi	●	▲	Korelasyonel
T17	2015	YL	K	Gazi Üniversitesi	●	▲	Tarama
T18	2014	YL	K	Dumlupınar Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T19	2014	YL	K	Hacettepe Üniversitesi	■	▼	Durum çalışması
T20	2015	YL	K	Gazi Üniversitesi	●	▲	Tarama
T21	2015	YL	E	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	●	▲	Tarama

T22	2015	YL	E	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	●	▶	Açıklayıcı ardışık desen
T23	2015	YL	E	Hasan Kalyoncu Üniv.	○	▶	Açıklayıcı ardışık desen
T24	2012	YL	K	Ankara Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T25	2016	YL	K	Gazi Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T26	2017	YL	E	Sabahattin Zaim Üniv.	○	▼	Durum çalışması
T27	2017	YL	K	Maltepe Üniversitesi	○	▲	Tarama
T28	2017	YL	K	Gaziantep Üniversitesi	●	▼	Olgu bilim
T29	2017	YL	K	Niğde Ömer Halisdemir Ü.	○	▲	Tarama
T30	2009	YL	K	Hacettepe Üniversitesi	○	▼	Durum çalışması
T31	2017	YL	K	Hacettepe Üniversitesi	●	▶	Açıklayıcı ardışık desen
T32	2018	YL	K	Gazi Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T33	2017	YL	K	Van Yüzüncü Yıl Üniv.	●	▲	Tarama
T34	2018	YL	K	Sabahattin Zaim Üniv.	○	▲	Tarama
T35	2018	YL	K	Çukurova Üniversitesi	○	▼	Durum çalışması
T36	2018	YL	K	Çukurova Üniversitesi	○	▶	Birleştirme (çeşitleme) deseni
T37	2018	D	E	Gazi Üniversitesi	●	▼	Eylem araştırması
T38	2018	D	E	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	●	▲	Ölçek geliştirme
T39	2018	YL	E	Gaziantep Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T40	2019	YL	E	Ankara Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T41	2019	YL	E	Kastamonu Üniversitesi	○	▲	Tarama
T42	2019	YL	K	Kastamonu Üniversitesi	○	▼	Durum çalışması
T43	2019	YL	K	Gaziantep Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T44	2019	YL	K	Gaziantep Üniversitesi	●	▶	Açıklayıcı ardışık desen
T45	2019	YL	E	Giresun Üniversitesi	○	▲	Tarama
T46	2019	YL	K	İnönü Üniversitesi	●	▲	Tarama
T47	2019	YL	K	Necmettin Erbakan Üniv.	●	▼	Olgu bilim
T48	2019	D	K	Marmara Üniversitesi	●	▶	Birleştirme (çeşitleme) deseni
T49	2019	YL	K	Hacettepe Üniversitesi	■	▼	Durum çalışması
T50	2019	YL	E	Fırat Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T51	2019	YL	E	Van Yüzüncü Yıl Üniv.	●	▲	Tarama
T52	2019	YL	K	Okan Üniversitesi	○	▲	Tarama
T53	2019	YL	K	Recep Tayyip Erdoğan Ü.	○	▼	Durum çalışması
T54	2019	D	K	Hacettepe Üniversitesi	●	▲	Yarı deneysel (deneysel)
T55	2019	YL	K	Kafkas Üniversitesi	○	▲	Tarama
T56	2019	YL	K	Sakarya Üniversitesi	●	▼	Durum çalışması
T57	2019	YL	K	Aydın Adnan Menderes Ü.	○	▼	Durum çalışması
T58	2019	YL	E	Aydın Adnan Menderes Ü.	○	▶	Açıklayıcı ardışık desen
T59	2019	YL	K	Aydın Adnan Menderes Ü.	○	▼	Olgu bilim (fenomoloji)
T60	2019	YL	E	Van Yüzüncü Yıl Üniv.	●	▲	Tarama
T61	2020	YL	K	Maltepe Üniversitesi Üniv.	●	▶	Açıklayıcı ardışık desen

T62	2020	YL	E	Van Yüzüncü Yıl Üniv.	●	▼	Durum çalışması
T63	2020	YL	K	Sinop Üniversitesi Üniv.	○	▼	Durum çalışması
T64	2019	YL	K	Recep Tayyip Erdoğan Ü.	○	▼	Durum çalışması
T65	2021	YL	E	Yıldız Teknik Üniversitesi	○	►	Birleştirme (çeşitleme) deseni
T66	2021	YL	K	Aydın Üniversitesi	●	▼	Olgu bilim
T67	2021	YL	K	Aydın Adnan Menderes Ü.	○	►	Keşfedici ardışık desen
T68	2021	YL	E	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	●	▲	Tarama
T69	2021	D	E	Ankara Üniversitesi	●	▼	Olgu bilim
T70	2021	YL	K	Üsküdar Üniversitesi	◼	▲	Korelasyonel
T71	2021	YL	E	Üsküdar Üniversitesi	◼	▲	Korelasyonel
T72	2015	YL	K	Yeditepe Üniversitesi	●	▲	Tarama
T73	2019	YL	K	Trakya Üniversitesi	○	▲	Tarama

● Eğitim Bilimleri	○ Sosyal Bilimler	◼ Sağlık Bilimleri	▲ Nicel	▼ Nitel	► Karma
● = $\frac{n}{\%} = \frac{39}{53,42}$	○ = $\frac{n}{\%} = \frac{30}{41,09}$	◼ = $\frac{n}{\%} = \frac{30}{41,09}$	▲ = $\frac{n}{\%} = \frac{31}{42,46}$	▼ = $\frac{n}{\%} = \frac{30}{41,10}$	► = $\frac{n}{\%} = \frac{12}{16,44}$

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada eğitim alanında konu başlıklarında çocuk hakları kavramı geçen 1998-2021 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez merkezinde eğitim-öğretim konusu altında yer alan 73 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim alanında çocuk hakları konusu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının genel olarak yıllara göre artış göstermekle birlikte 2019 yılında sayıca diğer yıllara göre belirgin şekilde arttığı bulunmuştur. Bu sonuç alanyazında bulunan daha önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Aydın, 2020; Dündar & Hareket, 2017). Ancak 2020 yılında bu sayı fark edilir biçimde düşmüştür. Aynı sonuç Yorulmaz ve Aydoğdu'nun (2021) Covid-19'un yükseköğretime etkilerini inceledikleri çalışmada belirtilmiş olup, 2020 yılında yayımlanan tez sayısında ciddi bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bunun sebebinin ülkemizi de etkileyen covid-19 salgını sebebiyle uygulanan kısıtlamalar, okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle araştırmaların yürütülmesindeki güçlükler olduğu düşünülebilir. J Donohue, Shu-Ju Lee, Simpson ve Vacek (2021) covid-19 pandemisinin doktora öğrencilerinin tezleri üzerine etkileri ile ilgili yaptıkları çalışmada, doktora öğrencilerinin tez çalışmalarının kesintiye uğramasında konferans iptalleri, artan iş yükü, finansal kesintiler, kaynaklara erişim konusunda yaşanan zorluklar gibi nedenler olduğunu ifade etmişlerdir. Rashid ve Yadav (2020) ise pandemi nedeniyle sosyal mesafe protokollerinin, uluslararası seyahat kısıtlamalarının, hükümetlerin covid-19 ile ilgili projelere daha çok mali kaynak ayırması ve öncelik vermesi nedeniyle diğer akademik çalışmaların ve projelerin önemini kaybettiğini Covid-19 pandemisinin yükseköğrenim ve araştırmalara etkisini araştırdıkları çalışmalarında vurgulamışlardır. Nitekim 2021 yılında sayısal olarak lisansüstü tez çalışmalarında tekrar bir artış yaşanmıştır. 2020 yılı ile 2021 yılları kıyaslandığında 2021 yılında nispeten normalleşme için adımlar atılarak kısıtlamaların esnetildiği 2021-2022 eğitim öğretim yılında tekrar yüz yüze eğitimlerin başlaması araştırmacılar için veriyeye ulaşma konusunda kolaylık oluşturmuş olabilir.

Araştırmada diğer dikkat çeken bulgu tez yazarlarının çoğunlukla kadınlardan oluşmasıdır. 2020-2021 MEB verilerine göre kadro ve sözleşmeli toplam 450.529 erkek, 658.776 kadın öğretmen bulunmaktadır (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021). Araştırma eğitim-öğretim kapsamında yapıldığı ve eğitim-öğretimin uygulayıcılarının öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda sonucun beklenen doğrultuda ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmada yabancı dille yayımlanan lisansüstü teze rastlanmamıştır. Tezlerin yüksek lisans düzeyinde daha fazla yapıldığı tespit edilmiş olup, bu durum Türkiye'de yüksek lisans düzeyinde doktora düzeyine göre daha fazla öğrencinin olması sebebiyle olağan bir durum sayılabilir. Alanyazında daha önce yapılan benzer çalışmalar bu bulgularla paralellik göstermektedir (Aydın, 2020; Dündar & Hareket, 2017; Kadan, 2019).

Eğitim alanında çocuk hakları konu başlığına sahip olan lisansüstü tezlerin neredeyse tamamı sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitülerine aittir. Bu sonuç eğitim alanında eğitim veren çoğu bölümün söz konusu iki enstitü çatısı altında eğitim vermesi ile açıklanabilir. Ayrıca bu tezler başta Hacettepe Üniversitesi olmak üzere, en fazla

sırasıyla Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde yürütülmüştür. Bu bulgunun nedeni olarak Hacettepe, Ankara ve Gazi Üniversiteleri'nin eğitim alanında köklü üniversiteler olmaları, öncü ve vizyon sahibi öğretim elemanlarına sahip olmaları, araştırmalar için zengin kütüphane kaynaklarının olması olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin daha çok nitel ve nicel olduğu, karma yöntem yaklaşımı ile yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç karma yöntem yaklaşımının nitel ve nicel çalışmalara göre yeni olması ve karma yöntemin hem nicel hem de nitel yöntemlere hakim olmayı gerektirmesinden kaynaklanabilir. Buna karşılık Creswell (2021) karma yöntemin tüm disiplinlerde ve tüm dünyada yayıldığını ifade etmiştir. Yani ilerleyen yıllarda karma yöntemle daha çok lisansüstü tez çalışmasının yayınlanması beklenebilir. Ayrıca nicel tez çalışmalarında en çok tarama deseni tercih edilirken, nitel çalışmalarda durum çalışması, karma araştırma yaklaşımı ile yapılmış tezlerde ise açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır.

Örneklem grubu olarak araştırmacıların en fazla öğretmenleri (%27.77) ve velileri (%15.55) seçtiği, ön lisans (%1.11), ortaöğretim (%2.22) ve okulöncesi (%3.33) gruplarında daha az tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarında örneklem düzeyi olarak en fazla öğretmenlerin tercih edilmesi ve öğretmen olabilmek için lisans mezunu olma şartı birlikte değerlendirildiğinde ön lisans grubunda daha az çalışmanın var olması olağandır.

Araştırma kapsamında 37 farklı üniversitede lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bulgusuna erişilmiştir. Türkiye'de YÖK (2021) verilerine göre 207 üniversite faaliyet göstermektedir. 207 üniversiteden eğitim alanında çocuk hakları konusunda 37 farklı üniversitede lisansüstü tez çalışmasının yapılmış olması halen bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı kaldığının bir göstergesi sayılabilir.

## 5. ÖNERİLER

Araştırma bağlamında en çok tezin 2019 yılında yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi tam olarak bilinmemekle birlikte 2019 yılında medyada yer alan çocuk istismarı haberlerinin araştırmacıların bu konudaki farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir. Çocuk hakları konusunda yapılacak yeni çalışmalarda bu konu ele alınabilir.

Araştırmaların daha geniş okuyuculara ulaşması için Türkçe yazım dilinin yanı sıra diğer yabancı diller de tercih edilebilir.

Çocuk haklarının öznesini oluşturan kıymetli çocuklarımızı merkeze alan daha kapsamlı ve derinlemesine tez çalışmaları yürütülebilir. Bilhassa dezavantajlı öğrenci grupları ile bu araştırmaların yürütülmesi mevcut durumu ortaya koyulması kanun koyuculara, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere yol gösterici olacağını düşünülmektedir.

Yükseköğretimde tez çalışmalarında danışman olarak görev yapan öğretim elemanlarının konuya duyarlılığını arttırmak için bu çalışmaların yoğun olarak sürdürüldüğü eğitim bilimleri enstitülerinde ve sosyal bilimler enstitülerinde çocuk hakları konulu eğitim, seminer, konferanslar düzenlenebilir.

Araştırma sonucunda karma yöntem yaklaşımı ile tasarlanan lisansüstü tez çalışmalarının nicel ve nitel tez çalışmalarına göre daha az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle karma araştırmaların tek başına nicel veya nitel araştırmaların kullanılmasına göre sınırlılıklarını azaltarak bir konuya dair daha kapsamlı ve detaylı bilgilerin elde edilmesinde kullanıldığı göz önüne alındığında karma araştırma yaklaşımı eğitimde çocuk hakları konusunda çalışan araştırmacılar tarafından tercih edilerek alanyazına katkıda bulunabilirler.

Okul öncesi, ortaöğretim ve ön lisans gruplarında sayıca daha az çalışmasının olması bu örneklem düzeyindeki öğrencilerle çalışmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç olduğunu gösterebilir.



## KAYNAKLAR

- Akarslan, M. (1997). *Anahatlarıyla çocuk hakları ve çocuk hakları mevzuatı*. Alfa Yayınevi.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2020). Türkiye’de 1998 ve 2020 yılları arasında çocuk haklarına yönelik yapılan tez çalışmalarının incelenmesi. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 54-67.
- Bilir, Ş., Arı, M., B. Dönmez, N., Atik, B. ve San, P. (1991). Türkiye’nin 16 ilinde 4—12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198055> adresinden erişildi.
- Birol, N. (2017). II. Abdülhamid dönemi hayır kurumlarından darülaceze’nin yapımı ve Halil Rıfat Paşa’nın çalışmaları. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(13), 33-53. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.325711>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Creswell, J. W. (2021). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.) (3. baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çakır, G. (2020). Atatürk dönemi’nde Türkiye’de aile hukuku ve çocuk hakları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 349-368. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.705011>
- Dağlı, S. K. (2015). *Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m>
- Dündar, H. ve Hareket, E. (2017). Türkiye’de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 77-94.
- Ergün, B. ve İpek, M. (2015). Erken çocukluk döneminde temel hak ve özgürlüklerin gerçekleştirilmesinde ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 6(2), 159-180. [https://doi.org/10.17932/IAU.AIT.2015.012/ait\\_v06i2002](https://doi.org/10.17932/IAU.AIT.2015.012/ait_v06i2002)
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: Şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273-287.
- J Donohue, W., Shu-Ju Lee, A., Simpson, S. ve Vacek, K. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on doctoral students’ thesis/dissertation progress. *International Journal of Doctoral Studies*, 16(1), 533-552. <https://doi.org/10.28945/4818>
- Kadan, G. (2019). Examining the postgraduate thesis conducted in a qualitative research design concerning children’s rights. *Eurasian Journal of Health Sciences*, 2(2), 88-98.
- Kepenekçi, Y. K. (2021). Çocuk hakları. *Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri*. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=123680> adresinden erişildi.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book)*, 1, 542-557.
- Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin mevzuat ve uygulamalar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 99-127. <https://doi.org/10.21560/spcd.28915>

- Öztürk, A. (2017). Çocuk hakları ve eğitimine psikolojik bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(33), 429-451. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.288966>
- Rashid, S. ve Yadav, S. S. (2020). Impact of covid-19 pandemic on higher education and research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-343. <https://doi.org/10.1177/0973703020946700>
- T. C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). Himaye-i Etfal'den günümüze 100 yılın öyküsü. 31 Aralık 2021 tarihinde <http://www.aile.gov.tr/chgm/teskilat-yapisi/kurum-hakkinda/> adresinden erişildi.
- TDK. (2021). TDK çocuk sözlük anlamı. 31 Aralık 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?kelime=çocuk> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2021). İstatistiklerle çocuk, 2020. 31 Aralık 2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2020-37228> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2021). Birleşmiş Milletler çocuk haklarına dair sözleşme ve ihtiyari protokoller, usûl kuralları ile çocuk hakları komitesi genel yorumları. 31 Aralık 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf> adresinden erişildi.
- Yorulmaz, M. ve Aydoğdu, A. (2021). The effect of COVID-19 pandemic on higher education: A bibliometric study on published theses. *Journal of Basic and Clinical Health Sciences*, 638-648.
- YÖK. (2021). YÖK üniversiteler. 5 Ocak 2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> adresinden erişildi.
- Yumuşak, İ. G. (2008). Beşeri sermayenin iktisadi önemi ve Türkiye'nin beşeri sermaye potansiyeli, (55), 4-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/895/9992> adresinden erişildi.

## ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DEN SORUMLU KURUMLARIN AKREDİTASYONU: TÜRKİYE VE DÜNYA UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Mesut DEMİRBİLEK<sup>1</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Derleme Makalesi	Öğretmen eğitimi ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme süreci ve politikaları, eğitim verimliliği ve hedeflere ulaşma açısından günümüzde halen güncelliğini korumaktadır. Nitekim ülkeler, çeşitli ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretmen yetiştirme sürecinin başarısı hakkında çeşitli sonuçlara ulaşmakta ve kararlar almaktadırlar. Bu çerçevede öğretmen yetiştirilmesinin ve eğitim fakültelerinin akreditasyonunun sağlanması ve kalite güvencesinin oluşturulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye ve dünya ölçeğinde öğretmen yetiştirme den sorumlu kurumların ve programların akreditasyon süreçlerinin incelenmesidir. Dünya ölçeğinde bakıldığında Amerika, Avustralya ve Avrupa ülkeleri öğretmen eğitimi sağlayan kurumların akreditasyonunda önde gelen ülkeler olmayı başarmışlardır. Yine bazı Avrupa ülkelerinde sadece temel eğitim veya ortaöğretim öğretmen yetiştirme programları akredite edilirken, bazı ülkelerde ise tüm öğretmen eğitimi programları akreditasyon değerlendirmesine alınmaktadır. Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesini sağlayan kurumların akreditasyon süreci, eğitim fakülteleri açısından çeşitli kritik sonuçlara da neden olabilmektedir. Nitekim İngiltere’de fon desteğinin sağlandığı öğrenci sayısının azaltılması veya hizmetlerinin durdurulması Çin’de ise programın sürdürülmesinden men etme veya düşük değerlendirme notu alan enstitülerin öğrenci kaybına uğraması gibi kurum geleceğini ilgilendiren büyük olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu doğrultuda akreditasyon uygulamalarının öğretmen kalitesinin artırılmasında dikkate alınması, ülkelerin gelecek eğitim vizyonlarının başarılmasında önemli yararlar sağlayacaktır.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 21.10.2021 Kabul 20.03.2022	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Akreditasyon, Öğretmen eğitimi, Eğitim fakülteleri, Kalite güvencesi, İç ve dış değerlendirme, Program değerlendirme	

<sup>1</sup> Dr., MEB, demirbilekmesut@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-7570-7807

---

## ACCREDITATION OF TEACHER TRAINING AND FACULTIES OF EDUCATION: A REVIEW ON TURKISH AND WORLD PRACTICES

---

Article Information	Abstract
Article Type Review Article	Teacher training and teacher training processes and policies of education faculties are still up-to-date in terms of educational efficiency and achievement of goals. Thus countries reach various conclusions and make decisions about the success of the teacher training process by considering various national and international evaluation results. In this context, it is important to provide accreditation of teacher education and education faculties and to establish quality assurance. In this context, the aim of this research is to examine the accreditation processes of institutions and programs responsible for teacher training in Turkey and around the world. Looking at the world scale, America, Australia and European countries have succeeded in being the leading countries in the accreditation of institutions providing teacher education. However, in some European countries only basic education or secondary education teacher training programs are accredited, while in some countries all teacher education programs are evaluated for accreditation. The accreditation process of institutions that provide teacher education can also cause various critical consequences for education faculties. For example, while sanctions such as reducing the number of students to whom funding is provided or stopping their services are implemented in the UK, in China, it can cause major negative consequences for the future of the institution, such as banning the continuation of the program or the loss of students from institutes with low evaluation grades. In this direction, considering the accreditation practices in increasing the quality of teachers will provide important benefits in achieving the future education visions of the countries.
<i>Article History:</i>	
Received 21.10.2021	
Accepted 20.03.2022	
<i>Keywords:</i> Accreditation, Teacher training, Education faculties, Quality assurance, Internal and external evaluation, Program evaluation	

---

**Kaynakça Gösterimi:** Demirbilek, M. (2022). Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların akreditasyonu: Türkiye ve dünya uygulamaları üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 35-58.

---

## 1. GİRİŞ

Akreditasyon, bir programın gözden geçirilmesine dayanan bir kalite güvence sistemidir. Aynı zamanda dış paydaşlar tarafından akademik programın veya kurumun kalitesini doğrulama anlamına gelmektedir. Akreditasyon süreci, özel bir akademik programın aynı düzeydeki kurumlar veya dış bileşenler tarafından değerlendirilmesi ve program kalitesini sertifikalandırarak bir acente, birlik veya organizasyon tarafından rapor hazırlanmasını içeren resmi bir gözden geçirme sürecidir. Akreditasyon süreci anketler veya mezun takipleri aracılığıyla programın ihtiyaç duyduğu yönlerin belirlenmesinin yanı sıra emsal kurumların değerlendirmesini de kapsamaktadır. Akreditasyon sürecinde bir dış kuruluş, programı gözden geçirmek için açıkça belirlenmiş olan standartları ve programın hedeflerinin olduğu kendi çalışma sürecini kullanarak programın kalitesini incelemekte ve aynı zamanda bu gerekliliklerin yerine getirilmesini akredite yapan kuruluş standartlarına göre değerlendirmektedir (Lubinescu, Ratcliff ve Gaffney, 2001, s. 8).

Akreditasyon, kurum tarafından verilen eğitimin tatmin edici kalitede olmasını sağladığı için bir eğitim kurumu için hayati önemdedir. Dış kuruluşlar tarafından sürekli olarak gözden geçirilen programların kalite kontrolü olarak görülmektedir. Aynı zamanda sürekli iyileştirmeyi teşvik eden sürekli bir değerlendirme niteliği de taşımaktadır. Akreditasyon sürecinden geçen kurumlar, genellikle kalitelerini ispatlayacak ve geçerlilik taşıyan sertifikasyonlarla akredite edilmektedirler (ACT, 2021).

Eğitim sistemlerinin kalitesi o ülkelerin öğretmenlerinin kalitesi ile yakından ilişkilidir, nitekim öğretmen kalitesinin sağlanmasına yönelik endişeler, birçok öğretmen yetiştiren kurum açısından halen varlığını korumaktadır, bu bağlamda ülkelerdeki öğretmen kalitesi, öğretmen eğitiminin ve yetiştirilmesinin kalitesi ile sağlanmaktadır (Narad, 2019, s.1828). Nitekim eğitim fakültelerinin ve öğretmen eğitiminin akreditasyon süreci bu kurumlar açısından çeşitli kalite işlevlerini yerine getirmeye yardımcı olmaktadır, bu işlevler; (1) standartların karşılandığına dair kamuya güvence vermesi, (2) öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından ortak mesleki standartlar belirlenmesi, (3) fakülte ve programda müfredat ve öğrenci performanslarında mükemmelliği teşvik etmesi, (4) öğrenci öğrenmeleri ve öğretmen yetiştirilmesi arasında bağlantılar kurması, (5) öğrenci öğrenmelerini arttırmak ve kaliteli personel yetiştirmek için kaynakları harekete geçirmesi ile (6) önceden akredite olmayan kurumları, mesleki kalite güvence sistemine dâhil etmesi gibi unsurlardan oluşmaktadır (Earle, 2000).

Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların ve programların akreditasyonu, bu kurumların kalitelerinin sağlanması, ülkelerin eğitim sistemleri açısından hayati önem taşımaktadır. Nitekim standartlara uygun öğretmen gelişimi sağlayan ülkeler açısından eğitimsel çıktılar ve öğrenci öğrenmeleri, eğitimin kalitesine yansımakta ve ülkelerin uluslararası değerlendirmelerde ön plana çıkmasını kolaylaştırmaktadır (King, 2014). Bu anlamda dünya üzerinde öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunun sağlandığı ülkeler değişkenlik göstermekle birlikte bu değişkenliğin akreditasyon kurumları veya acenteleri, değerlendirme biçimleri, akreditasyon aşamaları, ilkeleri, kalite standartları ve kalite güvencesi çerçevesinde ortaya konması önem arz etmektedir, nitekim literatürde öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu bağlamında ülkelerin karşılaştırmalı akreditasyon süreç ve ilkelerini ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, Türkiye ve dünya ölçeğinde öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların akreditasyon süreçlerinin incelenmesidir. Araştırmada Türkiye ve dünya ölçeğinde öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunda önde gelen farklı kıtalardan Avrupa ülkeleri, İngiltere, ABD, Avustralya, Çin, Pakistan gibi ülkelerdeki akreditasyon kurumlarına ait belgeler incelenmiş, bu nedenle doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla araştırma konusu çerçevesinde çeşitli belge ve dokümanlar toplanmakta, incelenmekte, sorgulanmakta ve yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır (Sak vd., 2021). Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunda öncü nitelik taşıyan ve yukarıda belirtilen ülkelerin akreditasyon kurumlarına ait belgeler toplanarak incelenmiş ve yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmen yetiştirilmesinin veya öğretmen yetiştiren kurumların kalite güvencesinin sağlanması ülkelerin kültürel yapılarına ve eğitim sisteminin çerçevesine göre değişebilmektedir (Kaya, 2017). Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunun nasıl sağlandığında yönelik geniş bir çerçevede bakış açısının zenginleştirilmesi için farklı kıtalarda yer alan ülkelerin (Avrupa ülkeleri, ABD, Avustralya, Pakistan, Çin vb.) ve Türkiye'nin akredite sistemlerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

### 2.1. Avrupa'da Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

Ülkelerin öğretmen eğitiminin veya yetiştirilmesinin kalitesine yönelik düzenlemeler yapmaları ve buna yönelik adımlar atmaları, geleceğin öğretmenlerinin pedagojik ve alan başarısına önemli katkılar sağlamaktadır (Ingvarson ve Rowley, 2017). Bu çerçevede Avrupa Birliği ülkelerinin çeşitli uluslararası öğrenci başarı

değerlendirmelerinde ön sıralarda yer almaları (Schleicher, 2019) öğretmen kalitesinin güvencesini sağlamaya yönelik elde ettikleri gelişimlerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bu noktada Avrupa'da Lüksemburg dışındaki birçok ülkede öğretmen eğitimini değerlendirmek için sistemler bulunmaktadır. Ancak bu değerlendirme ve akreditasyon süreçleri ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin Belçika'nın Almanca konuşan topluluklarında sadece temel eğitim için öğretmen eğitimi mevcut iken Güney Kıbrıs'ta sadece ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlar (ve ortaöğretim düzeyinde bazı İngilizce öğretmenlerini yetiştiren programlar) değerlendirilmektedir. Buna karşılık, Avusturya'da değerlendirme ile ilgili düzenlemeler, yalnızca ortaöğretim düzeyi için öğretmen eğitimi veren üniversiteler için mevcuttur. Danimarka'da Ekim 2003 yılında Danimarka Değerlendirme Enstitüsü (Danish Institute of Evaluation-EVA), zorunlu eğitim için öğretmen eğitim programlarının bir değerlendirmesini yayınlamıştır. On sekiz öğretmen eğitim kolejinin içeren bu sistem, tüm kurumların iç değerlendirme raporlarına dayanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin amacı, bireysel tavsiyelerde bulunmak değil genel olarak programları değerlendirmektir. Malta'da 1999'da revize edilen öğretmen eğitim programlarının uygulamaları, 2005-2006 yıllarında değerlendirilmiştir. İsveç'te ise yirmi beş kurumda uygulanan öğretmen eğitimi programları, özellikle 2004 yılında değerlendirmeye alınmıştır (Eurydice, 2006).

Öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik gündem Avrupa'da çoğu zaman güncelliğini korumakta ve çoğu ülke gösterdikleri başarılarla rağmen sürekli olarak öğretmen eğitim programlarını ve kurumlarını gözden geçirmektedirler. Bu noktada başta temel eğitim olmak üzere bir çok eğitim kademesinde öğretmenlik mesleğinin kalitesinin sağlanması ve en iyi hale getirilmesine yönelik yoğun bir ilgi Avrupa alanında bulunmaktadır (ETUCE, 2018).

Avrupa'da tüm yükseköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik düzenlemeler, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi için de geçerlidir. Yükseköğretimin değerlendirilmesi veya akreditasyonu için yasal çerçevenin dışında, öğretmen eğitimine özel değerlendirme sistemleri bulunmamaktadır. Altı ülkede öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi hem genel hem de hem de özel kurallar tarafından yönetilmektedir. Çoğu özel kurallar öğretmen eğitiminin özel aşamalarında kullanılmaktadır. Örneğin Almanya'da özel kurallar, yalnızca öğretmen eğitim kurumları (Studienseminare) tarafından organize edilen "işin niteliği aşamasında" son değerlendirme için uygulanmaktadır. Bu durum Fransa'dakine benzerdir. Fransa'da da öğretmen eğitimi veren üniversite kurumları (enstitüleri) (Institut universitaire de formation des maîtres-IUFM) tarafından sağlanan öğretimin değerlendirilmesi için genel kuralların yanı sıra özel kurallar da uygulanmaktadır. Polonya'da, üniversiteler tarafından sağlanan öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi veren kolejler için özel düzenlemelerle değerlendirilirken, yükseköğretimde kalite kontrolü için genel düzenlemeler ile ilişkili bir şekilde değerlendirilmektedir. İngiltere'de, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'da öğretmenlik eğitimi programlarını değerlendirmek üzere okul müfettişleri için kanunla kurulan ayrı düzenlemeler bulunmaktadır. Bu özel düzenlemeler, öğretmen yeterliliklerine liderlik eden programları kapsamaktadır. Hem lisans hem de lisansüstü programlar bu özel düzenlemeler kapsamındadır. Ancak bakalorya dereceleri sunan genel eğitim programları bu kapsama dâhil değildir. Bu düzenlemeler, istihdama dayalı yolları ve yalnızca İngiltere'de, okul merkezli eğitim konsorsiyumları tarafından sunulan programları kapsamaktadır (Eurydice, 2006).

Avrupa ülkelerinin çoğunda öğretmen yetiştirilmesinin veya eğitiminin akreditasyonu için tek bir organ bulunmakta olup bu genellikle bir acente veya bağımsız bir kurum olmaktadır (NCTL, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve eğitiminde akreditasyon standart ve kriterleri ülkelerin ulusal kültürleri, siyasi tercihleri ve geleneklerine bağlı olarak kısmen de olsa farklılaşabilmektedir (Narad, 2019). Ancak değerlendirmenin kapsamı genellikle iç ve dış değerlendirmeyi esas alan bir bütünlük içerisinde ortaklaşmaktadır.

Avrupa'da değerlendirme sürecinin içeriği, enstitü veya programın dışındaki kişi ve kurumların değerlendirmesine dayanan dış değerlendirme ve normal olarak kurumların kendisi tarafından sağlanan öz değerlendirme veya iç değerlendirmeden oluşabilir. Bazı ülkelerde değerlendirme, bir kurum içindeki kişiler tarafından tamamlanan bir aşamayı ve dışarıdan gerçekleştirilen başka bir aşamayı içeren tek bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bazı ülkelerde ise düzenlemeler dış ve/veya iç değerlendirme de dâhil olmak üzere birden fazla değerlendirme prosedürü sağlayabilmektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır; Almanya ve İrlanda'da olduğu gibi eğitimin farklı bileşenleri veya aşamaları ayrı ayrı değerlendirilmektedir, Fransa'da olduğu gibi birkaç kurum değerlendirmeyi bağımsız olarak yürütmektedir, Çekya, Litvanya, Slovakya ve İzlanda'da olduğu gibi kurumun organizasyonel yönleri ve onun program içeriği ayrı ayrı değerlendirilmektedir, Birleşik Krallıkta olduğu gibi öğretmen eğitimi ve yükseköğretim kurumları genellikle ayrı ayrı değerlendirilmektedir, Polonya'da ise değerlendirme süreci, öğretmen eğitimi sunan kurumların türlerine ve Romanya'da olduğu gibi sağlanan eğitim düzeyine bağlıdır (Eurydice, 2006).

Avrupa'da özellikle Bologna süreci ile birlikte öğretmen eğitiminde çeşitli reformlar yaşanmıştır. Bu reformlardan en önemlisi ise öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde edinecekleri yeterlik standartlarının yeniden tanımlanması olmuştur. Bu durum zamanla öğretmen eğitimindeki kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerini (değerlendirme prosedürleri ve kalite göstergeleri gibi) de etkilemiştir. Bu çerçevede Avrupa'daki ülkeler öğretmen yetiştirilmesi açısından akreditasyon sürecini kalite güvencesinin sağlanmasının önemli bir adımı olarak görmektedirler. Bu noktada Avrupa'da akreditasyon ve kalite güvencesi süreci iç ve dış değerlendirmenin birlikte

yürütüldüğü bir süreci ihtiva etmektedir. Dış değerlendirmeler genellikle öğretmen eğitimi müfredatının içeriğine odaklanmakta ve iki-üç yıllık periyotlarla saha ziyaretlerini de kapsayan bir çerçevede gerçekleştirilmektedir. İç değerlendirmeler ise genellikle kurumsal bir rapor hazırlayan bir komite tarafından yürütülmekte ve dış değerlendirmeden önce yapılmaktadır. Ayrıca iç değerlendirme sürecine akademik veya akademik olmayan tüm personel katılmaktadır (Domović ve Vidović, 2010).

Avrupa'da dış değerlendirme çoğu ülkede zorunludur ve Almanya, İspanya ve Fransa'da ise tavsiye edilmektedir. Almanya'da eğitim kolejleri ve üniversitelerin başkanları, iç değerlendirme sonuçları eğer zorunlu kılar ve ikna ederse bir dış değerlendirme tavsiye edebilmektedirler. İspanya'daki Ulusal Kalite Değerlendirmesi ve Akreditasyon Acentesi (National Agency for Quality Evaluation and Accreditation), yükseköğretim kurumlarının değerlendirme altına alınmasını gerektirmemektedir, ancak dış değerlendirme için gönüllü olarak başvurma izni vermektedir. 2004 Kraliyet Kararnamesi, üniversitelerin, bu kararnamenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren tanınan ve uygulanan müfredatlara uygun olarak, eğitimin doğru gelişimini sağlamak için akredite edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ekim 2010'dan önce İspanya'da üniversitelere akreditasyon sürecine girme zorunluluğu getirilmiştir. Akademik ortaöğretim okulları için öğretmen eğitimi sağlayan Avusturya üniversitelerinde ise dış değerlendirme isteğe bağlıdır. Danimarka'da da durum buna benzerdir. İtalya ve Malta'nın resmi düzenlemelerinde ise dış değerlendirme için bir referans bulunmamaktadır. Ancak, İtalyan bakanlığındaki bir komite, her bir programın altyapısı ve personeliyle ilgili niceliksel verileri analiz etmekte ve rakamlar öngörülen seviyelerin altına düştüğünde ise mali destek sağlamaktadır. İspanya, Fransa, Güney Kıbrıs ve Slovenya'da tavsiye edilen ancak ülkelerin çoğunda zorunlu olan iç değerlendirme durumu Avrupa ülkelerinde tamamen benzerdir. İspanya'da iç değerlendirme, ANECA tarafından geliştirilen ve desteklenen hedefler, faaliyetler ve programlar tarafından sağlandığı kadar her kurumun öz değerlendirme planları tarafından da düzenlenmektedir. Fransa'da, sözleşmeden kaynaklanan dış değerlendirmelerden önce iç değerlendirme önerilmektedir. Slovenya'daki üniversiteler ise fakültelerine iç değerlendirme yapmalarını şiddetle tavsiye etmektedir (Eurydice, 2006).

## 2.2. İngiltere'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

İngiltere'de profesyonel yetiştirme programları ve bu kurumların akredite edilmesi ve değerlendirilmesi için Kalite Güvence Acentesi (Quality Assurance Agency-QAA) ve diğer acenteler bulunmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumların akredite edilmesi için İngiltere'de Eğitim ve Gelişim Acentesi (Training and Development Agency-TDA) yer almaktadır. TDA, öğretmen yetiştiren kurumların kalitesini sağlamak için güçlü merkezi bir sistemin örneğidir. Yeni kalifiye öğretmenler için standartların yanı sıra, öğretmen eğitim programlarının değerlendirilmesi için standartların geliştirilmesinden sorumlu bir kurum olan TDA, öğretmen eğitim kurumlarını devlete hizmet sağlayıcı olarak kabul etmektedir. İngiltere'deki bir başka kurum olan Eğitim Standartları Ofisi (Office For Standards For Education-Ofsted), TDA tarafından geliştirilen standartları kullanarak TDA için öğretmen eğitim sağlayıcılarının "denetimlerini" yürütmektedir. Denetimler sadece öğretmen eğitimcilerini değil, aynı zamanda okullardaki öğretmenleri gözlemlemek için saha ziyaretlerini de kapsamaktadır. Öğretmen eğitimi sağlayıcıları (kurumları), "olağanüstü", "tatmin edici" veya "yetersiz" olarak değerlendirilmektedir. Yetersiz bulunan sağlayıcıların, fon aldıkları öğrenci sayıları azaltılabilmekte ve alternatif olarak TDA gerektiğinde bu kurumların hizmetlerini durdurabilmektedir. 1990'ların ortasından bu yana TDA, üniversiteler dışındaki sağlayıcıları öğretmen eğitimi vermek için aktif olarak teşvik etmektedir (Ingvarson, Schwille, Tatto, Rowley, Peck ve Senk, 2013, s.192).

## 2.3. ABD'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimi sistemini karakterize etmek, eyaletlere göre değişen sistem farklılığı nedeniyle zordur. Bütün eyaletlerde, eyaletten eyalete değişen prosedürler, gereklilikler ve mesleki standart kurumları veya kamu acenteleri tarafından onaylanan öğretmen eğitimi programları bulunmasına rağmen, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık bin üç yüz öğretmen eğitimi kurumunun sadece yarısı bölgesel veya eyalet düzeyinde akredite edilmiştir. Buna ek olarak eyalet düzeyinde, öğretmen eğitim programlarını onaylayan bağımsız mesleki standart kurumlarına sahip olan eyaletler bile, bu kurumların yasal sorumluluklarını yerine getirmeyen öğretmenlerin işe alınması ve lisanslanması için alternatif prosedürlere de sahip olabilmektedirler. Bu nedenle, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen eğitiminin kalitesinin güvence altına alınması için prosedürlerin titizliği ile ilgili genelleme yapmak zordur (Ingvarson vd., 2013, s.202).

Amerika Birleşik Devletleri'nin akreditasyon sisteminin benzersiz bir özelliği de, mesleklere hazırlık programlarının sağlayıcılarına akreditasyon hizmeti veren ulusal sivil toplum kuruluşlarının varlığıdır. Ancak, mimarlık, tıp ve hukuk gibi diğer mesleklere ilişkin uygulamadan farklı olarak, öğretmen eğitimi programlarının ulusal akreditasyonu isteğe bağlıdır. Bununla birlikte, 2007/2008 itibarıyla, öğretmen yetiştirme kurumlarının

yaklaşık yüzde kırkı iki ulusal örgüt tarafından akredite edilmiştir. Bu iki kurum Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (National Council for the Accreditation of Teacher Education-NCATE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Teacher Education Accreditation Council-TEAC)'dir. NCATE, akreditasyona yönelik yenilikçi ve daha titiz standartlara dayalı yaklaşımların geliştirilmesinde daha ön planda olan kuruluştur. 2010 yılından itibaren NCATE ve TEAC, yeni bir akreditasyon organının oluşturulması konusunda bir tasarım ekibi oluşturmuş ve yeni nesil akreditasyon standartları ve performans ölçütleri geliştirme hedefi doğrultusunda 2014 yılından itibaren Eğitimci Hazırlama Akreditasyon Konseyi (CAEP) kurulmuş ve bu konsey, Yüksek Öğretim Akreditasyonu Konseyi (CHEA) tarafından tanınmıştır (Ingvarson vd., 2013, s.202).

1954'teki başlangıcından bu yana, Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE), kaliteli öğretmen hazırlamayı değerlendiren ve onun tarafından akredite edilen sistemlerin yaygın olarak kabul gördüğü ve tanındığı bir kurum olmuştur. NCATE'nin oluşumundan önce, Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği (American Association of Colleges for Teacher Education-AACTE), 1948-1954 yılları arasında öğretmen hazırlayan fakülte ve programları akredite etmekten sorumlu profesyonel kuruluş olmuştur. 1954 yılında birliğin içerisindeki akreditasyon problemleri ile birkaç yıl süren mücadeleden sonra AACTE, sorumluluğu NCATE'ye devretmiştir. İkinci bir ulusal akreditasyon kuruluşu olan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC) 1997 yılında kurulmuş ve 2003 yılında ABD Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmıştır. Bu konsey, öğretmen eğitim programları için alternatif bir seçenek olarak kurulmuştur. Amerika'daki öğretmen yetiştirme programlarını etkileyen en önemli gelişme, 2014 yılında NCATE ve TEAC'in yeni bir organizasyona, Eğitimci Hazırlama Akreditasyonu Konseyi'ne (CAEP) dâhil edilmesidir. CAEP Yönetim Kurulu, "öğrenci başarısını arttıran öğretmenler üretme ve mükemmelliği talep eden titiz bir akreditasyon sistemi oluşturarak öğretmen hazırlamayı dönüştürmek" hedefine odaklanmıştır (Boe, 2018, s.5-6).

### **2.3.1. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE)**

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi, "her öğrencinin özenli, yeterli ve yüksek nitelikli bir öğretmeni hak ettiği" inancıyla 1954'ten beri eğitimci yetiştirme programlarını akredite etmiştir (NCATE, 2010a). NCATE'nin oluşturulmasında kilit öneme sahip olan beş ana kuruluş etkili olmuştur. Bunlar, Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği (American Association of Colleges of Teacher Education- AACTE), Öğretmen Eğitimi ve Sertifikasyonu Eyalet Direktörleri Ulusal Birliği (National Association of State Directors of Teacher Education and Certification-NASDTEC), Eyalet Okul Yetkilileri Konseyi (Council of Chief State School Officers-CCSSO) ve Ulusal Okul Kurulları Birliği (National School Boards Association-NSBA)'dir (NCATE, 2008). NCATE kurulmadan önce, AACTE, öğretmen yetiştirme programlarını akredite etmekteydi. AACTE, 1948'de kurulmasından 1954 yılında NCATE'nin kurulduğu zamana kadar işlevini yerine getirmiş ve daha sonra bu sorumluluklarını yeni bir kurum olan NCATE'ye devretmiştir. 1954 yılında, AACTE, akreditasyon problemleriyle mücadele ederken ve aynı zamanda geniş büyüklükte ve kalitedeki kurumların mesleki birliği olmaya çabalarlarken akreditasyondan vazgeçmiş ve NCATE kurulmuştur. AACTE'nin bir akreditasyon kurumundan bir mesleki kuruma dönüşmesine yol açan itici güç ve anahtar konulardan biri de AACTE'nin üyesi olan bir kurumun aynı zamanda AACTE tarafından akredite edilme zorunluluğu olmasıdır. Bu durum AACTE'ye katılma isteğiyle kurumlar için bir engel ve çıkar çatışması oluşturmuştur (NCATE, 2008).

AACTE'den önce, AACTE'nin öncülü olan Amerikan Öğretmen Kolejlere Birliği (AATC) öğretmen yetiştirme için akreditasyon kurumu olarak hareket etmiştir. 1917 yılında önemli derecede öğretmen eğitimi veren beş kolejlin dekanı ve başkanları, normal okulları, öğretmen eğitimi kolejlere ve öğretmen eğitimini tartışmak için bir araya gelmişlerdir. AATC, Ulusal Öğretmen Kolejlere Konseyi (National Council of Teacher Colleges-NCTC) ile birleştiği ve çalışmalarını düzenlemek ve yönetmek için bir tüzük hazırladığı 1922 yılında, öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyonundaki rolünü daha da sağlamlaştırmıştır (Ducharme ve Ducharme, 1998).

Öğretmen yetiştirme akreditasyonunun AATC'den AACTE'ye ve nihayetinde NCATE'ye kadar olan gelişim aşamalarında, bir dizi standart ve akreditasyon çerçevesi, kurumlara akreditasyon statüsünü verme veya profesyonel eğitim programlarını yargılama işine rehberlik etmiştir. Bu ünite ve programlar öğretmenlerin ve diğer okul profesyonellerinin hazırlanmasında birincil sorumluluğa sahip olmuşlardır. Bir program, okul öncesinden on ikinci sınıfa kadar öğretmenleri ve diğer okul profesyonellerini hazırlamak için sunulan öğretmen yetiştirme ve diğer ileri programların hepsinin akreditasyon için gözden geçirilmesini kapsamaktadır (NCATE, 2008, s. 5). NCATE'nin standartları, programlar, kurslar, öğretim, aday performansı, burs, hizmet ve birim hesap verebilirliği için yön sağlamaktadır. Kavramsal çerçeve bilgi temelli, paylaşımlı, uyumlu, birim ve/veya kurumsal misyonla tutarlı ve sürekli olarak değerlendirilmektedir. Kavramsal çerçeve, programın mezunlarını bir başkasının kilerden ayıran programın entelektüel felsefesini ve kurumsal standartlarını tanımlayan temeli sağlamaktadır. (NCATE, 2008, s. 14). Programın kavramsal çerçevesini oluşturmanın yanı sıra NCATE, altı birim standardına ve akreditasyon sürecine yön veren birçok kritik unsura sahiptir. NCATE'nin bu altı birim standardı, eğitim



profesyonellerinden beklenen bilgi, beceri ve mesleki eğilimleri tanımlamaktadır (NCATE, 2008, s. 10). Aşağıda Tablo 1’de NCATE’nin altı standardı ve her bir ana standartla ilişkili kritik unsurların sayısı gösterilmektedir (NCATE, 2008);

**Tablo 1. 2008 NCATE Program Standartları**

Standart Numarası	Standart Adı	Kritik Unsurların Sayısı
1	Aday bilgisi, becerisi ve profesyonel hazırlık	7
2	Program değerlendirme ve değerlendirme sistemleri	3
3	Alan deneyimleri ve klinik uygulamalar	3
4	Çeşitlilik	4
5	Fakülte nitelikleri, performansı ve gelişimi	6
6	Program yönetimi ve kaynaklar	

Programların, altı standardı karşılamadaki başarısını değerlendirmek için NCATE, her bir standartla ilişkili kritik öğeleri ele alan bir rubrik kullanmaktadır. Rubrikler üç yeterlik seviyesini kullanarak kritik unsurları tanımlamaktadır. Bunlar; “kabul edilemez”, “kabul edilebilir” ve “hedef” olarak sıralanmıştır. Tam olarak akredite olmak için, programların NCATE standartlarının altısında da kabul edilebilir seviyeyi karşıladığını kanıtlamaları gerekmektedir. Her bir akreditasyon döngüsü sürecinde programlar, hedef seviyeye ulaşacağı altı standarttan birini seçmek zorundadır. Her bir diğer akreditasyon döngüsü içerisinde programlar, altı standartta hedef seviyeye ulaşana kadar her seferinde başka bir standart seçmek durumundadırlar. Bir programın, NCATE’ye programın altı standardı karşıladığını kanıtlayan bir Kurumsal Rapor (Institutional Report-IR) hazırlaması gerekmektedir. Rapordaki iddiaları değerlendirmek için NCATE, bir saha ziyareti yapmak üzere bir İnceleme Kurulu (Board of Examiners-BOE) ekibi göndermektedir. Saha ziyaretinin ardından BOE, bulgularını özetleyen ve akreditasyon tavsiyesi veren bir ekip raporu hazırlamaktadır. Akredite edilen kurum veya program aynı zamanda eğer raporda sunulan herhangi bir bulguyla ilgili olarak endişelenirse BOE tarafından oluşturulan raporu gözden geçirebilmekte ve rapora cevap yazabilmektedir. BOE takımının başkanı, kurumun soru ve taleplerine cevap yazma sorumluluğuna sahiptir. Bütün bunlar Birim Akreditasyon Kurulunun (Unit Accreditation Board-UAB) akreditasyon kararını vermesi için bir kanıt oluşturmaktadır. Birim Akreditasyon Kurulu akreditasyonla ilgili kararlarında çeşitli seçeneklere sahiptir. Bunlar (NCATE 2010b; NCATE, 2012);

1. Belirli bir süre için akreditasyon vermek veya akreditasyonu sürdürmek
2. Bir sonraki toplantıya kadar kararın ertelenmesi
3. Akreditasyonu reddetmek ya da iptal etmek

**Tablo 2. NCATE Birim Akreditasyon Kurulu’nun Akreditasyon Kararları**

Akreditasyon Kararı	İçeriği
7 Yıllık Akreditasyon	Bütün standartlar karşılanır ve standartlarla ilgili hiçbir ciddi problem olmaz.
5 Yıllık Akreditasyon	Bütün standartlar karşılanır, standartlarla ilgili herhangi bir ciddi problem olmaz ve eyalet beş yıllık bir döngüyü devam ettirir.
Odaklanmış Bir Ziyaretle 2 Yıllık Akreditasyon	En az bir standart karşılanmadığında ve problemler karşılanmamış standartta yoğunlaştığında iki yıl içerisinde odaklanmış bir ziyaret yapılmaktadır. Eğer odaklanmış ziyaretten sonra da standardın karşılanmaması devam ederse akreditasyon iptal edilmektedir.
Tamamı Ziyaretlerden Oluşan 2 Yıllık Akreditasyon	Bir veya daha fazla standart karşılanmadığında ve standartlarla ilgili ciddi problemler var olduğunda ziyaret talep edilmektedir. Tamamı ziyaretlerden oluşan bu süreçte de standartlar karşılanmamaya devam ederse akreditasyon iptal edilmektedir.
Akreditasyonu Erteleme Kararı	Eğer Birim Akreditasyon Kurulu (UAB) takımın tavsiyelerini kabul etmeyip İnceleme Kurulu takımı, herhangi bir standardın karşılandığını tavsiye ederse Birim Akreditasyon Kurulu kararı erteleyebilmektedir. Yeni karşılanmamış standartlarla ilgili ek cevaplar, bir sonraki UAB toplantısında gözden geçirilmek üzere sunulmaktadır. Eğer standartlar ek cevaplardan sonra da karşılanmamaya devam ederse, hem odaklanmış hem de ful ziyaretlerle akreditasyona on sekiz aylık süre içerisinde karar verilmektedir.
Akreditasyonu Reddetme	Bir veya daha fazla standart karşılanmadığında ve kanıtların çoğunluğu ilk kez akreditasyon isteyen bir kurum tarafından birden fazla standartla ilgili problemler gösterirse akreditasyon reddedilmektedir.
Akreditasyonu İptal Etmek	Bir veya daha fazla standart karşılanmadığında ve kanıtların çoğunluğu, akreditasyonu sürdürmek isteyen bir kurum tarafından birçok standartla ilgili problemler gösterirse akreditasyon iptal edilmektedir.

(Kaynak: Popham, 2015, s.17)

### 2.3.2. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi TEAC (Teacher Education Accreditation Council)

1997 yılında kurulan TEAC, kendini profesyonel eğitimciler için akademik derece ve sertifika programlarını geliştirmeye yönelmiştir. TEAC, öğretmen yetiştiren kurumların (1) yeterli, özenli ve kalifiye profesyonel eğitimciler hazırladıklarına dair kanıtları ve (2) programın kalitesini izleme ve geliştirme kapasitelerini temel alan alternatif programlar dâhil olmak üzere lisans ve yüksek lisans programlarını akredite etmektedir. 2001 yılından bu yana TEAC, Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA) tarafından kabul

edilmiş ve 2003'ten beri ABD Eğitim Departmanı (USDE) tarafından tanınmıştır. TEAC, Uzman ve Profesyonel Akreditörler Derneği, Amerikan Eğitim Konseyi, Öğretmen Eğitimciler Derneği, Eyalet Kolejleri ve Üniversiteler Öğretmen Eğitim Konseyi ve Öğretmen Eğitimi ve Belgelendirme Eyalet Direktörleri Ulusal Derneği üyesidir. TEAC'ın akreditasyon süreci şu şekildedir (TEAC, 2012, s.1);

**Tablo 3. TEAC Akreditasyon Süreci**

Aşamalar	Fakültenin Yapması Gerekenler	TEAC'ın Yapması Gerekenler
1-Başvuru	-Fakülte online başvuru yapar ve üyelik ücretini öder	-TEAC personeli fakülte veya program ile iletişime geçer ve kabul veya red eder (uygunluk şartlarına göre) ve buna göre ücreti kabul veya iade eder.
2-Biçimlendirici Değerlendirme	-Araştırma özeti veya araştırma özet teklifinin (isteğe bağlı) yazılması konusunda TEAC'ın workshoplarına fakülte katılır. -Fakülte kontrol listesi ile özet taslağını sunar.	-TEAC personeli taslak özeti veya kapsam bölümlerini açıklık ve denetlenebilirlik bakımından gözden geçirir ve gerektiğinde revizyon için geri gönderir. Eğer uygunsuzsa TEAC teknik konular, talepler ve gerekçeler üzerine dış değerlendirme ister
3-Araştırma Özeti veya Araştırma Özet Teklifi	-Fakülte TEAC personelinin ve eleştirmenlerinin yorumlarını cevaplar ve kontrol listesi ile final özetini sunar.	-TEAC, özet denetimi ilan eder ve özeti son halini sunması için fakülte veya programa talimat verir -TEAC denetim için özeti kabul eder ve denetim ekibinin talimatları için baş denetçiye sunar.
4-Değerlendirme İçin Çağrı	-Program veya fakülte "değerlendirme için çağrı" mektubunu tüm uzman taraflara dağıtır.	-TEAC web sayfasında bulunan "değerlendirme için çağrı" bölümüne yerleştirir
5-Anketler	-Anketler fakülte, öğrenci ve öğretim üyelerinin e-mail adreslerine gönderilir.	-TEAC bu anketler aracılığıyla anketleri cevaplayan fakülte, öğrenci ve öğretim üyeleri ile ilgili araştırmalar yapar.
6-Denetim	-Fakülte talep edildiği gibi denetime ilişkin verileri sunar. -Fakülte ihtiyaç duyulan ve sorulan herhangi bir soru ile ilgili açıklamaları yapar. -Fakülte denetleme boyunca (2-4 gün) denetleyicileri kabul ve misafir eder. -Fakülte denetim raporuna yanıt verir.	-TEAC denetimleri planlar ve denetim için kılavuz gönderir. -Denetçiler denetlenen verileri doğrular ve denetime yönelik soruları formüle ederler. -Denetçiler yerleşke ziyaretini tamamlarlar. -Denetçiler denetim raporu hazırlar ve fakülteye gönderirler. -TEAC, fakültenin denetim raporu ile ilgili eleştirilerini ve sorularını yanıtlar. -Denetçiler final denetim raporunu hazırlarlar ve fakülteye gönderirler, ayrıca bir kopyasını resmi temsilcilere gönderirler.
7-Durum Analizi	-Fakülte, durum analizinin doğruluğunu yanıtlar (isteğe bağlı)	-TEAC, özet ve denetim raporunu gönderir ve fakülte panel üyelerinin sorularını cevaplar. -TEAC, durum analizini tamamlar ve program-panel üyelerine gönderir.
8-Akreditasyon Paneli	-Program temsilcileri toplantıya katılır (isteğe bağlı) -Fakülte cevap verir (2 hafta içinde)	-Akreditasyon önerisi yapmak için Panel toplanır -TEAC, fakülte için akreditasyon panel raporu gönderir. -TEAC personeli fakültenin ihtiyaç duyduğu sorulara cevap verir -E-posta ve web sitesi aracılığıyla "değerlendirme için çağrı" duyurusu yapılır
9-Akreditasyon Komitesi		-TEAC, özeti, eleştiricilerin yorumlarını (varsa), denetim raporunu, durum analizini, akreditasyon paneli raporunu karar için Akreditasyon Komitesine gönderir. -Akreditasyon Komitesi akreditasyon paneli tavsiyelerini kabul eder veya revize etmek için toplanır. -TEAC, Akreditasyon Komitesi'nin kararını fakülte veya programa gönderir.
10-Kabul veya İtiraz	-Fakülte, TEAC'ın bu uygulamalarını kabul veya itiraz eder (30 gün içinde)	-Eğer karar akredite edilirse ve program, fakülte kararı kabul ederse, TEAC kararı açıklar ve yıllık raporu düzenler. -Kararın akredite edilmemesi ve programın temyiz edilmesi durumunda TEAC itiraz sürecini başlatır.
11-Yıllık Rapor	-Fakülte yıllık raporu ve ücretleri TEAC'a sunar.	-TEAC, programın gerektirdiği duruma göre her yıl yıllık raporları inceler ve gözden geçirir.

(Kaynak: TEAC, 2012, s.1)

Amerika'nın Washington eyaletinde bulunan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Teacher Education Accreditation Council-TEAC) tarafından belirlenen akreditasyon çerçevesi ve akreditasyonda kullanılan ilke ve prensipler ise şu şekildedir (TEAC, 2018a);

**Tablo 4. TEAC Akreditasyon Çerçevesi ve Akreditasyonda Kullanılan İlke ve Prensipler**

1) PROGRAMIN-ADAYIN AKREDİTASYON DURUMU İÇİN UYGUNLUĞU
1.1.Bölgesel akreditasyon kurumlarından biri veya eşdeğeri tarafından kurumsal akreditasyon
1.2. Mezunlar için profesyonel lisans elde etme imkânı
1.3. TEAC'ın standartlarına uyma taahhüdü

- 1.4. Programın akreditasyon durumu ile ilgili herhangi bir eylemin açıklanması  
1.5. TEAC'le işbirliği yapma ve gerekli bilgileri TEAC'e sunma isteği
- 
- 2) KALİTE PRENSİPLERİ 1: ADAY ÖĞRENMELEİNİN KANITLARI
- 2.1. Adayların konu ile ilgili bilgilerinin kanıtları  
2.2. Adayların pedagojik bilgilerinin kanıtları  
2.3. Adayların özenli ve etkili öğretim becerileri kanıtları  
2.4. Kesişen liberal eğitim temalarının kanıtları  
2.4.1. Öğrenmeyi öğrenme  
2.4.2. Çok kültürlü bakış açısı ve doğruluk  
2.4.3. Teknoloji  
2.5. Değerlendirmelerin geçerli yorumlarının kanıtları
- 
- 3) KALİTE PRENSİPLERİ 2: FAKÜLTE ÖĞRENME VE ARAŞTIRMA KANITLARI
- 3.1. Değerlendirmeler için gerekçe  
3.2. Program kanıtları ve kanıta dayalı planlama  
3.3. Etkili kalite kontrol sistemi  
3.3.1. Müfredatın profesyonel lisans gerekliliklerini karşılama  
3.3.2. Fakültenin TEAC'ın amaç-programlarına ve çalışma alanının doğru ve dengeli anlayışına sahip olması  
3.3.3. Giriş politikalarının, yüksek talep alanlarındaki hizmetleri, çeşitliliği ve öğrenmede aday başarısı için katkıda bulunan öğrenci hizmetlerini teşvik etmesi  
3.3.4. Programın kalite kontrol sistemi tarafından izlenmesi ve geliştirilmesi
- 
- 4) KALİTE PRENSİPLERİ 3: KURUMSAL BAĞLILIĞIN VE PROGRAM KALİTESİNE YÖNELİK KAPASİTE KANITLARI
- 4.1. Taahhüt-Bağlılık  
4.1.1. Müfredatın kurumsal standartları ve derece gereksinimlerini karşılması  
4.1.2. Fakülte yeterliliklerinin, bir bütün olarak kurumun istatistiklerine eşit veya daha fazla olması  
4.1.3. Tesislerin tüm kurumsal kaynaklarla orantılı olması  
4.1.4. Mali ve yönetsel kaynakların, kalite prensipleri 1'in gerektirdiği ve kurumla uyumlu şekilde aday öğrenmelerini arttırmak için yeterli olması  
4.1.5. Bir bütün olarak enstitü tarafından sağlanan destek hizmetlerinin düzeyinin eşit olması  
4.1.6. Aday şikâyetlerinin oransal olarak enstitüdeki diğer programlardan gelen şikâyetlerden daha önemli ve büyük olmaması.  
4.2. Kapasite-Yeterlilik  
4.2.1. Müfredatın uygun bir kredi sayısı sunması ve kalite prensipleri 1'in içeriği için uygun kredi saatlerini gerektirmesi.  
4.2.2. Fakültenin öğretim ödevleri açısından kalifiye olması.  
4.2.3. Tesislerin, kalite prensipleri 1'de belirtildiği gibi aday öğrenmelerindeki başarıyı arttırmak için yeterli ve uygun olması.  
4.2.4. Finansal ve yönetsel olarak kurumun sağlam olması ve fakülte gelişimi için uygun bir düzeyde kurumsal kaynak bulunması  
4.2.5. Programın başarılı olarak tamamlanması için aday destek hizmetlerinin yeterli olması  
4.2.6. Federal gereklilikleri karşılamak ve program kalitesi için politika ve pratiklerin yeterli olması.
- 

(Kaynak: TEAC, 2018a)

Akredite olmak isteyen kurumun ve programın başvurusu doğrultusunda TEAC'ın başlattığı ve yürüttüğü değerlendirme sürecinde ve sonucunda akreditasyon komitesinin aldığı kararlar ise şunlardan oluşmaktadır (Popham, 2015, s.24);

**Tablo 5. TEAC Akreditasyon Komitesi Kararları**

Akreditasyon Kararı	İçerik
7 Yıl İçin Akreditasyon	TEAC'ın kalite prensiplerinin üçünün tamamı karşılandığında verilmektedir. Komite, akreditasyon panelinin tavsiyesine aykırı bir kanıt bulmadığında akreditasyon panelinin tavsiyesi üzerine 7 yıl için programı akredite etmektedir.
5 Yıllık İlk Akreditasyon	Kalite Prensipleri 1'i destekleyen verilere henüz sahip olmayan fakat kalite prensipleri 2 ve 3'ü karşılayan ve bir sonraki denetim ziyaretinde kalite prensibi 1'i karşılamak için sağlam bir plan sunan ilk kez akreditasyon isteyen programlar için verilmektedir.
Akreditasyon veya 2 Yıllık İlk Akreditasyon	TEAC Kalite prensiplerinin üçünden biri standartların altında kalırsa veya bunlar karşılanmazsa verilmektedir. Komite, herhangi bir tek unsurun (Kalite prensipleri 1-3) standartların altında kaldığına dair kanıt bulursa programı akreditasyon veya 2 yıllık akreditasyon ile ödüllendirmektedir.
Akreditasyonu Reddetme	TEAC'ın kalite prensiplerinin iki ve daha fazlası standartların altında kaldığında veya karşılanmadığında verilmektedir. Komite, eğer programın iddialarını destekleyen yeterli kanıt bulamazsa panelin tavsiyesi üzerine akreditasyonu reddedebilmektedir. Yine panel, herhangi iki unsurun standardın üstünde olduğunu sanıp aslında standardın altında kaldığını gösteren kesin kanıtlar bulabilirse programın akreditasyonu reddedebilmektedir.

(Kaynak: Popham, 2015, s.24)

### 2.3.3. Eğitimi Hazırlama (Yetiştirme) Akreditasyon Konseyi (Council For The Accreditation Of Educator Preparation-CAEP)

CAEP, 1954 yılında kurulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE) ve 1997 yılında kurulmuş olan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC) gibi sektörün önceki akreditasyon kuruluşlarının kurumsal bilgi birikimine dayanmaktadır. CAEP'in misyonu, kaliteyi sağlayan ve sürekli gelişmeyi destekleyen kanıta dayalı akreditasyon aracılığıyla öğretmen yetiştirmede mükemmelliği sağlamaktır. 2013 yılında başlatılan CAEP, akreditasyon sistemine katılan 900'den fazla öğretmen yetiştirme kurumu ile (fakülteler, programlar ve üniversiteler) çalışmaktadır. CAEP, daha önce akredite olan veya şu anda NCATE ve TEAC'ten akreditasyon talep eden tüm sağlayıcılara hizmet vermektedir. Aynı zamanda CAEP, daha önce NCATE veya TEAC tarafından akredite edilmemiş sağlayıcılara da hizmet vermektedir. CAEP'in çalışma kapsamını, sertifikasyon/lisans, bakalorya, yüksek lisans, post-bakalorya ve doktora seviyelerinde ABD ve uluslararası öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyonu oluşturmaktadır (CAEP, 2016, s.5).

Akredite olmak için başvuran öğretmen eğitimi programları ve fakülteler, CAEP ve ABD Eğitim Departmanının ihtiyaç duyduğu bilgileri toplayan başvuru formlarını doldurduktan sonra akreditasyon sürecini hemen başlatmaya veya dönüşümlü olarak beş yıllık bir süre için gözden geçirmeye hazır olduklarını taahhüt etmektedirler. CAEP'den ilk kez akreditasyon isteyen sağlayıcılar, CAEP web sitesinde bulunan Faz I ve Faz II uygulamasını tamamlamak zorundadırlar (CAEP, 2016, s.7).

**Tablo 6. CAEP Akreditasyon Süreci**

1-Seçimlik İlk Dokümanal Değerlendirme	CAEP akreditasyonunu yürüten sağlayıcılar, onların programlarının CAEP standartlarını (klinik gözlem araçları, amaca yönelik değerlendirmeler, işveren anketleri, eğitimi adaylarının çıkış anketleri ve diğer kaynaklar gibi) karşılaması durumunda kullanmayı planladıkları EPP (öğretmen yetiştirme sağlayıcıları) tarafından oluşturulan değerlendirmeleri sunarlar.
2- Program ve Resmi Gözden Geçirme Süreci	CAEP akreditasyonu isteyen tüm hizmet sağlayıcılar, çeşitli uzmanlık alanlarında ve okul liderleri, okul psikologları, okuma uzmanları, kütüphaneciler ve diğer okul profesyonelleri gibi gelişmiş programların içeriğinin ve yeterliliğinin incelenmesi için program (özel lisans alanı) gözden geçirmesini tamamlamalıdır. CAEP, ortaklık anlaşmasının bir parçası olarak sağlayıcılara sunulan program gözden geçirme seçeneklerini belirler.
3-Yıllık Raporlama	Her yıl sağlayıcılar, aynı zamanda sekiz yıllık ölçümler için ortak veriler toplayan yıllık raporlar sunmaktadır. Bu ölçümler, öğrenci öğrenmesi, öğretmen etkililiği, işveren ve mezun memnuniyeti ve mezuniyet, lisans, istihdam ve öğrenci kredisi temerrüt oranları gibi spesifik sonuçlar ve tüketici bilgileri üzerindeki etkiyi göstermektedir. Bu veriler, CAEP'in akreditasyon ziyaretleri arasında CAEP 2013 standartlarını karşılamaya devam etme derecesi hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda tüketicilerin yararı için önemli bilgiler sağlamaktadır. Sağlayıcılar ayrıca bu bilgileri, eğilimleri analiz etmek, sürekli iyileştirme çabalarını düzenlemek ve kendi çalışma raporlarında belgelemek için kullanabilmektedirler.
4-Biçimlendirici (Gelişimsel) İnceleme ve Alan Ziyaretleri	Sağlayıcılar kendi çalışma raporunu sunduktan sonra biçimlendirici gözden geçirme gerçekleştirmektedir. SI ve TI yollarını seçen EPP'ler (eğitimi hazırlama sağlayıcıları) için CAEP, biçimlendirici bir inceleme yapmak üzere bir ziyaretçi ekibi atamaktadır. Ekip, sağlayıcıların standartları karşılama durumunu ve saha ziyaretinin odağını belirlemek için elde ettikleri kanıtların kalitesini ve derinliğini araştırmaktadır. IB yolunu seçen sağlayıcılar için CAEP, alan ziyaretlerinin odağını belirlemek ve bir alan ziyareti için EPP'nin hazır olup olmadığına karar vermek için biçimlendirici bir gözden geçirme yürütmektedir. Biçimlendirici gözden geçirmeden sonra, ekip daha sonra kanıtları incelemek, verileri doğrulamak ve pedagojik eserleri (ör. ders planları, öğrenci çalışma örnekleri, videolar) incelemek için iki ila üç günlük bir alan ziyareti gerçekleştirmektedir. Ziyaret sırasında ekip ayrıca kurum liderleri, mentör öğretmenler, adaylar, öğrenciler, P-12 yöneticileri ve diğer ilgili paydaşlarla da görüşmektedir. Görüşmeler, akreditasyon sürecinin kritik bir parçasıdır ve ziyaretçi ekibinin her bir standart için kanıtların yeterliliğini araştırması, değerlendirmesi, yorumlaması ve nihai olarak belirlemesi için yardımcı olmaktadır. Alan ziyareti sonucunda, ziyaretçi ekibi, sağlayıcıya kanıtın doğruluğu ve kalitesi, doğrulanmış ve doğrulanmayan, metodolojiler, sağlayıcıda bulunan güçlü ve eksiklikler hakkındaki incelemelerini özetleyen ilk sözlü raporu vermektedir. Ziyaretçi ekip üyeleri, standartların karşılanıp karşılanmadığını belirlememektedirler.

## 5- Kararlar ve Geri Bildirim

Ziyaretçi ekibi, her standardı destekleyen kanıtların kapsamını belirlemektedir. Ziyaretçi ekibi, standardın karşılanıp karşılanmadığı sonucuna karar verememektedir. Ekip, her bir standart için kanıtların yeterliliği, kalitesi ve kanıtların bir özet değerlendirmesini içeren yazılı bir rapor sunmakta ve iyileştirme ve /veya ilerlemeler için alanlar belirlemektedir. CAEP Akreditasyon Konseyi, alan ziyaretinin sonuçlarını değerlendirmek ve belirli bir akreditasyon statüsü için bir öneri sunmak üzere ilk gözden geçirme panellerini hazırlamaktadır. İlk gözden geçirme paneli, diğer ilk gözden geçirme panellerindeki üyelerden oluşan “Ortak Değerlendirme Paneli” ile toplanmaktadır, daha sonra, aşamalar boyunca kullanılan kanıtların kalitesinde tutarlılık sağlamak için veriler kontrol edilmektedir. Ortak Değerlendirme Paneli, tavsiyeyi kabul eden veya değiştiren ve resmi akreditasyon kararını veren Akreditasyon Konseyine giden bir öneride bulunmaktadır. CAEP daha sonra programa veya sağlayıcılara kararı yazılı olarak bildirmektedir. Sağlayıcı, sadece akreditasyon statüsünün reddi veya iptali olan “Karşıt Eylem”e başvurabilmektedir. İyileştirme alanlarının, şartlarının veya denetimli akreditasyon durumunun verilmesi temyiz edilememektedir.

(Kaynak: CAEP, 2016, s.8-9).

Amerika’da Washington’da bulunan Eğitimci Yetiştirme Akreditasyon Konseyi (CAEP) tarafından belirlenen temel standartlar ise şu şekildedir (CAEP, 2016, s.14-24):

**Tablo 7. CAEP Standartları**

*Standard 1. İçerik ve Pedagoji Bilgisi:* Sağlayıcılar (fakülte veya kolejler), adayların kendi disiplinlerinin kritik kavramlarını ve prensiplerini iyi bir şekilde kavramalarını garanti eder. Tüm öğrenciler, kolej ve kariyer standartlarına erişme yolunda öğrenmelerini ilerletmek için disipline özgü uygulamaları esnek bir şekilde kullanabilirler.

*Standard 2.Klinik Ortaklıklar ve Uygulama:* Sağlayıcılar, etkili ortaklıklar ve yüksek kaliteli klinik uygulamaların yetiştirmenin merkezinde olmasını sağlar; böylece tüm adaylar, tüm P-12 öğrencilerinin öğrenme ve gelişimine olumlu etkilerini göstermek için gerekli bilgi, beceri ve mesleki eğilimleri geliştirir.

*Standard 3. Aday Kalitesi, Programa Kabul ve Seçme:* Sağlayıcılar için adayların kalitesi, fakülteye veya programa kabul, giriş, derslerin ilerleyişi ve klinik deneyimlerden etkili öğretmeye hazır oldukları ve sertifika için tavsiye edildikleri zamana kadar sürekli olarak onların sorumluluklarının amaçsal bir parçasıdır

*Standard 4. Sağlayıcılar, programı tamamlayanların P-12 öğrenci öğrenme ve gelişimi, sınıf öğretimi, okullar ve tamamlayanların uygun ve etkili hazırlanmalarıyla ilgili memnuniyeti üzerindeki etkisini gösterir.*

*Standard 5.Sağlayıcılar, adayların P12 öğrenci öğrenimi ve gelişimi üzerindeki olumlu etkisinin kanıtları da dâhil olmak üzere, çok sayıda ölçümden elde edilen geçerli verilerden oluşan bir kalite güvence sistemini sürdürürler. Sağlayıcılar, kanıt temelli ve sürekli olan iyileşmeyi destekler ve programı tamamlayanlar üzerindeki etkisini değerlendirirler. Aynı zamanda sağlayıcılar, öncelikleri belirlemek, program öğelerini ve kapasitesini geliştirmek ve programı tamamlayanların P-12 öğrenci öğrenimi ve gelişimi üzerindeki etkisini iyileştirmek için araştırma ve veri toplama sonuçlarını kullanırlar.*

(Kaynak: CAEP, 2016, s.14).

CAEP tarafından ileri düzeyde akreditasyon da sağlanmaktadır ve bunun için standartlar belirlemişlerdir. Bu ileri düzeydeki programlar, lisansüstü ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programları olarak tanımlanmaktadır. İleri düzey programlar, temel hazırlık programlarını tamamlamış P-12 öğretmenlerini geliştirmek için tasarlanmıştır. İleri düzeydeki akreditasyon için CAEP standartları ve onların bileşenleri iki ilkedен ilham almaktadır. Bunlar (NCATE, 2018);

1. Sağlayıcı, mezunlarının yetkin ve özenli eğitimciler olduğuna dair sağlam kanıtlar sunmalıdır.
2. Sağlayıcı, kanıt kültürü yaratmak için kapasiteye sahip olduğunu ve sundukları profesyonel programların kalitesini iyileştirmek ve sürdürmek için onu kullandığına dair sağlam kanıtlara sahip olmalıdır.

Bu ilkeler, kaliteyi kurumsal performans açısından tanımlamakta ve akreditasyon gözden geçirmeleri ve kararları için temel oluşturmaktadır. İleri düzeydeki eğitimci hazırlama (öğretmen yetiştirme) programları için CAEP standartları başlangıç düzeyindeki CAEP standartları ile paralellik gösterse bile kanıt gerekliliklerinde belirgin farklılıklar barındırmaktadır. Bu anlamda ileri düzey öğretmen yetiştirme programları akredite edilirken (NCATE, 2018);

1. *Standard 1* ileri düzey çalışmaya özgü aday çıktıklarına odaklanmaktadır.
2. *Standard 2* ileri düzeyde özgünlüğü ve çeşitliliği kapsayan klinik deneyimlere özgü esnekliğe izin vermektedir

3. *Standart 3* ileri düzeyde performans için yeterliliğini kanıtlayan kalifiye adayların kabulünü vurgulamaktadır.
4. *Standart 4* programı tamamlayanların ve onların memnuniyeti üzerine odaklanmaktadır.
5. *Standart 5* ise sürekli iyileştirmeye özel kalite güvence sistemleri hakkında kanıt talep etmektedir.

**Tablo 8. İleri Düzey Eğitimci Hazırlama (Yetiştirme) Programları CAEP Standartları**

*Standart A. 1. İçerik ve Pedagoji Bilgisi:* Sağlayıcılar, adayların tüm P-12 öğrencilerinin üniversiteye ulaşma yolunda öğrenmelerini ilerletmek için profesyonel uzmanlık uygulamalarını esnek bir şekilde kullanabilmelerini sağlamayı ve profesyonel uzmanlık için adaylarda, hazırladıkları alanların ilkeleri ve kritik konseptlerinin derin anlamalarını geliştirmeyi sağlar

*Standart A.2. Klinik Ortaklıklar ve Uygulama:* Sağlayıcı, etkili ortaklıklar ve yüksek kaliteli klinik uygulamaların hazırlanmasını sağlar, böylece adaylar mesleki uzmanlık alanlarına uygun bilgi, beceri ve mesleki eğilimleri geliştirirler.

*Standart A.3. Aday Kalitesi ve Seçimi:* Sağlayıcı, ileri düzey program adaylarının kalitesini sürdürdüğünü ve bu durumun sorumluluklarının amaçsal bir parçası olduğunu, böylece programı tamamlayanların, etkili bir şekilde performans göstermek için hazır olduklarını ve sertifikasyon için önerilebileceklerini gösterir.

*Standart A.4. Program Etikisi:* Sağlayıcı, ileri düzey hazırlama programları tamamlayıcılarının mutluluğunu ve işverenlerin memnuniyetini belgeler.

*Standart A. 5. Sağlayıcı Kalite Güvencesi ve Sürekli İyileştirme:* Sağlayıcı, adayların ve tamamlayıcıların P-12 öğrenci öğrenimi ve gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin kanıtı dâhil olmak üzere, çok sayıda ölçümden elde edilen geçerli verilerden oluşan bir kalite güvence sistemini sürdürür. Sağlayıcı, sürekli ve kanıt temelli olan iyileştirmeyi destekler ve tamamlayanların etkililiğini değerlendirir. Sağlayıcı, öncelikleri belirlemek, program öğelerini ve kapasitesini geliştirmek ve tamamlayanların P-12 öğrenci öğrenimi ve gelişimi üzerindeki etkisini iyileştirmek, yenilikleri test etmek için sorgulama ve veri toplama sonuçlarını kullanır.

(Kaynak: CAEP, 2018)

### 2.3.4. Avustralya'da Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

Avustralya'da Öğretmen Kalitesinin İyileştirilmesi Ulusal Ortaklığı (National Partnership Improving Teacher Quality) ve Genç Avustralyalılar İçin Eğitim Amaçları Üzerine Melbourne Deklarasyonu'nda (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians) belirtildiği gibi öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi, Avustralya'nın öğrenci başarısını geliştirme ve dünya çapında bir eğitim sistemine sahip olmasını sağlama çabalarının bir parçası olarak önemli bir reform şeklinde değerlendirilmektedir. Öğretmenler için Avustralya Mesleki Standartları, öğretmenlerin bilmesi ve yapabilmesi gerekenleri belirten yedi standarttan oluşmaktadır. Bu standartlar birbirine bağlı, bağımsız standartlardır. Standartlar, öğretme davranışının üç alanına ayrılmıştır, bunlar; (1) profesyonel bilgi, (2) mesleki uygulama ve (3) profesyonel katılımdan oluşmaktadır. Bu alanlar içerisinde ise toplam yedi standart belirlenmiştir. Bunlar daha sonra dört profesyonel kariyer aşamasında (mezun, yeterli, yüksek başarılı ve lider) standart tanımlayıcılara ayrılmaktadır (NESA, 2014, s.2-4).

**Tablo 9. Avustralya'da Öğretmenler İçin Belirlenen Mesleki Standartlar**

Öğretim Alanı	Standartlar
Profesyonel Bilgi	1-Öğrencileri ve onların nasıl öğrendiklerini bilme 2-İçerik ve onu nasıl öğreteceğini bilme
Mesleki Uygulama	3-Etkili öğretme ve öğrenmeyi uygulama ve planlama 4-Güvenli öğrenme çevreleri oluşturma ve koruma 5-Öğrenci öğrenmeleri üzerine rapor hazırlama ve geri dönüt sağlama, değerlendirme
Profesyonel Katılım	6-Profesyonel öğrenmeye katılım 7-Meslektaşlar, aile ve toplumla profesyonel katılım

(Kaynak: NESA, 2014, s.2-4)

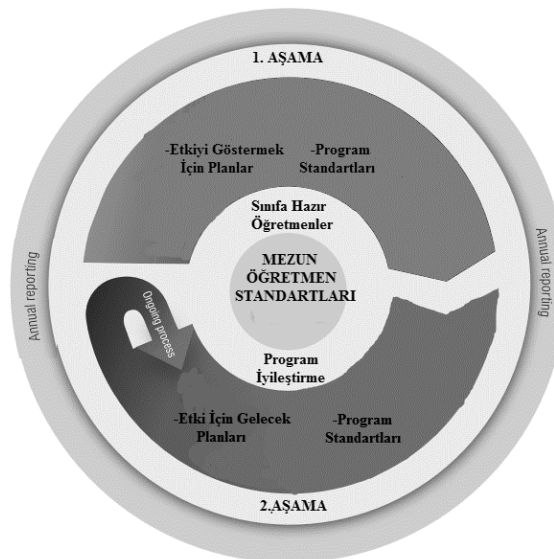
Avustralya Hükümeti tarafından sağlanan finansman ile eğitim ve okul liderliği mesleğinde mükemmelliği arttırmak ve federal, eyalet ve bölge hükümetleri için ulusal liderlik sağlamak için Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (Australian Institute for Teaching and School Leadership -AITSL) kurulmuş ve bu kurum tarafından öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu sağlanmaya başlanmıştır. AITSL tarafından belirlenen standartlar ve prosedürler, bir başlangıç öğretmen eğitim programının ulusal olarak akredite olmak için yerine getirmesi gereken şartları ortaya koymaktadır. Bu standartlar, tüm öğretmen adayı mezunlarının Avustralya öğretmenleri için belirlenen mesleki standartları karşılamaları için tasarlanmıştır (AITSL, 2018, s.2-3). AITSL'nin öğretmen eğitimi açısından belirlediği ulusal akreditasyon ilkeleri şunlardır:

**Tablo 10. AITSL Öğretmenlik Eğitimi Ulusal Akreditasyon İlkeleri**

Akreditasyon İlkesi	İçeriği
Etki	Akreditasyon süreci, programın etkisi hakkında kanıtlara dayanır. Etki kanıtı hem hizmet öncesi öğretmen performansından hem de mezun çıktılardan alınmaktadır.
Kanıt Temelli	Öğretmenlik eğitiminin tüm unsurları, programların tasarlanması ve sunulmasından, programlar içindeki öğretim uygulamalarına kadar desteklenmelidir. Kanıtlar, akreditasyon tavsiyeleri yapan paneller üzerine temellendirilmiştir.
Titizlik	Akreditasyon sürecinin tüm unsurlarına karşı durmaksızın odaklanmak, programların ve onların mezunlarının kalitesinin yanı sıra, sağlık ve ulusal tutarlı kararların alınmasında hayati öneme sahiptir.
Sürekli İyileştirme	Akreditasyon, öğretmenlik eğitiminin kalitesinin artmasına ve dolayısıyla Avustralya'da öğretme ve öğrenmeye katkıda bulunmaktadır. Sürekli devam eden gözden geçirme ve yeniden akreditasyon döngüsü, mezun öğretmen kalitesinin güvence altına alınmasını ve mesleğe kamu güveninin oluşmasını sağlamaktadır.
Esneklik, Çeşitlilik ve İnovasyon	Akreditasyon, program pozitif bir etki gösterebildiği sürece, öğrencilerin ve mesleğin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için programların sunumunda sağlayıcıların yenilikçi olma kapasitesini teşvik etmektedir.
Ortaklıklar	Ulusal akreditasyon, öğretmen eğitim sağlayıcıları, eğitim ortamları, öğretmenler, işverenler ve otoriteler arasındaki ortak sorumlulukları, yükümlülükleri içeren ortaklıklar, öğretmenlik eğitimini geliştirmek için ortak bir bağlılık ve öğrencilerin öğrenmesini, mezun sonuçlarını olumlu yönde etkilemeye yönelik ortaklıklar etrafında inşa edilmiştir.
Şeffaflık	Akreditasyon süreci, aday seçiminden program çıktılarına kadar öğretmenlik eğitiminin tüm unsurları için şeffaflık gerektirmektedir.
Araştırma	Akreditasyon, öğretmen eğitim programlarının sağlayıcılar tarafından sürekli geliştirilmesini sağlamakta ve program tasarımından sunumuna kadar güçlü bir araştırma temeline dayanmaktadır.

(Kaynak: AITSL, 2018, s.2-3).

Avustralya ulusal akreditasyon sistemi, program geliştirme, program sunumu, program çıktıları ve iyileştirme üzerine odaklanmaktadır. Akreditasyon sistemi, akreditasyon dönemi boyunca ve sonunda sürekli iyileştirmenin ve etkinin gösterilmesine önem vermektedir. Akreditasyon sistemi, iki akreditasyon aşaması ve yıllık raporlamayı içermektedir. Program standartları hem birinci hem de ikinci akreditasyon aşamasında uygulanmaktadır. Ancak ikinci aşama genellikle sürekli iyileştirme ve çıktıların kanıtları üzerine odaklanmayı içermektedir (AITSL, 2018, s.4).



**Şekil 2. Akreditasyon Süreci (Kaynak: AITSL, 2018, s.6)**

Avustralya'da öğretmenlik eğitimi akreditasyon sürecinde değerlendirmeye alınan ve ölçüt nitelikler taşıyan ulusal program standartlarına ait örnekler ise şu şekildedir;

**Tablo 11. Avustralya Öğretmenlik Eğitimi Ulusal Standartlarına Ait Örnekler**

*Standart 1. Program Çıktıları*

- 1.1. Program tasarımı ve değerlendirme süreçleri, her mezun öğretmen standardının düşünülmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini belirler ve aday öğretmenlerin mezuniyet öncesi mezun öğretmen standartlarının hepsine karşı başarılı performans göstermesini gerektirir.
- 1.2. Program tasarımı ve değerlendirme süreci, aday öğretmenlerin, mezun olmadan önce son yıl öğretmen performans değerlendirmesini başarılı bir şekilde tamamlamış olmasını gerektirir.

*Standart 2. Program Gelişimi, Tasarımı ve Sunumu*

- 2.1. Program gelişimi, tasarımı ve sunumu dayanır;
  - a. Programın, öğrencinin öğrenmesine olumlu etkisi de dâhil olmak üzere, mezun öğretmen standartlarını karşılayan etkili öğretmenlerin nasıl geliştireceğine dair yetkili ve kanıt temelli anlayışa dayalı, belgelendirilmiş tutarlı bir gerekçeye,
- 2.2. Program gelişimi, tasarımı ve sunumu hesaba katar;
  - a. Eğitim uzmanlıkları için işgücü talepleri de dahil olmak üzere eğitimde çağdaş ve ortaya çıkan gelişmeler, müfredat gereksinimleri, toplum beklentileri ve yerel, işveren ve ulusal sistem ihtiyaçlarını,
- 2.3. Program ve onun öğretim ve değerlendirme stratejileri için kaynak kullanımı, programın mantığı ve beklenen sonuçlarla uyumludur ve;
  - a. Öğretmen adaylarını, çağdaş okul ortamları ve erken çocukluk eğitimi ortamları için ilgili durumlara hazırlar.

*Standart 3. Programa Giriş*

- 3.1. Sağlayıcılar, programa giriş için kendilerinin mantıksal yaklaşımlarını, kullanılan seçim mekanizmalarını, uygulanan giriş eşik skorlarını ve kullanılan herhangi bir muafiyeti yayınlar ve açıklar.
- 3.2. Öğrenci verileri de dâhil olmak üzere öğretmen eğitim programlarına giriş için adaletli ve şeffaf bir seçim sürecini sağlamak için gerekli bütün bilgiler, kamuya açıktır.

*Standart 4. Program Yapısı ve İçeriği*

- 4.1. Programlar, eğitimde en az iki yıllık tam zamanlı eşdeğer mesleki çalışmalar içermekte ve bir yüksek lisans programı, yükseköğretim yeterliliklerine öncülük eden dört yıl ve daha uzun süreli tam zamanlı eşdeğer programlar alınması şeklinde yapılandırılır.
- 4.2. Öğretmen eğitim programları, okul müfredatı ve seçtikleri disiplin alanları için hizmet öncesi öğretmenleri hazırlar.

*Standart 5. Profesyonel Deneyim*

- 5.1. Resmi ortaklıklar, programların sunumunu kolaylaştırmak, özellikle de hizmet öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimini sağlamak için okullar, sistemler ve sağlayıcılar tarafından yazılı olarak kabul edilir, geliştirilir ve kullanılır. Resmi ortaklıklar, bütün mesleki deneyim okulları için mevcuttur ve düzenlemelerin gün ve gün yönetimi, hem taraflar hem de iletişim sorumluları için belirlenmiş roller, planlanmış deneyimler ve yerleştirmelerin bileşenleri açıkça belirtilir.
- 5.2. Programların mesleki deneyim bileşenleri, sınıf ortamı ile ilişkilidir ve
  - a. lisans'ta ve çift derece öğretmen eğitim programlarında 80 günden daha, yüksek lisans giriş programlarında ise 60 günden daha az değildir.
  - b. çoğunlukla Avustralya'da ve çoğunlukla tanınmış bir okul ortamında bulunan sağlam ve sürekli bir süreçte yürütülen denetimli ve değerlendirilmiş öğretim uygulamalarından oluşur.
  - c. uygulanabilir olduğu kadar çeşitlidir.
  - d. Öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir zamanda bir programda, bir okulda veya sahada gözlem ve katılım göstermeleri için fırsatlar sağlar.

*Standart 6. Program Değerlendirmesi, Raporlama ve İyileştirme*

- 6.1. Sağlayıcılar, yerel ve ulusal öğretmen işgücü destek raporları, program ve sağlayıcı kıyaslamaları ve Avustralya'daki öğretmen eğitiminin kalitesi için ilişkili kanıtların kümülatif veri tabanını oluşturmak için ulusal ve yargısal veri toplamalarına katılım da dahil olmak üzere programın periyodik resmi değerlendirmesi ve program iyileştirmeleri hakkında bilgi vermek için, verilerin devamlı olarak toplanması, analizi ve değerlendirilmesi için gerekli süreçlere sahiptir.
- 6.2. Her bir akreditasyon döneminin başlangıcında, hizmet sağlayıcılar, program etkileri de dâhil olmak üzere mezun çıktılarını ve aday öğretmen performansı ile ilişkili program çıktılarını göstermek için bir plan geliştirir ve daha sonra uygular. Plan, standart 6.3'ün gerektirdiği zorunlu kanıtlar da dâhil olmak üzere sağlayıcıların, programın sunumunu değerlendirmek ile ilişkili kanıtları nasıl seçeceklerini, kullanacaklarını ve analiz edeceklerini belirleyecektir.

(Kaynak: AITSL, 2018).



### 2.3.5. Amerika ve Avustralya Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırılması

Öğretmen eğitiminin akreditasyon süreçlerinde özellikle Amerika ve Avustralya'nın ön plana çıktığı görülmekte olup bu iki ülke, akreditasyon süreçleri ve standartları bağlamında sistemsel bütünlüğe ve tarihsel geçmişe sahiptir. Bu anlamda öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili akreditasyon süreçlerinin daha net görülebilmesi açısından Sywelem (2014: s. 4-6), Amerika ve Avustralya öğretmen eğitimi (yetiştirilmesi) akreditasyon süreçlerini şu şekilde karşılaştırmıştır;

**Tablo 12. Amerika ve Avustralya Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırılması**

	Amerika	Avustralya
<b>Tarih</b>	İlk olarak kökleri 19. yüzyıla kadar giden Amerika Öğretmen Eğitimi Kolejler Birliği (American Association of Colleges for Teacher Education-AACTE), öğretmen eğitimi için akreditasyon kurumu olarak görev yapmıştır. Daha sonra 1954 yılında kurulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE) ve 1997 yılında kurulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Teacher Education Accreditation Council-TEAC), öğretmen eğitimi akreditasyonundan sorumlu olmaya başlamıştır. 1 Temmuz 2013'te ise NCATE ve TEAC, Eğitimci Hazırlama Akreditasyon Konseyi'ni (Council for the Accreditation of Educator Preparation-CAEP) oluşturmak üzere konsolide edilmiştir.	Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (Australian Institute for Teaching and School Leadership-AITSL) Ocak 2010'da kurulmuştur ve Avustralya Hükümeti tarafından finanse edilmektedir. AITSL, Avustralya'daki tüm eyalet, bölge ve federal eğitim bakanları adına hareket etmesine rağmen bir devlet kurumu değildir. AITSL, bağımsız bir yönetim kurulu tarafından yönetilen, güvence ile sınırlanmış bir şirkettir. Avustralya hükümeti adına şirkette tek temsilci, Okul Eğitimi, Erken Çocukluk ve Gençlik Bakanlığı temsilcisidir.
<b>Amaçlar ve Hedefler</b>	CAEP'in altı stratejik amacı: 1. Eğitmen hazırlamada çitayı yükseltmek 2. Sürekli iyileştirmeyi teşvik etmek 3. Araştırma ve yeniliği ilerletmek 4. Akreditasyonun değerini artırmak 5. Model akreditasyon kurumu olmak 6. Model bir öğrenen organizasyon olmak	Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu, öğretmen kalitesini iyileştirmede kilit bir unsurdur. Ulusal akreditasyonun iki kilit hedefi vardır: 1. Öğretmen eğitiminin sürekli iyileştirilmesi yoluyla öğretmen kalitesinin artırılması 2. Şeffaf ve titiz standartlara ve akreditasyon süreçlerine dayalı kaliteli öğretmen eğitim programlarının sunulması için sağlayıcıların hesap vermesi
<b>Misyon</b>	CAEP'in misyonu P-12 öğrenci öğrenimini güçlendirmek için sürekli iyileştirmeyi destekleyen ve kaliteyi sağlayan kanıt temelli akreditasyon yoluyla mükemmel eğitimci hazırlamayı geliştirmek ve ilerletmek.	AITSL'in misyonu, tüm genç Avustralyalıların yararı için öğretmen ve okul liderliği uygulamalarında mükemmelliği teşvik etmektir.
<b>Yönetim</b>	CAEP, öğretmenlerin ve diğer P12 profesyonel eğitimcilerin etkili bir şekilde hazırlanmalarını taahhüt eden hükümet dışı ve tarafların gönüllü bir kuruluşudur.	AITSL, öğretim ve okul liderliğinde mükemmelliği teşvik etmek için kurulmuş bir ulusal kurumdur.
<b>Uygunluk</b>	CAEP akreditasyonuna uygun olmak için eğitimci hazırlama sağlayıcıları, Amerika Eğitim Departmanı ve Yükseköğretim Konseyi tarafından tanınan bölgesel veya kurumsal akreditasyon acenteleri tarafından akredite edilmelidir.	Tüm öğretmen eğitimi sağlayıcıları
<b>İtibar</b>	Akreditasyon, ABD eyaletlerinin çoğunda mesleki standartların geliştirilmesi için bir kaynak olarak hizmet etmektedir.	Akreditasyon, hizmet öncesi sektörde mesleki statünün artmasına ve kalite iyileştirmelerine yardım etmektedir.
<b>Kriterler</b>	CAEP Yönetim Kurulu, 29 Ağustos 2013 tarihinde, CAEP Standartlar ve Performans Raporlama Komisyonu'ndan gelen tavsiyelere dayanarak yeni akreditasyon standartlarını onaylamıştır. CAEP aşağıdaki gibi beş standarda sahiptir: 1. İçerik ve Pedagojik Bilgi 2. Klinik Ortaklıklar ve Uygulama 3. Aday Kalitesi, Kabul ve Seçicilik 4. Program Etkisi 5. Sağlayıcı Kalite Güvencesi ve Sürekli İyileştirme	AITSL, bir öğretmen eğitim programının ulusal olarak akredite olmasını karşılayan program standartları belirlemiştir, bunlar: 1. Program çıktıları 2. Program geliştirme 3. Programa kabul edilenler 4. Program yapısı ve içeriği 5. Okul ortaklıkları 6. Program sunumu ve kaynak kullanımı 7. Program bilgisi ve değerlendirme

<b>Yöntem</b>	Akreditasyon süreci aşağıdaki aşamaları içerir:	Akreditasyon sürecinde anahtar aşamalar:
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. İlk öz değerlendirme</li> <li>2. Değerlendirici takımı tarafından yerinde ziyaret</li> <li>3. Süregelen gözden geçirme</li> <li>4. Son karar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Program akreditasyonu veya yeniden akreditasyon için kurumun başvuru yapması</li> <li>2. Yetkili öğretmen düzenleyici otoritesi ve AITSL'nin, program uygunluğunu belirlemesi ve akreditasyon panelini toplaması</li> <li>3. Panelin program uygulamasını değerlendirmesi ve taslak akreditasyon raporunu hazırlaması</li> <li>4. Kurumun taslak akreditasyon raporunu incelemesi ve cevap vermesi</li> <li>5. Panelin, kurumun cevabını dikkate alarak akreditasyon raporunu tamamlaması</li> <li>6. Yetkili öğretmen düzenleyici otoritesinin akreditasyon raporunu değerlendirmesi, akreditasyon kararını vermesi ve AITSL kararını tavsiye etmesi. AITSL'nin, programın akreditasyon durumunu ve kararını yayınlaması</li> </ol>
<b>Süre</b>	Beş yılda bir	Beş yılda bir
<b>Finans</b>	CAEP, esas olarak akredite edilen kurumlar tarafından ödenen akreditasyon ücretleri ile finanse edilmektedir.	AITSL, Avustralya Hükümeti tarafından fonlanmaktadır.
<b>Ek Kalite Değerlendirmesi</b>	Her eyalet, her adaydan, öğretmenlik mesleğine girmeden önce eyalet lisansı almasını zorunlu kılar. Bu lisansı almak için öğretmen: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En az bir bakalorya derecesine sahip olmalı</li> <li>2. Onaylanmış, akredite edilmiş bir eğitim programını tamamlamalı</li> <li>3. Öğretmeyi planladıkları konu alanında yetkin olmalı</li> <li>4. Güçlü bir liberal-sanatsal temele sahip olmalı</li> <li>5. Yaygın olarak kullanılan PRAXIS sınavı gibi eyalet testlerini geçmeli</li> </ol>	Avustralya'daki Öğretmenlerin Lisanslanması: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lisans için sınav bulunmaz.</li> <li>2. Bir yıllık geçici/ deneme amaçlı kayıt yapılır</li> <li>3. Kurulun mesleki standartlarını karşılamak için bir yıllık öğretim hizmetinden sonra kesin kayıt yapılır. Genel olarak lisanslama her beş yılda bir yenilenir. Beş yıllık periyodun sonunda belli şartlar ve değerlendirmeler karşılanmalıdır.</li> <li>4. Lisanslı öğretmenler için informal değerlendirme devam etmektedir.</li> </ol>

(Kaynak: Sywelem, 2014: s. 4-6)

### 2.3.6.Pakistan'da Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

Pakistan Asya ülkeleri içerisinde öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının akreditasyonunda örnek teşkil eden ve son yıllarda önemli gelişmeler sağlayan ülkelerin başında gelmektedir (Tatto, Krajcik ve Pippin, 2013). Pakistan'da kamu sektörü geleneksel olarak yükseköğretim alanında hâkim durumda olmasına rağmen 2015 yılına kadar üniversitelerin yaklaşık %45'i özel sektörün eline geçmiştir. Pakistan, son yıllarda yükseköğretimde kalite artırma eğilimlerini belirleyerek eğitimsel genişlemesinin yaratacağı riskleri ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Bu anlamda Pakistan'da yükseköğretimin düzenlenmesinden ulusal düzeyde sorumlu kurum Yükseköğretim Komisyonu'dur (Higher Education Commission-HEC). Bu kurum, aynı zamanda fakülteleri, departmanları ve programları kapsayan enstitülerin akreditasyonu için konseyler oluşturma gücüne de sahiptir. 2002 yılında çıkarılan yönetmelikle HEC, ulusal veya bölgesel değerlendirme konseyi kurma veya var olan bir konseyi veya benzer bir kurumu uygun derecelendirmelerle yetkili kılarak departmanları, programları ve fakülteleri içeren enstitülerin akreditasyonunu gerçekleştirebilmektedir. Bu yönetmelik uyarınca HEC, tüm kamu ve özel sektör enstitüleri tarafından sunulan öğretmen eğitim programlarını akredite etmek için kalite güvence mekanizmalarını geliştirmek üzere Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi'ni (National Accreditation Council for Teacher Education-NACTE) oluşturmuştur. Pakistan'daki öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu açısından NACTE'nin görev kapsamı şu şekildedir (NACTE, 2016, s.13);

1. Mevcut tüm öğretmen eğitim dereceleri ve lisansüstü diploma programları, konseyin yetkisi dâhilindedir. Öğretmen eğitiminde herhangi bir yeni programa akreditasyonun verilmesi için program konseye sevk edilmektedir.
2. Akreditasyon, kurumlar için değil, belirli lisans programları için olmaktadır.
3. Kamu ve özel sektör kurumları tarafından sunulan tüm öğretmen eğitim programları için akreditasyon zorunludur.
4. Konsey, aynı zamanda öğretmen eğitim kurumlarının akademik programlarını planlamalarına yardımcı olmakta ve tavsiyelerde bulunmaktadır.
5. Konsey, öğretmenlik mesleğine ilgi duyan aday öğretmenlerin entelektüel gelişimini kolaylaştırmakta ve ilgili kurumlara profesyonel destek sağlamaktadır.

6. Konsey, öğretmen eğitiminde derece programlarının akreditasyonu için normları ve kriterleri çerçevelendirirken aşağıdaki hususları da dikkate almaktadır:
  - (a) Programın genel kapsamı
  - (b) Müfredat ve programın derece ve seviye ile uyumluluğu
  - (c) Yetkili makam tarafından programın onaylanması
  - (d) Gerekli altyapı ve fiziksel tesisler
  - (e) Fakülte: sayı, nitelik ve deneyim
  - (f) Uluslararası standartlara ve eğilimlere uyum düzeyi
  - (g) Program tarafından geliştirilecek becerilerin seviyesi
  - (h) Öğrenci destek hizmetlerinin kullanılabilirliği
  - (i) Kütüphane tesisleri
  - (j) Staj / uygulama öğretim tesisleri
  - (k) Öğrenci etkinlikleri için tesisler ve diğer olanaklar
  - (l) Mali yardım, burs, kredi vb.
  - (m) Mezunlar için rehberlik, kariyer danışmanlığı ve yerleştirme hizmetleri
  - (n) Sivil toplum bağlantıları ve sosyal yardım programları

Pakistan'da öğretmen eğitimi veren kurumların akreditasyonundan sorumlu olan konseyin fonksiyonları ise şu şekildedir (NACTE, 2016, s.14):

1. Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu için politika ve prosedürleri geliştirmek ve gözden geçirmek
2. Öğretmen eğitimi programlarının değerlendirileceği kriterleri belirlemek
3. Konseyin seçim kriterlerine uygun olarak farklı programlar için akademik denetçilerin listesini onaylamak
4. Programın akademik denetimi ve değerlendirmesi için Akreditasyon Komitesi oluşturmak
5. Programların akreditasyonu ile ilgili Akreditasyon Komitesinin tavsiyelerini dikkate almak
6. Akreditasyon ile ilgili herhangi bir temyiz başvurusu olduğunda onunla ilgili karar vermek
7. Öğretmen eğitim programlarının sıralamasını yayınlamak
8. Öğretmen eğitimine yönelik HEC Müfredat Geliştirme Komitesine katılmak ve söz konusu komitede kalıcı temsiliyet sağlamak
9. Öğretmenlik mesleğinde konu alanlarının entelektüel gelişimini ve anlayışını iyileştirmek
10. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve araştırma bulgularını toplamak, yayımlamak, yaymak ve kalite güvencesi için öğretmen eğitim kurumlarını rahatlatmak
11. Akademik denetçilerin oryantasyonu için yönergeler ve prosedürler hazırlamak
12. Konseyin faaliyetleri hakkında yıllık rapor hazırlamak ve bunu denetleme makamına sunmak

### 2.3.7.Çin-Taipei'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

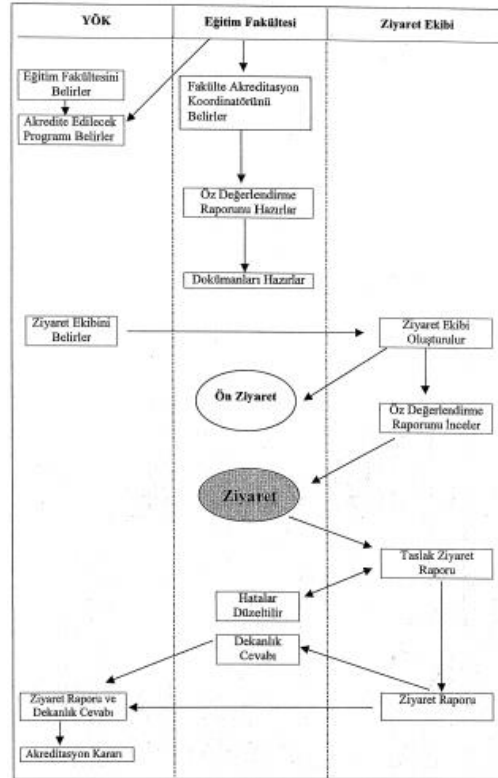
Çin Taipei'deki mevcut öğretmen eğitim sistemi 1994 Öğretmen Eğitimi Yasası (Teacher Education Act - TEA) ile düzenlenmektedir. Kanun'un yürürlüğe girmesinden sonra Ulusal Eğitim Bakanlığı, birçok öğretmen eğitim merkezi ve programı kurmaya başlamıştır. Bu çerçevede, fakültelerin veya programların kalitesini kontrol etmek ve öğretmen kalitesini sağlamak için adil, objektif ve yüksek kaliteli bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla 1995 yılında öğretmen eğitimi meselelerini değerlendirmek ve tartışmak için objektif, profesyonel bir komite olan Öğretmen Eğitimi Gözden Geçirme Komitesi (Teacher Education Review Committee-TERC) kurulmuştur. Daha sonra 2002 yılında, TERC'yi kuran düzenlemenin yasal statüsü yükseltilmiş ve TEA'ya dâhil edilmiştir. Bir yıl sonra (2003) ise, TERC'i yöneten son yeni düzenlemeler yürürlüğe konmuştur. Bu düzenlemeler doğrultusunda sağlayıcılar üzerinde güçlü bir etki yapan Eğitim Bakanlığı TERC Düzenleme Kuralları (The Ministry of Education's Regulations Governing TERC) oluşturulmuştur. Bu kalite güvence sisteminin temel özelliği, komite aracılığıyla tasarıları yapmak, planlamak ve araştırmak için akademideki uzmanlar ve eğitim bakanlığının görevlendirdiği uzmanlara yetki verilmesidir. Bu düzenlemeler Çin Taipei'nin öğretmen eğitim sisteminin hedeflerini, kurumlarını, müfredatını ve ilgili içeriğini oluşturmaktadır (Ingvarson vd., 2013, s.200).

Bununla birlikte 2005 yılından bu yana TERC, aday öğretmenlerin kabul kontenjanlarını düzenli değerlendirmelere göre ayarlamaktadır, örneğin üçüncü dereceden not alan kurumlar öğrenci kabul etmeyi bırakmak zorunda kalırken ikinci dereceden not alan kurumlar öğrenci kabul oranlarını %20'ye kadar azaltmak durumundadırlar, birinci dereceden not alan kurumlar ise öğrenci kabul kontenjanlarını muhafaza etmektedirler. 2005'ten önceki üç yıl boyunca, altı öğretmen eğitimi üniversitesi üçüncü seviye not almış ve öğretmen eğitim programlarının sağlanmasından diskalifiye edilmiştir. Ayrıca 2005'ten itibaren ise bazı kurumlar başvuru eksikliği nedeniyle programlarını sonlandırmışlardır. 2005'ten sonra on yedi öğretmen eğitimi üniversitesi programlarını

tamamen ve dokuz tanesi ise programlarının bazılarını sonlandırmışlardır. Taipei’de akreditasyon süreci öncelikle saha ziyaretlerine dayanmaktadır. Değerlendirmeler; organizasyon, öğrencilerin seçimi ve danışmanlığı, finans kullanımı, öğreticilerin nitelikleri, programların ve öğretimin planlanması ve yürütülmesi, eğitim uygulamaları ve danışmanlık, istihdam danışmanlığı ve hizmet içi öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi gibi ayırıcı özelliklere odaklanmaktadır. (Ingvarson vd., 2013, s.200). Bununla birlikte Çin Taipei’deki akreditasyon uygulamaları; (1) dış değerlendirme için yasal taban, (2) program geliştirme ve değerlendirme için ulusal sorumluluğu olan bir ajans, (3) profesyonel uzmanların ellerinde program değerlendirme uygulamalarının yerleşmesi için büyük sorumluluk alma, (4) programlarla ilgili çeşitli kaynaklardan ilk elden kanıtlar toplayan akreditasyon kurumları, (5) kurumun (akreditasyon acentesinin), zayıf programların sonlandırılmasını veya etkisiz hale getirilmesini öneren değerlendirme süreci gibi özelliklere sahiptir (Ingvarson vd., 2013, s.200).

### 2.3.8. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Kalite Garantisi

Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelini oluşturan eğitim fakültelerinin akreditasyon süreci 1998’li yıllarda başlamış olup YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” başlıklı projeye dayalı olarak öğretmen eğitimi açısından ulusal standartların oluşturulması ve eğitim fakültelerinin akreditasyonunun sağlanması doğrultusunda çalışmalar yapılmış ve süreç çerçevesi, standartlar belirlenmiştir. Bu çalışma doğrultusunda eğitim fakültelerinin akreditasyon süreci şu şekilde belirlenmiştir:



Şekil 3. Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Süreci (Kaynak: YÖK, 1999, s.16)

Eğitim Fakültelerinin akreditasyon süreci, Mayıs 1998’de İngiltere ve ABD’ye alanında uzman akademisyenler ve YÖK personeli tarafından yapılan bir çalışma ziyareti ile başlamıştır. ABD’den ve Birleşik Krallık ‘tan iki uzman Ankara’ya gelmek üzere görevlendirilmiştir. Bu iki uzman, proje takımıyla birlikte Türkiye’de bulunan eğitim fakültelerinden on üç akademisyenle Akreditasyon Çalışma Grubu kurmuşlardır. Uzmanlar, proje takımı ve tüm eğitim fakülteleri arasındaki tartışmalar sonrasında standartlar ve akreditasyon üzerine bir kitap hazırlamışlardır. Bu kitap, eğitim fakültelerinden beklenen standartların tüm ayrıntılarını ve akreditasyon ziyaretlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini kapsamaktadır. Çalışma Grubu üyeleri, bu akreditasyon ziyaretlerinin yürütülmesi ve prosedürleri konusunda eğitilmiştir. Önerilen sistem 1999 yılında pilot olarak uygulanmıştır. Her bir fakültenin, kendi öz değerlendirme raporlarını Akreditasyon Çalışma Grubu tarafından gözden geçirilmek üzere sunmasından sonra altı eğitim fakültesine ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitimden ortaokul fen ve matematiğe kadar her eğitim fakültesinde iki veya üç program araştırılmıştır.

Toplamda on beş program gözden geçirilmiştir. Pilot çalışmanın ardından, 1999 yılında Akreditasyon Çalışma Grubu tarafından üretilen materyallerin bulgularının ve akreditasyon ziyaretlerinin tartışıldığı kırk üç eğitim fakültesinden yüz temsilcinin olduğu bir ulusal konferans düzenlenmiştir. Ardından ülke genelinde kırk üç eğitim fakültesinden 433 katılımcı ile dokuz yaygınlaştırma eğitimi düzenlenmiştir. Aynı zamanda otuz altı kıdemli fakülte öğretim üyesi değerlendirici olarak eğitilmiş ve bu değerlendiriciler tarafından tüm fakültelerden toplam 366 bölüm başkanı eğitilmiştir. Bu süreç çerçevesinde öğretmen eğitimi akreditasyonu için kırk ulusal standart belirlenmiştir (Grossman, Sands ve Brittingham, 2010, s.104-105). Bu çalışma ile Türkiye’deki öğretmen eğitimi ulusal standartları belirlenmiş ve bu standartlar yedi alanda ve üç düzeyde ele alınmıştır. Belirlenen standartlar şu şekildedir (YÖK, 1999, s.23-24):

**Tablo 13. Türkiye Öğretmen Eğitimi Ulusal Standartları**

ALAN	BAŞLANGIÇ STANDARTLARI	SÜREÇ STANDARTLARI	ÜRÜN STANDARTLARI
<b>1. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi</b>	1.1.1 Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmiş lisans programının izlenmesi 1.1.2 Ders öğretim programlarında yer alan hedefler ile öğretme-öğrenme yaklaşımları arasındaki uyumluluk. 1.1.3 Derslerin hedefleri ile öğrenci başarılarının ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin düzenlemeler arasındaki uyumluluk	1.2.1 Öngörülen ders öğretim programları* ile uygulama arasındaki uyumluluk. 1.2.2 Öğrencilerin, fakültede ve uygulama okullarında nitelikli öğretim ve sınıf yönetimini gözleyebilme olanağı. 1.2.3 Öğrencilere gerçek ortamlarda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama olanağı ile, performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönüt alma fırsatı sağlanması. 1.2.4 Öğrenci çalışmalarının kendi gelişimlerine yardımcı olacak ve onlara yararlı dönütler sağlayacak şekilde değerlendirilmesi.	1.3.1 Öğretmen adaylarının, programın öngördüğü bilgi düzeyine ulaşmaları. 1.3.2 Öğretmen adaylarının yeni mezun öğretmenlerden beklenen öğretmenlik becerilerini kazanmış olmaları.
<b>2. Öğretim elemanları</b>	2.1.1 Her program için var olan öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği. 2.1.2 Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması	2.2.1 Öğretim elemanlarının yeterli düzeyde mesleki gelişim göstermesi. 2.2.2 Öğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri.	2.3.1 Öğretim elemanlarının nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları ve program hedeflerine ulaşmak için çeşitlilik gösteren yöntemler kullanmaları. 2.3.2 Nitelikli araştırma yapılması, yayımlanması ve ilgili programı desteklemesi.
<b>3. Öğrenciler</b>	3.1.1 Öğrencilerin programa başlayabilmesi için gerekli niteliklere sahip olması.	3.2.1 Öğrencilere mesleki gelişimleri için sağlanacak akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin uygunluğu.	3.3.1 Mezuniyet aşamasına gelmiş öğretmen adaylarının ve/veya mesleğe başlayan mezunların başarılı olması.
ALAN	BAŞLANGIÇ STANDARTLARI	SÜREÇ STANDARTLARI	ÜRÜN STANDARTLARI
<b>4. Fakülte-Okul İşbirliği</b>	4.1.1 Okullardaki uygulama çalışmalarına ilişkin yönetsel düzenlemelerin ve belgelerin varlığı. 4.1.2 Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve "Fakülte-Okul İşbirliği" kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyumluluk.	4.2.1 Fakülte, Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama koordinatörleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında işbirliğinin varlığı. 4.2.2 Uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamın sağlanması.	4.3.1 Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adaylarının alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaları.
<b>5. Tesisler, Kütüphane ve Donanım</b>	5.1.1 Dersliklerin ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahip olması. 5.1.2 Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller ve bunların öğretim programlarını destekleme derecesi. 5.1.3 Fakültenin var olan programı yürütebilecek tesis (laboratuvar, atölye, bilgisayar, spor ve güzel sanatlar v.b. etkinlikleri için eğitim-öğretim amaçlı mekanlar) ve donanımlara sahip olması. 5.1.4 Öğretim elemanlarının, çalışmalarını yapacak oda, donanım ve diğer desteklere sahip olmaları.	5.2.1 Fakülte tesis ve donanımları ile dersliklerin tam kapasite ile etkin biçimde kullanılması. 5.2.2 Kütüphanenin öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılması	5.3.1 Öğretmen adaylarının laboratuvar ve teknoloji kaynaklarını etkin biçimde kullanma düzeyine ulaşmış olmaları. 5.3.2 Öğretmen adaylarının kütüphane kaynaklarını etkin biçimde kullanma düzeyine ulaşmış olmaları.
<b>6. Yönetim</b>	6.1.1 Fakültenin yönetim yapısı ve anlayışının etkin bir yönetim için elverişliliği. 6.1.2 Fakültenin öğretmen eğitimi konusunda bir misyona sahip olması.	6.2.1 Yönetim birimlerinin işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirmesi. 6.2.2 Fakülte yönetiminin öğretmen eğitiminin gelişimini desteklemesi. 6.2.3 Fakültenin ulusal/uluslar arası kurum ve kuruluşlarla ilişkileri.	6.3.1 Yönetimin gerekli insan gücü kaynaklarını ve maddi kaynakları sağlamış ve bunları etkili bir biçimde kullanmış olması.
<b>7 Kalite Güvencesi</b>	7.1.1 Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemlerinin olması.	7.2.1 Fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulgularının kullanılması.	7.3.1 Öğretmen adayları ve yeni mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulguların kalite güvence sistemine yansıtılması.

(Kaynak: YÖK, 1999, s.23-24)

Tablo 13'te belirtilen ve ortaya konulan bu standartlar ve akreditasyon süreci ilk olarak 1999 yılı başlarında Anadolu, Çukurova, Dokuz Eylül, Gazi, Karadeniz Teknik ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin eğitim fakültelerinde pilot çalışma olarak hayata geçirilmiş ve ardından 2001 yılı ortalarında, Akreditasyon Çalışma Grubu üyeleri ile yeni eğitilen değerlendiricilerden oluşturulan iki ekip tarafından Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde akreditasyon çalışmaları gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007, s.47).

2015 yılında ise YÖK tarafından Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yayınlanmış ve ardından YÖK bünyesinde "Yükseköğretim Kalite Kurulu" kurularak Yükseköğretim kuruluşları dışındaki dış değerlendirme kuruluşlarının statü, görev ve sorumlulukları belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre yükseköğretim kurumları iç ve dış değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmaları için bünyelerinde bir "Kalite Komisyonu" kurmak zorundadırlar (YÖKGY, 2015: madde 7). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları iç değerlendirme raporlarını her yıl ocak-mart aylarında tamamlamak ve nisan ayı sonuna kadar Yükseköğretim Kalite Kurulu'na göndermek durumundadırlar (YÖKGY, 2015: madde 10). Yine yükseköğretim kurumları en az beş yılda bir Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülecek takvim çerçevesinde dış değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Dış değerlendirme Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından tanınan, görevlendirilen dış değerlendiriciler veya kurul tarafından tescil edilmiş bağımsız kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Birim program bazında akreditasyona yönelik dış değerlendirme ise Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip ulusal veya uluslararası bağımsız kurumlarca gerçekleştirilmektedir (YÖKGY, 2015: madde 12). Bu doğrultuda YÖK'ten "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi" alan EPDAD (Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), eğitim fakültelerinin ve öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Öncelikli olarak 1998'li yıllarda YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" başlıklı projede belirlenmiş olan Türkiye öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon süreci, 2016 yılında EPDAD tarafından güncellenmiş ve akreditasyon uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır (EPDAD, 2016, s.22). Güncellenen bu standartlar çerçevesinde EPDAD tarafından belirlenen akreditasyon etik ilkeleri ise şu şekildedir (EPDAD, 2019):

1. Akreditasyon çalışmaları, kamu güvenliği, sağlığı ve yararı alınarak gerçekleştirilir. Bu çalışmalarda görev alanlar, bu görevleri ile doğrudan veya dolaylı olarak çatışan faktörleri açıklama sorumluluğuna sahiptirler.
2. Akreditasyon çalışmalarında yer alanlar tüm çıkar çatışmalarından kaçınırlar, çıkar çatışması olduğunda EFAK (Eğitim Fakülteleri Akreditasyon Kurulu)'ı bilgilendirirler.
3. Akreditasyon sürecinde akredite edilecek olan kuruma daha önce danışmanlık ve eğitim hizmeti vermiş kişiler, değerlendirme sırasında ziyaret ekibinde yer almazlar.
4. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde görev alan kişiler, değerlendirilecek kurum ile aralarında çıkar çatışması yaratacak herhangi bir görev içerisinde bulunmazlar.
5. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde görev alan kişiler, raporları ve belgeleri kopyalayamazlar, çoğaltamazlar ve süreç sonunda EFAK'a geri verirler.
6. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde görev alan kişiler, açıklamalarında doğru ve tarafsız olacaklarını kabul ederler. Bu süreci olumsuz etkileyebilecek davranış ve ifadelerden kaçınırlar.
7. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde görev alan kişiler, dil, din, ırk, cinsiyet ve siyasi görüş gibi özelliklere bakmadan tüm taraflara adil ve eşit davranır.
8. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde görev alan kişiler, çalışma arkadaşlarına yardımcı olurlar ve etik kurallara uymaları konusunda onlara destek olurlar.
9. EFAK, tüm tarafları bu etik kurallar konusunda bilgilendirir.
10. Bu etik kurallara uymayanların görevlerine EFAK tarafından son verilir.

EPDAD tarafından belirlenen standartlar ve etik kurallar doğrultusunda dış değerlendirmeye tabi olarak akredite olmak isteyen eğitim fakültelerinin başvurusu çerçevesinde EPDAD tarafından akredite edilen programlardan bazıları şu şekildedir;

**Tablo 14. Haziran 2021 İtibariyle Son Dönemlerde EPDAD Tarafından Akredite Edilen Eğitim Fakültesi Programlarından Bazıları**

Üniversite Adı	Program Adı	Son Değerlendirme Dönemi
Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2019-2020
Ankara Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2019-2020
Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim Öğretmenliği	2019-2020
Ankara Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2019-2020
Ankara Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2019-2020
Ankara Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2019-2020
Atatürk Üniversitesi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2020-2021
Atatürk Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2020-2021
Atatürk Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2020-2021

Bahçeşehir Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	2018-2019
Bahçeşehir Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2020-2021
Bahçeşehir Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2018-2019
Bartın Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2019-2020
Bartın Üniversitesi	Rehberlik ve psikolojik Danışmanlık	2020-2021
Bartın Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2019-2020
Bartın Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2019-2020
Bartın Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2020-2021
Başkent Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2020-2021
Başkent Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2020-2021
Başkent Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2020-2021
Başkent Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2020-2021
Biruni Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2020-2021
Boğaziçi Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	2018-2019
Boğaziçi Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2019-2020
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2020-2021
Çukurova Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2020-2021
Çukurova Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2020-2021
Çukurova Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2020-2021
Çukurova Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2020-2021

Not: EPDAD tarafından Haziran 2021 itibariyle 128 eğitim fakültesi programı akredite edilmiştir. (Kaynak: EPDAD, 2021)

## 2. SONUÇ

Öğretmen eğitimi sağlayan kurumlar ve öğretmen eğitimi sağlayıcıları, ülkelerin eğitim süreçlerinin gelecek olasılıklarını belirleyen hayati kurumlardır. Bu nedenle kanıtlara dayalı, standartları karşılayan, kalite güvenceleri tanımlanmış ve akredite edilmiş bir öğretmen yetiştirme sisteminin olması ülkelerin eğitime bağlı kalkınmaları açısından da önem taşımaktadır. Dünya ölçeğinde bakıldığında Amerika, Avustralya ve Avrupa ülkeleri öğretmen eğitimi sağlayan kurumların akreditasyonunda önde gelen ülkeler olmayı başarmıştır.

Birçok Avrupa ülkesinde öğretmen yetiştirme süreci çeşitli standartlara bağlı olarak değerlendirilmekte ve kültürel farklılıklara göre değişebilmektedir. Örneğin bazı Avrupa ülkelerinde sadece temel eğitim veya ortaöğretim öğretmen yetiştirme programları değerlendirmeye alırken, bazı ülkelerde ise tüm öğretmen eğitimi programları değerlendirmeye alınmaktadır. Özellikle programların iç değerlendirme süreçleri (İspanya, Fransa, Slovenya'da tavsiye edilmekte) çoğu Avrupa ülkesinde zorunlu hale gelmiştir. Yine dış değerlendirme ise Almanya, Fransa ve İspanya da tavsiye edilmekte iken İtalya ile Malta'da ise dış değerlendirmeye ilgili herhangi bir kural bulunmamaktadır. Avusturya'da ise akademik ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştirmede dış değerlendirme isteğe bırakılmıştır. Aynı zamanda dış değerlendirme sürecinde Avrupa'da değerlendirme acenteleri ve kamu otoriteleri adına çalışan bağımsız kurumlar, iç değerlendirmede ise enstitünün yönetimi ve değerlendirme komitesi baskındır. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren kurumların iç ve dış değerlendirmesinde, müfredat, öğretim metotları, mesleki ve genel eğitim arasındaki denge, okul yerleşimi, ortaklıklar, insan kaynağı yönetimi, eğitici-öğrenci oranları, öğrenci performansı ve düşünceleri, altyapı gibi kriterlere dair değerlendirmeler dikkate alınmaktadır.

Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesini sağlayan kurumların değerlendirilme süreci, kurum açısından çeşitli kritik sonuçlara neden olabilmektedir. Nitekim İngiltere'de fon desteğinin sağlandığı öğrenci sayısının azaltılması veya hizmetlerinin durdurulması yine Çin'de programların sağlanmasından men etme veya düşük değerlendirme notu alan enstitülerin öğrenci kaybına uğraması gibi kurum geleceğini ilgilendiren büyük olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir.

Sadece ekonomik gelişmişliğin olduğu kıta ülkelerinde değil aynı zamanda halen çeşitli politik iç karışıklıklarla uğraşmaya devam eden ve ekonomik gelişme adımlarını yeni atmaya başlayan Pakistan gibi ülkeler, ekonomik olarak önde olan ülkelere nazaran eğitim fakültelerinin ve programlarının akreditasyon sürecinde önemli adımlar atmış ve değerlendirmeyi içeren alt yapı kurumlarını oluşturmuştur. Yine uluslararası sınavlarda önemli başarılar sağlayan Singapur'da ise öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi tek bir kurum üzerinden yürütülmekte, aynı kurum kapsamında değerlendirme ve akreditasyon çalışmaları gerçekleştirilmekte ve değerlendirme acentelerine ihtiyaç duyulmamaktadır.

Amerika ise öğretmen eğitimi sağlayıcılarının akreditasyonu bağlamında önemli bir tarihi birikime sahip olup bu anlamda ulusal akreditasyon ve değerlendirme acentelerinin ve akreditasyon uygulayan sivil toplum kurumlarının yaygın ve işlevsel olduğu bir nitelik taşımaktadır. Nitekim Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC) gibi öncü akreditasyon kuruluşlarının birikimi ve daha sonra bu ikisinin konsolide olduğu Eğitimci Hazırlama Akreditasyon Konseyi (CAEP) ile öğretmen yetiştirilmesinde akreditasyon sağlama yolunda önemli adımlar atılmıştır. Yine Avustralya'da öğretmen eğitiminin ve yetiştirilmesinin eğitim başarısı üzerinde önemli etkiye sahip olduğu algısı çerçevesinde öğretmen kalitesini arttırmaya dayalı akreditasyon süreçlerine yönelik çalışmalar ve bu yönde mesleki standartların

belirlenmesi, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL) öncülüğünde öğretmen eğitimi sağlayıcılarının akredite edilmesi de önem taşımaktadır. Aynı zamanda Avustralya’da nüfusun en üst yüzde otuzuna denk gelen kişisel okuryazarlık ve aritmetik becerisine sahip olanların öğretmenlik yetiştirme sürecine alınması da dikkate değer bir anekdot olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde dünya ölçeğinde öğretmen eğitimi sağlayıcılarının akreditasyonu sürecinde aranan standart ilkelerine ve niteliklerine bakıldığında sağlayıcıların, genel olarak aşağıdaki kriterlere uygun kanıtlar sunmaları beklenmektedir;

1. Adayların disiplin alanı ve pedagoji bilgileri,
2. Adayların etkili öğretim becerileri, öğrenmeyi öğrenme, teknolojiyi kullanma ve çok kültürlü bakış açısı elde etmesi
3. Lisans ve diploma gerekliliklerini karşılama
4. Müfredat yapısı ve müfredatın derece gereksinimlerini karşılama
5. Mali, yönetsel ve alt yapı süreçlerinin aday başarısını teşvik etmesi
6. Aday şikâyetlerinin düzeyi ve diğer programlara nazaran azlığı
7. Enstitü tarafından sunulan destek hizmetlerinin kapsamı ve yeterliliği
8. Mesleki deneyim sağlamada çeşitli ortaklıklar ve işbirliği sağlama
9. Aday veya grubun çeşitli ulusal normlu başarı ve not kriterlerini elde etmesi
10. Aday memnuniyeti
11. Sağlayıcıların, adayların mezuniyeti sonrası başarılı olduklarına dair veriler sunması
12. Adayların performans sonuçlarına dayalı değerlendirmeler
13. Mezun etkililiği üzerine araştırmalar
14. Program gelişimi ve tasarımı, programın işgücü taleplerini ve ulusal, toplumsal beklenti ve ihtiyaçları karşılama
15. Adayların profesyonel gelişim ve deneyim ihtiyaçlarını dikkate alma
16. Okul tabanlı deneyim sağlama
17. Aday giriş ve muafiyet koşullarını ve kriterlerini yayımlama
18. Adayların seçimi sürecinde adil ve şeffaflığı sağlama
19. Ulusal dil yeterliliklerini karşılama
20. Mezunlarına konu uzmanlığı sağlama
21. Adayların bir okul veya sahada gözlem yapmaları ve katılım göstermelerinin sağlanması
22. Sağlayıcılar tarafından, süreçlere dair verilerin sürekli olarak toplanması, analizi ve değerlendirmesi

Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda akreditasyon sağlayan ülkelerdeki öğrenci başarıları, akreditasyonun öğrenci öğrenmelerine ve başarısına yansımaları bakımından önem taşımaktadır. Nitekim öğretmen eğitimi sağlayıcılarının akredite edildiği Singapur, Çin, Avustralya, İngiltere ile önde gelen birçok Avrupa ülkesinin 2018 PISA, 2016 PIRLS, 2019 TIMSS sonuçlarında ön sıralarda olduğu görülmektedir. ABD ölçeğinde ise sonuçlara yansımaya kısmen düşük bir nitelik arz etmekte olup bu durumun nedeni olarak ABD’de akreditasyon süreçlerinin bölge ve eyalet düzeylerinde farklılaşması ve öğretmen eğitimi akreditasyonunda tüm bölgelerin akreditasyona dâhil olmaması olarak gösterilebilir. Pakistan gibi ülkelerde ise ekonomik, toplumsal ve siyasi süreçlerin eğitimin başarısı önünde olumsuzluklar yaratması, akredite olan eğitim fakültelerinin mezunlarının başarı yaratmaya dair inançları önünde engeller oluşturmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen eğitiminin ve eğitim fakültelerinin akredite olması tek başına ülkelerin eğitim hedeflerine ulaşmasında yeterli bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Ülkelerin yapısal bazı sorunları, kültürel farklılıklar, toplumsal algı ve inançlar akredite sürecinin başarısını yönlendiren ve etkileyen temel yapı taşlarıdır. Dışarıdan tanımlanan veya adapte edilen standartların ülke eğitim sistemlerinin gerçekleri çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Bu anlamda akredite süreçlerine mutlak süratle ülkelerin kimliksel yapılarının yansıtılması yararlı olacaktır.



## KAYNAKLAR

- Asian College Of Teachers [ACT] (2021). *Meaning of accreditation*. <https://www.teachertrainingasia.com/accreditation.php> adresinden edinilmiştir.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL] (2018). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and procedures*. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures> adresinden edinilmiştir.
- Boe, S. M. (2018). *Change readiness in teacher education: a multiple case study of educator preparation programs (EPPs) and how they address the demands of mandated national Accreditation* (Graduate Thesis). University of Portland, Oregon.
- Council for The Accreditation Of Educator Preparation [CAEP] (2016). *CAEP accreditation handbook*, Washington DC: Council For The Accreditation of Educator Preparation, [http://caepnet.org/~media/CAEP%20Accreditation%20Handbook\\_March%202016.pdf?la=en](http://caepnet.org/~media/CAEP%20Accreditation%20Handbook_March%202016.pdf?la=en) adresinden edinilmiştir.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP] (2018). *2016 CAEP standards for advanced programs*. <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation/caep-adv-program-standards-one-pager.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Domović, V., & Vidović, V. V.(2010). Developing a quality culture in initial teacher education in Croatia. B. Hudson, P. Zgaga & B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (pp. 105-119). Umeå School of Education, Umeå University.
- Ducharme, E. R., & Ducharme, M. K. (1998). *The American association of colleges for teacher Education: A history*. AACTE Publication.
- Earle, R. (2000). AECT and NCATE: A partnership for quality teaching through accreditation. *TechTrends*, 44(3), 53-57.
- EPDAD. (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği.
- European Trade Union Committee For Education [ETUCE]. (2008). *Teacher education in Europe*. ETUCE policy paper. [https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en.pdf](https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Grossman, G. M., Sands, M. K., & Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, (30), 102-109.
- Ingvarson, L., Schulle, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA teacher education and development study in mathematics (TEDS-M)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>
- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 411-418. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.218>
- King, S. (2014). *The relationship between teacher training institutions and student performance*. MPA/MPP/MPFM Capstone Projects (217). University of Kentucky [https://uknowledge.uky.edu/mpampp\\_etds/217](https://uknowledge.uky.edu/mpampp_etds/217) adresinden edinilmiştir.
- Lubinescu, E. S., Ratcliff, J. L., & Gaffney, M. A. (2001). Two continuums collide: Accreditation and assessment. *New Directions for Higher Education*, (113), 5–21.
- Narad, A. (2019). Teacher education accreditation practices and procedures: Comparison of USA, England, Australia and India. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 7(6S5), 1828-1836.

- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: NCATE. <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2010a). *About NCATE*. <http://www.ncate.org/Public/AboutNCATE/tabid/179/Default.aspx> adresinden edinilmiştir.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2010b). *Accreditation action by the UAB*. <http://ncate.org/Accreditation/AftertheVisit/AccreditationActionbytheUAB/tabid/659/Default.aspx> adresinden edinilmiştir.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2012). *Accreditation decisions*. <http://ncate.org/Accreditation/AccreditationDecisions/tabid/646/Default.aspx> adresinden edinilmiştir.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2018). *Advanced-level standards*. <http://ncate.org> adresinden edinilmiştir.
- National Accreditation Council for Teacher Education Pakistan [NACTE]. (2016). *2015-2016 Annual Report*. <http://www.nacte.org.pk/Download/NACTEAnnualReport2015-16.pdf> adresinden edinilmiştir.
- NCTL (2013). *Teachers' standards 2013*. United Kingdom: National College for Teaching and Leadership. [www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk) adresinden edinilmiştir.
- NESA (2014). *Australian professional standards for teachers*. Sydney-Australia NSW Education Standards Authority.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-EPDAD. (2019, 24 Haziran). Etik ilkelerimiz. <https://epdad.org.tr/icerik/etik-ilkelerimiz> adresinden edinilmiştir.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-EPDAD. (2021, 18 Haziran). Akredite Edilen Programlar. <https://epdad.org.tr/icerik/akredite-edilen-programlar> adresinden edinilmiştir.
- Popham, J. A. (2015). *Does CAEP have it right? An Analysis of the impact of the diversity of field placements on elementary candidates' teacher performance assessments completed during student teaching* (Doctoral Dissertation). Brigham Young University, USA.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Secretary-General of the OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Sywelem, (2014). Accreditation models in teacher education: The cases of United States, Australia and India. *International Journal of Education and Research*, (2), 1-12.
- Tatto, M. T, Krajcik, J., & Pippin J. (2013). Variations in teacher preparation evaluation systems: International perspectives. <https://www.semanticscholar.org/paper/Variations-in-Teacher-Preparation-Evaluation-Tatto-Krajcik/3fc50aae0dcbad743c75900a251912c9fe747ba7> adresinden edinilmiştir.
- Teacher Education Accreditation Council [TEAC]. (2012). *Guide to accreditation*. <http://www.teac.org/wp-content/uploads/2012/01/GuideToAccred-for-2012-V1.12.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Teacher Education Accreditation Council [TEAC]. (2018a). *TEAC's accreditation framework: TEAC's principles and standards*. <http://www.teac.org/wp-content/uploads/2009/03/accreditation-framework.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Teacher Education Accreditation Council [TEAC]. (2018b). *TEAC principles and standards for teacher education programs*. <http://www.teac.org/wp-content/uploads/2009/03/quality-principles-for-teacher-education-programs.pdf> adresinden edinilmiştir.
- YÖK. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Meteksan A.Ş.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği [YÖKGY]. (2015). T.C. Resmi Gazete (29423), 23 Temmuz 2015.

## SİNGAPUR, GÜNEY KORE, FİNLANDIYA VE TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE YETİŞTİRİLMESİ

Seher ERDOĞAN<sup>1</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Derleme Makalesi	Bu çalışmada, Türkiye'de etkili bir okul yöneticisi seçme ve yetiştirme yaklaşımı oluşturabilmek için uluslararası sınavlarda önemli başarılar gösteren Singapur, Güney Kore, Finlandiya'nın okul yöneticisi yetiştirme sistemleri incelenerek, Türkiye ile benzerlik ve farklılıkları doküman analizi yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Singapur'un okul yöneticisi seçme sürecindeki kapsamlı uygulamaları, Güney Kore'nin yönetici adaylarından beklediği uzun süreli öğretmenlik deneyimi ve Finlandiya'da okul yöneticisi olarak görev yapmadan önce verilen zorunlu yüksek lisans eğitimi dikkat çeken uygulamalardır. Hizmet öncesindeki yönetici yetiştirme eğitimlerinin yanı sıra hizmet içinde de yönetici eğitimine ve okul yöneticilerinin sürekli gelişimine önem verildiği görülmüştür. Türkiye'de 2021 yılında yapılan yönetmelik değişikliğine kadar okul yöneticileri için hizmet öncesinde herhangi bir zorunlu yöneticilik eğitimi söz konusu değilken, son değişikliklerle birlikte adayların hizmet öncesinde eğitim yönetimi sertifikası alma zorunluluğu getirilmiştir. Son düzenleme yönetici yetiştirme sürecinde önemli bir adım olmakla birlikte, Türkiye'de okul yöneticilerinin seçimi ve eğitimi için yeni düzenlemelerin yapılması zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Türkiye'de de bu açığı kapatmak için bakanlık ile üniversitelerin eğitim yönetimi bölümleri arasında ortak çalışmalar yapılarak okul yöneticilerinin yöneticilik, liderlik, denetim gibi alanlarda yetiştirilmesine yönelik çalışmalar planlanabilir. Ayrıca, yetenekli yöneticileri keşfetmek için Türkiye'de okul yöneticisi seçme sürecinde yazılı sınavlar yerine performans ve uygulamalı çalışmalar planlanabilir.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 31.01.2022 Kabul 22.05.2022	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Okul yöneticisi, Okul yöneticisi yetiştirme, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Türkiye	

## SELECTION AND TRAINING OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN SINGAPORE, SOUTH KOREA, FINLAND AND TURKEY

Article Information	Abstract
Article Type Review Article	In this study, in order to create an effective approach to the selection and training of effective school administrators in Turkey, by examining the training systems of school administrators in Singapore, South Korea and Finland, which have significant achievements in the international exams, similarities and differences with Turkey are revealed by document analysis. Singapore's comprehensive practices in the school administrator selection process, the long-term teaching experience that South Korea expects from candidates and the mandatory master's degree education in Finland given before serving as a school administrator are implementations that attract attention. In addition to the pre-service training of school administrators, it was seen that importance was given to the continuous development of executives and school administrators while they are in-service. While there was no compulsory pre-service training for school administrators in Turkey until the regulation change made in 2021, with the recent changes, candidates were required to obtain a pre-service education management certificate. Although the latest regulation is an important step in the process of educating administrators, it is considered a mandatory need to make new regulations for choosing and training school administrators in Turkey. In order to close this gap in Turkey, cooperation can be carried out between the ministry and the departments of educational management of universities to train school administrators in areas such as leadership, administration, and supervision. In addition, in order to discover talented administrators, performance and practical studies can be planned instead of written exams in Turkey.
<i>Article History:</i> Received 31.01.2022 Accepted 22.05.2022	
<i>Keywords:</i> School administrator, Training of school administrator, Singapore, South Korea, Finland, Turkey	

**Kaynakça Gösterimi:** Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 59-69.

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi, [serdogan.1985@gmail.com](mailto:serdogan.1985@gmail.com), Orcid id: 0000-0001-6268-8267

## 1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirlemede o ülkenin vatandaşlarının eğitim düzeyleri, uluslararası sınavlardaki başarıları, eğitime yaptıkları yatırımlar gibi çeşitli değişkenler incelenmektedir (Karakütük, 2016). Bu değişkenlerden elde edilen verilerden yola çıkarak, her ülke refah düzeyini artırmak için coğrafi, siyasi, sosyal ve ekonomik özelliklerine göre eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemeleri yaparken diğer ülkelerin mevcut eğitim sistemlerini ve uygulamalarını inceleyerek karşılaştırmalar yapmakta ve kendi ülkeleri için bazı çıkarımlarda bulunmaktadır. Nitekim Kandel (1959) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının, mevcut ulusal eğitim sisteminin felsefesini etkileyebilecek fikir ve ilkelere katkıda bulunması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Eğitim karşılaştırmaları yapmak mevcut eğitim sistemine ilişkin bilgiler sağlamanın yanında farklı eğitim sistemlerinin incelenerek alternatiflerin görülmesine imkân sağlamaktadır. Böylece gelecekte yapılacak eğitim düzenlemelerine katkı sağlayacaktır.

Ülkelerin beklenen hedefleri gerçekleştirmelerinde eğitim sisteminin yalnızca amaç ve politikalarını oluşturmak yeterli değildir. Eğitim örgütlerini amaçlara ulaştırmak için, insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması eğitim yöneticilerinin görevi olarak görülmektedir (Acar, 2002). Eğitim yönetimi uygulamalarında aktif rolleri olan insan kaynaklarına (eğitim yöneticisi, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci vb.) ait niteliklerin de artırılması beklenmektedir. Bu da çalışanların yetiştirilmesine yönelik bazı tedbirler alınmasını gerektirmektedir

Okul yöneticisi, öğretmenlerin motivasyonlarını ve kapasitelerini, okul iklimini ve çevresini etkileyerek okul çıktılarının iyileştirilmesinde etkilidir (Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Okul yöneticilerinin öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği koşulları şekillendirerek öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunabileceğine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Weber, 1971; Edmonds; 1979; Teddlie ve Reynolds, 2000). Okulların başarılarındaki kilit rolün okul yöneticilerine ait olduğu son yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar bir ülkenin ekonomik olarak kalkınmasının ve uluslararası alanda rekabet edebilmesinin okul başarısı ile bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yönetici yetiştirme programlarının başarısız olmasının gelecek kuşaklar için başarısızlığın kaynağı olacağını iddia etmişlerdir (Karip ve Köksal, 1999).

Okullardaki eğitim sürecinin tüm bileşenlerinin uyumlu bir şekilde çalışmasında okul müdürlerinin kilit bir rol üstlendiği açıktır. Okul müdürleri yalnızca okuldaki idari süreçlerin değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin de sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Bu sorumlulukların tam olarak yerine getirebilmesi için okul müdürlerinin nasıl yetiştirildikleri önemlidir. Her ülkenin eğitim çalışanlarını belirleme, istihdam etme ve yetiştirme biçimleri, çalışanların görev kapsamı birbirinden farklıdır. Bu çalışmada uluslararası sınavlardaki (PISA ve TIMSS) başarıları ile öne çıkan Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'nın eğitim yönetimi sistemleri hakkında bilgi verilerek, yönetici yetiştirme sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır ve Türkiye'deki yönetici yetiştirme sistemi açıklanmıştır. Bu ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik benimsedikleri yaklaşımları karşılaştırmak amacıyla, okul müdürü olmak için adayların sahip olması gereken özellikler, adayların nasıl seçildiği, adayların hizmet öncesinde ya da hizmet içinde aldıkları eğitimler incelenmiştir.

### 1.1. Singapur'da Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Sistemi

Merkezi yönetim anlayışına sahip olan Singapur'da Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, MOE) hükümetin ve devlet destekli ilköğretim ve ortaöğretim okullarının, meslek yüksekokullarının gelişimini ve idaresini kontrol eder. Ayrıca özel okulları da denetler (International Bureau of Education, 2011 a).

Eğitim Bakanlığı; meslek, politika ve hizmetler olarak üç kola ayrılmıştır. Bakanlığın meslek kolu; Program Planlama ve Geliştirme, Eğitim Programları Politika Ofisi, Eğitim Teknolojisi, Okullar, Özel Eğitim, Öğrenci Gelişim Programı ve Singapur Öğretmenler Akademisi birimlerinden oluşur. Politika kolu kapsamında Kurumsal İletişim, Yükseköğretim, Planlama, Araştırma ve Yönetim Bilgileri; hizmetler kolu kapsamında Finans ve Satın Alma, Bilgi Teknolojisi, Alt Yapı ve Tesis Hizmetleri, İnsan Kaynakları, Öğrenci Yerleştirme ve Hizmetler birimleri yer alır (MOE, 2020a).

Eğitim Programı Politika Ofisi ulusal programı şekillendiren politikaları geliştirmek ve gözden geçirmekle sorumludur. Program Planlama ve Geliştirme Birimi ise toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programı geliştirilmesinden sorumludur. Eğitimde kalite liderliğinin sağlanması için ise ayrı birim olan Okullar Birimi bulunmaktadır (MOE, 2020a).

Ülkeyi dört bölgeye ayıran bakanlık bünyesindeki Okullar Birimi'ni de buna göre örgütlemiştir. Okullar Birimi; Okullar Şubesi Kuzey, Okullar Şubesi Güney, Okullar Şubesi Doğu, Okullar Şubesi Batı, Okul Etkinlikleri Politikası Şubesi, Okullar Kurumsal Gelişim Şubesi, Eğitim Liderliği ve Okul Mükemmellik Şubesi, Okul Öncesi Eğitim Şubesi ve Zorunlu Eğitim Birimi gibi alt birimlerden oluşmaktadır (MOE, 2020a).

Bölgesel şubeler, tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarının, meslek yüksekokullarının ve merkezi enstitülerin yönetiminden sorumludur. Her bölgenin içindeki okullar kümelenmekte ve her kümeye bir “küme yöneticisi (cluster superintendent) rehberlik etmektedir. Küme Yöneticileri okulların etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak için okul liderlik ekiplerini geliştirir, yönlendirir ve denetler. Her okuldaki performans seviyesini yükseltmek için küme içindeki üye okullar arasında bağlantı, paylaşım ve iş birliği olmasını sağlarlar. Küme yöneticileri personel yönetimi ve finansal yönetimde de önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim ihtiyaçlarına göre kümelerindeki personeli geliştirirler ve kariyer gelişimi potansiyeli olan bireyleri tanımlarlar (MOE, 2020a).

Okul Etkinlikleri Politikası Şubesi girişimlerin önceliklerinin belirlenmesi ve hızlandırılması, okul programlarının uygulanması, okul politikalarının yönetimi ve denetimi için eşgüdümleme ve izleme konularında tavsiyelerde bulunur. Okullar Kurumsal Gelişim Şubesi; Okul Operasyonları ve İdari Ofis ile Okul Kokpit Yönetim Merkezi'nden oluşmaktadır. Okul Operasyonları ve İdari Ofis okullarda kurumsal gelişmeleri teşvik eder, okullar için kurumsal destek sağlar. Okul Kokpit Yönetim Merkezi; Okul Kokpit ve SCAN Sisteminin geliştirilmesi, devreye alınması ve bakımının yapılmasını denetler (MOE, 2020a).

Eğitim Liderliği ve Okul Mükemmellik Şubesi, ulusun isteklerini karşılayabilecek kaliteli eğitim liderliğinin geliştirilmesi için liderlik geliştirme çabalarını izler ve değerlendirir. Zorunlu Eğitim Birimi, zorunlu eğitimin uygulanmasını denetler. Okul Öncesi Eğitim Şubesi, dört ile altı yaş arasındaki çocuklar için kaliteli öğrenme deneyimleri oluşturma ve sunma konusunda destekleyici eğitim kaynakları geliştirerek ve okul öncesi öğretmenlerini geliştirerek anaokulu eğitiminin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır (MOE, 2020a).

Singapur eğitim sisteminde, okul yöneticilerini seçme ve yetiştirmeye önem verilmekte; yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik çok fazla kaynak ayrılmaktadır. Okul müdürü yetiştirmek için “Seç-Eğit” modeli uygulanmaktadır. Ülkenin eğitim politikalarını gerçekleştirmede katkı sağlayabileceği düşünülen öğretmenler, okul müdürü adayları olarak seçilmekte ve yetiştirilmektedir (Jayapragas, 2016).

Singapur’da öğretmenlik ve okul müdürlüğü gibi farklı yöneticilikler için üç farklı kariyer yolu bulunmaktadır. Öğretim yolu (teaching track), uzman öğretmen olmayı hedefleyen öğretmenler içindir. Liderlik yolu (leadership track), Eğitim Bakanlığındaki farklı birimlerde ve okullarda yöneticilik pozisyonlarında görev almak isteyenler içindir. Okul müdürü adayının sınıf öğretmenliğinden başlayarak liderlik kariyer basamaklarını sırasıyla takip etmesi gereklidir. Bu kariyer basamaklarındaki her pozisyonda görev alması gerekmektedir. Uzmanlık yolu (specialist track), belirli disiplinlerde derin bilgi ve beceriler geliştirenler içindir, bu da onları eğitim programı geliştirme ve değerlendirmeye odaklı Bakanlık düzeyinde liderlik pozisyonlarına getirebilir (Yang Keo, 2016).

Singapur’da okul müdürü, öğretmenlere öğrencilere bütünsel bir eğitim sunmaları için rehberlik eder ve onlara ilham verir, öğrencilerin ebeveynleriyle ve toplumla çalışmanın yanı sıra güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olur. Okul müdürleri sistematik olarak atanır ve rotasyona tabi tutulur. Böylece okullar yeni yaklaşımlarla karşılaşması sağlanır ve deneyimli okul müdürleri farklı okullardaki en iyi uygulamaları paylaşabilir. Bu süreç aynı zamanda müdürlerin kariyer gelişimlerinde ilerlemelerine yardımcı olur (Yang Keo, 2016).

Güçlü bir okul lideri olma potansiyeline sahip olduğu tespit edilen aday yöneticiler, Bakanlık tarafından finanse edilen iki eğitim programına katılırlar. Bakanlık bu eğitim için her yıl müdür yardımcısı veya Bakanlık görevlilerinden yaklaşık kırk kişiyi seçmektedir. Bu kişilerin seçilmesi için geniş çaplı öğretmen değerlendirmeleri, durumsallık testleri ve mülakatlar yapılmaktadır (Lim, 2006).

İlk program, bölüm (heads of their department), sınıf (grade level) veya konu grubunun (subject group) başkanları olan öğretmen liderleri için 17 haftalık tam zamanlı Yönetim ve Liderlik Çalışmaları (Management and Leadership Studies-MLS) Programı’dır. Bu program katılımcıların liderlik becerilerini, güçlü ekipler oluşturma yeteneğini, işlemsel ve yönetim kapasitelerini güçlendirir. Katılımcılar ayrıca farklı yönetim sistemlerini anlamak için Asya-Pasifik ülkelerine bir haftalık çalışma ziyaretine katılırlar (NCEE, 2020).

İkinci eğitim programı ise Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü’nde (National Institute Of Education) gerçekleştirilir. Eğitimde Liderlik Programı (Leaders in Education Programme-LEP) olarak adlandırılan bu programın süresi yedi aydır (NIE, 2020). Program katılımcıların stratejik düşünme, yenilik yapma, geleceğe yönelik olma, değerlere dayalı olma ve karmaşık ortamlarda çalışma kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. LEP’in bileşenleri arasında kıdemli bir müdür tarafından mentorluk yapılması, vaka çalışmaları yoluyla öğrenme ve Bakanlık yöneticileri ile oturumlara katılmak bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılar mentor müdürlerinin okulunda Yaratıcı Eylem Projesi yürütürler. Bu projede okulun 10-15 yıl içinde nasıl olacağını hayal ederler ve bu hayalin bir unsurunu mevcut okula uygulayarak uyum kapasitelerini geliştirmeye çalışırlar. Bunların dışında iki haftalık uluslararası bir çalışma gezisine katılırlar (Yang Keo, 2016).

Singapur’da yeni atanan okul müdürleri bir sene boyunca çalıştıktan sonra 360 derecelik bir değerlendirme programına tabi tutulur ve değerlendirmeye ilgili geri bildirim verilir. Üç yıl çalışan okul müdürleri tekrar geri bildirim programına tabi tutulur. En az altı yıl görev yapan okul müdürlerinin geliştirilmesini teşvik

etmek amacıyla 2003 yılında Sabbatical Planı başlatılmıştır. Okul müdürleri bu eğitim için iki aylık ücretli izin hakkına sahiptir. Bu program ile görevdeki okul müdürlerinin sürekli iyileştirilmesi hedeflenir (Lim, 2006).

## 1.2. Güney Kore’de Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Sistemi

Güney Kore’de eğitim sisteminin yönetimi merkezi ve yerel yetkililer arasında paylaşılmaktadır. Güney Kore’de eğitim yönetiminden sorumlu kuruluşlar üç düzeydedir. Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı (Minister of Education, MOE), belediye ve il düzeyinde Eğitim Ofisleri ve ilçe düzeyinde Yerel Eğitim Ofisleri sorumludur (International Bureau of Education, 2011b).

Eğitim Bakanlığı, merkezi hükümet tarafından yönlendirilen politikalarla, eğitim sisteminin kalitesinden sorumludur. Okul sisteminin planlanmasından sorumlu olan Bakanlık, ulusal değerlendirme politikaları ve eğitim programı çerçevesi dahil olmak üzere erken çocukluk eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim için ulusal eğitim politikası ve standartları belirler. Yükseköğretim için ise öğretim ve sınav çerçevesini belirler (OECD, 2016).

Güney Kore’de 2013 yılında merkezi örgütlenme yeniden yapılandırılarak bakanlığın ismi Eğitim Bakanlığı (MOE) olarak değiştirilmiştir. Bakanlığın üst yönetimi Bakan ve bir Bakan Yardımcısı’ndan oluşmaktadır. Bakan’a doğrudan bağlı bir danışman ve sözcü bulunmakla birlikte yine doğrudan bağlı olan Genel Müfettiş ve Sosyal Politika İşbirliği Ofisi yer almaktadır. Bakanlık; Planlama ve Koordinasyon Ofisi, Genel Hizmetler Birimi, Yükseköğretim Politika Ofisi ve Okul Yenilik Destek Ofisi olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır (MOE, 2020b).

Eğitim Bakanlığı akademik faaliyetler, bilim ve eğitim alanında politikanın oluşturulması ve uygulanması ile görevlendirilmiştir. Bakanlık; ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarının politikalarından, yeni ders kitaplarının ve eğitim programlarının oluşturulmasından ve yayımlanmasından, tüm okul sistemine idari ve mali destek sağlanmasından, öğretmen yetiştiren akademilerin ve insan kaynakları politikasının denetlenmesinden sorumludur (NUFFIC, 2016).

Güney Kore’de eğitim politikaları ile ilgili kararlar almak için Eğitim Politikası Danışma Konseyi (The Educational Policy Advisory Council) bulunmaktadır. Bu konsey eğitimle ilgili temel politikalar oluşturmak, eğitim sistemlerini geliştirmek, eğitim konularında Bakan için bir danışma organı olarak hareket etmek, kilit eğitim reformlarını gözden geçirmek ve politika alanlarından görüş toplamakla sorumludur. Bu konseyin üyeleri, genellikle eğitim yöneticileri, üniversitelerin başkanları, eğitim kurumlarından personel ve hükümetin dışındaki kurumlardan yükseköğretim mezunu bireylerden atanır. Konseyde 2016 yılı itibarıyla toplam 102 üye bulunmaktadır. Üyelerin görev süresi bir yıldır, ancak daha sonra da görev alabilirler. Eğitim Politikası Danışma Konseyi’nin altında Gelecekteki Eğitim Stratejileri Komitesi, Okul Reform Komitesi, Üniversite Reform Komitesi, Hayat Boyu Eğitim Komitesi, Yerel Eğitim Finansal Reform Komitesi, Güvenli Eğitim Komitesi ve Uluslararası Eğitim İşbirliği Komitesi olmak üzere yedi alt komite bulunmaktadır (MOE, 2020b).

Güney Kore’de Yerel Özerklik Kanunu’nun (1991) yürürlüğe girmesiyle yerel düzeyde eğitim özerkliği teşvik edilmiştir ve eğitim yönetimi ademi merkeziyetçi bir şekil almıştır. Eğitim Bakanlığı bütçe planlamasının ve önemli idari kararlarının çoğunu yerel yönetimlere devretmiştir. Güney Kore’de 2016 yılı itibarıyla 17 Büyükşehir/İl Eğitim Ofisi ve 176 İlçe Eğitim Ofisi bulunmaktadır. Bu ofislere buldukları yerel alana ilişkin eğitim, sanat ve bilim ile ilgili kararlar alma yetkisi verilmiştir. Eğitim yöneticileri, yerel yönetimlerin eğitim, sanat ve bilimle ilgili alanların temsilcileridir. Eğitim ofisi yöneticileri; başkanın ataması, eğitim kurulu üyeleri tarafından seçim, bir seçim kurulu tarafından dolaylı seçim veya yerel bölge sakinleri tarafından doğrudan seçim gibi çeşitli yollarla dört yıl için seçilir. Adayların eğitim veya eğitim yönetiminde üç yıldan fazla deneyime sahip olmaları gerekmektedir (MOE, 2020b).

Eğitim yönetim sistemi merkezi olan Güney Kore’de okul müdürünün karar verme yetkisi sınırlıdır ancak okulla ilgili kararları veren kişi okul müdürüdür. Okul müdürü, okul işlerinin genel kontrolünü ele alır, okul personeli yönetir, denetler ve öğrencileri eğitir. Güney Kore’de ilköğretim, ortaöğretim okulları ve özel okullarda “okul yönetim komiteleri” bulunmaktadır. Bu komitelerde ilgili okulun öğretmenlerinin temsilcileri, veli temsilcileri ve halktan temsilciler bulunur (Elementary And Secondary Education Act, 2012).

Güney Kore’de okul müdürlüğü yüksek talep gören bir pozisyonudur. Okul müdürleri ayrı olarak eğitilmez ancak terfi eden öğretmenler arasından seçilirler. Seçim sürecinde adaylar deneyim, performans ve eğitim yoluyla kazandıkları puanlara göre sıralanırlar ve müdürlük sertifikasına sahip olmaları gereklidir. Okul müdürü olmak için uzun bir süre (ortalama 25 yıl) öğretmenlik deneyimine sahip olmak gereklidir. Ayrıca doktora veya yüksek lisans derecesine sahip olmak, çeşitli alanlarda hizmet içi eğitimlerden almış oldukları sertifikalar ve araştırmalardan elde etmiş oldukları başarılar artı puanlar almalarını sağlar (Vaillant, 2015).

Yerel eğitim ofisi yöneticisi, adayın okul müdürü olarak atanması için öneride bulunabilmekte ancak kişiler devlet başkanının onayıyla okul müdürlüğüne atanmaktadır. Güney Kore’de okul müdürleri terfi veya davet usulüyle göreve getirilmektedir. Terfi usulünde müdürlük sertifikasına sahip olmanın yanında müdür yardımcılığı,

müfettişlik gibi bir pozisyonda bulunması gereklidir. Davet usulünde ise müdürlük sertifikasına sahip olan kişiler okul müdürlüğü için davet edilir. Güney Kore’de okul müdürü dört yıl için atanmakta ve en fazla iki dönem okul müdürlüğü yapabilmektedir (International Bureau of Education, 2007).

Güney Kore’de müdür ve müdür yardımcıları için yeterlilik eğitimi, eğitim programlarının içeriği ve kapsamı hizmet içi eğitimi ile ilgili yönetmeliklerle belirlenmiştir. Okul müdürü olarak belirlenen adaylar ön eğitim ve ana eğitim olarak ikiye ayrılan bir eğitime tabi tutulmaktadır. Ön eğitim bir haftalık süre içerisinde verilen 30 saatlik bir eğitimidir ve il eğitim ofisi tarafından gerçekleştirilir. Ana eğitim ise 150 saatten oluşmakta ve zamanı eğitimi veren kuruluşlar tarafından planlanır. Bu eğitimler Ulusal Seul Üniversitesi’ne bağlı İlköğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi ve Ortaöğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi ile Kore Eğitim Üniversitesi’ne bağlı Hizmet İçi Eğitim Merkezi tarafından verilir. Bu eğitimlerin içeriği genel eğitim, temel alan bilgisi, örgüt yönetimi, örgüt kuramları, eğitim yönetimi, eğitim liderliği ve finansal konulardan oluşmaktadır (International Bureau of Education, 2007).

### 1.3. Finlandiya’da Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Sistemi

Finlandiya’da yönetim, “yerinden yönetim” ilkesine dayanmaktadır. Fin Parlamentosu eğitim mevzuatına ve eğitim politikasının genel ilkelerine karar verir. Hükümet, Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education) ve diğer yürütme organları bu politikanın merkezi yönetim düzeyinde uygulanmasından sorumlu olmasına rağmen yerel yetkililer önemli miktarda özerkliğe ve sorumluluğa sahiptir (Eurydice, 2018).

Finlandiya’da Eğitim ve Kültür Bakanlığı en yüksek otoritedir ve Finlandiya’daki kamu tarafından finanse edilen tüm eğitimden sorumludur. Bu bakanlık eğitim mevzuatından ve devlet bütçesinden ayrılan payın harcanmasından sorumludur. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı ise erken çocukluk eğitimi ve bakımından, okul öncesi, temel, genel ve mesleki lise eğitiminden, yetişkin eğitimi ve öğretiminden sorumlu ulusal kalkınma ajansıdır. Ajans yüksek öğretimden sorumlu değildir. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, ulusal eğitim programının, okul öncesi eğitim, temel eğitim, genel ve mesleki lise eğitimi için yeterlilik şartlarının hazırlanması ve onaylanmasından sorumludur. Ayrıca eğitim harcamalarını izler ve geliştirir, devlet yardımlarını tahsis eder ve eğitim politikası kararlarının hazırlanmasında Eğitim ve Kültür Bakanlığına yardımcı olur (Eurydice, 2018).

Finlandiya’da bölgesel düzeyde, eğitim ile ilgili görevlerden sorumlu olan birkaç organ vardır. Altı adet Bölgesel Devlet İdari Ajansı (AVI), 15 adet Ekonomik Kalkınma, Ulaşım ve Çevre Merkezi (ELY) bulunmaktadır. Bölgesel Devlet İdari Ajansları, Eğitim ve Kültür Bakanlığının bölgesel görevlerinden sorumludur. AVI’ler ayrıca öğrencilerin yasal olarak korunmasını sağlar, temel hizmetlere bölgesel ve eşit erişimi değerlendirir. Ajanslar yerel yetkililerle iş birliği içinde çalışırlar. Ekonomik Kalkınma, Ulaşım ve Çevre Merkezleri ise (ELY) yetişkin eğitimini planlar, izler ve geliştirir (Eurydice, 2018). Belediyeler ise özerk yönetime ve vergi uygulama hakkına sahiptirler. En yüksek karar yetkisi belediye meclisine verilir ve diğer organlar arasında belediye kurulu, çeşitli komiteler, yönetim kurulları, bölümleri ve komisyonlar bulunur. Her belediyede belediye meclisi tarafından seçilen en az bir eğitim kurulu veya dengi bir organ vardır. Yerel yetkililer, temel eğitimin yerel düzeyde organize edilmesinden ve kısmen finanse edilmesinden sorumludur. Her yerel makam; okullarda, gündüz bakım merkezinde veya aile gündüz bakımında okul öncesi eğitim sağlanmasına karar verebilir. Yerel makamların ayrıca genel ve mesleki lise, politeknik ve yetişkin eğitimini sağlama hak ve yükümlülükleri vardır. Temel eğitim veren hemen hemen tüm okullar, genellikle öğrenciler ve öğrenciler için sosyal refah hizmetlerinden de sorumlu olan yerel yetkililer tarafından yönetilmektedir. Genel liseler çoğunlukla belediye kurumlarıdır. Mesleki eğitim kurumları yerel yönetimler, belediye federasyonları, devlet ve özel kuruluşlar tarafından yönetilmektedir (International Bureau of Education, 2012).

Ortaokulların ve liselerin idari organları, ilgili yerel makam tarafından verilen idari düzenlemeler ve daimi talimatlarla belirlenir. Her ortaokul ve liseden sorumlu bir müdür vardır. Ayrıca genel lise eğitimi veren her kurumun, öğrenci iş birliğini ve okul çalışmasını teşvik etme görevi olan öğrencilerden oluşan bir öğrenci organı vardır. Mesleki kurumların idaresi, genel lise için geçerli olan ilkelere göre düzenlenir. Yerel düzeyde, mesleki kurumların bir veya daha fazla alana özgü danışma konseyi olabilir (International Bureau of Education, 2012).

Finlandiya’da temel eğitim ve genel lise eğitimi veren okulların yanı sıra mesleki okulların hepsinin müdürü ve müdür yardımcısı vardır. Okul büyüklüğü arttıkça bir veya daha fazla müdür yardımcısı vardır. Okul müdürünün görev tanımları ve yetkilerin dağıtımı, okulu idame ettiren kuruluş tarafından belirlenir. Bir müdür birden fazla okuldan sorumlu olabilir veya müdürün görevleri daha geniş sorumlulukları da kapsayabilir (daire başkanı, belediye eğitim ve kültür hizmetleri müdürü vb.). Mesleki kurumlarda müdür ve müdür yardımcılarının yanı sıra genellikle bölüm başkanları bulunur. Finlandiya’da, ortaokullarda ve liselerde müdürlerin, okul büyüklüğüne bağlı olarak öğretim sorumlulukları vardır (örneğin genel liselerde asgari yıllık dört haftalık derslerdir). Bazı durumlarda bu öğretim görevi geçersiz olabilir (Taipale, 2012).

Finlandiya’da eğitimin sağlanması ve yönetiminde yerel özerklik olduğu için, kurumlar yönetimlerini kendileri için amaca uygun şekilde örgütlemekte serbesttirler. Okul müdürleri açık bir süreçle işe alınırlar. Eğitim sağlayıcıları boş olan görevleri ilan eder ve seçim kriterlerini kendileri belirler. Yeni bir müdürün yeterliliklerini tanımlarken veya aynı zamanda görev için başvuranları karşılaştırırken öğretim personeline ve ebeveyn temsilcilerine sıklıkla danışılır. Mülakatlara ek olarak, adayları karşılaştırmak için psikolojik testlerin kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Müdürler başlangıçta görevlerine altı aylık bir deneme süresi için atanırlar (Taipale, 2012).

Finlandiya’daki okul müdürlerinden beklenen genel nitelikler şu şekilde belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimden sorumlu olan anaokullarında, okul müdüründen anaokulu öğretmen yeterliliğine ek olarak liderlik yeterliliği beklenmektedir. Görev idari bir görevse ve çocuklarla çalışmayı, personele profesyonel destek sağlamayı içermiyorsa, yeterlilik koşulu ilgili bir alanda yüksek lisans derecesi ve liderlik yeterlilikleridir. Temel eğitim ve lise müdürlerinin genellikle söz konusu eğitim düzeyi için öğretim yeterliliklerine ve yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, eğitim yönetiminde sertifikaya sahip olmaları (15 kredi) veya 25 kredilik eğitim liderliğinde bir üniversite programını tamamlamaları gerekir. İş deneyimi için özel bir kriter yoktur. Genel bir kural olarak, müdürler oldukça deneyimli öğretmenler arasından işe alınırlar. Müdür yardımcıları veya bölüm başkanları için resmi bir yeterlilik şartı yoktur. Genelde okulun öğretim personeli arasından atandıkları için öğretmen niteliklerine sahiptirler (Eurydice, 2018).

Finlandiya’da okul müdürlerinin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından kabul edilen yeterlilik şartlarına dayanan ve 15 krediden oluşan “Eğitim Yönetimi Sertifikası (The Certificate in Educational Administration)” almaları gereklidir. Bu sertifika kamu hukukunun temelleri, genel ve belediye idaresi, eğitim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, finansal yönetim gibi konulardan oluşur. Bu sertifikayı alabilmek için yapılan iki yazılı sınavdan başarılı olmak gereklidir. Sertifika bir ücrete tabidir ve sınavlar Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından atanan yetkililer tarafından değerlendirilir. Kurul ayrıca her yıl ücrete tabi olmak üzere sertifika için hazırlık eğitimi de düzenlemektedir. Bu sertifikadan başka okul müdürleri ayrı bir yeterlilik olarak 25 krediden oluşan ve sertifika içeren üniversitenin “Eğitim Yönetimi ve İdaresi (Educational Administration and Management)” başlıklı modülünü de tamamlayabilir (Taipale, 2012).

Finlandiya’da okul müdürü adaylarına yönelik olarak bazı üniversiteler okul liderliği için devlet tarafından finanse edilen eğitimler düzenlemektedir (altı kredi). Eğitim, okul liderliği hakkında kapsamlı bir görüş sunmayı amaçlamaktadır. Bazı yerel yetkililer ve özel eğitim kurumları da, çok sayıda başvurunun olduğu işe alım eğitim kursları düzenlemektedir (Taipale, 2012).

Finlandiya’da göreve yeni başlayan okul müdürleri için Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan bir eğitim programına dayanan ve dokuz krediden oluşan devlet destekli eğitim bulunmaktadır. Temel içeriği okul yönetimi ve finansmanı, okul programı, insan kaynakları yönetimi ve stratejik planlamadır. Mevzuat veya toplu sözleşmeler müdürler için herhangi bir eğitim yükümlülüğü belirlemez; ancak belediyenin insan kaynakları bölümleri tarafından verilen eğitim kursları pratik açıdan zorunludur. Eğitim günlerinin sayısı müdürün konumuna ve belediyeye bağlı olarak yılda beş ile on gün arasında değişmektedir. Ayrıca müdürler, üniversitelerin eğitim merkezleri tarafından düzenlenen eğitim programlarına gönüllü olarak başvurabilir ve eğitim maliyetleri genellikle işverenleri tarafından karşılanır (Taipale, 2012).

#### **1.4. Türkiye’de Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Sistemi**

Türkiye’de eğitim merkezi bir yönetim anlayışıyla sürdürülmektedir. Eğitim politikalarının oluşturulmasından ve uygulanmasından sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatından oluşmaktadır. Bakanlık Merkez teşkilatı; Bakanlık makamı, iki Bakan Yardımcısı ve 22 hizmet biriminden oluşmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018).

Bakanlık, eğitim kurumlarının açılması, izlenmesi, kapatılması ve okullarda okutulacak eğitim programlarının düzenlenmesinden sorumludur. Bakanlık, ihraç ve eğitim kurumlarında görev yapmak üzere öğretmenlerin atanmasına ilişkin iş süreçlerinin yürütülmesinden de sorumludur. Bakan, Bakanlık Teşkilatının Başkanıdır. Merkez teşkilatına bağlı olan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Eğitimi Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yükseköğretim ve Uluslararası Eğitim Genel Müdürlüğü birimleri kendilerine bağlı olan kurumların eğitim politikalarını belirlemekle sorumludur. Bu birimlerin dışında Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü, ilgili birimlerce belirlenen eğitim politikalarını uygulayan özel eğitim kurumlarının denetimini yürütür. Bu hizmet birimlerinin tamamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına uygun olarak kullanılacak eğitim materyalleri ve programları tasarlar. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, merkezi sistem tarafından yürütülen kamu ve özel yerleştirmeden, testlerin uygulanmasından, test sonuçlarının karşılaştırılmasından ve değerlendirilmesinden sorumludur. Personel Genel Müdürlüğü, insan kaynakları sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların planlanmasından, tekliflerde bulunulmasından ve Bakanlığın insan gücü politikasının düzenlenmesinden sorumludur. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün sorumluluğu ise eğitim ve öğretimle ilgili teknolojik olanakları hem yurt içinde



hem de yurt dışında sağlamaktır. Türkiye'nin eğitim faaliyetlerine ilişkin kararlar, idari teşkilat yapısına uygun olarak merkezde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Eğitim kurumlarında merkezi birimler tarafından oluşturulan eğitim programının faaliyetleri kullanılmaktadır. Yerel düzeyde alınan kararlar il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yürütülür (Eurydice, 2021).

Türkiye'de okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi süreci 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği ile düzenlenmektedir. Bu yönetmeliğe göre okul yöneticiliği kavramı tüm eğitim kurumlarında müdürlük, müdür baş yardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlerini ikinci görev kapsamında yürütenleri içermektedir. Türkiye'de okul yöneticiliği öğretmenlikten sonra gelen ikinci görevdir.

Okul yöneticileri okulun eğitim hizmetine hazır olarak bulundurulmasından, eğitim ve öğretimde öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye liderlik etmeye kadar okulun amaçlarını gerçekleştirmekten sorumludurlar. Bu amaçları gerçekleştirirken mevzuata uygun hareket etmeleri gereklidir (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Türkiye'de okul yöneticileri dört yıl süreyle görevlendirilirler ve aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla görev yapamazlar. Okul yöneticileri Valilik onayı ile görevlendirilirler. Okul yöneticisi olabilmek için yükseköğretim mezunu olma, Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olma, Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma, ilk defa yönetici olarak görevlendirileceklerin yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olma gibi çeşitli koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Ayrıca görevlendirileceği okula öğretmen olarak atanabilme niteliklerine sahip olmak ve aylık karşılığında okutabileceği ders bulunma şartları ile son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucunda yöneticilik görevinin üzerinden alınmamış olması da zorunludur. Ayrıca zorunlu hizmetin gerektiği yerler dışına görevlendirilecek olan yöneticilerin zorunlu çalışma yükümlülüklerinin bulunmaması, ertelenmiş olması ya da muaf olmuş olması gereklidir (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021).

Türkiye'de okul müdürü olarak görevlendirilebilmek için; müdür olarak görev yapmış olma, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olma veya şube müdürü veya daha üst kadrolarda görev yapmış olma şartlarından en az birini taşımak gerekmektedir. Müdür olarak görevlendirilebilmek için ayrıca eğitim kurumuna göre belirlenmiş olan alanda öğretmen olma şartı bulunmaktadır. Örneğin fen liselerinde müdür olarak görevlendirilmek için matematik, fizik, kimya veya biyoloji öğretmeni olma şartı aranırken; spor liselerinde görevlendirilmek için beden eğitimi öğretmeni olma şartı aranır. Müdür yardımcısı olarak görevlendirilebilmek için ise müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen, şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarda görev yapmış olma ile adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olma şartlarından en az birini taşımak gerekmektedir (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021).

Okul yöneticisi olarak ilk kez görevlendirilebilmek için yazılı ve sözlü sınavlar yapılarak değerlendirme gerçekleştirilir. Yönetici olarak ilk defa görevlendirilecekleri belirlemek amacıyla yapılan yazılı sınavlar MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca yapılır. Yazılı sınavda başarılı olan yönetici adayları, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yönetmelikte belirtilen değerlendirme formuna göre değerlendirilir. Yazılı sınav puanı ile değerlendirme formu üzerinden yapılacak değerlendirmeye göre alınan puanın aritmetik ortalaması sonucunda oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, eğitim kurumlarının boş bulunan yönetici sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılır. Sözlü sınavda başarılı olan adaylardan okul yöneticisi olarak ilk defa görevlendirilmek üzere başvuruda bulunanların görevlendirmeye esas puanları; yazılı sınav puanının %50'si, değerlendirme formundan alınan puanın %30'u ve sözlü sınav sonucu alınan puanının %20'si dikkate alınarak belirlenir. Dört yıllık görev süresini tamamlayan okul yöneticileri ise yönetmelikte belirtilen değerlendirme formundan aldıkları puanlara göre görevlendirilirler (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021).

Okul yöneticilerini belirlemek için yapılan yazılı sınavda genel kültür, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, değerler eğitimi, eğitim ve öğretimde etik, eğitim bilimleri ve mevzuatla ilgili sorular sorulurken; sözlü sınavda yazılı sınav konularının yanı sıra bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu, özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ölçülmektedir. Yazılı ve sözlü sınava ek olarak kullanılan değerlendirme ile yönetici adayının lisansüstü eğitimi, ödülleri ve cezaları, görev yaptığı son dört yıl içinde yaptığı projeler, ek görevler, yayımlar gibi çeşitli etkinlikleri gösteren bir portfolyo değerlendirmesi yapılmaktadır (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021).

MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nde 2021 yılında yapılan son değişikliklerle birlikte yönetici adaylarına hizmet öncesinde Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma şartı getirilmiştir. Ancak 2021 yılında yapılan yönetici görevlendirmelerinde bu şart aranmamıştır (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021). Hizmet içerisinde ise okul yöneticilerine yönelik zorunlu bir

yetiştirme eğitimi bulunmamakla birlikte merkez ve taşra teşkilatı tarafından zaman zaman hizmet içi eğitimler planlanmaktadır. 2021 yılı hizmet içi eğitim planı incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir eğitimin bulunmadığı ancak diğer öğretmenlerle birlikte katılabileceği çeşitli bilgisayar programlarının kullanımı, afet eğitimleri, işaret dili vb. eğitimlerin bulunduğu görülmektedir (MEB, 2021).

### 1.5. Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’deki Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması

Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’nin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik benimsedikleri yaklaşımları karşılaştırmak amacıyla, okul yöneticisi olmak için adayların sahip olması gereken özellikler, adayların nasıl seçildiği, adayların hizmet öncesinde ya da hizmet içinde aldıkları eğitimler incelenmektedir.

Okul yöneticisi olarak seçilecek kişilerin, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi önemlidir. Bu nedenle yöneticilerin bazı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticisi adaylarından beklenenler Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1: Okul Yöneticisi Adaylarından Beklenen Nitelikler**

Ülkeler	Öğretmenlik Deneyimi	Yüksek Lisans Eğitimi	Atama Öncesi Yöneticilik Eğitimi
Singapur	+	-	+
Güney Kore	+	-	-
Finlandiya	+	+	+
Türkiye	+	-	+

Tablo 1 incelendiğinde dört ülkede de yönetici adaylarının öğretmenlik deneyimine sahip olmasını istemektedir. Ancak her ülkenin yöneticiden beklediği öğretmenlik deneyimi süresi birbirinden farklıdır. Güney Kore’de okul müdürlüğüne terfi edebilmek için ortalama 25 yıllık deneyim gereklidir (Vaillant, 2015). Türkiye’de ise okul yöneticiliğine başlayabilmek için en az iki yıllık öğretmenlik deneyimi gereklidir. Okul yöneticisi için yüksek lisans eğitiminin zorunlu olduğu tek ülke ise Finlandiya’dır. Yönetici olarak atanmadan hizmet öncesi eğitim Singapur, Finlandiya ve Türkiye’de zorunludur.

Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticisi seçme ve atamaya yetkili makamlar, atamadan sonra yöneticiliğe yönelik zorunlu eğitim programlarının olup olmadığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Okul Müdürlerine Yönelik Yönetici Eğitimi Programları**

Ülkeler	Atamaya Yetkili Makamlar	Zorunlu Hizmet İçi Eğitim Programları	Eğitim Programlarını Düzenleyen Kuruluşlar
Singapur	Bakanlık	-	Ulusal Eğitim Enstitüsü
Güney Kore	Devlet Başkanı	180 saat	İl Eğitim Ofisi İlköğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi ve Ortaöğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi
Finlandiya	Yerel Otoriteler	-	Ulusal Eğitim Kurulu-Belediyeler- Üniversiteler
Türkiye	Yerel Otoriteler	-	Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri

Tablo 2’de görüldüğü gibi Singapur ve Güney Kore’de okul yöneticileri merkezi otorite tarafından atanırken; Finlandiya ve Türkiye’de yerel otoriteler tarafından atanmaktadır. Singapur, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticilerinin göreve başladıktan sonra katılmak zorunda oldukları bir hizmet içi eğitim programı söz konusu değildir. Güney Kore’de ise okul yöneticileri atandıktan sonra yöneticilik eğitim programını belirlenen sürede tamamlamak zorundadırlar.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyan bir araştırma sürecidir. Doküman analizi ise yazılı belgelerin ayrıntılı ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Buna yönelik olarak konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Araştırma için kitaplar, ulusal ve uluslararası dergiler ve makaleler incelenmiş; uluslararası örgütlerin çalışmaları ve raporlarından yararlanılarak bir derleme gerçekleştirilmiştir. Alanyazından elde edilen veriler doğrultusunda Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme sistemleri ayrı ayrı açıklanmış ve daha sonra benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

## 3. TARTIŞMA ve SONUÇ

OECD'ye (2020) göre PISA, ülkelerin eğitim politikalarına düzenleme yapmak için kullanabilecekleri güçlü bir araçtır. Bu çalışmada PISA'daki başarıları ile öne çıkan Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'nın eğitim yönetimi sistemleri ve okul yöneticisi yetiştirme süreçleri hakkında bilgi verilerek genel bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış ve daha sonra Türkiye'deki eğitim yönetimi sistemi ve okul yöneticisi yetiştirme sistemi incelenmiştir. Bu üç ülkedeki ve Türkiye'deki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyularak, Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme sürecinde geliştirilmesi ve düzenlenmesi gereken alanların tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Singapur'un yönetici seçme sürecindeki kapsamlı uygulamaları, Güney Kore'nin yönetici adaylarından beklediği uzun süreli öğretmenlik deneyimi ve Finlandiya'daki zorunlu yüksek lisans eğitimi okul yöneticiliğine hizmet öncesinde verilen önemi ortaya koymaktadır. Cemaloğlu'na (2005) göre de okulların iyileştirilmesi için mesleki deneyim ve okul yöneticiliğine hazırlama programları hayati öneme sahiptir. Türkiye'de 2021 yılında yapılan yönetmelik değişikliğine kadar okul yöneticileri için hizmet öncesinde herhangi bir zorunlu yöneticilik eğitimi söz konusu değilken, son değişikliklerle birlikte adayların hizmet öncesinde eğitim yönetimi sertifikası alma zorunluluğu getirilmiştir. Bu zorunluluğun uygulamada henüz karşılığını görülmemiş olsa da okul yöneticisi yetiştirme sürecinde önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında Singapur, Finlandiya ve Türkiye'de okul yöneticilerinin göreve başladıktan sonra katılmak zorunda oldukları bir hizmet içi eğitim programı söz konusu olmadığı görülmektedir. Güney Kore'de ise okul yöneticileri atandıktan sonra yöneticilik eğitim programını belirlenen sürede tamamlamak zorundadırlar (International Bureau of Education, 2007). Singapur'da yeni atanan okul müdürlerinin bir sene çalıştıktan sonra 360 derecelik bir değerlendirme programına tabi tutulduğu ve değerlendirmeyle ilgili geri bildirim verildiği görülmektedir. Okul müdürlerinin üç yıl, altı yıl gibi zaman aralıklarıyla değerlendirilerek, kendilerine geri bildirim verildiği dikkat çekmektedir (Lim, 2006). Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'da okul yöneticilerinin hizmet içinde iyileştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Türkiye'de ise okul yöneticilerinin hizmet içinde iyileştirilmesine yönelik zorunlu ve planlı bir çalışma yürütülmemektedir. Balcı (2014) yaptığı çalışmada okulların etkililiğinin artırılması için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye'de de bu açığı kapatmak için Bakanlık ile üniversitelerin eğitim yönetimi bölümleri arasında ortak çalışmalar yapılarak okul yöneticilerinin yöneticilik, liderlik, denetim gibi alanlarda yetiştirilmesine yönelik çalışmalar planlanabilir.

Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'da okul yöneticisini seçmek için Türkiye'deki gibi yazılı ve sözlü sınava dayanan bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Özellikle Singapur'da yöneticilik becerisi gösterebilecek adayları seçip yetiştirmeye odaklanılmasının dikkate değer bir uygulama olduğu söylenebilir. Türkiye'deki seçme süreci ise yazılı sınavlarda başarılı olamayan ancak yöneticilik becerisine sahip olan adayların gözden kaçırılmasına neden olduğu iddia edilebilir. Yöneticilik potansiyeline sahip insan kaynağını keşfedebilmek için Türkiye'de de okul yöneticisi seçme sürecinde yazılı sınavlar yerine performans ve uygulamaya dönük çalışmalar planlanabilir. Balcı'nın (2018) da önerdiği gibi öğretmenlere çeşitli kariyer fırsatları (okul yöneticiliği, liderlik, danışmanlık vb.) verilerek, daha üst makamlarda görev alabilmeleri için yurt içinde ve yurt dışında çeşitli imkanlar sağlanabilir. Okul yöneticisi adaylarının seçilmesinde mülakat, portfolyo değerlendirmesi, örnek olay uygulaması ve panel gibi uygulamalardan yararlanılabilir.

Eğitim sistemimiz içerisinde yönetici seçme ve yetiştirme süreci en çok tartışılan konulardan biridir. Bunun en temel kanıtı kısa aralıklarla değiştirilen yönetici seçme ve yetiştirmeye yönelik mevzuattır. Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'da uygulanan yönetici seçme ve yetiştirme sistemlerinin değiştirilmeden Türkiye için uygulanması söz konusu değildir. Ancak ülkemizde de istikrarlı bir yönetici ve yetiştirme sisteminin geliştirilmesi gelişmişlik düzeyimizi arttırmada önemli katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Acar, H., (2002). Eğitim yöneticileri nasıl yetiştirilmeli?. C. Elma ve Ş. Çinkır (Ed), *21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu* (ss. 313-326) içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Balcı, A. (2018). Düşünen okullar öğrenen ulus: Singapur'da yaratıcılık ve eleştirel düşünme girişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 187-208.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018). T.C. Resmi Gazete. (30474 – 10 Temmuz 2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf> adresinden 16 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Elementary And Secondary Education Act. (2012). [http://elaw.klri.re.kr/eng\\_mobile/viewer.do?hseq=24786&type=sogan&key=2](http://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=24786&type=sogan&key=2) adresinden 20 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Finland / Eurydice (2018). [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en) adresinden 22 Mart 2020 tarihinde erişilmiştir.
- International Bureau of Education-UNESCO. (2007). *World data on education: Republic of Korea*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA\\_and\\_the\\_PACIFIC/Republic\\_of\\_Korea/Republic\\_of\\_Korea.htm](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/Republic_of_Korea/Republic_of_Korea.htm) adresinden 3 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- International Bureau of Education - UNESCO. (2011a). *World data on education: Singapore*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf) adresinden 9 Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- International Bureau of Education - UNESCO. (2011b). *World data on education: Republic of Korea*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Republic\\_of\\_Korea.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Republic_of_Korea.pdf) adresinden 3 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- International Bureau of Education - UNESCO. (2012). *World data on education: Finland*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf) adresinden 22 Mart 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in education program: The Singapore model for developing effective principalship capability. *Current Issues In Comparative Education (CICE)*, 19(1), 92-108.
- Kandel, I. L. (1959). The methodology of comparative education. *International Review of Education*, 5(3), 270-280.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (18), 193-207.
- Lim, Y. H. (2006, October, 4-7). *Education in Singapore: preparation for school leadership*. Australian Secondary Principals' Association National Conference.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). T.C. Resmi Gazete. (28758 – 7 Eylül 2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 16 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete. (31386 – 5 Şubat 2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden 16 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). 2021 yılı hizmetiçi eğitim planı. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. [http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2021\\_Plan.xlsx](http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2021_Plan.xlsx) adresinden 17 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education Singapore (MOE). (2020a). <https://www.moe.gov.sg/about/org-structure/sd> adresinden 9 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.

- Ministry of Education Republic of Korea. (MOE) (2020b). <http://english.moe.go.kr/main.do?s=english> adresinden 3 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- National Institute of Education. (2020). <https://nie.edu.sg/> adresinden 7 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- National School of Leadership in Education. (2020). <http://en.solazaravnatelje.si/> adresinden 3 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE. (2020). *Teacher and principal quality Singapore*. Center On International Educational Benchmarking. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/> adresinden 3 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- NUFFIC. (2016). Education system South Korea. <https://www.nuffic.nl/en/subjects/education-and-diplomas-south-korea/> adresinden 3 Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2016). *Education policy outlook Korea*. OECD Publishing.
- OECD (2020), *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving school leadership* (Volume 1). OECD Publishing.
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership*. Finnish National Board of Education Publishing.
- Turkey / Eurydice (2021). [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en) adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *UNESCO Education for All Global Monitoring Report*, UNESCO.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis* <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989> adresinden 13.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. CBE Occasional Papers, Number 18.
- Yang Keo, S. (2016). *Changing how schools and the profession are organized: building a foundation for a national system of teacher career ladders at the national center on education and the economy*. [Doctoral dissertation]. Harvard University, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KODLAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

AYŞEGÜL ZEYNEP ERGİN<sup>2</sup>, ZÜLFİYE GÜL ERCAN<sup>3</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü	<p>Her alanda olduğu gibi erken çocukluk dönemi de dâhil olmak üzere eğitimin her kademe ve türünde bilgisayar temelli ortam-araç ve gereçler öğrenmenin ve öğretmenin kaçınılmaz bir parçası olmaktadır. İleri programlama dilleri kullanılarak yapılacak kodlamayla ürün ve hizmetler oluşturmak mümkün olduğu gibi erken çocukluk eğitim kurumlarında eğitimde çocuklara öğretmek için basit düzeyde kullanım şekli olan kodlama teknikleri de vardır. Bu sayede çocukların sadece tüketici değil üretici olarak istediklerini daha kalıcı bir öğrenmeyle gerçekleştirmeleri mümkündür. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin bu yaş dilimlerindeki çocukların eğitiminde kullanmak üzere bazı kodlama tekniklerini öğrenmesi eğitimi daha katılımcı, işbirlikçi, etkin ve başarılı kılacaktır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olacağı “kodlama becerileri” onların mesleki gelişimlerinde önemli faydalar sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama bilgi, beceri, deneyim ve bu konu hakkındaki görüşlerini saptamaktır. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul öncesi öğretmenliği programında 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 213 öğrenciye 30 sorudan oluşan araştırmacının hazırladığı anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadıkları, kodlama eğitimi hakkında olumlu tutum göstermedikleri saptanmıştır.</p>
Araştırma Makalesi	
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 15.03.2022	
Kabul 15.06.2022	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Kodlama Eğitimi,	
Okul Öncesi,	
Öğretmen Adayları	

## OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT CODING

Article Information	Abstract
Article Type	<p>As in every field, computer-based environment-tools and materials are an inevitable part of learning and teaching in every level and type of education, including early childhood. It is possible to create products and services with coding to be done using advanced programming languages, as well as coding techniques that are simple to use for teaching children in education in early childhood education institutions. In this way, it is possible for children to realize what they want as a producer not only as a consumer, but with a more permanent learning. At the same time, learning of coding techniques for preschool teachers to use in the education of children in these age slices will make the education more participatory, collaborative, effective and successful. The “coding skills” that preschool teacher candidates will have will provide important benefits in their professional development. The aim of this study is to determine the coding knowledge, skills, experience and opinions of pre-school teacher candidates of Trakya University Education Faculty. A questionnaire consisting of 30 questions prepared by the researcher was applied to 213 students studying in Trakya University Education Faculty, Department of Basic Education Preschool Teaching Program in the fall semester of 2019-2020 academic year. As a result of the research, it was determined that pre-school teacher candidates did not have sufficient knowledge, skills and experience in coding and did not show a positive attitude about coding education.</p>
Research Article	
Article History:	
Received 15.03.2022	
Accepted 15.06.2022	
Keywords:	
Coding Education,	
Preschool,	
Teacher Candidates	

**Kaynakça Gösterimi:** Ergin, A. Z., & Ercan, Z. G. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin görüşleri. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 70-82.

<sup>1</sup> Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı yüksek lisans tezinden üretilmiştir  
<sup>2</sup> M.E.B. İlköğretim Matematik Öğretmeni, Çerkezköy-Türkiye, [zeynepergin@gmail.com](mailto:zeynepergin@gmail.com) ORCID: 0000-0003-3163-0286  
<sup>3</sup> Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı, Edirne-Türkiye, [zgulercaan@trakya.edu.tr](mailto:zgulercaan@trakya.edu.tr) ORCID: 0000-0002-7532-5251

## 1. GİRİŞ

Programlama, bilgisayara ya da elektronik devre ve mekanik sistemlerden oluşan düzeneklere bir işlemi yaptırmak için algoritmanın oluşturulması ve bunu makinenin anlayacağı komutlar dizisi yazmak olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar yazılımları oluşturmak için kullanılan elektronik dile ise kodlama denmektedir. Çağın bilgi işlem ve bilişim teknolojilerinin vazgeçilmezi olarak öne çıkan kodlamanın önemi hızla artmaktadır.

Değişen üretim sistemlerine uyumlu ve üreten dünyanın etkin bir üyesi olmak için kodlama yapabilmek vazgeçilmez bir nitelik haline gelmiştir. Endüstrileşmiş ülkelerin, Endüstri 4.0 olarak isimlendirilen yeni sanayi devriminde öncülüklerini koruyabilmek için eğitim müfredatlarında kodlama eğitimine yer verdikleri görülmektedir. Kodlama becerilerini erken yaşta edinen bireyler, gelecekteki üretim sistemlerine kendilerini hazırlamış olmaktadır.

Kalkınmanın ve gelişmenin en önemli anahtarları teknoloji ve buna paralel gelişmekte olan yazılımdır. Yazılımın günümüzde hayatın her alanında gerekli olduğunu fark eden ülkeler, eğitim sistemlerinde her kademenin müfredatında kodlama eğitimini içerecek değişiklikler yapmışlardır.

Kodlamanın gelecek yıllarda yaşamın vazgeçilmezi olacağı tahmin ediliyor olsa da kodlama günümüzde de büyük önem taşımaktadır. Teknoloji üreten dünya çapında şirketleri kuranların erken yaşlarda kodlama becerisi edinmiş kişiler olması dikkat çekicidir.

Kodlama, çocukların teknoloji becerileri yanında, problem çözme, iletişim kurma, takım çalışması, planlama, karar verme, değerlendirme, yaratıcılık ve kritik düşünme gibi hayatın her alanında faydası olan, hem bugünün hem de yarının mesleklerinde başarılı olmak için gereken becerilerini geliştirmektedir. Çocuklara erken yaşta programlama eğitimi verilmesi sistematik düşünme, problem çözebilme, olaylar arasındaki ilişkileri görebilme vb. üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesini hızlandırmaktadır. Bu niteliklere sahip bireyler ise her alanda gereklidir.

Kodlama eğitiminin -yaş düzeyine uygun olarak- erken yaşlardan verilmesi amaçların daha güvenle gerçekleştirilmesine hizmet etmektedir. Bilgi çağında yeni teknoloji devrimini gerçekleştiren ülkeler kodlama eğitimini erken çocukluk döneminden itibaren her kademedeki eğitim sistemlerinin müfredatına etkin bir şekilde yerleştirmekte ve sürekli geliştirmektedirler. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara kodlamanın öğretilmesi okul öncesi öğretmenler marifetiyle olmaktadır. Ayrıca erken çocukluk döneminde yer alan diğer eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenler kodlama becerilerini kullanmaktadır. Hem kodlama eğitimi vermek hem de günlük eğitsel etkinliklerinde kodlama ve hazır kodlama ürünlerinden / sistemlerden yararlanmak için okul öncesi öğretmenlerinin kodlama eğitimi almış olmaları mesleki nitelikleri arasına girmiştir.

Okul öncesi eğitim düzeyindeki kodlama eğitimini gerçekleştirecek olan öğretmen adaylarının bu konudaki beceri, deneyim ve isteklilik düzeylerinin saptanması geleceğe hazırlayacağımız öğrencilerimizin eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.

### 1.1. Okul Öncesi Eğitimde Kodlama

#### 1.1.1. Kodlama Eğitiminin Faydaları

Kodlama, öğrencilerin karmaşık bilişimsel (bilgi işlemsel) düşünme becerilerini geliştirmelerine ve karmaşık matematiksel fikirleri kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Taylor, Harlow & Forret, 2010).

Kodlama eğitimi alan bireylerin bilişsel düşünme becerilerinde artış olduğu görülmektedir. Kodlama eğitimi ile öğrencilere analitik düşünme, mantıksal düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırılmaktadır (Wachenchauer, 2004).

Öğrenciler kodlama becerilerini kullanarak materyaller üretmekten keyif almakta ve öğrenmeye daha istekli olmakta, yeteneklerini fark etme ve gösterme fırsatı bulmaktadır (Howland & Good 2015). Logo vb. görsel programlama eğitimi öğrencilerin üretken olmalarında etkili olmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu öğretim yöntemlerini olumlu ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmektedir (Minuto, Pittarello & Nijholt 2015).

#### 1.1.2. Öğretim Programlarında Kodlama Eğitimi

Günümüzde kodlama becerisinin kazandırılması için çeşitli ülkelerin öğretim programlarında farklı isimlerle de olsa kodlama eğitimine yer verdikleri görülmektedir.

Dünyada Kodlama Eğitimi: Ülkelerin kodlama eğitimi çalışmaları incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri dikkati çekmektedir. Bilgisayar Bilimi Öğretmenleri Derneği – BBÖD (Computer Science Teacher Association – CSTA) gibi ülkede sunulan bilgisayar eğitimi ile ilgili yeterlilikleri belirleyen kuruluşlar

bulunmaktadır. Code.org ve Code Hour (Kodlama Saati) çalışmaları ABD'nin yanı sıra birçok ülke vatandaşlarınca da etkin olarak kullanılmaktadır. ABD ayrıca kodlama ve problem çözme becerilerini kazandırmak, aynı zamanda kamuoyu oluşturarak farkındalık oluşturmak amacıyla yönelik "Kodlama Olimpiyatları" adı altında çalışmalar yapmakla bu konudaki eğitimlere verdiği önemi eylemsel olarak göstermektedir. Ders dışında da kendini bu alanda geliştirmek isteyen öğrenciler için kurslar düzenlenmekte, bu alandaki çalışmalar teşvik edilmektedir. Gelişmiş ülkeler 5 yaştan itibaren 16 yaş civarına kadar bu eğitime müfredatlarında yer vermektedirler. Bazı ülkeler kodlama eğitimini derslerin içerisine entegre ederek bazı ülkeler ise bağımsız ders ve uygulamalar şeklinde yürütmektedir (Balanskat & Engelhardt, 2014; Tağci, 2019).

Türkiye'de Kodlama Eğitimi: 21. yüzyılda çocuklar neredeyse konuşmayı öğrenmeden bilgisayar, akıllı telefon, tablet vb. teknolojilerle tanışmakta ve bu teknolojiyle büyümektedirler. Bilmeleri gereken teknoloji dilinin ve "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılan becerilerin çocuklara kazandırılmasının yolu kodlama eğitiminden geçmektedir. (Özcan, 2017). Artık Türkiye'de özel okullar ve etüt merkezleri kodlama eğitimine programlarında yer vermektedir. Uygulanan program ve faaliyetler neticesinde de kodlamanın gerekliliği ve sağladığı faydaları ortaya koymaktadırlar. Bazı üniversiteler de kodlama eğitimi ile ilgili çalışmalarda, yapılan faaliyetlere öncü olmak veya destek sağlamak adına önemli adımlar atmaktadır.

### **1.1.3. Kodlama Eğitimi Yaklaşımları**

Alanyazın incelendiğinde kodlama eğitimine dört farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar görsel programlama, robotik ile programlama, metin tabanlı programlama ve bilgisayarsız kodlamadan oluşmaktadır (Bower & Folkner 2015).

Metin Tabanlı Programlama; klasik bilgisayar programlama dilleri (C++, Fortran, Cobol, VBasic, Java vb.) ile komut satırları yazılarak oluşturulan programlardır.

Robotik Kodlama: Okul öncesinden üniversiteye kadar her yaş grubuna uygun etkinlikler içeren bu atölyelerde temel düzeyden başlayarak ileri düzey robot tasarımı, programlama, akış diyagramları, yapay zekâ, algılayıcılar ve insansı robot teknolojileri hakkında eğitim verilmektedir. (İnce, 2018).

Bilgisayarsız Kodlama: "Bilgisayarsız kodlama" (computer science unplugged- bilgisayarsız bilgisayar bilimi) etkinlikleri ile programlama öğretilmesinin ötesinde daha geniş bir açıdan ele alıp algoritma kavramı, insan-bilgisayar etkileşimi, veri sıkıştırma, şifreleme gibi pek çok konunun ele alındığı bir yaklaşımı ifade etmektedir. (Kalelioğlu & Keskinçilic 2017).

Görsel Programlama: Code.org ve Scratch gibi görsel programlama dilleri, küçük yaşta öğrencilerin geleneksel programlama dillerinin karmaşık kod yapılarını öğrenmelerine gerek kalmadan, uygulamalar yazabilmelerini sağlamaktadır (Sayın & Seferoğlu, 2016).

### **1.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayarın Yeri**

Bilgi ve iletişim teknolojileri, son yirmi yılda çoğu eğitim ortamının kabul edilmiş bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayarların küçük çocuklar için gelişimsel uygunluğuna ilişkin ilk tartışmaya rağmen, bilgisayarlar Avustralya, İngiltere ve ABD'de birçok erken çocukluk eğitim ortamında (3-5 yaş arası çocuklar için çocuk bakımı veya okul öncesi programları) artan sıklıkta kullanılmaktadır. Küçük çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerine ilişkin bilgisayar kullanımıyla ilgili erken endişeler dile getirilmesine rağmen, daha sonra yapılan araştırmalar bu korkuların asılsız olduğunu ileri sürmüştür. Aksine, araştırmalar yapılandırıcı tabanlı bilgi-işlem deneyimlerinin çocukların gelişimini destekleme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, daha ileri araştırmalar, bilgisayar kullanımının işbirlikçi bir etkinlik olarak vurgulandığı durumlarda çocukların sosyal ve dil yeteneklerini geliştirmelerinin desteklenebileceğini öne sürmüştür. 1990'ların başından bu yana, erken çocukluk dönemi bilgisayarlarıyla ilgili literatür, bilgisayarların pedagojik olarak uygun bir şekilde kullanıldığında küçük çocuklar için değerli bir öğrenme deneyimi olduğunu vurgulamaya hizmet etmiştir (Edwards, 2005: 192-193).

Bilgisayarlar erken çocukluk sınıfında, giderek daha fazla kabul gören bir öğrenme aracı haline gelmiştir. Bilgisayarların çocukların gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin ilk kaygılara rağmen, sonraki araştırmalar küçük çocukların bilgisayar kullanımının öğrenme ve gelişim kazanımlarını destekleyebileceğini göstermiştir. Günümüz araştırmaları, bilgisayarların erken çocukluk eğitiminde kullanıldığı sosyal ve eğitimsel bağlam üzerine odaklanmaya başlamıştır. Bu odağın bir yönü, eğitimcilerin erken çocukluk eğitimi sınıflarındaki bilgisayarları nasıl algıladıklarını ve kullandıklarını anlamayı içermektedir. Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik algılarına odaklanma ve bilgisayarların erken çocukluk dönemine entegrasyonu ile ilgili konular son araştırma alanları içinde giderek daha önemli hale gelmektedir (Yelland, 1999; Brooker, 2003; Plowman & Stephen, 2005).



Siraj-Blatchford ve Whitebread (2003) dijital teknolojilerin erken çocukluk sınıfında çocukların gerçekliğin imgelerinin ve temsilcilerinin çeşitli kullanıcılar tarafından nasıl manipüle edilebileceğini anlamalarına yardımcı olmak için kullanılabilirliğini ileri sürmektedir.

Erken çocukluk eğitiminde bilgi-işlem konusundaki odak nokta artık kullanılmalrı gerekip gerekmediği değildir. Bilgisayarların artan bir şekilde okul öncesi çocukların yaşamının bir parçası olduğunu bilinmektedir. Ulusal Çocukları Eğitim Derneği yıllık konferansına katılan erken çocukluk eğitimcilerinin %80 ila %90'ı bilgisayar kullandıklarını bildirmektedirler. Küçük çocuklar ve teknoloji üzerine yapılan araştırmalar, teknolojinin kullanımının gelişimsel olarak uygun olup olmadığının sorgulanmasından ziyade gelişimsel sonuçları üzerine odaklanılması yönelmektedir (Clements & Sarama, 2002: 340).

Daha yeni araştırmalar, bilgisayar kullanımının küçük çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesinden, erken çocukluk sınıflarına entegrasyonu ile ilgili diğer konuları ele almaya başlamıştır (Edwards, 2005: 193).

Araştırmalar, bilgisayarların küçük çocukların öğrenmesine yardımcı olup olamayacağı konusundaki basit sorunun ötesine geçmiştir. Burada anlaşılması gereken öğrenmeye en iyi nasıl yardımcı olunur, ne tür öğrenme kolaylaştırılmalı ve çeşitli grupların ihtiyaçlarına nasıl hizmet edileceğidir. Ancak teknolojinin her kullanımı uygun veya yararlı değildir. Müfredatın tasarımı ve sosyal ortam kritik öneme sahiptir (Clements, 1999: 93).

Çocukların bilgisayarla çalışmaya hazır olmadan önce somut işlemler aşamasına ulaşması gerektiği ile ilgili kaygılar bulunmaktaydı. Anacak yapılan bir araştırma, okul öncesi çocukların bu konuda düşünülenden daha yetkin olduğunu ve belirli koşullar altında geleneksel olarak "somut" olarak kabul edilen düşünmeyi gösterebileceğini ortaya koymuştur (Gelman & Baillargeon, 1983).

Araştırmalar işlem öncesi dönemdeki küçük çocukların bile uygun bilgisayar programlarını kullanabileceğini göstermektedir. Ayrıca, çocuğa "somut" gelen şeyin ise fiziksel özelliklerden çok manipüle edilebilir olanlarla ilgisi olmaktadır. Çalışmalar, bilgisayarların düzenli manipülasyonlarla ilgili deneyimleri zenginleştirdiğini göstermektedir (Clements & Nastasi, 1992).

Bilgisayarlar, küçük çocuklar için kalem, kitap ya da diğer araçlardan tehlikeli değildir (Clements, 2002: 161). 1984 yılında ait istatistiklerde 125 öğrenciye bir bilgisayar, 1990 yılında 22 öğrenciye bir bilgisayar ve 1997 yılında her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde çoğu okul bilgisayar teknolojisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak, okullarda bilgisayar olması, çocukların bilgisayar kullandıkları anlamına gelmemektedir. Bir çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin sadece %9'unun (daha küçük çocuklar hakkında veri toplanmamıştır) neredeyse her gün okul için bir bilgisayar kullandıklarını; %60'ının hiç kullanmadıkları bulunmuştur. Okul öncesi ve anaokulu sınıflarında yapılan bir çalışma bilgisayarın çoğu öğretmen tarafından az kullanıldığını göstermiştir. Bununla birlikte, çocukların erken çocukluk ortamlarında bilgisayarları kullanma potansiyeli giderek artmaktadır (Clements, 2002: 160).

### **1.1.5. Okul Öncesinde Kodlama Eğitimi**

Çocuklara, programlama dillerinin ardındaki kavramları hayatın başlarında keşfetmeleri için araçlar sağlamak, sonraki yıllarda başarılı bir şekilde kodlamayı öğrenmeye zemin hazırlamaktadır.

Okulların küçük çocuklara kodlama öğretmesi için büyük bir talep bulunmaktadır. Kodlama okuryazarlığı, bugün tüm çocukların bilmesi gereken inanılmaz derecede önemli bir beceri haline gelmiştir. Araştırmalara göre, ABD'deki ebeveynlerin yüzde 90'ı çocuklarının bilgisayar bilimi öğrenmesini istemektedirler, ancak okulların sadece yüzde 40'ının bunu öğrettiği belirlenmiştir (Rey, 2019).

Son on yılda, ezberci öğrenme stratejilerinin tuzakları konusundaki farkındalığın artması, gelişimsel olarak daha uygun uygulamaları vurgulayan erken çocukluk programlarının uygulanmasını teşvik eden ulusal bir hareketle yol açmıştır (Shuster, 1996: 4).

Gelişimsel bir bakış açısıyla, kodlamayı öğrenmeye giden düşünme türü karmaşıktır, çok yönlüdür ve çocukların bilgileri ezberlemekle kalmayıp, derin düşüncelerini de gerektirmektedir. Bu, çocuklarda yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin ve soyut düşünmenin sağlıklı ifadesi için olması istenen düşünme türüdür. Günlük yaşamda neredeyse her araç, cihaz, telefon ve hatta bazı oyuncaklar programlandığı için kodlama programlarının ne yaptığını tanımlamak çocuklar için eğlencelidir (Rey, 2019).

Her şeyde olduğu gibi, kodlama programları ve teknolojilerinde de dengenin korunması gerektiğine dikkat etmek önemlidir. Çocuğun yaşına bağlı olarak, süre kısıtlaması konmalıdır. Dört ila altı yaş arasındaki bir çocuk için yirmi beş dakikalık bir süre sınırı uygundur. Yedi ila dokuz yaş arasındaki bir çocuk için, otuz beş ila kırk dakika uygun olabilir. Süre kısıtlamaları yaparken çocuğu tanımak ve dikkat süresini bilmek önemlidir. (Rey, 2019).

Connecticut'ta, Devlet Eğitim Bakanlığı yerel okul bölgelerini gelişimsel olarak uygun uygulamaları yansıtan programlar geliştirmeye teşvik eden girişimlerle erken çocukluk kodlama eğitimini desteklemiştir [Connecticut'un Ortak Öğrenme Çekirdeği (1987), Anaokulu İçin Program Geliştirmeye Yönelik Bir Kılavuz (1988) ve Gelişimsel Olarak Uygun Erken Çocukluk Programı Oluşturmada Öğretmenin Devam Eden Rolü: 5-8 Yaş Çocukları İçin Bireysel Çalışma Süreci (1990)]. Connecticut Eyalet Eğitim Kurulu tarafından geniş çapta geliştirilen ve dağıtılan yayımlar, gelişimsel olarak uygun uygulamaları tanımlar (Shuster, 1996: 4).

Connecticut State Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen yıllık erken çocukluk eğitimi konferansları okul bölgelerini bu değişiklikleri etkilemeye teşvik etmiştir. Interstate New Teacher Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (INTASC) tarafından geliştirilen üç kategori, erken çocukluk eğitimi ortamlarında küçük çocuklar için çoklu öğrenme boyutlarının tanımını basitleştirmek için kullanılabilir bir çerçeve önerilmiştir. İlk kategori ayrık beceri ve bilgiyi tanımlamaktadır. Anaokulu çocuklarının ilerlemelerini incelerken, bu kategori alfabenin okunmasını, tekerlemeleri tanıma, harfleri ve sayıları yazma, ilk ünsüz sesleri belirleme, on'a kadar sayma, bir çizgiyi kesme içermektedir. İkinci kategori, eğilimler, geniş hedeflere yönelik kasıtlı tutum davranış kalıplarını açıklamaktadır. Bu kategori özgüven, merak, öz motivasyon ve sebat göstermeyi ve öğrenme aktivitelerine zevk almayı ve başlatmayı içermektedir. Üçüncü kategori, performanslar veya süreçler, bilgi ve becerilerin anlamlı bir bağlamda anlaşılmasını ve uygulanmasını gösteren davranışları tanımlamaktadır. Bu kategori; anlamayı dinlemeyi, anlamlı tahminler yapmayı, problem çözmeyi, anlam oluşturmak için resim ipuçlarını kullanmayı, bir hikâyedeki olayları sıralamayı ve nesnelere sınıflandırmayı içermektedir. Kodlama eğitimi bu üçüncü kademedeki kazanımlara doğrudan hizmet eden bir eğitim yaklaşımıdır (Shuster, 1996: 5).

#### **1.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlere Bilgisayar Eğitimi**

Öğretmenler, eğitimde yeniliğin temel etmenleridir. Öğretmenler, okulda bilgi teknolojisini benimseme, entegre etme ve kullanmada kilit faktörlerden biridir. Öğretmenlerin tutumları, çocukların okuldaki bilgisayar deneyimini etkilediği için, sınıfta BIT'in etkili kullanımı ile yakından bağlantılıdır (Simonson, 1995).

Öğretmenlerin tutumları, bilgisayar kullanımına yönelik ortaya çıkan davranış kalıplarının ardında yatmaktadır. Bu yüzden önemli olan, öğretmenlerin tutumlarını tanımlamak ve anlamaktır, böylece eğitim ve öğretim programları sorunlu olma ihtimali olmadan önce bu tutumları ele alabilirler. Öğretmenler çocukları bilgisayarları yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik edeceklerse, kendileri de olumlu bir tutum sergilemelidir. Bu nedenle, öğretmenlerin tutumları ve eğitimin bu tutumları nasıl etkileyebileceği ve geliştirebileceği sorusu şimdi oldukça açık bir şekilde kritik öneme sahip konular haline gelmiştir (Tsitouridou & Konstantinos 2003: 188-189).

Bilgisayar programlarının yerleştirildiği müfredatın ve bu programları seçen, kullanan ve aktaran öğretmenin teknolojinin tüm potansiyelini gerçekleştirmede temel unsurlar olduğuna dair aynı derecede güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Her seviyedeki öğretmenlere, etkili olduğu kanıtlanmış modelleri kullanarak bilgisayarları eğitime nasıl entegre edeceklerini öğrenmelerine yardım edilmesi gerekmektedir (Clements, 2002: 173-174).

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenler sadece bilgisayarların sınıflarına entegrasyonuna değil aynı zamanda teknolojiyi erken eğitime yönelik mevcut pedagojik yaklaşımlarla ilişkilendirme becerisine sahip olmalıdır (Edwards, 2005: 193-194).

Bilgisayar kaygısından etkilenen öğretmenler, bilgisayarlara karşı olumsuz tutum geliştirme ve kullanımlarına karşı olduklarını ifade etme eğilimindedir. Bilgisayarlar öğretme ve öğrenme için oldukça etkili araçlar olabilirken, direnç ve kaygı, öğrenme ve bilgisayar kullanımı üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bilgisayarlara yönelik olumsuz duygusal tepkiler, bilgisayarın etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğini etkilemektedir (Marcoulides, 1989).

Bilgisayar kullanımına karşı direnç, bilgisayar bilgisinin yetersizliğinden, bilgisayar ve teknoloji korkusundan kaynaklanmaktadır. Teknolojik değişiklikler bazen kaygı gibi olumsuz duygusal tepkilere neden olmaktadır. Bilgisayar kaygısı, bireyin bilgisayarlara, kullanımlarına ve etkilerine karşı hissedebilecekleri korku ve endişe olarak tanımlanmaktadır (Tsitouridou & Konstantinos 2003: 189).

Bilgisayarlara karşı olumlu bir tutum, daha fazla bilgisayar deneyimi ile ilişkilidir. Bu tutumda ve bilgisayar deneyimi arasındaki ilişki güçlü ve olumlu görünmektedir (Potosky & Bobko, 2001).

Kişisel bilgisayar kullanımında kendilerini güvende hisseden öğretmenler de okullarda bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini olumlu hissetmektedirler. Bir bilgisayar kullanan veya sahibi olan öğretmenlerin, sınıfta bilgisayar kullanımına karşı olumlu tutum sergileme olasılığı daha yüksektir. Öğretmenler sınıfta bilgisayar kullanmaya ne kadar istekli olurlarsa, bilgisayarlara karşı tutumları o kadar olumlu olmaktadır. Bilgisayarlara daha aşina olan öğretmenler, bilgisayarları öğretim için kullanma konusunda kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar ve bilgisayarların öğretimsel etkinlikleri hakkında daha olumlu tutumlar bildirmektedirler (Dupagne & Krendl, 1992).

Öğretmenlerin, çocukların mevcut pedagojik ve teorik zorunluluklara ilişkin öğrenmelerini desteklemek için bir bilgisayarın nasıl, ne zaman ve nerede kullanılacağına karar vermeleri gerekmektedir. Bu anlamda, erken çocukluk bilişimine yönelik araştırmaların sürekli gelişimi, erken çocukluk eğitimcilerinin bu alanda uygulayıcı olarak ve incelenen teknolojinin kullanıcıları olarak sahip oldukları perspektifin mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Edwards, 2005: 194).

Filipenko ve Rolfsen (1999), 1) ekipman gereksinimleri, 2) bilgisayarın nasıl kullanılacağını öğrenme ihtiyacı, 3) sınıfta bilgisayar merkezini yönetme ihtiyacı ve 4) uygun yazılım seçimiyle ilişkili süreç de dâhil olmak üzere dört ana sorun olduğunu belirtmektedir. Diğer araştırmalar bu bulguları destekleme eğilimindedir, bu da bilgisayarın temel işleyişine ilişkin öğretmen bilgisi, küçük çocuklar için uygun yazılımı seçimi, güncel teknolojiye erişim ve bilgisayarın sınıftaki konumu gibi erken çocuklukta eğitimel bilişim ile ilgili önemli faktörleri içermektedir (O'Rourke & Harrison, 2004).

Her faktör tek başına önemli olmakla birlikte, dört faktör bir araya geldiğinde, bilgisayarların erken çocukluk sınıflarına etkili entegrasyonu, eğitimcilerin sahip olduğu çeşitli bilgi işlem becerileri seviyeleri ile bağlantılıdır. Ayrıca, mevcut ve güvenilir bilgisayarlara (ve dijital kameralar gibi ilgili teknolojilere) erişim, çocukların ve eğitimcilerin teknolojiyi sınıfta ek bir araç veya öğrenme ortamı olarak kullanma girişimlerinde hüsran uğramamasını sağlamak için çok önemlidir (Edwards, 2005: 208-209).

Araştırmalar, erken çocukluk eğitimcilerinin bilgi işlem düzeylerinin, bilgisayarların erken çocukluk sınıfına entegre edilebilme başarısına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Erken çocukluk eğitimcileri teknolojinin nasıl işlediğine dair uygun bir anlayışa sahip olmadıkça, bilgisayarı küçük çocuklar için sağlanan öğrenme ortamına etkili bir şekilde entegre edememektedirler. Öğretmenler için mesleki gelişime erişim, aslında küçük çocuklar için bir erişim ve eşitlik konusunu temsil etmektedir. Bu erken çocukluk ortamında bir bilgisayara fiziksel erişimin öğretmenleri teknolojiyi, çocukların ilgisini çeken anlamlı faaliyetlere entegre edecek bilgi ve becerilere sahip olmadıkça uygun öğrenmeyi garanti etmez (Judge, & Cabuk, 2004: 387).

Haugland (1999) bilgisayarlarında uygulama deneyimleri de dâhil olmak üzere programlarında bilgisayar kullanmayı öğrenen erken çocukluk öğretmenleri için dört mesleki gelişim aşaması tanımlamıştır; atölye çalışmalarına katılım; modellerle ve mentorlarla çalışma ve son olarak denetim takip desteği. Bu mesleki gelişim modeli, eğitimcilerin hem bilgisayarın nasıl çalıştığı hem de erken çocukluk dönemindeki uygulamaları ortamıyla nasıl ilişkilendirileceği hakkında bilgi sahibi olma ihtiyacını vurgulamaktadır (Edwards, 2005: 201).

Sınıfta kullanılacak yazılımların seçimi, eğitimciler için önemli bir etkidir ve çocukların bilgisayar kullanımından kaynaklanacağına inandıkları fiili öğrenmeyle bağlantılıdır. Programın yaşa uygunluğu yazılımın seçimiyle ilgili olarak dikkate alınması önemlidir. Yazılımın sağladığı etkinliğin çocukların yeteneklerine ve bilgisayar deneyimi düzeylerine uygun olması gerekir (Edwards, 2005: 202).

Haugland (1997) tarafından yapılan bir araştırma, yazılım seçiminin erken eğitim ortamlarında bilgisayar kullanımının önemli bir bileşenini oluşturduğunu göstermiştir. Haugland ilk olarak 195 Amerikan erken çocukluk eğitimcisini araştırmış ve çalışmasında öğretmenlerin kullanıcı dostu, yaratıcı, yaş gelişimine uygun ve etkileşimli olarak algılanan yazılımlara değer verdiğini tespit etmiştir. Etkileşimli ve açık uçlu yazılımların küçük çocukların öğrenmelerini ve gelişmelerini desteklediği de vurgulanmıştır (Finegan & Austin, 2002).

Dijital teknolojilerin erken çocukluk döneminde kullanımında mevcut ve güvenilir teknolojiye erişim, eğitimcilerin bir bilgisayarın sınıflarda kullanımına ilişkin dikkat çektikleri etkenlerdendir. Eskimiş ve bazen hatalı teknolojiler, bilgisayarların 'donması' ya da çok yavaş çalışmasının neden olduğu hayal kırıklığı sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Bilgisayarları erken çocukluk sınıfına entegre ederken güvenilir ve güncel teknolojiye erişim göz önünde bulundurulması gereken bariz bir faktör gibi görünmektedir (Edwards, 2005: 203,206).

### **1.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlere Kodlama Eğitimi**

Öğretimde BİT kullanımı, erken çocukluk öğretmenleri için bir zorunluluktur. Her durumda, bilgisayarları erken çocukluk eğitimine dâhil edebilmeli, çocukların yaşına uygun şekilde uyarlamalı, çıkarlarını ve gelişim ihtiyaçlarını tam olarak dikkate almalı, çocukların gelişiminde uygun bir rol oynamasını sağlayan bir dizi kriteri karşılayan eğitimel bilgisayar yazılımı seçmeli ve kullanmalıdır (Haugland, 1992).

Önemli olan, erken çocukluk öğretmenin, yeni teknolojileri anaokulu ortamına, küçük çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde entegre etmeye hazır olması gerektiğidir. Bilgisayarın, erken çocukların öğrenme ortamını zenginleştirip zenginleştirmeyeceği, öğretmenlerinin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır (Tsitoridou & Konstantinos, 2003: 188)

Erken çocukluk öğretmenlerinin bilgisayar kullanımı ve programlama kodlama becerilerini kazanabilmeleri, aynı zamanda olumlu tutum geliştirmelerine yol açarak, onların uygun bilgi, beceri ve tutumlar

edinebilmeleri için lisans düzeyindeki eğitimlerinin içeriğinde bu yönde yeni konulara, derslere ve uygulamalar yer verilmelidir.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya dair görüşlerinin saptanmasıdır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranacaktır;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama bilgi ve beceri düzeyleri nedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya dair görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya dair görüşleri ile okudukları sınıf arasında ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'nın 25.12.2019 tarih ve 2019.10.02 no'lu kararıyla mevcudun oybirliği ile karar verilmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

### 2.1. Evren ve Örneklem

*Tablo 1. Örneklem Frekans Dağılımı*

		f	%
Sınıf	a) 1. sınıf	75	35,2
	b) 2. sınıf	58	27,2
	c) 3. sınıf	50	23,5
	d) 4. sınıf	30	14,1
Yaşınız?	a) 19 ve daha küçük	73	34,3
	b) 20-21	78	36,6
	c) 22-23	38	17,8
	d) 24 ve üstü	24	11,3
Cinsiyetiniz?	a) Kız	189	88,7
	b) Erkek	24	11,3
	Toplam	213	100,0

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma verileri için örneklem alınmayıp evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen adayı Kodlama Becerisi ve Görüşleri Belirleme Anketi kullanılmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından formların öğretmen adaylarına uygulanması sürecinde araştırmacı öğretmen adaylarına sınıf ortamında uygulamıştır. Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak nicel analizler için geliştirilen kişisel bilgi formu, öğretmen adayı kişisel bilgi formu ve kodlama becerisi ve görüşlerini belirleme olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmen adayı kişisel bilgi bölümü: öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, konu hakkında eğitim alma durumu ve genel akademik not ortalamasını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kodlama becerisi ve görüşleri belirleme bölümü: kodlama beceri düzeyini belirlemeye amaçlayan, katılımcının kodlamaya dair deneyimi, eğitimi, istekliliği ve konu hakkındaki görüşlerini inceleyen sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistikler yanında değişkenler arası ilişki sorgulanırken kaykare istatistik tekniği kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim (3-6 yaş) müfredatına kodlamaya ilişkin ders/etkinlik konulması gerektiğini düşünmeleri ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=40,805$  sd=6 p=0,000). 4. sınıf öğrencilerinin %76,7’i ve 3. sınıf öğrencilerinin %76,0’ı “okul öncesi eğitim (3-6 yaş) müfredatına kodlamaya ilişkin ders/etkinlik konulması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna evet cevabı verirken 1.sınıfların %29,3’ü ve 2.sınıfların %36,2’si bu soruya evet cevabı vermiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Okul öncesi eğitim (3-6 yaş) müfredatına kodlamaya ilişkin ders/etkinlik konulması gerektiğini düşünüyor olmak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, konulmamalı	f 15 % 20,0%	f 12 % 20,7%	f 1 % 2,0%	f 2 % 6,7%	f 30 % 14,1%
b) Evet, konulmalı	f 22 % 29,3%	f 21 % 36,2%	f 38 % 76,0%	f 23 % 76,7%	f 104 % 48,8%
c) Fikrim yok	f 38 % 50,7%	f 25 % 43,1%	f 11 % 22,0%	f 5 % 16,7%	f 79 % 37,1%
Toplam	f 75 % 100,0%	f 58 % 100,0%	f 50 % 100,0%	f 30 % 100,0%	f 213 % 100,0%
	Kaykare	sd	p		
	40,805 <sup>a</sup>	6	0,000		

Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama eğitiminin, okul öncesi öğretmenliği eğitimi müfredatına konmasını istemeleri ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=22,088$  sd=6 p=0,001). 4. sınıf öğrencilerinin %80,0’ı ve 3. sınıf öğrencilerinin %74,0’ı “kodlama eğitiminin, okul öncesi öğretmenliği eğitimi müfredatına konmasını ister miydiniz?” sorusuna evet cevabı verirken 1.sınıfların %42,7’si ve 2.sınıfların %46,6’sı evet cevabı vermiştir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Kodlama eğitiminin, okul öncesi öğretmenliği eğitimi müfredatına konmasını istiyor olmak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, konulmamalı	f 14 % 18,7%	f 11 % 19,0%	f 6 % 12,0%	f 1 % 3,3%	f 32 % 15,0%
b) Evet, konulmalı	f 32 % 42,7%	f 27 % 46,6%	f 37 % 74,0%	f 24 % 80,0%	f 120 % 56,3%
c) Fikrim yok	f 29 % 38,7%	f 20 % 34,5%	f 7 % 14,0%	f 5 % 16,7%	f 61 % 28,6%
Toplam	f 75 % 100,0%	f 58 % 100,0%	f 50 % 100,0%	f 30 % 100,0%	f 213 % 100,0%
	Kaykare	sd	p		
	22,088 <sup>a</sup>	6	0,001		

Okul öncesi öğretmen adaylarının %54,46’sı “okul öncesi öğretmen adaylarına kodlama eğitimi verilmesinde kullanılacak yöntem” hakkında fikri olmadığını belirtmiştir. Birden fazla seçeneğin yazılabilmesi mümkün olduğu halde sadece %22,07’si STEM, %16,43’ü bilgisayarsız (unplugged) kodlama, %11,27’si robotik kodlama, %10,80’i blok tabanlı kodlama yönteminin uygun olduğunu düşünmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Okul öncesi öğretmen adaylarına kodlama eğitimi verilmesinde kullanılacak yöntem değişkeni için frekans dağılımı

	f	%
25a) Blok tabanlı kodlama	23	10,80
25b) Robotik kodlama	24	11,27
25c) Bilgisayarsız (unplugged) kodlama	35	16,43
25d) Disiplinlerarası (STEM, STEAM vb.)	47	22,07
25e) Fikrim yok	116	54,46
Toplam	245	

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen adaylarına kodlama eğitimi verilmesinde kullanılacak yöntem hakkında fikirleri olup olmaması ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=34,202$  sd=3 p=0,000). 2. sınıf öğrencilerinin %70,7'si ve 1. sınıf öğrencilerinin %69,3'ü okul öncesi öğretmen adaylarına kodlama eğitimi verilmesinde kullanılacak yöntem hakkında fikri olmadığını belirtmiştir. Fikri olmadığını belirtenlerin oranı 4.sınıflarda %30,0 ve 3.sınıflarda %28,0'dir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Okul öncesi öğretmen adaylarına kodlama eğitimi verilmesinde kullanılacak yöntem hakkında fikri olmamak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, fikrim yok	f 23	17	36	21	97
	% 30,7%	29,3%	72,0%	70,0%	45,5%
b) Evet, fikrim var	f 52	41	14	9	116
	% 69,3%	70,7%	28,0%	30,0%	54,5%
Toplam	f 75	58	50	30	213
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Kaykare	sd	p		
	34,202 <sup>a</sup>	3	0,000		

Okul öncesi öğretmen adaylarının %57,75'i kodlama ile yapılabilecek etkinliklerle bilişsel %23,94'ü Psikomotor gelişim alanının geliştirilebileceğini düşünmektedir, %26,29'u ise hangi alandaki gelişime katkısı olabileceğine dair fikri olmadığını ifade etmiştir (Tablo 6).

**Tablo 6.** Kodlamayla yapılacak etkinliklerle hangi gelişim alanlarının geliştirilebileceğine inanıyor olmak değişkeni için frekans dağılımı

	f	%
26c) Bilişsel	123	57,75
26e) Psikomotor	51	23,94
26b) Sosyal-kültürel	29	13,62
26d) Dil gelişimi	29	13,62
26a) Özbakım	13	6,10
26f) Fikrim yok	56	26,29
Toplam	213	

Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamayla yapabilecekleri etkinliklerle hangi gelişim alanını geliştirilebilecekleri hakkında fikirlerinin olmaması ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=20,444$  sd=3 p=0,000). 2. sınıf öğrencilerinin %37,9'u ve 1. sınıf öğrencilerinin %36,0'ı kodlamayla yapılabilecek etkinliklerle hangi gelişim alanının geliştirilebileceği hakkında fikri olmadığını belirtmiştir. Fikri olmadığını belirtenlerin oranı 4.sınıflarda %10,0 ve 3.sınıflarda %8,0'dır (Tablo 7).

**Tablo 7.** Kodlamayla yapılacak etkinliklerle hangi gelişim alanlarının geliştirilebileceği hakkında fikri olup olmamak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, fikrim yok	f 48	36	46	27	157
	% 64,0%	62,1%	92,0%	90,0%	73,7%
b) Evet, fikrim var	f 27	22	4	3	56
	% 36,0%	37,9%	8,0%	10,0%	26,3%
Toplam	f 75	58	50	30	213

%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Kaykare	sd	p		
	20,444 <sup>a</sup>	3	0,000		

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olarak göreve başladıklarında öğrencilerine kodlama eğitimi vermeyi istemeleri ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=27,345$  sd=6 p=0,000). 4. sınıf öğrencilerinin %86,7'si ve 3. sınıf öğrencilerinin %78,0'ı “öğretmen olarak göreve başladığımızda öğrencilerinize kodlama eğitimi vermeyi ister misiniz?” sorusuna evet cevabı verirken 2.sınıfların %46,6'sı, 1.sınıfların %45,3'ü de bu görüştedir (Tablo 8).

**Tablo 8.** Öğretmen olarak göreve başladığında öğrencilerine kodlama eğitimi vermeyi istiyor olmak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, istemiyorum	f 17	11	3	1	32
	% 22,7%	19,0%	6,0%	3,3%	15,0%
b) Evet, istiyorum	f 34	27	39	26	126
	% 45,3%	46,6%	78,0%	86,7%	59,2%
c) Fikrim yok	f 24	20	8	3	55
	% 32,0%	34,5%	16,0%	10,0%	25,8%
Toplam	f 75	58	50	30	213
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Kaykare	sd	p		
	27,345 <sup>a</sup>	6	0,000		

Okul öncesi öğretmen adaylarının bir okul öncesi eğitim kurumunda kodlama etkinlikleri yapıyor olmasının velilerin okul seçiminde etkili olduğunu düşünceleri ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=34,043$  sd=6 p=0,000). 3. sınıf öğrencilerinin %82,0'ı ve 4. sınıf öğrencilerinin %70,0'ı “bir okul öncesi eğitim kurumunda kodlama etkinlikleri yapıyor olması velilerin okul seçiminde etkili midir?” sorusuna evet cevabı verirken 2.sınıfların %44,8'i, 1.sınıfların %34,7'si bu görüşü paylaşmaktadır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Bir okul öncesi eğitim kurumunda kodlama etkinlikleri yapıyor olmasının velilerin okul seçiminde etkili olduğu fikrinde olmak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, etkili değil	f 15	12	4	1	32
	% 20,0%	20,7%	8,0%	3,3%	15,0%
b) Evet, etkili	f 26	26	41	21	114
	% 34,7%	44,8%	82,0%	70,0%	53,5%
c) Fikrim yok	f 34	20	5	8	67
	% 45,3%	34,5%	10,0%	26,7%	31,5%
Toplam	f 75	58	50	30	213
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Kaykare	sd	p		
	34,043 <sup>a</sup>	6	0,000		

Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama öğretiminin maliyetli olduğunu düşünceleri ile okudukları sınıf arasında ilişki vardır ( $\chi^2=28,798$  sd=6 p=0,000). 4. sınıf öğrencilerinin %46,7'si ve 3. sınıf öğrencilerinin %30,0'ı “kodlama öğretiminin maliyetli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna evet cevabı verirken 2.sınıfların %19,0'ı, 1.sınıfların %18,7'si bu görüşü paylaşmaktadır (Tablo 10.)

**Tablo 10.** Kodlama öğretiminin maliyetli olduğunu düşünüyor olmak değişkeni ile sınıf değişkeni arası kaykare çözümlemesi

	a) 1. sınıf	b) 2. sınıf	c) 3. sınıf	d) 4. sınıf	Toplam
a) Hayır, maliyetli değil	f 8	10	18	3	39
	% 10,7%	17,2%	36,0%	10,0%	18,3%
b) Evet, maliyetli	f 14	11	15	14	54
	% 18,7%	19,0%	30,0%	46,7%	25,4%
c) Fikrim yok	f 53	37	17	13	120

	%	70,7%	63,8%	34,0%	43,3%	56,3%
Toplam	f	75	58	50	30	213
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Kaykare	sd	p		
		28,798 <sup>a</sup>	6	0,000		

#### 4. SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adayları sınıf düzeyleri ilerledikçe, kodlama ile yapılabilecek etkinliklerle çocukların hangi gelişim alanlarının geliştirilebileceği konusunda daha geniş yelpazede cevaplar vermişlerdir. 1. ve 2. sınıflar bu etkinliklerle hangi gelişim alanlarının geliştirilebileceği hakkında fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Böylelikle küçük sınıfların hem gelişim alanlarına hem de bilişim teknolojilerine yeterince vakıf olmadıkları için daha olumsuz bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

#### 5. ÖNERİLER

Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi lisans programına ilişkin öneriler:

- Müfredata, okul öncesi öğretmenlerinin kodlama bilgi ve becerilerini geliştirmeye hizmet edecek bağımsız dersler konulmalıdır.
- Değişik kodlama programlarının öğretilmesine yönelik seçmeli dersler oluşturulmalıdır.
- Diğer derslerin içinde öğrencilere, öğretmen olduklarında kodlama bilgi ve becerilerini nerede, nasıl kullanacaklarına örnekler oluşturması için etkinlikler düzenlenmelidir.
- Diğer derslerde kodlama ile gerçekleştirilebilecek ödevler-projeler gerçekleştirmeleri özendirilmelidir.
- Kodlama eğitimi için gereken yöntem ve malzemelerin rahatlıkla temin edilip kullanılabilmesi için "kodlama laboratuvarı" oluşturulmalıdır.
- Erken çocukluk dönemi eğitimlerinde kullanılacak hazır materyallerin verildiği internet ortamları hakkında bilgi verilmeli ve bu internet temelli kaynakların kullanılma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Müfredatın yöntem ve ürün olarak zenginleştirilmesine yol açacak akademik çalışmalar yapılmalıdır.
- Yaratıcı düşünmeye yatkın bireyler yetiştirmeye kodlama yöntem ve araçlarını kullanarak erken çocukluk döneminden başlanmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Balanskat, A., & Engelhardt, K. (2014). Computing our future: Computer programming and coding - Priorities, school curricula and initiatives across Europe. *European Schoolnet*. 21.10.2020 tarihinde <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=481>, adresinden erişilmiştir.
- Bower, M., & Falkner, K. (January, 2015). Computational thinking, the notional machine, pre-service teachers, and research opportunities. *Proceedings of the 17th Australasian Computing Education Conference (ACE 2015)* (pp. 37-46). Australia.
- Brooker, L. (2003). Integrating new technologies in UK classrooms: Lessons for teachers from early years practitioners. *Childhood Education*, 79(5), 261-267.
- Clements, D., & Nastasi, B. (1992) Computers and early childhood education. In M. Gettinger, S.N. Elliott & T.R. Kratochwill (Eds.), *Advances in school psychology: Preschool and early childhood treatment directions* (pp. 187-246). Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D., & Sarama, J. (2002). The role of technology in early childhood learning. *Teaching Children Mathematics*, 8(6), 340-345.
- Clements, D. (1999). *Young children and technology*. American Association of the Advancement of Science.
- Clements, D. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 160-181.
- Dupagne, M., & Krendl, K. (1992). Teachers' attitudes toward computers: A review of the literature. *Journal of Research and Computing in Education*, 24(3), 420-430.
- Edwards, S. (2005). Identifying the factors that influence computer use in the early childhood classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2), 192-210.
- Filipenko, M., & Rolfsen, G. (1999). What will it take to get computers into an early childhood classroom? *Canadian Children*, 24(2), 35-38.
- Finegan, C., & Austin, N.J. (2002). Developmentally appropriate technology for young children. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 87-102.
- Gelman, R., & Baillargeon, R. (1983) A review of some Piagetian concepts. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.), (vol. 3), (pp. 167-230). John Wiley & Sons.
- Haugland, S. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30.
- Haugland, S. (1997). How teachers use computers in early childhood classrooms. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(1), 3-14.
- Haugland, S. (1999). What role should technology play in young children's learning? *Young Children*, November, 26-43.
- Howland, K., & Good, J. (2015). Learning to communicate computationally with Flip: A bi-modal programming language for game creation. *Computers & Education*, 80, 224-240.
- Judge, S., Puckett, K., & Cabuk, B. (2004). Digital equity: New findings from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383-396.
- Marcoulides, G. (1989). Measuring computer anxiety: The computer anxiety scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 733-740.
- Minuto, A., Pittarello, F., & Nijholt, A. (2015). Smart material interfaces for education. *Journal of Visual Languages and Computing*, (31), 267-274. <https://doi.org/10.1016/j.jvlc.2015.10.006>  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045926X15000634?via%3Dihub>.
- O'Rourke, M., & Harrison, C. (2004). The introduction of new technologies: New possibilities for early childhood pedagogy. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 11-18.
- Özcan, B. (2017). Çocuklar için kodlama eğitimi. <http://kodlamaegitim.blogspot.com/> adresinden erişilmiştir.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145-157.

- Potosky, D., & Bobko, P. (2001). A model for predicting computer experience from attitudes toward computers. *Journal of Business and Psychology, 15*(3), 391-404.
- Rey, D. (2019). The importance of coding in early childhood. 15.11.2019 tarihinde <http://www.drdustinerey.com/the-importance-of-coding-in-early-childhood/> adresinden erişilmiştir.
- Shuster, C. (April, 1996). A study of kindergarten and first grade report cards: what are young children expected to learn? *American Educational Research Association Annual Meeting*. [ED: 400 289]
- Simonson, M. (1995). Instructional technology and attitude change. In G.J. Aglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 365-373). Libraris Unlimited.
- Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting information and communications technology in the early years*. Open University Press.
- Tağci, Ç. (2019). *Kodlama eğitiminin ilkokul oğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Taylor, M., Harlow, A., & Forret, M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 8*, 561–570.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: the case of Greece. *Information Technology in Childhood Education Annual, 187-207*.
- Wachenchauser, R. (October, 2004). Work in progress promoting critical thinking while learning programming language concepts and paradigms. *34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. Savannah, GA.
- Yelland, N. (1998). Empowerment and control with technology in the early childhood years. *Educational Practice and Theory, 20*(2), 45-55.